

# O ENSINO DE ARTE SEGUNDO A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA A APROPRIAÇÃO DE UM CONCEITO NUCLEAR DA LEITURA DE IMAGEM

Ana Rita da Silva\*

Beatriz Aparecida Zanatta\*\*

## RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado em educação que consistiu na aplicação prática, em artes visuais, do ensino organizado segundo a Teoria do Ensino Desenvolvimental para a apropriação de um dos conceitos essenciais à leitura de imagens. Sustentou-se na premissa de que a superação das fragilidades do ensino e da aprendizagem pressupõe a busca de um aporte teórico-metodológico que objetiva integrar a Didática e os conhecimentos específicos da Arte. Utilizou como método de pesquisa o Experimento Didático Formativo, que se constitui numa intervenção pedagógico-didática por meio de um plano de ensino que visa interferir nas ações mentais dos alunos e provocar mudanças em seus níveis de desenvolvimento. A experimentação teórica e metodológica foi realizada no contexto da sala de aula de uma escola pública. Na análise dos dados procurou-se identificar as ações e operações que subsidiaram o movimento de construção do conceito de composição artística pelos estudantes, conforme os passos da organização do ensino propostos por V. V. Davydov. Os resultados da pesquisa evidenciam elementos que podem servir como referência aos professores de Arte em sua prática de educativa, assim como inspirar novas contribuições para pensar teórica e metodologicamente os processos de ensino e aprendizagem em Arte.

Palavras-chave: Ensino de arte. Didática. Ensino Desenvolvimental.

## Introdução

A motivação para esta pesquisa se deu a partir da constatação pela pesquisadora, em sua prática docente, da necessidade de se articular os conhecimentos de Arte e os conhecimentos de Didática para que a atividade de ensino da arte resulte em aprendizagens mais significativas para os alunos. Assim sendo, o objetivo deste artigo é apresentar as contribuições teórico-metodológicas extraídas da visão de estudiosos do campo da arte e das teorias histórico-cultural e do ensino desenvolvimental, com base nos estudos de natureza teórica com o recurso à pesquisa bibliográfica, que integrou uma das etapas da pesquisa.

Compartilhando ideias de teóricos do campo da arte, da educação e da psicologia que postulam o método dialético, entende-se que o papel da escola é fazer com que o aluno avance para além dos saberes desenvolvidos em sua prática social, promovendo mudanças essenciais em seu modo de pensar e articular os conceitos das diversas áreas, que são objeto do ensino e aprendizagem. Essa construção dificilmente se daria de modo espontâneo, sem a contribuição do programa escolar com seus conteúdos sistematizados e articulados intencionalmente. Visto

que a complexidade dos conhecimentos é crescente, devem se formar conceitos básicos vinculados aos conteúdos de ensino para uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade social e cultural. A possibilidade de ampliar esses conhecimentos, de ultrapassar os limites do senso comum, de confrontar diferentes tipos de conhecimentos, de desenvolver capacidades operativas do pensamento abstrato são processos que podem ser potencializados mediante a intervenção pedagógica.

Essa compreensão justifica a opção pela teoria histórico-cultural, particularmente de Vygotsky, e da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, entendendo-se que os conceitos e princípios teóricos postulados por essas teorias são de grande relevância para repensar o ensino. Nessa perspectiva teórica a educação exerce grande influência no desenvolvimento cognitivo do sujeito, pois, como processo social de mediação cultural, produz mudanças qualitativas na constituição subjetiva das pessoas, em suas formas de se relacionar com o conhecimento, consigo mesmos, com a realidade e com o outro. A atividade de ensino desempenha papel fundamental na formação e no desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes de sua história social.

Discutir o ensino de arte com base nestas orientações teóricas tem como finalidade situá-lo numa perspectiva que reconheça a arte como campo de conhecimento historicamente construído, compreender os processos pelos quais os educandos se apropriam dos conhecimentos e a importância do papel do professor na organização, mediação do ensino e seleção dos conteúdos mais relevantes. Neste entendimento optou-se nessa pesquisa pelo conteúdo leitura de imagens, com foco no conceito de composição artística, entendendo-o como um conteúdo essencial para desenvolver nos estudantes a capacidade de perceber, analisar e interpretar a obra de arte, desenvolvendo a compreensão de seus significados, a construção de sentidos e o pensamento estético. Nesse viés, compartilhou-se do entendimento de autores como Rossi (2009), Barbosa (1998, 2008, 2012), Buoro (2002), Pillar (2003), Rebouças (2012), dentre outros teóricos do ensino de arte que postulam o desenvolvimento estético e cultural dos estudantes por meio da aprendizagem da arte.

O artigo organiza-se em três tópicos. No primeiro são apresentadas algumas tendências do ensino de arte dentro do contexto político e cultural, em cujo movimento estão atreladas as abordagens da imagem na escola. No segundo tópico enfoca-se o ensino de arte na perspectiva da leitura das imagens e do desenvolvimento estético dos estudantes. No terceiro tópico, tecem-se considerações sobre a organização do ensino de arte sob o enfoque desenvolvimental e o conceito de composição artística para a leitura de imagens, cujo enfoque caracterizou o objeto de pesquisa, seguida pela metodologia utilizada na pesquisa. Por último,

apresentam-se os resultados da pesquisa com base na análise dos dados obtidos durante as atividades que constituíram o experimento didático formativo.

### **O ensino de arte e suas tendências políticas e culturais**

Ao se propor uma pesquisa aportada na teoria histórico-cultural com foco no ensino de arte – especificamente a leitura de imagens – fez-se necessário compreender como esse campo do saber tem se situado historicamente no contexto educacional, considerando que toda a pesquisa está condicionada a essa realidade, incluindo os sujeitos, o contexto investigado, suas limitações e as peculiaridades metodológicas da pesquisa. Ao retomar aspectos históricos do ensino de arte no Brasil, explicitam-se, ainda que de modo geral, as abordagens sobre a imagem na escola e sua significação para a aprendizagem artística e cultural dos estudantes, entendendo que a formação integral do ser humano passa necessariamente pelo contato crítico e criativo com a obra de arte e com as imagens que, de um modo geral, veiculam significações que devem ser compreendidas de forma crítica.

Segundo Fusari e Ferraz (1993), as práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, assim como artísticas e estéticas. Ao serem devidamente situadas em seus diferentes momentos históricos, tornam possível a compreensão do processo educacional em sua relação com a totalidade, assim como os vieses políticos e ideológicos que permeiam essas práticas, seus avanços ou estagnações. Nesse sentido, podem ser citados diversos episódios ou momentos que marcaram e delinearão a história do ensino de arte no Brasil, com consequências mais ou menos positivas, até os dias atuais. Dentre esses marcos as autoras destacam a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro e a presença da Missão Francesa e de artistas europeus, que definiram no século XIX a formação de profissionais de arte em nível institucional. No século XX, a Semana de 1922, a criação de universidades nos anos 1930, o surgimento das Bienais de São Paulo a partir de 1951, os movimentos universitários ligados à cultura popular nos anos 1950/1960, da contracultura nos anos 1970, a constituição da pós-graduação em ensino de arte e a mobilização profissional de arte-educadores a partir dos anos 1980.

Com efeito, os anos 1980 foram marcados por intensas discussões, fundamentadas em formulações teóricas tanto do pensamento artístico quanto do pensamento educacional, que adquiriram expressividade a partir dos encontros de arte educação, cuja finalidade era fortalecer política e conceitualmente a pedagogia em arte e seus profissionais. Assim, também, as posições pedagógicas que dizem respeito às relações entre Didática e metodologias específicas, que florescem no contexto político da década de 1980, reverberam

na educação em arte, fortalecendo-se um movimento em prol dessa disciplina como campo específico de conhecimento.

Paralelamente a estes acontecimentos, os educadores que colocam em discussão as orientações pedagógicas vigentes até então, postulam que a educação escolar deve garantir o ensino e a aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, oferecendo ao educando o instrumental para que ele exerça uma cidadania mais crítica e participante. Nesse momento são elaboradas e discutidas algumas teorias pedagógicas, como: *Histórico-Crítica* (Saviani, 1980), que se caracteriza por uma prática e teoria da educação mais realista, e *Crítico-Social dos Conteúdos* (Libâneo, 1985), que procura propiciar aos estudantes o acesso aos conhecimentos culturais básicos para uma prática social transformadora. Nessa tendência, refuta-se o saber espontâneo e privilegia-se a difusão de conteúdos vivos, concretos, conectados às realidades sociais, com destaque para a figura do professor, que assume o papel de mediador do processo ensino e aprendizagem. Ainda que se valorizem as experiências dos alunos, os conhecimentos universais acumulados e em produção pela humanidade devem ser ministrados de forma permanentemente crítica, garantindo o instrumental necessário para o exercício da cidadania.

A partir dos anos 1990, intensificam-se as pesquisas sobre o ensino de arte sob diversos vieses, mas sempre colocando no topo das discussões a necessidade de ampliar o olhar dos estudantes sobre a obra de arte e as imagens, mediante as quais se estabelecem espaços de criação, interpretação e compreensão crítica da realidade, tendo como centro a leitura visual, a educação multicultural como processo pelo qual se desenvolvem amplas competências perceptivas, analíticas, produtivas e a educação sensível do olhar. De acordo com Sousa (2006), as pesquisas realizadas por várias educadoras, como Martins (1992, 1999, 2005), Buoro (2002), Pillar (2002, 2004), Curtis (1997), Ferreira (2002), Campos (2003), Martins (2004, 2005), Foerste (2004, 2005), entre outras, demonstram que a leitura de imagens no Brasil vem se consolidando como componente metodológico do ensino da arte. Percebe-se que, ainda que de maneiras diversificadas, o professor vem trazendo a imagem para a sala de aula, abandonando as práticas espontaneístas e procurando promover a educação do olhar por meio do acesso às reproduções de obras de arte.

Todas estas discussões e mobilizações em torno do ensino de arte acabam por criar um consenso sobre a necessidade de desenvolver leituras sistemáticas da obra de arte e outras imagens da publicidade, do cinema, do cotidiano, para que sejam decodificadas, interpretadas, compreendidas de forma crítica e também produzidas pelos estudantes, capacitando-os a atuarem com autonomia em um contexto pleno de visualidades. É nessa perspectiva que a

partir dos anos 1990 começam a se fortalecer os novos paradigmas no ensino de arte, tendo a formação estética como objetivo central. Nestes enfoques questionam-se as abordagens anteriores que tinham como finalidade, dentre outras, o desenvolvimento da criatividade por meio da livre expressão, o tecnicismo e outras práticas que desconsideram as imagens como veículo de formação estética e cultural, passando-se a almejar a educação em arte para a formação cognitiva e estética.

Como registram Fusari e Ferraz (Ibid.), todo esse movimento político vem acompanhando e conduzindo o ensino das artes, fundando suas raízes e motivando a sua expansão, não somente na educação formal, mas também nas demais instâncias educativas como museus, centros culturais, escolas de arte, conservatórios e ambientes educativos diversificados que a cada dia se expandem, de acordo com as relações de ensino e aprendizagem que socialmente vão se estabelecendo para além da educação formal. Há uma concepção, cada vez mais crescente, de que a arte é um veículo potencializador de humanização e pertencimento em todas as faixas etárias e níveis sociais.

Para lidar com os conteúdos artísticos e os conceitos essenciais à leitura de imagens, é necessário reconhecer no percurso histórico da disciplina Arte as implicações políticas, sociais, culturais e ideológicas que marcam a presença das imagens na escola, compreendendo-se estas como representações de mundo e, como tais, capazes de promover leituras críticas da realidade. Ensinar arte exige não somente o domínio dos conhecimentos específicos da área, mas também os conceitos pedagógicos e didáticos e os fundamentos no ensino dentro da totalidade política e educacional, possibilitando a autonomia do professor na seleção dos conteúdos mais relevantes e dos processos metodológicos que possam viabilizar a formação de personalidades críticas e criativas. Nessa direção, Fusari e Ferraz (Ibid., p. 41) dizem que “O professor de arte constrói e transforma seu trabalho na sua práxis cotidiana, na síntese entre a ação e a reflexão”.

O cenário da arte contemporânea, com toda a gama de significados que traz para reflexão, na sociedade, reverbera nos processos de ensino e aprendizagem da arte na escola e suas relações com o universo das imagens, originando a busca de metodologias que sintonizem com as atuais concepções de mundo e de educação. Percebe-se, ao se fazer um recorte histórico do ensino de arte no Brasil, que a imagem esteve presente nas diversas metodologias que caracterizaram esse ensino seja como disciplina ou outro tipo de componente curricular. Mesmo antes de seu reconhecimento como disciplina no currículo, a presença ou ausência da imagem artística, ou como ela esteve presente ou ausente, refletiu os valores e o pensamento de cada momento histórico. Nas últimas décadas, portanto, a imagem

vem tendo papel central no ensino de arte como forma de expressão, criação, desenvolvimento cognitivo e cultural, instigando pesquisas sobre abordagens de leitura e interpretação para uma aproximação mais profunda com a arte e também das imagens midiáticas, publicitárias e outras formas de expressão visual que constituem a amplitude desse campo de saberes.

### **Leitura de imagens na perspectiva do desenvolvimento estético**

Conforme mencionado anteriormente, para pensar o ensino de arte na perspectiva do materialismo histórico dialético, além das contribuições de Vygotsky e Davydov buscou-se, na produção de outros autores dessa perspectiva, elementos para discutir a compreensão crítica da imagem. As reflexões de Sousa (2006) auxiliam na elaboração de um posicionamento sobre a análise das imagens no contexto escolar. Segundo a autora, o pensamento materialista contribui para esclarecer que as relações que se estabelecem entre as pessoas e os produtos humanos, incluindo as imagens, correspondem às relações que se estabelecem com outras esferas da realidade. Deste modo conclui-se que a mediação dos sujeitos com os bens simbólicos tanto podem contribuir para a transformação da realidade quanto para a manutenção de desigualdades, visto que as classes privilegiadas detêm os instrumentos de apropriação, produção e distribuição destes bens simbólicos, que são compartilhados pelas classes empobrecidas. É nesta direção que a leitura da imagem é capaz de provocar, simultaneamente, a leitura da realidade e a desnaturalização de discursos que estão presentes no cotidiano, influenciando positivamente na formação da personalidade dos estudantes.

Desenvolver esse tipo de leitura, contudo, exige uma atitude que considere a imagem como representação simbólica veiculadora de significados sociais e culturais que podem ser apropriados pelos indivíduos. Schlichta (2009, p. 03) entende que a construção de uma imagem resulta de convenções construídas historicamente, não sendo suficiente olhar, é necessário *saber* ver. “Ler, então, é compreender a imagem como *representação*, é indagar-se sobre os sentidos dessa construção, é apreender as configurações históricas e culturais, ideológicas e políticas”. Essa autora argumenta que existe um falso entendimento de que seja “naturalmente fácil” a leitura de uma imagem, concepção essa que tem sido reforçada pelos meios de comunicação, sobre a qual o educador deve se posicionar de modo a não ignorar que a leitura realizada pelos estudantes com conhecimento precário dos códigos próprios desse tipo de representação não é capaz de ultrapassar os aspectos empíricos da imagem. Ler uma imagem, para Schlichta (Ibid., p. 08), tem um sentido amplo que se configura em “um

processo de criação de sentidos para examinar a realidade de maneira crítica e de construção de visões e versões que enriqueçam as interpretações da cultura.” Isso significa que a relação do espectador com a imagem não é passiva e não está condicionada apenas ao exame ou desvendamento de significados que a mesma contém em sua relação histórica, formal, ideológica. Ler a imagem significa também atribuir sentidos, construir versões próprias, acrescentando parte de uma história que está em constante elaboração e movimento. Essa visão contribui para acrescentar à leitura da imagem uma dimensão muito vasta, que extrapola o campo da estética e do ensino de arte, atravessando todos os campos de saberes, visto que “a imagem [...], enquanto prática humana, requer um campo de conhecimentos interdisciplinares, tanto históricos e antropológicos quanto estéticos” (Ibid., p. 08).

Conforme a perspectiva histórico-cultural, a arte é uma produção humana criada através dos processos de apropriação da cultura, que fornece o sistema simbólico de representação da realidade. Com efeito, Vygotsky (2004), ao analisar a produção artística, deu maior ênfase à cultura do que à herança biológica, destacando que a mesma possui sentido e significa de acordo com os diferentes períodos e contextos históricos. Assim sendo, na concepção de arte e estética postulada por esse autor, cabe à educação a tarefa de ajudar no desenvolvimento mental dos alunos, na expansão de sua relação estética com o mundo e na compreensão de suas condições de existência. Autores que investigam atualmente o campo artístico tem apontado para a necessidade de desenvolvimento estético, integrado ao conjunto das habilidades humanas. Rossi (2009) acredita que se pode falar de desenvolvimento estético, tendo verificado, em suas pesquisas, a influência do ensino na compreensão da arte. Suas pesquisas foram aplicadas em variados contextos da educação básica, do ensino fundamental e médio, e evidenciam que os variados níveis de compreensão estética por parte dos alunos investigados tem relação com as experiências que esses alunos tiveram com a arte e com o ensino de arte em suas trajetórias de vida, o que permite à autora (Ibid., 21) concluir:

o fato de haver mudanças na compreensão da arte é o que possibilita falar em processo do desenvolvimento estético. Neste desenvolvimento, os alunos vão gradualmente fazendo uso de idéias cada vez mais complexas, sofisticadas e adequadas ao mundo da arte, desde que tenham oportunidades de interagir com ele.

A interação com o mundo da arte envolve, além do contato com reproduções de arte em sala de aula, ações educativas em museus, exposições e outros eventos que promovem o contato com a produção artística. Contudo, mais do que ver e visitar, a interação pressupõe uma relação de entendimento, de compreensão, de capacidade de analisar e interpretar a

imagem por meio de seus signos. Como um processo amplo e complexo, esse tipo de leitura exige que o ensino seja organizado de modo a levar os alunos à apropriação gradual e crescente de seus significados e de seus conceitos essenciais, mediante a intervenção do professor.

### **Ensino Desenvolvimental e formação de conceitos**

Davydov (1988) postula que a tarefa posta pela prática pedagógica é melhorar o conteúdo da educação, atrelado aos métodos, a fim de exercer uma influência positiva sobre a ampliação das capacidades humanas. De acordo com o autor, o processo de apropriação das atividades produzidas e realizadas coletivamente leva a criança à reprodução, em sua própria atividade, das capacidades humanas formadas historicamente, embora essa reprodução não aconteça de forma idêntica ao adulto, mas de forma adequada às suas atuais capacidades. Ao se apropriar das experiências sociais, a criança forma nela mesma as capacidades que foram empregadas no processo de desenvolvimento dessas experiências ou conhecimentos. Conforme o autor (Ibid., p. 62), “a apropriação pelos indivíduos das formas culturais aparece como reprodução abreviada, no desenvolvimento do indivíduo, dos aspectos essenciais da história da consciência”. Ter um conceito sobre um objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. “A ação mental de construção e transformação do objeto constitui o ato de sua compreensão e explicação, a descoberta de sua essência”. Encontrar a “essência” de um objeto significa pensar teoricamente esse objeto, que difere do pensamento empírico aprendido nas relações cotidianas e informais. Davydov (Ibid., p. 76) explica em que se constitui o conhecimento teórico:

[...] é a área dos fenômenos objetivamente inter-relacionados, que conformam um sistema integral, sem o qual e fora do qual, estes fenômenos só podem ser objeto de exame empírico. Na dependência empírica, a coisa isolada aparece como uma realidade autônoma. Nas dependências descobertas pela teoria, a coisa aparece como meio de manifestação de outra dentro de certo todo.

O ensino, nesta perspectiva, deve ser organizado para levar os alunos a examinarem o conceito em seu processo de origem e desenvolvimento mediatizado por outros objetos, procurando descobrir as suas conexões internas e, por meio delas, as suas diversas relações particulares e universais. Conforme Freitas (2011), o aluno aprende realmente um objeto quando aprende as ações mentais ligadas ao objeto, os modos mentais de proceder e de agir com esse objeto por procedimentos lógicos de pensamento.

Segundo Davydov (1988) os modos de relação estética do artista perante a realidade, como sujeito histórico, são evidenciados por meio de sua obra. Ao identificar e assimilar o conteúdo da obra, os alunos passam a dominar a “linguagem” da arte, o que implica em se apropriar dos procedimentos e significados que foram utilizados pelo artista para expressar sua atitude em relação ao mundo. Buoro (2002) aposta no sentido da obra de arte como veiculadora de valores subjetivos e coletivos, ao dizer que todo produtor de arte torna-se importante para o grupo social por meio 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.

Ao investigar o ensino desenvolvimental e elaborar um plano de ensino visando à construção de um conceito das artes visuais para a leitura da imagem, o primeiro passo consistiu numa análise do conteúdo ‘leitura de imagens’ segundo os passos propostos por Davydov. Nesta análise chegou-se ao conceito ‘composição artística’, entendendo a sua essencialidade para a estruturação da imagem, seja artística ou não, assim como a sua relação com outros objetos do cotidiano, visto que a composição pode ser considerada não somente do ponto de vista da estruturação da imagem, mas em sentido mais amplo na organização dos espaços sociais. Essa ampliação faz com que a apropriação do conceito capacite o indivíduo a perceber estética e criticamente não somente as imagens, mas diversas situações concretas, instrumentalizando-o para uma atuação sensível em seu meio social.

Com base em diversos estudos, Davydov (Ibid., p.121) entende que a percepção e a criação de imagens visuais estão relacionadas à capacidade de abstração e generalização, como explicita nestas 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).

Estes pressupostos evidenciam uma aproximação entre criação/leitura estética e o desenvolvimento dos conceitos teóricos, visto que tanto uns quanto outros exigem um processo de abstração e generalização por parte do indivíduo que implica em seu

desenvolvimento psíquico. Deste modo, se põe em evidência a possibilidade de se desenvolver o ensino de arte organizado segundo os passos propostos por Davydov, visando a formação de conceitos essenciais a esse campo de conhecimento. A imagem como forma objetivada do pensamento humano, pode ser compreendida pelos alunos em seu movimento histórico que envolve a imaginação e também a realidade concreta, formando a capacidade de pensar teoricamente esse objeto.

Nesse entendimento 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. Conforme Davydov (Ibid., p. 121), dentro da especificidade da arte, a composição regula as transições do projeto à concretização com diversificado material, técnicas e conteúdos, assim como as transições da percepção da imagem aos seus significados:

a composição é o modo geral da materialização integral (objetivação) (para o artista) ou entificação (desobjetivação) (para o espectador) de um projeto artístico, um modo geral de transição do projeto à concretização, ou ao contrário, da percepção da forma na qual o projeto é concretizado para o conteúdo.

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 constituição da imagem, materializando o objeto artístico. Ao se colocarem em contato com imagens diversas, especialmente da arte, os alunos identificam o seu modo de composição, assim como as etapas de sua construção, fazendo o caminho inverso ao do autor: indo da forma materializada para a ideia. Nesse ‘percurso’ de compreensão da obra ocorre a construção de sentidos: A ideia a que chega o aluno não é necessariamente a que teve o artista ao conceber a imagem, a ideia é a do próprio aluno como receptor ativo da obra.

O conceito de composição artística está atrelado ao movimento histórico da própria arte, com suas implicações sociais, culturais, ideológicas, conseqüentemente sujeito às mudanças que se operam no processo de criatividade humana. É necessário, assim, registrar que nesse movimento o conceito de composição também se modifica conforme o suporte e as formas de expressão artística. Aumont (2011 p. 281) atribui a composição “às funções do quadro, como superfície organizada, estruturada”, mas sua análise vai muito além desse tipo de superfície visual. Ele registra que a arte de compor foi tradicionalmente compreendida como a disposição

harmônica das figuras, objetos ou cenários em um quadro, e à medida que a pintura se afastou da imitação da realidade ela passou a englobar outros elementos plásticos na composição, como linhas, ponto, cores, superfícies. Atualmente a composição vai muito além da organização plástica dos elementos numa pintura, e pode estar presente em qualquer imagem, inclusive a fotografia e as imagens em movimento, como o cinema e o vídeo. Nestes últimos, a composição é de extrema complexidade, visto que nela se acrescentam elementos sonoros, rítmicos, temporais. O autor deixa claro que a percepção dessas relações no cinema, por exemplo, é tão complexa que se constitui em desafio mesmo para o olhar experiente dos críticos. Diante disso, o presente trabalho se limitou a abordar, no plano de ensino experimental, a composição visual da imagem fixa, incluindo a imagem bi e tridimensional e objetos que fazem parte das manifestações contemporâneas da arte.

## **Metodologia**

Davydov sistematizou o método de experimento formativo, que visa investigar mudanças qualitativas e quantitativas nas funções psíquicas superiores por meio da atividade de ensino. É um tipo de experimento que se diferencia de métodos positivistas, pois, segundo Davydov (1988), caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador em seu objeto de estudo, no caso, as formações mentais a serem construídas durante o experimento. É um tipo de investigação que considera as variáveis e suas implicações, como, por exemplo, o contexto da pesquisa, o Nível de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>1</sup> dos alunos, as condições presentes na realização da investigação.

Esse método, organizado e acompanhado passo a passo pelo pesquisador, configura-se num 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 por meio da realização de tarefas que proporcionam avanços no pensamento dos alunos para um grau de abstração e generalização crescentes, mediante problematizações. Os alunos são motivados para as tarefas na medida em que elas apresentam conexões com sua realidade e, ao mesmo tempo, na medida em que são colocados como sujeitos ativos na apropriação do objeto. Trata-se, portanto, de um processo consciente que envolve a autonomia do aluno e o controle, por parte dele mesmo, de seu avanço gradual na apropriação dos conhecimentos.

---

<sup>1</sup> Para Vigotsky (1991), há dois níveis articulados de desenvolvimento: o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O *desenvolvimento real* indica o nível de desenvolvimento das funções mentais em que a criança consegue realizar coisas por si própria, sem auxílio do adulto ou de colegas. O *desenvolvimento potencial* é aquilo que uma criança ainda não consegue realizar de forma independente, mas o faz com a colaboração de pessoas mais experientes. A *zona de desenvolvimento proximal* é a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

Para a elaboração do plano de ensino, o pesquisador deve fazer a análise do conteúdo a ser estudado a fim de verificar qual é o seu conceito nuclear e, a partir desse conceito, construir um mapa conceitual<sup>2</sup>. Assim, na etapa inicial da organização do experimento foi realizada a análise do conteúdo a ser trabalhado com os alunos. Ao fazer esta análise, identificou-se o conceito de *composição* como nuclear para leitura da imagem artística, porque é ele que estrutura a imagem tanto em seus aspectos formais como do ponto de vista do conteúdo, da significação. O seu caráter generalizador passa pela percepção, análise, interpretação e produção da imagem, seja ela fixa ou em movimento, bi ou tridimensional, dentro de qualquer suporte, tradicional ou contemporâneo.

Davydov (1988) considera que o conteúdo básico da obra de arte e de outras imagens é a assimilação de um modo geral de percepção, que é a *composição artística*. Concebe a composição como uma ferramenta conceitual de conformação, combinação, estabelecimento de relações, ordenamento e unificação das partes ou elementos destinados a converter-se num todo, ou seja, a imagem. Estes elementos incluem as cores, as formas, as linhas, a textura e os demais componentes da linguagem visual, assim como os elementos figurativos ou não figurativos, compreendidos não apenas em seus aspectos formais, mas significativos, relacionais.

Nesta perspectiva, as aulas para uma turma de oitavo ano do ensino fundamental da rede de educação municipal de Goiânia, que funciona sob o sistema de Ciclos de Formação Humana<sup>3</sup>. A escolha por essa turma se justificativa pelo fato de que, nos anos finais do ensino fundamental, supostamente os estudantes já têm um histórico de acesso ao ensino de arte, iniciado no 6º ano com professor especialista na área. Acresce-se a isso o entendimento de que, para Vigotski, a capacidade de formar conceitos inicia na infância, mas somente vai atingir o seu pleno desenvolvimento na adolescência. Desse modo,

O investigador deve intentar compreender as relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento e considerar a gênese dos conceitos como função do crescimento cultural e social global da criança, que não afeta apenas o conteúdo mas também o seu modo de pensar. A nova utilização significativa, o seu emprego como meio para a formação dos conceitos é a causa psicológica imediata da transformação radical no

---

<sup>2</sup> O mapa conceitual é uma representação gráfica que indica as relações entre o conceito essencial do conteúdo a ser ensinado e os demais conceitos, formando uma rede conceitual numa escala hierárquica, permitindo ao professor organizar a atividade de ensino.

<sup>3</sup> Nesta proposta os educandos são agrupados com seus pares, observados seus tempos de vida, rompendo com a formação de turmas ou agrupamentos com referência no conhecimento anteriormente adquirido, combatendo a organização dos educandos apenas pelos aspectos cognitivos, contemplando assim toda dimensão humana". (SME-Goiânia, 2011, pgs. 04-19).

processo intelectual que *ocorre no limiar da adolescência*. (VIGOTSKI, 2002, p. 44). [*Grifo nosso*].

No planejamento do experimento, priorizou-se a relação entre o conteúdo do conceito de composição, as tarefas e o desenvolvimento de ações mentais dos alunos de acordo com os passos sugeridos por Davydov (1988, p. 99), que são os seguintes:

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.

A partir dessa orientação, foram organizadas tarefas sobre o conteúdo estudado com a intenção de viabilizar o desenvolvimento de habilidades como observação, compreensão, análise, interpretação, criação, indispensáveis à formação do conceito de composição. Incluíram-se tarefas de análise e interpretação de diversas obras de arte, de estilos artísticos diversos para possibilitar a comparação dos aspectos compositivos vinculados às respectivas condições materiais, tecnológicas, culturais e ideológicas de cada contexto e tempo histórico, assim como atividades de experimentação artística.

O plano de ensino foi desenvolvido com aproximadamente dezoito horas/aula, envolvendo problematizações em todas as tarefas de aprendizagem, oportunizando aos alunos uma participação bastante intensa nas atividades orais. No decorrer das aulas, os alunos apresentaram ZDP bem distintas, mas considerou-se esse fator como positivo uma vez que possibilitou a colaboração e a interação entre os alunos, cuja compreensão estética se mostrou mais ou menos desenvolvida. Procurou-se organizar o plano de acordo com a tese de que “A colaboração representa a origem das funções psíquicas superiores. O ambiente social não é uma condição exterior do desenvolvimento psíquico da criança, e sim a essencial condição interior”. (VIGOTSKI, apud FICHTNER, 2011, p. 52).

## **Resultados da pesquisa**

Com vistas à sistematização dos resultados finais da pesquisa, foi organizado um instrumento de análise para indicar a consolidação das aprendizagens dos alunos mediante a formação do conceito estudado no experimento. Esse instrumento foi pensado com base na proposta de Davydov para a organização do ensino desenvolvimental e constituiu-se dos seguintes tópicos: a) Compreensão da 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 para apropriação do conceito de composição artística.

Esse roteiro permitiu analisar alguns dados coletados durante o experimento na realização das diversas tarefas de ensino, que evidenciaram o avanço dos alunos na apreensão do conceito, dos quais se destacaram os seguintes aspectos:

- Na leitura das imagens apontaram os princípios de equilíbrio e harmonia entre os elementos visuais.
- Identificaram a intencionalidade do artista na composição da obra.
- Relacionaram a composição com as experiências do cotidiano.
- Demonstraram autonomia no controle de sua aprendizagem através da autoavaliação.
- Demonstraram espírito de colaboração nas tarefas realizadas em grupos.
- Melhoraram a participação nas aulas dialogadas.
- Demonstraram capacidade de aplicar o conceito de composição em situações variadas, nas tarefas de produção artística.
- Identificaram a composição como princípio geral da imagem, seja ela artística ou não.

Dadas as condições do contexto investigado e o nível de desenvolvimento inicial (ZDP) dos alunos, concluiu-se que houve ampliação a cada atividade de suas percepções sobre os significados dos elementos visuais. A cada leitura foi possível notar que a imagem era percebida a partir da estruturação de seus elementos, e que estes, por sua vez, foram também percebidos em suas relações e não isoladamente; por exemplo, a combinação das cores, a harmonia das formas, a distribuição dos personagens na composição em função de um significado. Em suas falas, ao final da atividade, observou-se o movimento na apreensão do conceito de composição artística como uma construção simbólica, elaborada pela imaginação criadora de um indivíduo inserido na história. Entretanto, ainda foi possível notar a tendência à interpretação da obra baseada na apreciação das cores e na imitação da natureza. 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.

Finalmente, procurou-se trazer para a análise não a perspectiva de responder se ocorreu a construção do conceito pelos alunos, 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, dentro das condições dadas. No contexto investigado, com todas as implicações internas e externas, as peculiaridades dos sujeitos, entendidos como alunos, professora colaboradora e pesquisadora, foi possível perceber, 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, verificou-se que esse ‘modo geral’, a composição artística, se tornou 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 como instrumento mental para atuar na realidade.

## **Conclusões**

Ensinar arte com base nos princípios da teoria histórico-cultural e teoria do ensino desenvolvimental implica em compreender o papel dessa disciplina na formação e no desenvolvimento dos sujeitos, possibilitando ao estudante o acesso crítico e criativo aos objetos artísticos, que são testemunhos históricos, estéticos, culturais, da essência criadora da humanidade. Implica em considerar que a formação dos processos psíquicos superiores, ou seja, a formação da própria condição humana ocorre pela mediação com os bens simbólicos, que encontram expressão privilegiada nos objetos de arte. Nesta perspectiva, o ensino de arte orientado para a formação de conceitos possibilita o desenvolvimento do pensamento e da percepção estética, à medida que desenvolve o domínio de significados culturais em suas raízes históricas, sociais, instrumentalizando o estudante a se relacionar com o seu próprio universo simbólico assim como de outras realidades.

Ao trazer a proposta de Davydov para esta pesquisa, sistematizada em um contexto em que estão presentes condições materiais, humanas, psicológicas diversas das de nossas escolas, não se teve a intenção de transplantar uma abordagem estanque, adaptando-a forçosamente à nossa realidade, mas sim analisar a pertinência dessa abordagem, considerando os aspectos reais em que nos encontramos como sujeitos ativos, destacando suas possibilidades e contradições. Conforme o que foi destacado acima, a pesquisa concluiu pela pertinência da abordagem, contudo é preciso considerar que as condições de tempo, espaço,

formação dos professores, dentre outros, devem ser modificados para garantir que o ensino conceitual seja efetivado em nossa realidade e, principalmente, deve ser modificada a concepção do que significa aprender e qual deve ser o conteúdo da aprendizagem.

O ensino de arte tem muito a contribuir para a formação do pensamento estético, por meio do desenvolvimento de um modo de pensar mais analítico e menos empírico, descritivo. A teoria de Davydov e sua proposta de organização de ensino orientam-se fortemente ao desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos e, por isso, são superadoras do modo de pensar empírico. Esta teoria ressalta o papel dos conteúdos científicos escolares, oposta a uma concepção conteudista, descontextualizada, desvinculada das experiências e conhecimentos cotidianos dos alunos. Por essa via, entende-se que o valor do conteúdo não se encerra nele mesmo, mas no resultado subjetivo decorrente de sua aquisição, o que ressalta, também, o valor do ensino e do papel professor na promoção do desenvolvimento dos estudantes. Concluiu-se, assim, que esta concepção é uma alternativa a ser considerada no esforço coletivo em busca de melhorar o ensino de arte no contexto da educação brasileira.

### **Referências Bibliográficas**

AUMONT, J. *A imagem*. 16ª edição. Tradução ABREU, E. S. e SANTORO, C. C. Campinas/SP: Papyrus, 2011.

BUORO, B. B. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte*. 2. Ed. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

DAVYDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental – A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. (DAVÍDOV, V. V. Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, Ago. 1988, vol. XXX, nº. 8). Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. M. Freitas.

FICHTNER, B. *O paradigma histórico-cultural (Vigotski ee Leontiev): perspectivas e limites*. Curso ministrado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2011.

FREITAS, R. A. M. M. Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasili Davydov. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança*. Diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/PUC GO, 2011, p. 71-84.

FUSARI, M. F. de R. FERRAZ. M. H. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

ROSSI, M. H. W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SCHLICHTA, C. A. B. D. *Ensino da arte, formação dos sentidos e leitura da imagem: reflexões sobre o que parece explicado*. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 - Salvador, Bahia.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto Escola para o Século XXI*. Prefeitura de Goiânia, 1998.

SOUSA, M. M. de. *Leitura de imagens na sala de aula relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, 2006. 253 fls.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4ª edição brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *A educação estética*. (p.323 -363). In *Psicologia pedagógica*. São Paulo, Martins Fontes. 2004

\* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora de Artes Visuais no ensino médio e superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás E-mail: [hana.arte2@gmail.com](mailto:hana.arte2@gmail.com).

\*\* Co-autora. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual de São Paulo/ Marília. Professora na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, atuando como membro permanente nos cursos de mestrado e doutorado em Educação e no curso de Geografia. E-mail: [beanza@uol.com.br](mailto:beanza@uol.com.br).