

## **Algumas reflexões sobre leitura de imagens.**

**Por Maria Helena Wagner Rossi.**

**Publicado originalmente em:**

Fundação Iberê Camargo. Programa Escola. Guia do Professor.

### **Algumas reflexões sobre “Leitura de Imagens”**

O tema leitura de imagens tem chamado a atenção dos professores de Arte desde que as novas abordagens trouxeram a imagem da arte para a sala de aula, depois de décadas de hegemonia da livre-expressão. No entanto, nem sempre esse assunto tem sido discutido de maneira a considerar o sujeito da leitura: o aluno. Pois é essa a proposta que queremos fazer ao professor de Arte, que quer propiciar uma verdadeira (e contemporânea) educação estética ao seu aluno. Quaisquer que sejam os seus objetivos pedagógicos, as suas propostas deverão levar em consideração as condições de construção de conhecimento do aluno no domínio da leitura estética.

Parafraseando Paulo Freire (1983, p. 22), podemos dizer que a leitura do mundo precede sempre a leitura da imagem/arte e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Em outras palavras, não há leitura de imagens que não seja influenciada pela experiência de vida do leitor. Ao mesmo tempo, a leitura estética vai ampliar a leitura do mundo.

Quando os alunos pensam que estão apenas descrevendo o que está objetivamente à sua frente, estão interpretando; atribuindo sentidos. Suas falas são interpretações do que veem. Tais interpretações são geradas nos contextos por eles vivenciados, pois nada pode ser interpretado sem uma conexão com o mundo no qual se vive. A compreensão estética é uma construção social, pois as ideias articuladas durante a leitura são engendradas nos (e pelos) contextos culturais e seus discursos. Por isso não podemos impor uma interpretação e uma compreensão da arte a partir do que pensamos ser o correto ou de acordo com a nossa vivência e experiência estética.

Para que a leitura estética possa ser um elemento fundamental, essencial, no processo educacional, e que tenha significado para a vida dos alunos, temos que ampliar nossas concepções sobre esse assunto.

Frequentemente, a abordagem à estética em sala de aula tem se reduzido a um roteiro pré-estabelecido de perguntas que não respeitam a construção do conhecimento estético. Em outras palavras, são perguntas que eles não fariam à imagem. O que isso significa? Com a noção de texto ampliada, podemos dizer, com Smith, que ler uma imagem é fazer-lhe implicitamente perguntas, mesmo que inconscientemente. Compreendê-la é ter as perguntas respondidas. Diz o autor que fazemos perguntas para significar o mundo (SMITH, 1999, p. 107-112).

Considerando essas ideias, passamos a valorizar o pensamento dos sujeitos leitores frente às imagens e obras de arte e a tentar entender: o que os alunos veem em uma imagem? O que enfatizam quando analisam? Como interpretam? Que critérios usam para julgar sua qualidade? Quais são as diferenças das leituras de alunos de

contextos diferentes? Quais são os pressupostos que eles trazem? Como é, realmente, a leitura dos alunos? Pode-se impor uma leitura?

Os alunos constroem, gradualmente, uma espécie de teoria que usam para explicitar a sua compreensão. São ideias que adquirem/constroem nas experiências com a arte dentro da sua cultura (FREEMAN; SANGER, 1995). Às vezes, tais ideias podem parecer ingênuas ou em desacordo com o que pensamos que eles devem saber. No entanto, é daí que temos que partir para ampliar suas ideias estéticas, que no início são realmente mais limitadas e concretas, como se pode ver nos nossos estudos (ROSSI, 2003).

As abordagens formalistas que reduzem a leitura estética à percepção dos elementos e princípios da composição, focando apenas na organização e no estilo da obra, têm se mostrado ineficientes para proporcionar a alfabetização estética no contexto contemporâneo. É importante saber que ensinar um vocabulário estético não é o mesmo que favorecer a construção de ideias estéticas (PARSONS; BLOCKER, 1993, p. 155).

A concepção de leitura estético-visual que embasa as propostas do Guia do professor<sup>1</sup> respeita os modos de construção do conhecimento estético dos alunos. É uma concepção que pretende ultrapassar os enfoques formalistas, muito usados durante a crítica de arte no Modernismo (na primeira metade do século XX), quando a prioridade era a obra e não o leitor e o contexto, segundo palavras de Barbosa: “Para Roger Fry, um dos primeiros formalistas modernos vinculados às artes visuais, a análise de uma obra deve priorizar os elementos do design: equilíbrio, ordem, ritmo, padrão, composição.” (1998, p. 47).

Parsons faz uma crítica aos estetas modernistas, pois ao olharem para o contexto de origem da obra, e não ao contexto da recepção, mantêm uma abordagem relativamente conservadora na cena contemporânea. O autor afirma que uma orientação quanto à importância do contexto e da interpretação é a base de muitos pontos de vista contemporâneos (1998). Nossa abordagem é coincidente com essa, pois ultrapassa a ênfase na percepção das qualidades visuais para centrar-se nos aspectos interpretativos da arte e das imagens em geral. No entanto, os elementos formais não são negligenciados quando sua abordagem for oportuna para a interpretação das obras pelos alunos.

Com essa concepção de leitura estética, o Guia do Professor disponibiliza aos interessados algumas propostas de leitura de obras de Iberê Camargo.

Acreditamos que ao respeitar as condições e a natureza da construção do conhecimento estético, a leitura possa ser aquele elemento fundamental e, principalmente, significativo para a vida dos alunos, e não mera atividade escolar

---

<sup>1</sup> O “Guia do professor” foi concebido pela professora Maria Helena Wagner Rossi para orientar os professores a trabalharem com as obras de Iberê Camargo. Na página *Programa Escola, Guia do Professor* do site da Fundação Iberê Camargo encontram-se duas propostas de trabalho de leitura de imagens e sugestões de produção artística, com encaminhamentos possíveis, que têm como base o respeito aos diferentes contextos e momentos de compreensão estética dos alunos. “A primeira proposta é indicada para crianças e pré-adolescentes com certa familiaridade com arte, mas também para jovens com pouca ou nenhuma familiaridade com arte ou com leitura de imagens. O professor pode avaliar a adequação desta proposta para os seus alunos, prestando atenção às respostas às suas questões iniciais. A segunda proposta é indicada para adolescentes e jovens com familiaridade com arte”.

obrigatória. É isso que os alunos esperam, o que pode ser visto nas palavras de Janaína, aluna da 8ª série: “Quando vemos uma pintura, temos que sentir que alguma coisa se passou em nós; alguma coisa para a gente usar no dia a dia”. (ROSSI, 2003, p. 131). Essa aluna ensina que quando uma imagem é significativamente interpretada, ela afeta a pessoa no seu íntimo, ou então não houve leitura.

### **Referências bibliográficas**

1. BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
2. FREEMAN, Norman H.; SANGER, Daniela. The commonsense aesthetics of rural children. *Visual Arts Research*, v. 21, p. 1-10, 1995.
3. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1983.
4. PARSONS, Michael J. *Compreender a arte*. São Paulo: SESC, 1998. Informação oral em palestra.
5. \_\_\_\_\_; BLOCKER, H. Gene. *Aesthetics and education*. Chicago: University of Illinois, 1993.
6. ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
7. SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.