

APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE COMPOSIÇÃO ARTÍSTICA PARA A LEITURA DE IMAGENS: UM EXPERIMENTO DE ENSINO BASEADO NA TEORIA DE V. V. DAVYDOV

LEARNING THE CONCEPT OF ARTISTIC COMPOSITION FOR READING IMAGES: AN EXPERIMENT IN TEACHING BASED ON THE THEORY OF V.V. DAVYDOV

Ana Rita da Silva¹

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Beatriz Aparecida Zanatta²

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre um estudo que utilizou como método de pesquisa o Experimento Didático Formativo. Esse método é utilizado em pesquisas ancoradas na Teoria Histórico-cultural de Vygotsky (2007) e na Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov (1988). Consiste na aplicação de um plano de ensino organizado para que os estudantes se apropriem de conceitos essenciais a um objeto de conhecimento. O plano, aplicado a alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública, teve como conteúdo de ensino a leitura de imagem, e como conceito central, a composição artística. Na análise dos dados, identificaram-se as ações e as operações que subsidiam o movimento de construção do conceito de composição artística pelos estudantes, conforme os passos da organização do ensino propostos por Davydov, assim como as contribuições teóricas do campo da arte. Dessa investigação, resultou a dissertação de Mestrado, *Aprendizagem de leitura de imagens em artes visuais: contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental* (2013), cujos resultados indicam que essa abordagem é uma alternativa a ser considerada no esforço coletivo em busca de melhorar o ensino de arte no contexto da Educação Brasileira, sobretudo quando a escola tem por finalidade educativa garantir aos alunos que se apropriem teoricamente da realidade.

Palavras-chave: Experimento didático formativo. Ensino de artes visuais. Leitura de imagens.

1 INTRODUÇÃO

Este relato apresenta reflexões sobre os resultados de uma pesquisa de Mestrado realizada com alunos de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Goiânia – Goiás - Brasil. Para desenvolver a pesquisa, organizamos um experimento didático que consistiu em planejar e desenvolver, com base na Teoria do Ensino Desenvolvimental, uma atividade voltada para a aprendizagem da leitura de imagens, tendo como conceito nuclear a composição artística.

¹ Mestre em Educação pela PUC-GO, licenciada em Artes Visuais pela UFG. Professora de Artes Visuais efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. E-mail: hana.arte2@gmail.com

² Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil (2003). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil. E-mail: beanza@uol.com.br

O experimento didático formativo é o método de pesquisa necessário para investigar o desenvolvimento dos aspectos conscientes da relação dos estudantes com os conhecimentos (HEDEGAARD 2002). Segundo Davydov (1988), esse método se baseia na organização e na reorganização de novos programas de educação e ensino e dos procedimentos para concretizá-los. Consiste em se experimentar o objeto de estudo nas condições da prática pedagógica, o que resultará em formação de conceitos. É um método que plasma a unidade entre a investigação do desenvolvimento mental das crianças e o ensino. Em sua implementação, o professor não só comunica os conhecimentos formados no desenvolvimento mental das crianças, como também mobiliza a aprendizagem por meio de procedimentos que formam, ativamente, o novo nível de desenvolvimento das capacidades. Essa mobilização consiste em ajudar o aluno a compreender o conteúdo do conceito como produção humana ao longo da história.

No experimento didático realizado, buscamos apreender o movimento dos processos que resultaram na formação do conceito de composição artística pelos alunos, assim como suas dificuldades, considerando o nível inicial em que a turma se encontrava no início da pesquisa. Um dos fatores centrais que motivaram a pesquisa foi a necessidade de articular os conhecimentos específicos de Arte com os da Didática, para que a atividade de ensino resulte na formação do pensamento teórico. Diversas pesquisas no campo da arte e da educação (LIBÂNEO, 2011; FERRAZ e FUSARI, 1999; BARBOSA, 2012, e PILLAR, 2003) vêm mostrando que, no exercício da docência, um dos desafios que se põem é o de agregar a organização dos conteúdos de ensino à contribuição de outros campos do saber, isto é, considerar que a organização dos conteúdos de ensino envolve componentes lógico-formais, pedagógicos, epistemológicos, psicocognitivos e didáticos, tendo em vista a formação dos alunos.

A proposta de organização do ensino formulada por Davydov representa uma alternativa promissora como resposta teórico-prática para essa questão. Para o autor, somente a organização do ensino, que possibilita integrar os princípios da Didática ao conteúdo das disciplinas e suas peculiaridades epistemológicas, é capaz de dar condições ao aluno para formar o pensamento teórico-científico por meio da atividade de aprendizagem e, simultaneamente, proporcionar a compreensão da realidade em toda a sua complexidade. Ainda de acordo com esse autor, o caminho didático que atende a esse propósito é a organização do ensino, com mediações planejadas por meio das quais o aluno

possa pensar nos conteúdos e nos conceitos básicos da arte não mais de forma imediata, mas mediada.

A opção por esta abordagem decorreu da possibilidade de evidenciar o impacto qualitativo da Teoria do Ensino Desenvolvimental para o ensino e a aprendizagem conceitual da leitura de imagens, articulada a reflexões de teóricos do campo da Arte que postulam o desenvolvimento estético e cultural dos estudantes por meio da aprendizagem da arte. Destaca-se, nessa linha, a posição de Rossi (2009, p. 13), de que a imagem é indispensável à educação estética, e sua leitura deve ter um lugar privilegiado no ensino de Arte, o que requer, inegavelmente, que os professores estejam preparados para “[...] propor abordagens e ações que promovam a educação estética em todos os níveis e contextos da educação [...]”.

A partir desses pressupostos, o conteúdo escolhido para realizar o experimento foi a leitura de imagens, que consideramos essencial para desenvolver nos estudantes a capacidade de perceber, analisar e interpretar a obra de arte e outras imagens, por meio da compreensão de seus significados e da construção de sentidos e de conceitos necessários à formação do pensamento estético.

A organização deste artigo volta-se, primeiramente, para expor a proposta de organização do ensino presente na Teoria do Ensino Desenvolvimental como uma alternativa para o ensino de Arte. Na sequência, apresentam-se considerações sobre o conceito de composição artística, de acordo com o entendimento de Davydov e de autores do campo da Arte, como Pillar (2003), Dondis (2007), Aumont (2011) e Buoro (2002), considerando esse conceito como referência para a leitura de imagens e explicitando como o experimento de ensino foi organizado com base nesse conceito, e se descreve a experiência de campo, enfatizando o modo como ocorreu o experimento didático na prática e os resultados encontrados no final da pesquisa.

2 DAVYDOV E O ENSINO DESENVOLVIMENTAL

A Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov representa o desdobramento e a aplicação pedagógica da Teoria Histórico-cultural, formulada por Vygotsky, no que diz respeito às relações entre educação e desenvolvimento humano (LIBÂNEO; FREITAS, 2013). Um de seus pressupostos básicos é de que o ensino é uma forma privilegiada de desenvolver o pensamento e a personalidade dos estudantes, por meio de mudanças qualitativas em sua atividade mental e em sua forma de pensar. A forma de possibilitar

essas mudanças é com o ensino voltado para a aprendizagem por meio da formação de conceitos. Desse modo, sua proposta prioriza a relação entre o modo pelo qual o professor organiza o ensino e o desenvolvimento das funções mentais dos estudantes.

Ao tratar do processo de ensino e aprendizagem, Davydov (1988) entende que a apropriação de conceitos teóricos pelos estudantes constitui a principal função da educação escolar. Segundo o autor, o acesso ao conhecimento teórico ocorre via instrução, em momentos organizados com o fim explícito de ensinar e aprender. Mas, em razão de os conceitos científicos não interagirem diretamente com o objeto e serem mediados por outros conceitos elaborados anteriormente, é necessário que o desenvolvimento dos conceitos cotidianos tenha atingido determinado nível de desenvolvimento para que o aluno possa se apropriar do conceito científico e utilizá-lo de modo consciente.

O tipo de pensamento com o qual se pode acessar a essência dos objetos de conhecimento é o pensamento teórico, e o caminho para alcançá-lo é apreender, inicialmente, a essência do objeto (conteúdo), sua relação principal. O pensamento teórico é o tipo presente nos conceitos científicos que resultam dos procedimentos de análise, abstração e generalização. Por conseguinte, o ensino focado no processo de formação de conceitos é o modo pelo qual os alunos conseguem compreender a origem dos objetos de conhecimento que estão aprendendo em uma matéria escolar e construir seu conhecimento mediado pelo professor.

De acordo com Davydov (1988, p. 93), “[...] a base do ensino desenvolvimental é o seu conteúdo e dele se originam os métodos de organização de ensino [...]”. Nesse sentido, é imprescindível que o professor tenha conhecimento satisfatório e significativo do conteúdo como conceito teórico, pois disso depende sua capacidade de criar as tarefas para a atividade de ensino. Para os alunos, os conceitos representam novas ferramentas mentais que passarão a utilizar, como uma nova qualidade de pensamento e ação na análise da realidade e nas práticas sociais de que participam em seu cotidiano.

Corroborando essa ideia, Libâneo (2009) esclarece que as tarefas de aprendizagem envolvem, intrinsecamente, operações com conceitos e generalizações conceituais. É preciso que o plano de ensino contemple essas operações e generalizações. As tarefas de aprendizagem são estruturadas em ações específicas de aprendizagem relacionadas ao objetivo da tarefa. As ações, por sua vez, desdobram-se em operações. A tarefa se realiza mediante condições indicadas pelo professor. Inicialmente, os alunos não conseguem realizar as tarefas e executar as ações sem a mediação do professor, mas,

gradativamente, adquirem os conceitos como ferramentas mentais básicas e, assim, adquirem autonomia e independência para executar as tarefas. Como escreve Davydov (1988, p. 196),

o ensino e a educação experimentais não se realizam adaptando-se ao nível presente, já formado, do desenvolvimento psíquico das crianças, mas sim utilizando na comunicação do educador com as crianças, meios que formam ativamente nelas novo nível de desenvolvimento das capacidades.

Libâneo (2007) traduz bem esse entendimento quando afirma que, para investigar a ocorrência do desenvolvimento mental dos alunos, é preciso ensinar de forma seja possível acompanhá-lo, para alcançar níveis futuros de desenvolvimento. Isso pressupõe ativar suas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), utilizando meios que proporcionem o movimento de construção do novo nível de desenvolvimento das capacidades mentais para além das capacidades já formadas. Vigotski (1991, p. 59) assevera que a ZDP

[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Essa transformação, segundo Hedegaard (2002), é possível por meio de um planejamento de ensino que considere cada aluno no coletivo da classe; relacione o conteúdo com suas experiências; estabeleça claramente a relação do conteúdo de ensino com os temas gerais de estudo como um todo; desenvolva o interesse e a motivação e a capacidade de modelar os conhecimentos, de modo que os modelos possam tornar-se ferramentas para interpretar e analisar a diversidade de problemas encontrados no mundo em que vivem e integre o conhecimento com o desempenho na aquisição das diferentes disciplinas. Nesse processo, é fundamental que o professor dê um bom encaminhamento metodológico, para que o aluno supere a dificuldade de realizar o trânsito da percepção à representação e desta ao conceito.

Com efeito, a proposta de Davydov visa investigar as mudanças qualitativas e quantitativas nas funções psíquicas superiores por meio da atividade de instrução orientada para a formação de conceitos. Essa proposta tem como meta prioritária investigar mudanças qualitativas no pensamento do aluno com um conteúdo estudado, organizado e acompanhado passo a passo pelo pesquisador e configura-se como um plano de ensino elaborado a partir de um conceito científico a ser aprendido. Na implementação desse

plano, o professor vai conduzindo a aprendizagem dos conceitos com a realização de tarefas que conduzam a avanços no pensamento dos alunos para um grau de abstração e generalização crescente, mediante problematizações.

Os alunos são motivados para as tarefas na medida em que apresentam conexões com sua realidade e, ao mesmo tempo, quando são colocados como sujeitos ativos na apropriação do objeto. Esse é um processo consciente, que envolve a autonomia do aluno e o controle, por parte dele mesmo, de seu avanço gradual na apropriação dos conhecimentos. A esse entendimento, que norteou o planejamento do experimento, foram agregadas as contribuições de Davydov referentes à educação estética das crianças em idade escolar, por meio da aprendizagem de um modo geral de percepção e criação de uma forma artística.

2.1 O conceito de composição artística como referência para a organização do experimento de ensino

Segundo Davydov (1988), os modos de relação estética do artista perante a realidade são historicamente confirmados por meio das obras de arte, e ao identificar e assimilar o conteúdo das obras, as crianças passam a dominar a ‘linguagem’ da arte, o que significa apropriar-se dos procedimentos que foram utilizados pelo artista para expressar sua atitude em relação ao mundo. Buoro (2002) reforça o sentido da obra de arte como veiculadora de valores subjetivos e coletivos, ao dizer que todo produtor de arte é importante para o grupo social através de sua produção, pois, mais do que criar registros de uma época ou de uma história, ele comunica, por meio da arte, experiências que o transcendem, assim como transcendem tempo e espaço, universalizando experiências individuais e coletivas com uma qualidade estética.

Davydov (1988, p. 120) afirma que é por meio do processo de ensino e aprendizagem de arte que as crianças devem ser introduzidas nos fundamentos de apreensão estética. Essa atividade está associada ao desenvolvimento de uma das capacidades humanas mais importantes, a imaginação. A criação de uma imagem artística revela o desenvolvimento da imaginação desenvolvida. Com essa capacidade, a pessoa pode “ver o todo antes de suas partes”. No desenvolvimento dessa capacidade, “[...] o ensino deve formar nas crianças a atitude de identificar, no mundo real [...], não só os objetos reais e suas partes, mas, acima de tudo, as relações entre eles [...]”.

A pesquisa de Davydov (1988) revela a importância da imagem artística como conteúdo básico do ensino da Arte como disciplina escolar. Conforme o autor, a composição é o modo geral de materialização, percepção e criação artística, através do qual uma imagem artista é construída. A composição regula as transições do projeto para concretizá-lo com diversificado material, técnicas e conteúdos, assim como as transições da percepção da imagem aos seus significados. Nessa atividade, o ato de compor artisticamente demanda um processo mental semelhante ao que é empregado nas atividades científicas ou técnicas, visto que também envolve o estabelecimento de relações e a assimilação de um modo geral de percepção que orienta a atividade criadora.

Ao produzir a imagem, o artista agrega significados presentes na realidade e os reelabora por meio de sua imaginação criativa gerando o novo. Os elementos visuais passam a compor um significado inédito, ao serem estruturados na composição da imagem, materializando o objeto artístico. Com efeito, o conceito de composição artística está atrelado ao movimento histórico da própria Arte, com suas implicações sociais, culturais e ideológicas, conseqüentemente, sujeito às mudanças que se operam no processo de criatividade humana.

O levantamento da produção teórica sobre Artes Visuais indicou que autores como Pillar (2003), Dondis (2007), Aumont (2011) e Buoro (2012) enfatizam a composição ou a organização dos elementos visuais como um processo de construção formal e simbólica da imagem e, nesse sentido, a aprendizagem da leitura de imagens não prescinde do estudo de seus elementos plásticos, visuais, que devem ser compreendidos não de forma isolada, mas em seu contexto de significação. Como explica Buoro (2002, p. 99), a imagem contém uma rede de significados articulada por uma construção de sentidos em que “[...] o repertório do leitor é a cartografia básica por onde as análises e as interpretações irão acontecer [...]”. Nessa direção, entendemos que a condição para que o aluno produza leituras desenvolvidas da Arte é instrumentalizá-lo a lidar com as especificidades da linguagem visual e seus significados historicamente construídos.

Ao fazer uma análise do conteúdo ‘leitura de imagens’, conforme recomenda Davydov, corroboramos sua essencialidade para a estruturação da imagem, seja artística ou não, assim como sua relação com outros objetos do cotidiano, visto que a composição deve ser considerada não somente do ponto de vista da estruturação da imagem, mas também em sentido mais amplo, abrangendo todas as esferas da vida social que de algum modo envolvem a organização estética. Isso faz que a apropriação do conceito desenvolva no

aluno capacidades e habilidades de perceber, estética e criticamente, não somente as imagens, mas também diversas situações concretas, instrumentalizando-o para uma atuação sensível em seu meio social. O primeiro passo para a elaboração do plano de ensino a ser implementado no experimento didático foi a análise do conteúdo a ser ensinado. Essa é uma ação que exige do professor, no caso do experimento, do pesquisador, um conhecimento profundo do conteúdo. Nas palavras de Freitas (2011, p. 7),

[...] como não há conceito isolado, somente há conceito integrando uma rede de conceitos, é preciso que o professor situe o conceito nesta rede, na dependência do grau de complexidade do conteúdo ensinado, considerando a situação de desenvolvimento dos alunos.

Nessa direção, ao analisar o conteúdo a ser desenvolvido no experimento, buscamos identificar a relação principal desse objeto de estudo (o conceito central) com os conceitos a ele associados, o que resultou na elaboração de um mapa conceitual, que consistiu em deslindar as relações entre os principais elementos da imagem visual, como cor, linha, ponto, textura, equilíbrio, movimento, direção, entre outros que estruturam a composição artística.

Com base nos estudos de Davydov (1988, p. 121), a capacidade de perceber e de criar imagens visuais está relacionada à capacidade de abstrair e de generalizar, como confirmam estas palavras:

A criação de uma imagem imaginativa torna-se possível como parte do processo pelo qual a pessoa efetua a transição na sua consciência do todo para as partes, do geral para o particular. [...] esta transição é unicamente inerente à generalização substantiva, que, evidentemente, é própria tanto da criação de uma imagem da fantasia como da construção de conceitos abstratos (isto indica a presença de uma determinada ligação entre a imagem artística e o conceito científico).

Esses pressupostos evidenciam uma aproximação entre da criação/leitura estética com o desenvolvimento dos conceitos teóricos, visto que tanto uns quanto outros exigem um processo de abstração e generalização por parte do educando que implica em seu desenvolvimento psíquico. Assim, as tarefas sobre o conteúdo da matéria foram organizadas com a intenção de viabilizar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como observação, compreensão, análise, síntese e generalização, indispensáveis à formação do conceito.

O planejamento e a organização das tarefas foram elaborados com base nas ações que devem ser realizadas pelo aluno ao estudar um objeto, que são:

Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras; transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”; construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; controle da realização das ações anteriores; avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada (DAVYDOV, 1988, p. 99).

Para objetivar esses passos, as primeiras aulas foram dedicadas a compreender a composição como um conceito generalizador da imagem. Para tanto, procuramos conduzir os alunos a perceberem a estruturação dos elementos em diversos objetos do cotidiano, para, depois, confirmá-la na imagem por meio da organização intencional dos elementos visuais, unificando forma e significado. Essa estratégia teve o objetivo de conduzir os alunos compreenderem que a composição é um conceito generalizador da imagem artística, que se encontra também presente em outros objetos com outras conformações e significações. Após esse momento, os alunos foram orientados a construir um ‘modelo’ para a estruturação da imagem, que foi materializado com legendas e ilustrou a relação entre os elementos visuais e os compositivos, a técnica, os elementos reais, os imaginários e os simbólicos. Ficou claro que a utilização desses elementos varia infinitamente, segundo a imaginação do autor da obra inserido em seu contexto histórico-cultural, conformando determinado estilo.

Com base nessa ‘modelação’, foram propostas atividades de análise, interpretação e produção artística para a aplicação dos princípios da composição da imagem em diversas situações de criação no suporte bidimensional, como desenhos, recorte e colagem, nos estilos abstrato e figurativo, e também fora do suporte bidimensional, para aplicar o conceito em situações novas. As obras apresentadas para leitura foram de tempos e estilos diferenciados para analisar suas relações históricas e culturais, bem como dos modos em que opera a imaginação humana sobre o seu contexto real concreto para a produção artística. Em diversos momentos, durante o plano de ensino e em seu final, os alunos foram conduzidos a se autoavaliar e a avaliarem o trabalho dos colegas, sempre tomando como base o modelo construído no início das aulas e as imagens de obras de arte de estilos artísticos diversos. Todos os momentos envolveram a mediação da professora de forma problematizadora e de modo a desenvolver a autonomia dos alunos gradativamente na realização das tarefas propostas.

Ao planejar o experimento, percebemos a amplitude do conceito de composição artística e cogitamos a viabilidade de construí-lo com os alunos no decorrer de algumas

aulas. Ainda assim, elaboramos um plano para inserir os componentes da composição que levassem à percepção da imagem como uma construção simbólica, histórica e cultural, do geral para o particular: da composição como modo de generalização da imagem para os elementos visuais e seus significados; do particular para o geral: dos elementos visuais, com seus significados relacionados, à estruturação (composição) da imagem.

2.2 Aprendizagem do conceito de composição em uma atividade de leitura de imagem

Conforme já foi mencionado, no decorrer da pesquisa, nossa atenção teve como foco a organização e o desenvolvimento do experimento didático formativo, direcionado a formar o conceito de composição, visando conduzir o aluno a conclusões científicas sobre a leitura de imagens. Com esse intuito, planejamos tarefas relacionadas à análise e à organização do conteúdo e identificar, por meio do experimento didático, as ações e as operações mentais realizadas pelos alunos que indicassem aprendizagem conceitual.

O experimento foi desenvolvido com alunos do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública de Goiânia, que funciona sob o sistema de Ciclos, em uma turma composta de 28 alunos, com idades entre 12 e 14 anos. A maioria dos alunos reside no bairro onde fica a escola ou em bairros próximos e pertence a famílias de baixa condição socioeconômica. Há, também, alunos recém-chegados de outros estados ou municípios, residentes nos setores vizinhos que apresentam mais necessidades sociais, econômicas, afetivas e cognitivas.

Conforme Vigotski (1996), nessa faixa etária, produz-se um importante avanço no desenvolvimento intelectual do adolescente e se formam os verdadeiros conceitos. O pensamento por conceitos permite que o jovem tome consciência dos conhecimentos científicos e artísticos e passe a interagir de forma mais crítica e participativa nas diversas esferas da vida social e cultural. Consideramos, também, que, nessa fase, como afirma Leontiev (2004), a atividade principal inclui as atividades sociais em que o jovem está envolvido, portanto a organização do ensino teve como eixo central a formação de conceitos e a motivação do jovem, segundo os seus interesses sociais.

O Experimento Didático Formativo desenvolveu-se ao longo de dezoito horas/aula, distribuídas em nove encontros com a turma. Em todos os momentos do experimento, estivemos presentes em sala para observar, fazer o registro escrito e filmar as aulas. Somando-se a isso, buscamos uma constante interação entre pesquisadora,

professora da turma e alunos. O papel ativo dos envolvidos na pesquisa teve fundamental importância para o seu desenvolvimento e concretização.

No primeiro encontro com os alunos, participantes da pesquisa, nosso objetivo foi de objetivo foi de aplicar uma atividade para verificar seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo a ser estudado. Essa atividade diagnóstica consistiu na leitura de duas obras de arte de estilos artísticos diferentes - o Barroco e o Abstracionismo - contendo cerca de dez questões que envolveram a percepção, a análise e a interpretação. A escolha desses dois estilos baseou-se nas diferenças formais e compositivas, por serem estilos de diferentes épocas, em que a distribuição dos elementos no espaço, a relação figura-fundo, o trato com as cores, a mudança da figuração para a abstração, entre outros, são elementos que permitem uma análise comparativa para que os alunos situem as obras historicamente e percebam as transformações que acontecem no processo de criação artística em seu movimento histórico.

Por meio dessa atividade, foi possível perceber a diversidade de níveis de desenvolvimento na turma. Apenas dois ou três alunos demonstraram conhecer mais os conteúdos relativos ao ensino de arte e à leitura de imagens. Por conseguinte, já realizavam o movimento de percepção da imagem artística como uma estrutura organizada, segundo uma intencionalidade, e conseguiam perceber algumas relações compositivas dos elementos visuais, mas sem se aprofundarem na leitura estética.

A maioria dos alunos, aproximadamente vinte e cinco, apresentou noções muito superficiais dos conceitos visuais, ou seja, demonstraram perceber a imagem como mera reprodução da realidade, sem compreender os elementos visuais em suas relações compositivas e simbólicas. Assim, interpretaram-nos de forma empírica, com funções pragmáticas na imagem. Referindo-se, por exemplo, à obra abstrata de Kandinsky, E2.³ afirmou: “Esses elementos embaixo servem para ‘apoiar’ os outros objetos que estão em cima”. Ou: “Nenhum elemento na imagem faz falta, se for retirado. Ela não é real” (E6). Quanto à obra de Caravaggio, o E11 explicou assim por que não gostava: “Porque se eu estivesse no lugar dele (referindo-se à figura do Cristo), eu não ia gostar”. Outras observações sobre a obra de Caravaggio se limitaram a julgar a imagem como uma cena triste. Quanto à obra de Kandinsky, de estilo abstrato, a preocupação da maioria do grupo foi de identificar representações de objetos reais.

³ Os alunos foram numerados de acordo com a sequência numérica do diário de classe, para facilitar a identificação. Ex.: E-1, E-2, E-3...

Verificamos que alguns alunos foram capazes de fazer alguma relação com o tempo histórico nas imagens, com base em seus conhecimentos cotidianos, mas nenhum deles destacou algo sobre o processo criativo do artista ou sobre os elementos visuais que compõem a imagem, portanto, não demonstraram percepções em nível estético.

Mediante a verificação desse quadro, o experimento, que teve como foco ampliar a leitura estética dos alunos, constituiu-se de ações voltadas para se compreender a obra de arte como uma criação intencional, estruturada com elementos visuais que, em si e em sua relação com o todo, criam uma significação peculiar, simbólica, para além da realidade imediata, ou seja, por meio da organização de tarefas, que incluíram leituras, interpretações e exercícios de criação para estabelecer relações entre os elementos compositivos de imagens de diferentes estilos e suportes.

Para analisar os dados da pesquisa, elencamos alguns elementos que indicassem a elaboração conceitual e consolidassem as aprendizagens dos alunos, a partir do seguinte roteiro: a) A composição como um modo geral de percepção e criação da imagem; b) Percepção dos significados sócio-histórico-culturais dos elementos visuais da imagem artística e suas relações compositivas; c) Identificação e assimilação dos ‘modelos’ históricos de reação estética em relação à realidade; d) Percepção e aplicação dos princípios compositivos da imagem artística no cotidiano; e) Identificação de elementos que apontam a apropriação do conceito de composição artística.

Com esse roteiro, foi possível analisar diversos aspectos que se referiram ao avanço na apreensão do conceito de composição artística. Ao serem indagados pela professora colaboradora sobre “o que aprenderam sobre composição”, os alunos apresentaram respostas em que demonstraram que haviam compreendido a composição como estruturação dos elementos visuais, apontando os princípios do equilíbrio e da harmonia. Apresentaram também noções de elaboração e de intencionalidade do artista e do leitor, conforme evidenciam os seguintes trechos:

E19 - (Aprendi) Várias coisas, como *saber definir o que tem numa obra*, que são linhas, cor, fundo, os elementos reais, visuais, culturais, a técnica.

E5 - Composição é tudo que é reconhecido numa obra de arte, como linhas formas, cores, *que o artista compõe*.

E4 - Composição é *quando você cria* um quadro bem equilibrado.

E24 - Eu consegui compreender a composição como uma *organização de uma obra artística* utilizando as cores, formas e linhas.

Relacionaram o conceito de composição com as experiências do cotidiano e sugeriram que esse conceito pode ser aplicado em situações específicas do cotidiano, conforme pode ser verificado nestas falas abaixo:

E3 - Composição é arte com linhas, cores, formas, até na roupa que vestimos tem composição, porque compor é uma forma de criar.

E10 - Quando vemos uma obra em um lugar, por exemplo, vamos saber olhar para sua composição e saber o que estamos vendo de fato.

E1 - Tem que estar organizado, porque a composição pode estar em qualquer lugar, do mais simples ao mais sofisticado.

Outras respostas demonstraram a capacidade de associar a composição à criatividade e à expressão singular do indivíduo, conforme os exemplos abaixo:

E8 - Uma arte sua. Uma coisa que você criou.

E10 - Para mim, significa fazer uma coisa diferente com harmonia e organização.

E21 - Aprendi que através do trabalho artístico podemos expressar tudo que quisermos.

E23 - Aprendi que na composição tem que ter equilíbrio, movimento e harmonia e também coração.

Uma das questões que a professora apresentou para a turma referiu-se à diferença percebida entre o ensino desenvolvido durante o experimento e o que era utilizado antes. Essa questão teve o objetivo de inferir sobre a percepção dos alunos no modo como se deu a mediação dos conteúdos e se essa metodologia é capaz de motivar aprendizagens significativas. 70% das respostas apontaram para aspectos positivos do experimento, como mostram os exemplos a seguir:

E2 - Houve diferença, porque antes nós escrevíamos mais e dialogávamos menos. Agora dialogamos mais.⁴

E11 - Tivemos aulas com mais imagens e aulas fora da sala.

E24 - Eu notei que as aulas de arte era só pintar, eu achava muito chato, depois que passamos a estudar composição melhorou.

E4 - Sim, porque nas aulas normais não temos tanta participação, e nem nos interrogamos igual no experimento.

Ficou evidente a importância da mediação do educador com os conhecimentos de forma a promover atividades interativas, levando-se em consideração que a aprendizagem acontece em colaboração no ambiente social. Ao socializar suas experiências durante as atividades, os alunos se sentiram mais autônomos e responsáveis por controlar o próprio desenvolvimento e foram também capazes de se autoavaliar a partir do desempenho dos colegas. Vários eventos, durante o experimento, evidenciaram esse aspecto. Por exemplo,

⁴ 70% das respostas apontam que a diferença principal na metodologia do experimento foi a participação (aulas dialogadas) e o contato com as imagens.

ao analisar as produções dos colegas, houve comparações produtivas, tanto no sentido de perceber os mais estruturados quanto as fragilidades. Logo, a socialização dos trabalhos é um parâmetro de avaliação, reflexão e desenvolvimento cognitivo.

No que se refere às aulas dialogadas, apesar da resistência dos alunos a se exporem oralmente, a avaliação deles apontou positivamente para essa metodologia, da qual disseram se sentir participantes ativos. As tarefas, realizadas fora da sala de aula e o trabalho em grupo, também são mencionados como pontos positivos, o que denota a importância de colocar os alunos como em atitude ativa e investigativa no processo de ensino e aprendizagem.

Ao se mostrarem capazes de aplicar o conceito de composição em situações específicas do cotidiano, identificamos o movimento do abstrato para o concreto no processo de apropriação teórica do conceito de composição artística. Diferentemente do início das atividades do experimento, quando os alunos citaram diversos exemplos de suas experiências socioculturais e lhes atribuíram o significado de composição, sem estabelecer relações mentais que demonstrassem a compreensão em nível teórico. No final do experimento, exemplos similares foram citados, porém permeados pela compreensão do conceito de composição em suas relações significativas de forma e conteúdo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as condições do contexto investigado e o nível de desenvolvimento inicial (ZDP) dos alunos, em nossas observações e análise, concluímos que eles, a cada atividade, ampliaram suas percepções sobre os significados dos elementos visuais e foram capazes de relacionar forma e significado na leitura e na interpretação da imagem.

Em cada leitura, notamos que a imagem era percebida a partir da estruturação de seus elementos, que, por sua vez, foram também percebidos em suas relações, e não, isoladamente, como, por exemplo, a combinação das cores, a harmonia das formas e a distribuição dos personagens na composição em função de um significado. Ainda assim, em diversos momentos, os alunos demonstraram uma atitude passiva e desinteresse pelos conhecimentos, apesar das tentativas da professora para motivá-los, a qual declarou que esse é um desafio diário não somente para ela, mas também para os docentes das demais disciplinas.

Nas falas dos alunos, no final da atividade, observamos o movimento na apreensão do conceito de composição artística como uma construção simbólica, elaborada

pela imaginação criadora de um indivíduo inserido na história. Entretanto, foi possível notar, ainda, a tendência de alguns alunos a interpretarem a obra baseados na apreciação das cores e na imitação da natureza, como E2, por exemplo: “[...] A segunda obra é mais bonita porque tem mais cor, é mais real [...]”. Esse julgamento, segundo Rossi (2009, p. 71), denota um domínio incipiente na apreciação estética: quanto menor a criança, ou menor a familiaridade com a leitura estética, menor é a possibilidade de isolar o julgamento de sua percepção imediata, e o julgar se confunde com o gostar, de onde deriva que os juízos se baseiam na beleza e no realismo da obra. Daí se depreende que o avanço dos alunos tem a ver com o nível atual de desenvolvimento de cada um: diante de uma única metodologia, a aprendizagem nunca é idêntica para todos.

Ao socializar suas experiências durante as atividades, os alunos se sentiram mais autônomos e responsáveis em relação ao controle do próprio desenvolvimento e foram capazes de se avaliar com base no desempenho dos colegas. Vários eventos, durante o experimento, evidenciaram esse aspecto. Por exemplo, ao serem levados a analisar as produções dos colegas, fizeram comparações produtivas, tanto no sentido de perceber os mais bem estruturados quanto as fragilidades, de modo que os trabalhos socializados se constituíram em parâmetro de avaliação, reflexão e desenvolvimento cognitivo.

Nas aulas dialogadas, apesar da resistência dos alunos em se exporem oralmente, a avaliação apontou positivamente para essa metodologia, disseram se sentir mais ativos. As tarefas, realizadas fora da sala de aula e os trabalhos em grupo, também foram mencionados como pontos positivos, o que denota a importância de colocar os alunos em atividade investigativa frente ao conteúdo de ensino.

Finalmente, procuramos levar para a análise não a perspectiva de responder se os alunos elaboraram o conceito, mas em que medida aconteceu o avanço qualitativo na formação do conceito e quais foram as implicações da organização do ensino para a formação do conceito nas condições dadas. No contexto investigado, com todas as implicações internas e externas, as peculiaridades dos sujeitos - alunos, professora colaboradora e pesquisadora - percebemos, em cada etapa da investigação, o movimento do pensamento dos alunos em direção à apreensão das relações significativas dos elementos compositivos, formando a ideia do todo estruturado, que é a imagem. Do mesmo modo, vimos que esse ‘modo geral’, a composição artística, tornou-se ferramenta de análise e compreensão de imagens diversas do cotidiano, o que pressupõe que os alunos se

tornaram, em alguma medida, capazes de utilizar o conceito de composição artística como instrumento mental para atuar na realidade, ou seja, como verdadeiro conceito.

ABSTRACT

This paper aims to present reflections on a study that used as its research method Teaching Formative Experiment. This method is used in research anchored in the Historic-Cultural Theory of Vygotsky (2007) and in the Theory of Developmental Education of Davydov (1988). It consists of the application of a teaching plan organized so that students can take ownership of key concepts of an object of knowledge. The plan, administered by students in the final years of primary education in public schools, had as its teaching content, the reading of images, and as its central concept, artistic composition. In our analysis of the data, actions and operations are identified that support the movement of construction of the concept of artistic composition by students according to the steps in the organization of teaching proposed by Davydov, as well as the theoretical contributions of the field of art. This investigation resulted in the dissertation entitled 'Learning to read images in visual arts: contributions of the theory of developmental education' (2013), whose outcomes indicate that this approach is an alternative to be considered in the collective effort striving to improve the teaching of art in the context of Brazilian education, especially when the educational purpose of the school is to ensure that students appropriate reality theoretically.

Keywords: Teaching formative experiment. Teaching of visual arts. Reading of images.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, J. **A imagem**. 16 ed. Tradução ABREU, E. S. e SANTORO, C. C. Campinas-SP: Papirus, 2011.
- BARBOSA, A. M. Cultura, beleza, arte e educação. In: NUNES, A. L. R. (Org.). **Artes visuais, leitura de imagens e escola**. Ponta Grossa: UEPG, 2012.
- BUORO, B. B. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.
- DAVÍDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia**. Tradução José Carlos Libâneo e Raquel A. M. M. Freitas (DAVÍDOV, V. V. Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, Ago. 1988, vol. XXX, nº. 8).
- DONDIS, D. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do Ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREITAS, R. A. M. M. Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasili Davydov. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/PUC GO, 2011. p. 71-84.
- HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Loyola. 2002.

- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M.. **A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a Teoria do Ensino Desenvolvidor**. Texto didático (digitado) 2009.
- LIBÂNEO, J. C. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A.; SUANNO, M. V. (Orgs.). **Didática e formação de professores: perspectiva autopoietica**. São Paulo: Alínea, 2011.
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, M. DA M. A. R. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, M. A.; PUENTES, V. R. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- PILLAR, A. D. Leitura e releitura. In: _____. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **Pensamiento y habla**. Tradução Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.