

ALFABETIZAÇÃO E ARTE: SOBRE LEITURAS DE MUNDO, DE LETRAS, DE IMAGENS, DE VIDA...

Eliane Aparecida Bacocina (FALS)

RESUMO: O presente artigo apresenta algumas considerações a respeito da inter-relação possível entre Alfabetização e Arte, bem como o uso de diferentes linguagens no processo de aquisição da leitura e escrita. A partir de idéias de autores como Ana Mae Barbosa (1991; 2003), Duarte Jr. (1986; 2001) e Vigotsky (1987; 1999) e das experiências de leitura de Paulo Freire e Picasso, pretende-se refletir sobre algumas questões: Quantos Picassos existem em nossas salas de aula, escondidos por trás de dificuldades de aprendizagem? Como levar em conta, por meio do contato com a linguagem artística, as “leituras de mundo” dos educandos no processo de aprendizagem? Como tornar possível a nossos alunos ler o que está além das letras e imagens: o mundo e a vida?

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização – leitura - arte

Abstract: This article presents some considerations regarding the possible inter-relationship between literacy and art as well the use of different languages in the process of acquisition of reading and writing. Starting from the ideas of authors such as Ana Mae Barbosa (1991, 2003), Duarte Jr. (1986, 2001) and Vigotsky (1987, 1999) and the experience of reading of Paulo Freire and Picasso, we intend to make a reflection on some issues: How many Picassos do exist in our classrooms, hidden behind the difficulties of learning? How we can think about the contact with the artistic language, the "readings of the world" of learners in the learning process? How to enable our students to read what is beyond the letters and pictures: the world and life?

KEYWORDS: literacy - reading – art

Os leitores de livro (...) ampliam ou concentram uma função comum a todos nós. Ler as letras de uma página é apenas um de seus poucos disfarces. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; (...) o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; (...) o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração (...) – todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos (MANGUEL, A. apud BUORO, 2002, p.15).

No final do século XIX, em Málaga, na Espanha, o menino Pablo enfrenta a segunda dificuldade de sua vida. A primeira é encontrada ao nascer, no momento do parto, quando ele parecia não respirar. Inerte, não se ouve nem um grito, nem um choro.

É o tio paterno quem o salva, entrando na sala e soprando em seu rosto a fumaça do charuto.

Pablo sobrevive e, anos mais tarde, ingressa na escola. A dificuldade para aprender a ler e a escrever é imensa, assim como aprender matemática. Um de seus professores, porém, encontra uma maneira bastante significativa de ensinar Pablo: transforma os algarismos em desenhos.

Sobre o menino, certamente, todos já ouviram falar, e muito. Seu nome completo é nada mais, nada menos, que Pablo Picasso. Sobre o professor, encontro apenas essa breve passagem na Enciclopédia *Gênios da Pintura* (1969). Como resultado de sua tentativa de ensinar com desenhos, o menino aprende a desenhar e pintar, tornando-se um artista tão singular que, em suas diversas fases, traduz “num homem, toda a história da arte” (GÊNIOS..., 1969).

A Enciclopédia não conta se, além do desenho, a aprendizagem escolar do menino foi bem-sucedida. Porém, observando suas obras, vemos a perfeita concatenação dos desenhos, o que demonstra um bom conhecimento matemático. Não conheço também sua escrita, nada se conta se ele possuía uma letra bonita e legível, mas se observarmos os significados por ele atribuídos às imagens que criou, é possível perceber que não existiram grandes problemas nesse sentido.

Assim como o menino Picasso, o menino Paulo Freire, no século XX, em Recife, aprendeu a ler com as cores, as imagens, os sons que compunham o seu mundo:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-que-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assovio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims – no corpo das árvores, na casca dos frutos (FREIRE, 1983, p. 13).

Textos... palavras... letras... Ambos os exemplos de vida citados acima nos levam a pensar não apenas no sentido de leitura que se restringe ao material escrito, mas em uma leitura que vai além das letras e se amplia para a vida, num movimento que, nas palavras de Paulo Freire, se estende do mundo à palavra e da palavra ao mundo.

Alfabetizar com arte: para além das letras e palavras

Quantos *Picassos* não existem em nossas escolas e salas de aula? Crianças ou adultos que, em situações cotidianas que vivenciam, lêem seus mundos, repletos de sons, de perfumes e de cores? O que se faz com elas ao chegarem à escola? Em algumas de minhas atividades como educadora e pesquisadora, pude acompanhar de perto algumas experiências que possibilitaram “alfabetizar com arte”.

Muitos são os autores que defendem a presença da arte na educação (entre eles BARBOSA, DUARTE JR., MARTINS, ALMEIDA) e a respeito do que se pode denominar Educação Estética, Arte-educação, ou Educação através da Arte. Ana Mae Barbosa, precursora da arte-educação no Brasil, afirma que “não se alfabetiza fazendo apenas juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa” (BARBOSA, 1991, p. 27-28), assim como, para Paulo Freire, “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” (FREIRE, 1993, p. 17). Ana Mae acrescenta ainda que “as artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização: aprende-se a palavra visualizando”, visto que “a representação plástica visual muito ajuda a comunicação verbal” (BARBOSA, 1991, p. 28). A autora propõe a Metodologia Triangular, utilizada por ela no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, que integra três pontos principais: a leitura da obra de arte, a história da arte e o fazer artístico. Nessa metodologia, “o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação” (1991, p. 31-32).

Para Duarte Jr. a arte pode nos levar “não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida” (2001, p. 23). Porém, não é difícil, perceber que o ensino muito pouco tem levado em consideração a arte, essencial na formação humana e cultural dos indivíduos, o que vem a ser uma lacuna muito grande. Quando analisa a presença da arte na educação, o autor lamenta que

o que se vem notando é que essa proposta de uma educação através da arte, denominação mais tarde condensada como arte-educação, acabou por se transformar naquilo que atualmente se nomeia ensino de arte. [...] Este ensino de arte tal como praticado nas escolas

brasileiras atuais vem se pautando muito mais pela transmissão de conhecimentos formais e reflexivos acerca da arte do que se preocupando com uma real educação da sensibilidade (DUARTE Jr., 2001, p. 183).

Martins, ao defender o trabalho com arte na escola, enfatiza a relação da arte com a cultura e o viver humano:

O objetivo maior, então, não é simplesmente propiciar que os aprendizes conheçam apenas artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte.” (MARTINS, 2003, p. 57).

Também Bombini (2001) ao discorrer sobre a leitura, amplia o significado do termo para além das letras e palavras, ao afirmar que “o texto existe não apenas com palavras, mas também com imagens. Caso contrário, como explicaríamos *‘ler os olhos de alguém’*, *‘ler um gesto ou uma situação’* que se apresenta diante de nós?” (BOMBINI, 2001, p.73). Bosi (1988), ressalta que “os psicólogos da percepção são unânimes em afirmar que a maioria absoluta das informações que o homem moderno recebe lhe vem por imagens. O homem de hoje é um ser predominantemente visual.” Tal autor é preciso em suas afirmações, ao dizer que “alguns chegam à exatidão do número: oitenta por cento dos estímulos seriam visuais” (BOSI, 1988, p. 65).

Para Barbosa, “a leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal”, além disso, “as artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização: aprende-se a palavra visualizando”, visto que “a representação plástica visual muito ajuda a comunicação verbal” (BARBOSA, 1991, p. 28). Num artigo mais atual, a autora retoma o conceito de alfabetização pela imagem:

A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo de contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam (BARBOSA, 2003, p.18).

A esse respeito, Alves (2004) defende que “o ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido.” Segundo o autor “há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem” (ALVES, 2004, p.19).

Para Chauí (1988), “dos cinco sentidos, somente a audição rivaliza com a visão no léxico do conhecimento” (CHAUÍ, 1988, p. 37). Neste sentido, também Stahlshmidt (1999), ao discorrer sobre a arte musical, aponta a música como portadora de processos icônicos, indexicais e simbólicos, ou seja, portadora de significados textuais.

Para Almeida (2001), a compreensão da cultura é o motivo mais importante para a inclusão das artes no currículo da educação básica, “já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos” (ALMEIDA, 2001, p.15). A autora considera o ensino das artes como tendo uma “dupla face”: por um lado, conservadora, no sentido de preservar os conhecimentos artísticos, e por outro, transformadora, visto que requer e impulsiona mudanças, e que “por isso faz parte de um processo que nos remete ao passado e ao futuro, à eternidade” (ALMEIDA, 2001, p. 16).

Segundo Ana Mae Barbosa, “se a arte não fosse tão importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo” (BARBOSA, 1991, p. 27), o que deixa claro, portanto, o papel da arte na trajetória cultural da humanidade.

Também Chauí (1988) tece um comentário a respeito da relação entre olhar, ver e conhecer, buscando suas raízes lingüísticas:

Mas, o que é ver? Por que Aristóteles escreve *esti ideín*? Da raiz indo-européia *weid*, ver é olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento. Esse laço entre ver e conhecer, de um olhar que se tornou cognoscente e não apenas espectador desatento, é o que o verbo *eidô* exprime. *Eidô* – ver, observar, examinar, fazer ver, instruir, instruir-se, informar, informar-se, conhecer, *saber* – e, no latim, da mesma raiz, *video* – ver, olhar, perceber – e *viso* – visar, ir olhar, ir ver, examinar, observar (CHAUÍ, 1988, p.35).

Nesse sentido, as obras de arte são consideradas “obras abertas”, pois possibilitam várias interpretações. Como defende Duarte Jr, “sendo a arte uma forma de expressão, ela depende da interpretação, do sentido que o espectador lhe atribui. Como sua função não é transmitir um significado conceitual determinado, seu sentido brota dos sentimentos de seu público; ele nasce da maneira como as pessoas a vivenciam.”

(DUARTE JUNIOR, 1986, p. 60-61) Para o autor, “ela é aberta, para que o espectador complete o seu sentido; para que ele a vivencie segundo suas próprias peculiaridades, sua própria condição existencial” (DUARTE JUNIOR, 1986, p.61).

Dessa forma, ao ler uma mesma obra, cada aluno vai associá-la com a realidade vivida, “cada um a viverá segundo sua situação particular, com os meandros e minúcias dos sentimentos que lhe são próprios” (DUARTE JUNIOR, 1986, p.61), dando a ela um sentido peculiar, de acordo com a “inteligência de mundo” que possui. O sentido, para Pillar, “vai ser dado pelo contexto e pelas informações que o leitor possui. Ao ver, estamos entrelaçando informações do contexto sociocultural, onde a situação ocorreu, e informações do leitor, seus conhecimentos, suas inferências, sua imaginação” (PILLAR, 2003, p. 74).

O sentido de uma obra de arte, segundo Duarte Jr., é, portanto, aberto. A maneira como o tema da obra “é expresso, a forma como ele é percebido, sentido pelo espectador, é que constitui o campo de sentidos da arte. Na arte não se apresentam formas que visam mostrar aquilo que é impossível de ser conceitualizado, impossível de ser significado através das palavras” (DUARTE JUNIOR, 1986, p.61),

Assim, podemos dizer, tomando as palavras de Duarte Jr., que “a arte é uma chave com a qual abrimos a porta de nossos sentimentos; porta que permanece fechada à nossa linguagem conceitual” (DUARTE JUNIOR, 1986, p.61).

E, ao se referir à poesia, o autor também tem algo a dizer:

Podemos considerar que, na poesia, a linguagem procura, precisamente, alterar sua própria maneira de significar. (...) E é isto que faz o poeta: cria imagens que, ao nível lógico, não possuem significado – elas se dirigem aos sentimentos.(...) O sentido da poesia provém dos sentimentos simbolizados em suas imagens, e não das relações lógicas entre as palavras. (...) O sentido do texto é muito mais “vivenciado”, durante a leitura, do que decodificado racionalmente (DUARTE JUNIOR, 1986, p. 47-48).

Também Garcia (2001) considera esse tipo de interpretação ao descrever o trabalho com poesias, afirmando ser essa “a particularidade de se trabalhar com o campo do simbólico, da metáfora: o conhecimento não se fecha, pelo contrário, abre-se em múltiplas possibilidades e a verdade não se instaura em nenhuma delas” (GARCIA, 2001, p. 84). Daí a importância e a necessidade de, cada vez mais, a escola abrir possibilidades, ampliar sentidos, por meio de um trabalho interdisciplinar e intertextual,

oferecendo materiais diversificados para leitura e interpretação, não se limitando a materiais didáticos, como também trazendo suportes textuais presentes na vida de cada um: jornais, revistas, embalagens, folhetos, músicas, entre outros... Quanta arte podem trazer esses materiais?

A seguir, apresento fragmentos de uma pesquisa desenvolvida por meio de um trabalho metodológico de alfabetização a partir da leitura de materiais artísticos.

Uma experiência de alfabetização por meio da arte

*E a vida?
E a vida o que é
diga lá, meu irmão?
Ela é a batida de um coração?
Ela é uma doce ilusão?
Mas e a vida?
Ela é maravilha ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é, o que é, meu irmão?*

*Há quem fale que a vida de gente
é um nada no mundo.
É uma gota, é um tempo
que nem dá um segundo.
Há quem fale que é um divino
mistério profundo.
É o sopro do criador
numa atitude repleta de amor.
[...]E a pergunta roda.
E a cabeça agita.
Fico com a pureza
da resposta das crianças.
É a vida, é bonita, e é bonita. (Gonzaguinha, 1982)*

Em 2003, em uma sala de aula, jovens a adultos em busca do aprendizado foram instigados a atribuir sentidos à escrita por meio de imagens, sons e poesias, bem como pela criação, a partir de suas experiências de vida¹. As obras utilizadas não tiveram ali o papel de simples instrumentos, utilizados para ilustrar as aulas, mas a função de mediar

¹ Essa pesquisa foi desenvolvida no programa de pós-graduação da UNESP de Rio Claro em curso de Especialização em Alfabetização (2003 a 2005), com continuidade no Mestrado em Educação (2005 a 2007). Tal pesquisa contou com auxílio de duas agências financiadoras: CAPES/PROAP (de 01/09/2005 a 31/08/2006) e FAPESP (de 01/09/2006 a 30/04/2007) e foi realizada a partir do trabalho com alunos da Educação de Jovens e Adultos da Rede de Ensino Municipal de Cordeirópolis no segundo semestre de 2003.

o conhecimento de mundo trazido pelos alunos e sua reflexão a respeito da própria realidade vivida.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida teve um caráter didático-metodológico, cujo objetivo era levar os educandos adultos, em fase de alfabetização a, ao se reportarem às experiências vividas por meio da leitura de diferentes linguagens, transformar suas “leituras de mundo” em preciosos objetos criativos, desenhados ou escritos, plenos de significação.

Uma das imagens oferecidas a eles para leitura foi *A Vida* de Pablo Picasso, o menino que aprendeu a ler por meio de desenhos. Trata-se de uma das obras criadas por ele em sua “fase azul”, na qual ele representa sua vida de forma melancólica, convergindo nela o amor, a maternidade, o desamparo.



Figura 1: obra *A Vida* - Pablo Picasso – (196,5 x 129,2 cm, 1903) Museu de Arte Cleveland, Estados Unidos (*apud* GÊNIOS..., 1969).

Juntamente com ela, foram apresentadas, de forma intertextual, as obras *Estudo para Alegria de Viver*, de Henri Matisse (19--) e *A Grande Parada*, de Fernand Léger (1954) e a música de Gonzaguinha *O que é o que é* (1982). A metodologia de trabalho

foi desenvolvida de acordo com a proposta de Jolibert (1994), que sistematiza a alfabetização a partir de uma intervenção pedagógica que contempla o trabalho pedagógico a partir de uma construção estruturada do sentido do tema. Foram utilizadas, portanto, três aulas, divididas da seguinte forma:

- Aula 1 - Leitura das obras e da música.
- Aula 2 - Elaboração de representação artística da própria vida.
- Aula 3 - Apresentação das representações elaboradas pelos alunos.

Na primeira aula foram afixadas na lousa as três obras propostas para a leitura pelos alunos, que despertaram bastante interesse por parte dos mesmos, que buscaram várias interpretações para cada uma delas. Sobre a obra de Picasso, os alunos destacaram a tristeza da obra, buscando uma interpretação para cada personagem, como vemos a seguir:

- Que figura triste... (aluno).
- Triste demais. Aqui só tem tristeza. (aluna).
- O que vem a ser isso? Um casal abraçado sentado na escada... outro mais embaixo dormindo... (aluna).
- Os que estão atrás não tem nada a ver com os que estão na frente. (aluno).
- Acho que tem sim. Acho que eles estão fugindo de um lugar. (aluna).
- Parece um deserto, um lugar triste. (aluno).
- Parece que eles estão saindo de um refúgio, e estão indo pra um outro lugar. (aluna).
- É sim. Eles estão com cara de quem tá procurando um amparo. (aluno).
- Essa mulher abraçada é uma jovem. Essa daqui é ela mesma lembrando dela jovem. Aqui também tem as três idades, que nem aquele que vimos ontem. (aluna).

Adiantei a eles que as três obras que estavam ali significavam a forma como cada pintor enxergou a vida.

- Então esse só vê o lado triste da vida. Ele só pintou tristeza. (aluno)

Falamos então a respeito do pintor Picasso, falando também sobre suas diferentes fases, o que deixou claro que aquela visão durou um certo tempo de sua vida.

- Ah, que bom que durou só um tempo. Pensou viver vendo tristeza a vida inteira? (aluno)

Em seguida, foi proposta a leitura e o diálogo a respeito das demais obras e ouvida a música *O que é O que é* do cantor Gonzaguinha. Primeiramente, foi solicitado que os alunos apenas ouvissem a música. A seguir, distribuída a letra da música com algumas lacunas para que os alunos completassem, ao ouvir a música pausadamente. Por ser a última etapa de um trabalho contínuo de um semestre letivo, foi possível notar

um grande progresso na escrita, por parte da maioria dos alunos. Mesmo aqueles que ainda apresentavam dificuldade mostraram-se capazes de escrever com maior segurança que no início do semestre.

Ao final da aula, sintetizamos a idéia de cada obra lida: a representação da vida, e foi antecipado que, na aula seguinte, cada aluno iria procurar uma forma de representar a própria vida, para apresentar na aula posterior aos colegas.

No processo de criação proposto, predominou a linguagem visual. Destaco a produção de uma das alunas, que pediu ajuda para um colega que gosta de desenhar:

- Faz pra mim o desenho de uma menina? Eu quando era criança: de trança, de saia e de pé no chão. Duas tranças assim... (aluna)

Na aula seguinte, foi até a frente da sala de aula com duas folhas de papel, uma desenhada, e outra escrita, dizendo:

- A minha, a professora vai ler. Até eu soletrar tudo isso vai demorar. Eu vou colar o meu desenho, e a professora vai ler. Li, então, o texto da aluna, que contava sua história de vida e emocionou a todos.

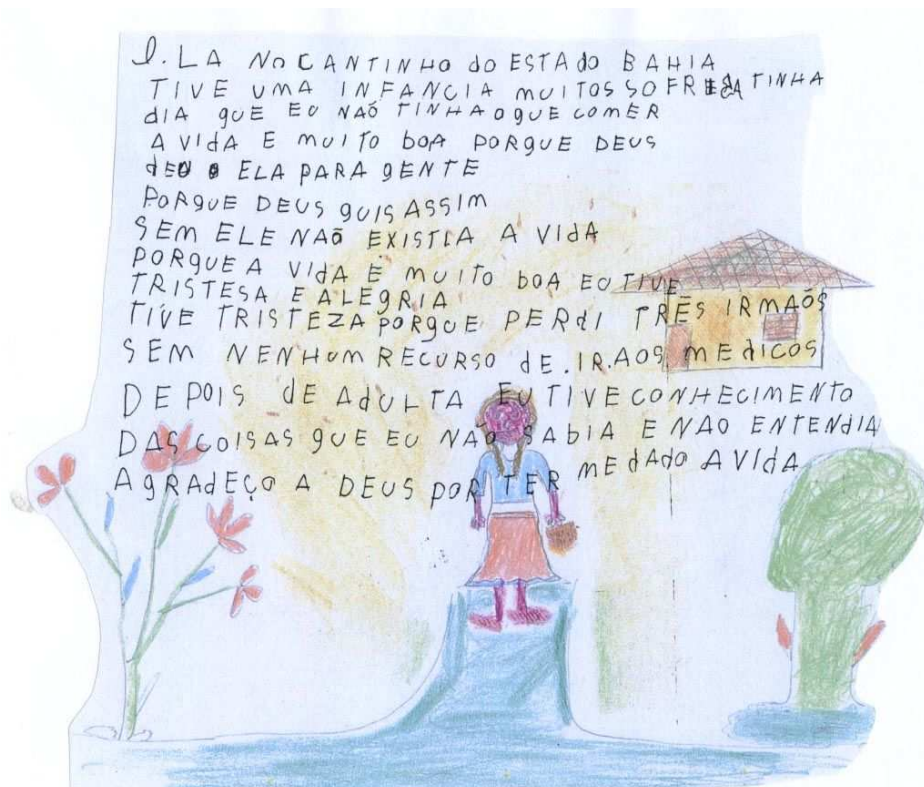


Figura 2: Representação criada por uma das alunas.

Obs: O texto por ela escrito foi sobreposto ao desenho, para uma melhor apresentação estética

Com essa atividade, foi encerrado o trabalho planejado. E observando o que produziram, é possível aprofundar a reflexão a respeito da importância da arte na educação. É possível inferir, portanto, das leituras realizadas e do trabalho desenvolvido, que a arte não está presente apenas na escola e na educação, mas também na vida e na existência humana.

Considerações a respeito da arte

Seria improvável que o menino Pablo se tornasse o artista Picasso se os desenhos feitos pelo professor tivessem para ele um significado apenas na aprendizagem dos números. Seria impossível também que os educandos em EJA atribuíssem sentido às imagens lidas e produzidas se elas não adquirissem significado em relação às suas vivências e experiências de vida. A arte, mais que um meio para a educação, constitui uma ética e uma estética da experiência humana e pode ser considerada uma forma de encarnar os “textos”, as “palavras” e as “letras” que fazem parte do contexto da vida humana.

Em *Psicologia da Arte* (2001), Vigotsky lança algumas idéias novas no campo da discussão científica do tema e busca aprofundar a questão da criação, explicitando a forma como ocorre a reação estética e o processo de criação. É importante ressaltar que tal livro não foi publicado em vida do autor, o que pode indicar o inacabamento de algumas reflexões por ele desenvolvidas. Segundo o autor, no processo de reação à obra de arte, algo muito profundo ocorre, ao que o autor denomina “lei da reação estética”. Esse fenômeno “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (VIGOTSKI, 2001; 270).

Vigotsky enfatiza na arte seu aspecto contraditório, conflitante, paradoxal e aponta que

toda obra de arte [...] encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. A isto podemos chamar o verdadeiro efeito da obra de arte, e com isto nos aproximamos em cheio do conceito de *catarse*, que Aristóteles tomou como base da explicação da tragédia e mencionou reiteradamente a respeito de outras artes. (2001, p. 269).

O autor usa o termo *catarse* para referir-se à transformação de sentimentos que ocorre no contato com a arte. Ao mesmo tempo em que utiliza tal termo, que para Aristóteles em sua obra *Poética* (1987) significa algo semelhante a uma “purificação de emoções” (p.241), Vigotsky considera a palavra *catarse* como enigmática e com certa “imprecisão de conteúdo” e demonstra “manifesta recusa à tentativa de esclarecer seu significado no texto de Aristóteles”. Por outro lado, supõe

que nenhum outro termo, dentre os empregados até agora na psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, a sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa *catarse*, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos. Ainda sabemos pouco de fidedigno sobre o próprio processo da *catarse*, mas mesmo assim conhecemos o essencial, isto é, sabemos que a descarga de energia nervosa, que constitui a essência de todo sentimento, realiza-se nesse processo em sentido oposto ao habitual, e que a arte assim se transforma em um poderosíssimo meio para atingir as descargas de energia nervosa mais úteis e importantes. Achamos que a base desse processo é a natureza contraditória que subjaz à estrutura de toda obra de arte. (2001, p. 270).

Segundo Vigotsky, a arte “surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a idéia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento.” (2001; 310). Aponta-nos o autor a experiência grandiosa e excepcional que a humanidade acumulou na arte. A educação estética, assim como o sistema da educação em geral visa “ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança [entendemos que também do adulto] e as esferas mais amplas da experiência acumulada na rede mais ampla possível da vida”. (2001; 323-363).

Trazer a arte à escola e à educação. Talvez essa seja uma grande chave para criar uma educação com significado e com vida que possibilite, a cada um, ler verdadeiramente e com sentido: letras, palavras, imagens, livros, mapas, gestos, olhares, enfim... o mundo.

Referências

- ALMEIDA, C.M.C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas-SP: Papyrus, 2001. p.11-38.
- ALVES, R. A complicada arte de ver. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 out. 2004. Folha Sinapse, p. 19.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômano; Poética*; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).
- BACOCINA, E.A. *A importância do ato de ler na alfabetização de jovens e adultos: o movimento entre a “leitura de mundo” e a leitura da palavra mediado pelas linguagens visual, poética e musical*. Monografia de Conclusão de Curso de Pós-Graduação *lato sensu* – Especialização “Alfabetização”. UNESP - Rio Claro-SP: 2005.
- _____. *Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores: contribuição para a invenção de modos de aprender e ler*. 151 f. Dissertação (Mestrado). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2007.
- BARBOSA, A.M.T.B. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- _____. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A.M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-25.
- BOMBINI, R.F.R. O Fuzilamento: um olhar de Goya, outro do leitor. In: SALZEDAS, N.A.M. (Org.) *Uma leitura do ver: do visível ao legível*. São Paulo: Arte & Ciência Villipress, 2001. p. 71-80.
- BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 65-87.
- BUORO, A. B. *Olhos que Pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ;Fapesp;Cortez, 2002.
- CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 31-63.
- DUARTE JUNIOR, J. F. *O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.
- _____. *Por que arte-educação?* 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1986.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 28 ed. São Paulo: Cortez, 1983.

- GÊNIOS da Pintura. São Paulo: Abril Cultural, 1969. 8 v.
- GONZAGUINHA, O que é o que é. In: _____. Caminhos do Coração. EMI. 1982.
- JOLIBERT, J. *Formando Crianças Produtoras de Textos*. Tradução de Walquiria M. F. Settineri e Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MACHADO, R. Rasas razões. In: BARBOSA, A.M. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2003. pp.175-181
- MARTINS, M.C. Conceitos e terminologia - Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, A.M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-60.
- PILLAR, A.D. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, A.M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 71-82.
- STAHLSHMIDT, A.P.M. Como situar a arte musical em uma sociedade? In: BEYER, E. (Org.) *Idéias para a educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.33-56.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/fev/mar/abr, 2002a.
- _____. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.
- VIGOTSKII, L.S. *Imaginación y el arte em la infância*. México: Hispánicas, 1987.
- _____. *Psicologia da Arte*. – tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.