



REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM SALA DE AULA POR MEIO DA PERCEPÇÃO ESTÉTICA DO SUJEITO-ALUNO

Camila Borges dos Anjos*
Suelen Francez Machado Luciano**

Resumo: Este ensaio bibliográfico reflete sobre a produção de sentidos no ambiente escolar, como um trabalho de interpretação, à luz de teorias estéticas que permitem a construção de novos olhares a partir de variadas leituras de mundo. Assim, verifica-se como o ensino voltado para a multiplicidade de sentidos, percepção, olhar sensível e apreciação vêm contribuir para a ampliação do repertório do aluno ao dar abertura para a reflexão crítica. Para tanto, apresenta-se uma nova abordagem de ensino, que difere da concepção mecanicista, de decifração ou decodificação, ao permitir a vivência de novas práticas e experiências que escapam do sentido literal ao debruçarem-se sobre uma gama de significados que conferem ao aluno o caráter de autor. Nesse processo, em meio a tantos sentidos, ele é capaz de constituir sua própria fala, proferindo um discurso “seu” que é também do outro, mas que não interfere em seu dizer, porque é nesta soma de muitas vozes que sua fala configura um trabalho de interpretação.

Palavras-chave: Educação. Estética. Produção de sentidos.

Abstract: This bibliographic essay reflects about the production of meanings in the school space an interpretation work according to aesthetic theories that allow the construction of new looks from different readings of the world. So, it is possible to verify how the teaching which involves a multiplicity of senses, perception, sensitive eye and appreciation can contribute to the expansion of the student's repertoire by providing them opportunities to the critical thinking. Therefore, it is presented a new teaching approach, which differs from the mechanistic conception of deciphering or decoding by allowing the experience of new practices and experiences that are beyond the literal sense to address it on a range of meanings that give the student the author character. In this process, among many senses, he is able to make his own speech, uttering his speech, which is also from another, but it does not interfere in his words, because it is in this sum of many voices that his speech sets up an interpretation work.

Keywords: Education. Aesthetics. Production of meanings.

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Mestre em Ciências da Linguagem pela Unisul
Doutoranda em Letras pela UFRGS
E-mail: camila_anjoss@hotmail.com

** Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)
Faculdade de Tecnologia Senac
Mestre e Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Unisul
E-mail: suelen.francez@gmail.com



REVISTA
MEMORARE

 UNISUL
www.portaldeperiodicos.unisul.br
ISSN 2358-0593

1. Escola: um espaço de muitas vozes

A escola é um espaço para compartilhar vivências, conhecimento e, com isso, desenvolver o potencial que existe dentro de cada um. É na escola que a criança adquire sabedoria para lidar com as situações diárias, aprendendo a conviver, a interagir com os colegas. É nessa fase que ela faz descobertas e atribui sentidos outros aos textos que lê, às histórias contadas pelo professor e, assim, ingressa no mundo da imaginação.

Para Makowiecky (2008, p. 44), “a criança ocupa o seu tempo brincando e faz de conta. O jogo e a imaginação nessa trama estão intimamente associados, e é essa a atividade básica da criação até o final de nossas vidas. Podemos afirmar, então, que é a imaginação a responsável direta pela construção da cultura humana [...]”. Nesse âmbito, é possível dizer que a imaginação provoca mudanças e produz efeitos na criança.

Na escola tudo é novo para a criança e em determinados momentos há uma resistência para a realização de algumas atividades propostas pelo professor, no entanto Leite (2005, p. 21) afirma que “[...] muitas vezes o processo de conhecimento vem assim, do estranhamento, mas só se realiza se nos permitirmos viver o estranhamento, viver a experiência, enfim, se nos propusermos a conhecer.” Nesse sentido, percebe-se que tudo faz parte de um processo que busca despertar a vontade pela aprendizagem, que acontece continuamente e de forma natural quando o aluno é convocado a pensar e interagir em seu meio.

Nesta perspectiva, Makowiecky (2008, p. 39) afirma que:

a construção do conhecimento só tem sentido mais amplo quando socializado, compartilhado com as pessoas. Para tanto, é preciso que nossas práticas pedagógicas estejam fundamentadas em ações flexíveis, democráticas e principalmente comprometidas, considerando cada aluno como um ser único num universo de muitas diferenças.

Partindo desse pressuposto, tem-se, então, na escola, uma pluralidade de alunos que percebem o mundo de formas diferentes. Faz-se necessário, portanto, que em meio a essa heterogeneidade, suas opiniões, seus pontos de vista, sua voz seja considerada e a escola, neste percurso, convide-o a interagir, a proferir uma fala que ultrapasse o que está dito, desenvolvendo uma reflexão mais significativa, e fazendo-o adquirir, assim, liberdade possível para opinar, discutir, julgar e originar o seu dizer.

É necessário, então, que durante o período escolar, o aluno seja estimulado a pensar e, assim, faça valer sua opinião, pois sua voz é também a voz do outro, mas isso não impede que ele tenha autonomia sobre o que diz, fala, pensa. Leite (2005, p. 87) afirma que “[...] a criança já

nasce inserida [na fala] como objeto de discurso do outro. Desde o início, ela é sujeito de ações significantes para o outro, o que a insere irremediavelmente no circuito do simbólico”. Assim, em meio a tantas vozes, o aluno pode constituir o seu próprio dizer, embora o discurso seja “seu”, mas também do outro, pois é nesta soma de muitas vozes que ele profere uma fala que configura um trabalho de interpretação.

Um discurso nunca é novo, o mesmo é transformado por diferentes indivíduos em diferentes situações, retomando sempre o que já foi dito. Com isso, o processo de ensino em sala de aula passa por outros dizeres de indivíduos distintos, assim, a palavra dos sujeitos que falam é modificada de modo que o aluno a adapte ao seu próprio discurso e produza os seus sentidos. Sentidos estes que, por sua vez, recuperam os sentidos já existentes e fundamentam-se ao inserir novas ideias no contexto em que se encontram. É o que Orlandi (2005) fala como o mesmo e o diferente interagindo no discurso.

2. Educação estética: a interpretação num campo artístico/discursivo

A interpretação está em toda parte, pois à medida que nos comunicamos já fazemos desta nossa possível capacidade de entender o mundo. Conforme Orlandi (1996, p. 9), a interpretação é algo que “está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação”. Verifica-se, portanto, que na medida em que nos comunicamos a interpretação já faz parte deste processo.

Todavia, parece que, quando se fala em interpretação, esta se restringe a um determinado conteúdo escolar que se aprende na escola e, que, por isso, não seria tão cotidiano, tão natural assim. O desafio é, então, analisar se a interpretação, tal como é realizada na escola, consegue possibilitar aos alunos uma leitura reflexiva, mais crítica do mundo à sua volta.

As disciplinas escolares voltam-se, muitas vezes, para modelos prontos, consagrados como únicos, exclusivos e, assim, os alunos também ficam atados a todo e qualquer gesto automático, mecânico, que não os faz pensar sobre o que estudam, escrevem, leem. Durante muito tempo, esse modo de ensino esteve materializado na escola e é possível dizer que ainda acontece em muitos casos.

Assim, embora haja várias maneiras de se dizer, esse ensino, pautado na univocidade de sentidos, em tese, não traz para a sala de aula todas estas possibilidades de interpretação, ou seja, o sujeito/aluno encontra-se tão contagiado pelos preceitos



ideológicos que interpreta da maneira que lhe foi solicitado. Para Martins (2005, p. 52), “a escola tem sempre como enfoque de ensino a *certeza*”, ou seja, muitas vezes, no discurso pedagógico, impede-se o aluno de originar uma fala sua, desprovida de gestos automáticos.

A proposta didática atual, entretanto, tem vivido um período de transição, uma vez que tem permitido pensar um processo de interação discursiva que vá muito mais além, buscando extrair fragmentos obtidos pelo social e pelo histórico, visto que é neste espaço que as relações entre o sujeito e a linguagem acontecem, envolvendo os múltiplos sentidos que estão dispostos num discurso. Nessa perspectiva, a escola tem atuado como um espaço de interpretação, o que, para Ferreira (2011), constitui-se em observar o mundo com uma atitude estética, um olhar para além do que é estritamente literal ou utilitário.

Para fazer valer esse ponto de vista, Makowiecky (2008, p. 49) questiona:

Aprender a decodificar ou aprender a interpretar? Seguir rituais cotidianos, previsíveis, repetitivos ou esperar curiosamente pelo inesperado? Desenvolver o conhecimento sensível ou reproduzir sempre o já conhecido? Quais os caminhos a percorrer? Acomodar-se com o cotidiano ou agitar-se no movimento de mudanças, de descobertas? Percorrer o já conhecido ou se aventurar no universo do desconhecido? Seguir obedientemente todas as orientações institucionais ou argumentar, analisar, criticar e principalmente fazer-se presente nas mudanças?

Nesta perspectiva, a autora traz à tona o *já conhecido* e faz questionamentos acerca do *novo*, da *descoberta*, inferindo que análises e críticas são de fundamental importância para a ampliação do repertório do indivíduo/aluno que, na escola, deve passar por esse processo que o instiga a posicionar-se sobre os diferentes discursos que o permeiam. Makowiecky (2008, p. 42) afirma que “se pretendemos de fato uma educação para a cidadania, que entenda os sujeitos como construtores de suas histórias, temos que garantir a educação estética e artística nos espaços das instituições educacionais.”

Entende-se por educação estética, conforme trata Da Ros (2006, p. 43), as “[...] relações sensíveis, intensas e atentas à multiplicidade de sentidos que conotam a realidade como essencialmente polissêmica, polifônica, plural”. Cabe explicitar que a polissemia, entre o mesmo e o diferente, pelo já dito e pelo não dito, faz com que os sujeitos e os sentidos se signifiquem, abrindo caminho para a interpretação. Neste contexto, “[...] o real deixa de ser rígido, preestabelecido para sempre, e passa a ser algo que se pode olhar a partir de vários ângulos, para encontrar a melhor forma de compreendê-lo” (CAMARGO, 2008, p. 472). Para

Da Ros (2006, p. 38), “[...] a proposta de trabalho com educação estética que buscamos concretizar objetivou a produção de novos sentidos, de novas possibilidades de olhar, ouvir e sentir a realidade [...]”. E, assim como a educação estética vem explorar o objeto de estudo em seus múltiplos sentidos, a educação artística também o faz. Segundo Goodman (1995 apud CAMARGO, 2008, p. 469), “[...] quando tomamos a linguagem das artes, percebemos que ela é uma linguagem aberta, complexa, e que condensa uma multiplicidade de significados, possibilitando uma diversidade de interpretações”. Neste percurso, Makowiecky (2008, p. 63) afirma que:

A arte nos leva para outros mundos, outras sensações, outros sentimentos. Ela mexe não só com nossa cognição, mas com nossos afetos e, por isso, nos afeta. Tudo o que vemos no cinema, ouvimos no rádio, contemplamos num quadro, assistimos numa dança, vamos numa paisagem, percebemos na arquitetura de uma cidade etc. é acrescido ao nosso acervo de imagens, sons, movimentos..., que, ao longo de nossas vidas e experiências estéticas.

O campo das artes e da estética constitui-se, assim, como diferentes formas de olhar, de admirar o mundo, de interpretá-lo e percebê-lo. A estética, conforme Ferreira (2011, p. 28), “ora é convocada como experiência que pode abranger todos os objetos da consciência, ora como experiência particularmente adequada à arte”.

A arte educa na medida em que, atraindo nossa visão, encantando nossa audição, agindo sobre nossa imaginação, dialoga com a nossa consciência. Mais do que nos fazer reagir à melodia, à rima, à composição pictórica, às cenas do filme, esses estímulos que nos chegam pela arte criam um espaço de liberdade, de beleza, no qual nos agimos convidados a agir criativamente. (PERISSE, 2009, p.37).

Martins (2005, p. 49) afirma que “a arte como linguagem abre um mundo de possibilidades e nesta perspectiva, constroem-se momentos de experiências mediadas por complexas estruturas mentais e culturais, [que] nos levam a viver experiências estéticas significativas”. A arte, neste sentido, atua como um estímulo, instigando o aluno a subsidiar novas buscas.

Dessa forma, é possível aprender a conhecer os códigos subjetivos da arte e relacioná-los às nossas experiências, dando forma e sentidos diferenciados e únicos a partir da forma como os vemos e como os internalizamos. Nesse caso, perceber o mundo significa uma atitude estética, ou seja, através e pela arte podemos aprender a ver todas as coisas de uma forma especial, superando os limites da não compreensão para uma compreensão ainda que subjetiva de nós mesmos. (MAKOWIECKY, 2008, p. 39).

Para Makowiecky (2008, p.42), “[...] um dos pontos básicos da arte no contexto educacional, e que tem sido objeto de nossas pesquisas, é sem dúvida a educação do olhar. Não o olhar que conduz para uma única direção, mas o olhar que amplia as leituras do mundo”. É, portanto, nesta lupa de sentidos que o aluno, na escola, vai adquirindo autonomia para optar por este ou aquele modo de dizer, lançando, assim, olhares outros sobre um mesmo objeto de estudo.

Entendemos que, por meio da aproximação com as artes, a estética pode vir a ser um instrumento para a educação do sensível, levando-nos a descobrir formas até então inusitadas de perceber o mundo. Por meio da experiência estética o homem desenvolve a capacidade sensível, a percepção, e constrói um olhar que o incentiva a perceber a realidade de diversos ângulos, sob diversos aspectos. (CAMARGO, 2008, p. 469).

Partindo desse pressuposto, a arte e a estética, enquanto ciências que buscam o novo, o diferente, proporcionam ao aluno diferentes possibilidades de perfazer o seu discurso, constituindo variados efeitos de sentido, nas diversas situações da prática escolar. Nas palavras de Loponte (2008, p. 118), “a arte é feita de possibilidade, de invenção, de criação, de ruptura, do imprevisível, do inesperado.”

Neste âmbito, entende-se que “os alunos se desvelam e se revelam através das manifestações expressivas. Materializam em formas, movimentos, sons os repertórios do que vão se apropriando, de um universo de histórias, situações e percepções” (MAKOWIECKY, 2008, p. 50). É, portanto, neste contato com a diversidade, com a diferença e com as formas outras de dizer que os alunos produzem conhecimento e vão adquirindo voz em sua fala. Para Makowiecky (2008, p. 51):

Todo conhecimento constitui a unicidade, a compreensão de que o todo está em todo lugar; portanto, a educação em arte não deve se constituir em fragmentos, mas em interações, nas quais um contexto se comunica com o outro, um contexto aprende e ensina ao outro.

É nesse movimento, na comunicação entre um contexto e outro, na interação existente nesse meio, que o olhar atravessa rumo à porta da significação. Da Ros (2007, p. 174) traz que “interessa [...] discutir a construção deste olhar, que transcende o já conhecido, no contexto específico.” E desta forma, a partir de sensações, sentidos, sentimentos, o indivíduo/aluno encontra-se envolvido numa teia de relações que reflete a apreciação estética que o domina nesse processo.



3. Apreciação estética na sala de aula: a construção de um olhar sensível

A apreciação estética envolve nossa memória, nossa imaginação e nossos pontos de vista, emaranhando-se em nossos sentidos, afetando nosso ser em um todo. Para Zagonel (2008, p. 27), a apreciação significa “apreciar arte por meio da análise, desenvolver a habilidade de ver com atenção e de descobrir as qualidades da obra de arte e do mundo visual”. Assim, em sala de aula, o aluno, por meio da cultura visual, pode construir novos olhares a partir da apreciação que faz ao interpretar uma obra, uma imagem, uma mensagem.

Neste contexto, os alunos adquirem autonomia em suas produções, pois desconstruem e edificam sentidos, o que conforme Lamas e Moraes (2010, p. 103) os permitem conquistar a liberdade ao demonstrar um sentimento estético pela vida que, para os autores, está no prazer, na fruição, na experiência, na sensação, na possibilidade de atribuir outros significados.

Nesse mesmo entendimento, Dutra (2012, p. 17) declara que a construção do olhar sensível é indissociável da formação estética do sujeito, pois é preciso olhar com outros olhos, com os olhos do sentido, para que a experiência estética se concretize indo além da mera contemplação, caso contrário, não haverá reflexão crítica a respeito do objeto que se aprecia. Camargo (2008, p. 474) afirma que

Trazer a estética para o cotidiano escolar é respeitar a diferença entre as pessoas. É a defesa da multiplicidade das possibilidades de sentir e expressar. É o reconhecimento da multiplicidade da espécie humana. É, também, o acolhimento das singularidades e o aprendizado da convivência com outros olhares sobre o mundo.

A escola é, em princípio, o ambiente que busca formar cidadãos capazes de estabelecer relações comunicativas eficazes na convivência entre si. Nesta perspectiva, no ambiente escolar os alunos precisam, nas palavras de Richter (2000, p. 77), “[...] ‘sair da concha’ e comunicar-se”. Isto, portanto, implica que eles exponham o seu ponto de vista e produzam sentidos diversos, o que é estimulado principalmente pela cultura visual que

[...] assume que a percepção é uma interpretação e, portanto, uma prática de produção de significado que depende do ponto de vista do observador/espectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação e experiência sociocultural. Assim, os objetos de estudo e produção incluem não apenas materiais visuais tangíveis, palpáveis, mas, também, modos de ver, sentir e imaginar através dos quais os artefatos visuais são usados e entendidos. (TOURINHO, 2011, p. 6).

Uma nova maneira de percepção, um novo gesto de interpretação, que, distante das “verdades” consideradas únicas e corretas na sociedade, configuram uma posição assumida pelo



sujeito aluno que vai além da simples decodificação, pois ele se faz autor ao demonstrar sua percepção estética, ultrapassando assim aquele dizer já legitimado e construindo um olhar mais sensível em torno do objeto de estudo.

Nesta perspectiva, é necessário que, para aguçar o senso crítico do aluno, as propostas didáticas não construam um abismo entre eles, mas busquem conquistar o aluno para a aprendizagem, para que, por meio de atividades reflexivas que ultrapassem o processo de decifração, ele tenha a liberdade possível para discutir seus pontos de vista.

Sendo assim, por meio da apreciação estética, torna-se possível, nas palavras de Dutra (2012), desprender-se das amarras do óbvio, olhando além da disposição do observador com a obra, mas se permitindo envolver-se e sentir-se atraído pela mesma, num processo de fruição que depende não só da abertura do objeto a outros sentidos, mas também da disposição, neste caso, do aluno para a construção de novos olhares.

4. Considerações Finais

O propósito deste trabalho foi o de refletir, por meio da estética, sobre a produção de sentidos no ambiente escolar que permite a construção de novos olhares a partir de variadas leituras de mundo. Para tanto, passou-se pelo campo das artes, da apreciação, da análise crítica, da percepção, do olhar crítico para, então, chegar-se ao terreno da multiplicidade de sentidos que uma obra, um texto, uma imagem comportam.

Partindo deste pressuposto, valemo-nos desta pesquisa para explorar o espaço que o aluno ocupa na escola, percebendo a importância de convidá-lo para um trabalho de interpretação, de modo a ultrapassar os sentidos já postos. Isto, porque tal processo, muitas vezes, não o possibilita desenvolver uma interação discursiva capaz de transpor o que já está dito.

Neste contexto, verifica-se que a escola, durante muito tempo e, em alguns casos, ainda hoje, inibe o protagonismo do aluno ao não dar a ele espaço para seu dizer, quando não é permitido pensar sobre o mundo, pois os sentidos já são dados como verdade. É fato, no entanto, que houve mudanças na educação e o ensino tem enfrentado um momento de transição, tal qual aponta para um posicionamento do sujeito-aluno nesse processo. No entanto, as modificações do quadro pedagógico devem ser contínuas de modo a contribuir significativamente para que haja resultado nas aulas.

Neste entendimento, a escola, ao constituir-se como um ambiente heterogêneo, deve possibilitar ao aluno adquirir autonomia, ao fazê-lo pensar sobre o mundo à sua volta. E, embora sua voz seja também a voz do outro, é possível que ele seja também autor do que diz,



afinal é na arena dos diferentes discursos que a interação, o diálogo, as experiências e a dinamicidade do novo acontecem.

Desta forma, por meio da educação estética, que pressupõe um ensino voltado para a apreciação, enquanto análise, crítica, reflexão, que o aluno terá liberdade para proferir sua fala, construindo olhares e produzindo significados outros, que garantem um gesto de interpretação diferenciado, desprovido do que está pronto, desmistifica as evidências do sentido, possibilitando pensar que há sempre mais de um sentido possível.

Referências

CAMARGO, Denise; BULGACOV, Yara Lúcia Mazziotti. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. **Psicologia em Estudo** [online], Maringá, 2008, v. 13, n. 3, p. 467-475. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 set. 2016.

DA ROS, Silvia Zanatta; COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrigo; MAHEIRIE, Kátia. **Educação estética e constituição do sujeito**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

_____; ZANELLA, Andréa Vieira; MAHEIRIE, Kátia. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação**: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

DUTRA, Juliana Resende. **(Re)Significando olhares**: apreciação estética, olhar sensível e cultura visual no ensino da Arte. Criciúma: UNESC, 2012.

FERREIRA, Guilherme Ronan de Souza. Arte e estética: o debate contemporâneo a partir de George Dickie. **Griot – Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia, v. 3, n.1, junho/2011.

LAMAS, Nadja de Carvalho; MORAES, Taiza Mara Rauen. **(Pro)Posições culturais**. Joinville: Editora Univille, 2010.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Museu, educação e cultura**: Encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, v. 13, n. 37, p. 112-122.

MAKOWIECKY, Sandra; RAMALHO, Sandra; OLIVEIRA. **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste; Schultze, Ana Maria; Santiago, Maria Cecília. **Mediação**: provocações estéticas. São Paulo: Pós-graduação do Instituto de Artes/Unesp, 2005.



ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 3 ed. Campinas: Pontos, 2001.

PERISSE, Gabriel. **Estética e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do Português e Interatividade**. Santa Maria: Editora UFSM, 2000.

TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e escola**. Salto para o Futuro Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>>. Acesso em: 5 de nov. 2013.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

Submetido em: 10/06/16. Aprovado em: 30/07/16.

