

LEITURA E PRODUÇÃO DE IMAGENS COMO FERRAMENTAS METODOLÓGICAS DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ABSTRATO

Davi Alves Oliveira* (UNEB)
davi.alvesoliveira@gmail.com

Matheus Vilas Boas* (UNEB)
teuvilasboas@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem se mostrado como importante fonte de experiências enriquecedoras para docentes, futuros docentes e alunos. O projeto Cultura Visual e Aprendizagem: Leitura e Práticas Transversais do PIBID/UNEB 2011, na cidade de Jacobina – BA, na Escola Estadual Frei José da Encarnação (EEFJE), em particular, possibilita várias discussões sobre Cultura Visual e transversalidade, além de quaisquer outros temas que se ligam à questão da Educação.

Uma inquietação em particular surgiu durante a aplicação de um subprojeto: a questão do desenvolvimento do pensamento abstrato em sala de aula. Ideias concretas são assimiladas por nosso cérebro desde que somos crianças, mas o mesmo acontece com as ideias abstratas? Apesar de tal pergunta ser muito complexa e de não objetivar-se responde-la no presente trabalho, foi a partir dela que surgiu as hipóteses que serão defendidas ao longo desse artigo: a de que é possível utilizar-se de imagens para diagnosticar a forma com que esse tipo de pensamento encontra-se em cada aluno, assim como para desenvolver esse tipo de pensamento.

O texto a seguir será dividido em cinco sessões. Na sessão 2 é explicado o subprojeto em que as hipóteses citadas acima surgiram. Na sessão 3 explana-se de forma simplificada o conceito de pensamento abstrato, levando-se em conta estudos da Linguística Cognitiva. A sessão 4 fala sobre a Cultura Visual e a relação entre esta e os conceitos explanados nas sessões anteriores. A sessão 5 descreve e analisa de forma breve dois casos que se destacaram durante a experiência de alguns bolsistas de iniciação à docência e que podem levar à perpetuação das hipóteses levantadas. Por fim, a sessão 6 conclui com algumas considerações a respeito das implicações de tais experiências para os futuros docentes.

* Bolsistas de iniciação à docência do PIBID/UNEB no projeto Cultura Visual e Aprendizagem: Leitura e Práticas Transversais, na Escola Estadual Frei José da Encarnação na cidade de Jacobina – Bahia.

2 O SUBPROJETO IMAGENS ARTÍSTICAS E ABSTRATAS

Nos primeiros meses do ano de 2012, os bolsistas de iniciação a docência do projeto Cultura Visual e Aprendizagem: Leitura e Práticas Transversais produziram subprojetos com várias temáticas relacionadas aos estudos da Cultura Visual (SELVATICI & HEMAIS, 2009). Tais subprojetos foram produzidos com o intuito de oferecer aos professores da EEFJE uma forma prática de interagir com os bolsistas e, assim, integrar práticas pedagógicas que contemplassem os estudos sobre Cultura Visual. Dentre esses subprojetos encontram-se o Projeto **Imagens Artísticas e Abstratas** (OLIVEIRA *et al*, 2012) que foi selecionado pela professora da disciplina Educação Artística para ser aplicado em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

O subprojeto **Imagens Artísticas e Abstratas** (OLIVEIRA *et al*, 2012) foi feito pensando-se na falta de contato dos alunos com obras de arte que carreguem alto grau de conotação. Tal preocupação surgiu com a percepção de que tais obras podem servir como ótima ferramenta pedagógica para o desenvolvimento do pensamento abstrato do indivíduo¹. Além disso, o subprojeto preocupou-se com o fato de que a falta de contato com esse tipo de obras de arte é acompanhada pelo contato excessivo e/ou exclusivo com produções visuais de consumo instantâneo presentes em grande quantidade nas mídias de massa. Acreditando que a escola é um lugar ideal para iniciar-se uma tentativa de mudança desse quadro, tal subprojeto objetivou possibilitar momentos de leitura e produção de imagens com foco no desenvolvimento do pensamento abstrato.

Desde a criação do projeto até sua fase de aplicação o entendimento de alguns conceitos foi crucial. A começar pelo título do projeto: por imagens artísticas e abstratas entende-se todo e qualquer produto visual que se possa tirar uma mensagem profunda, além da que se encontra presente na superfície do texto imagético. Dessa forma, o subprojeto comporta o uso de obras de arte (pinturas, esculturas, obras arquitetônicas) com alto grau de conotação e que tragam mensagens pertinentes para os alunos no contexto específico. Vale notar que, em tese, qualquer imagem seria passível de uma leitura conotativa. Por questões metodológicas o projeto limitou-se, porém, ao uso de obras de arte já consagradas ao redor do mundo,

¹ O conceito de pensamento abstrato será abordado de forma mais detalhada na próxima seção.

preocupando-se, entretanto, com a variedade de espaços e tempos em que tais obras foram criadas e/ou encontram-se inseridas.

Algumas das obras utilizadas durante a aplicação do subprojeto podem ser conferidas no **ANEXO A**. É possível perceber a preocupação com a variação de tempos e espaços, como citado acima. Vale ressaltar que foram trabalhadas outras obras além das encontradas no **ANEXO A**, destacando-se exemplos de obras de nativos brasileiros e obras relacionadas à cultura africana antiga, algo que possibilitou a aproximação do conceito de obra de arte às realidades interculturais dos alunos.

Além dos conceitos acima explanados, outros dois mostraram-se de grande importância para o presente trabalho: o conceito de pensamento abstrato e o de cultura visual. Faz-se importante enfatizar também a forma como os dois conceitos podem se relacionar. Nas sessões seguintes, tais conceitos, assim como suas possíveis relações, serão explicados à luz de pesquisas desenvolvidas nas áreas da Linguística Cognitiva (HAMPE, 2005; LAKOFF; JOHNSON, 2003) e da Cultura Visual (SELVATICI; HEMAIS, 2009).

3 O CONCEITO DE PENSAMENTO ABSTRATO SOB A LUZ DA LINGUÍSTICA COGNITIVA

Uma noção básica para o entendimento do pensamento abstrato sob o ponto de vista da Linguística Cognitiva é a de *embodied mind* – mente incorporada, como é conhecida entre estudiosos brasileiros. Para estudiosos da área, a mente humana só pode existir no cérebro e, se existe, é por conta de fatores neurobiológicos. Johnson (in HAMPE, 2005) defende:

Cientificamente, existe uma montanha crescente de evidências empíricas das ciências cognitivas de que não existe pensamento sem um cérebro em um corpo com um mundo ao redor. Além disso, a natureza de nossos cérebros, corpos e mundos, limita e dá forma ao que entendemos e raciocinamos e como esses entendimentos e raciocínios se dão (p. 16)².

É a partir de tal conceito que Johnson (in HAMPE, 2005) levanta o problema do pensamento abstrato:

² “Scientifically, there is a growing mountain of empirical evidence from the cognitive sciences that there can be no thought without a brain in a body in an environment. Moreover, the nature of our brains, bodies, and environments constrains and shapes what and how we understand and reason”. Todas as traduções do presente trabalho são de nossa autoria.

Se a mente humana é incorporada – isto é, se não existe separação ontológica fundamental entre “mente” e “corpo” – então como nós somos capazes de raciocinar e conceitualizar abstratamente? Em outras palavras, como significado, imaginação e razão – as marcas da inteligência humana – emergem de nossas interações físicas orgânicas com o mundo? (p. 15) ³.

Como possível resposta para tal pergunta, Johnson (in HAMPE, 2005) sugere que existem em nossos cérebros “[...] padrões recorrentes de nossas experiências sensório-motoras de forma que podemos construir significados dessas experiências e pensar sobre elas [...]” (p. 18-19, tradução nossa). Tais padrões são conhecidos em Linguística Cognitiva como *image schemas* – esquemas imagéticos. O autor completa a ideia dizendo que “[...] [imagens esquemáticas] podem também ser recrutadas para estruturar conceitos abstratos e possibilitar inferências sobre domínios abstratos do pensamento” (p. 19) ⁴.

Beate Hampe (2005) defende ainda que é em conjunção com a capacidade de conceptualização metafórica (*conceptual metaphor*) que as imagens esquemáticas funcionam como elo entre as experiências sensório-motoras e o pensamento abstrato (p. 2). O termo metáfora conceitual refere-se ao conceito de metáfora defendido por Lakoff & Johnson (2003). Os autores defendem que, ao contrário do que a noção mais comum de metáfora pode sugerir, “[...] metáforas estão presentes em nosso cotidiano, não apenas na língua, mas nos pensamentos e ações” e ainda que “nosso sistema conceitual, no que se refere ao que pensamos e como agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (p. 4) ⁵.

Dessa forma, entende-se por pensamento abstrato a construção de metáforas conceituais que possibilitem que nosso cérebro recorra aos esquemas imagéticos já existentes em nossa memória para a criação de novos conhecimentos. Vale ressaltar que os conceitos abordados acima foram explicados de forma simplificada. Apesar das explicações dadas acima estarem longe de abordar de forma satisfatória a complexidade dos termos, elas são suficientes para o entendimento pretendido no presente trabalho.

³ If the human mind is embodied – that is, if there is no fundamental ontological separation of “mind” and “body” – then how are we capable of abstract conceptualization and reasoning? In other words, how do meaning, imagination, and reason – the marks of human intelligence – emerge from our organic, bodily interactions with our environment?

⁴ “[...] image schemas are the recurring patterns of our sensory-motor experience by means of which we can make sense of that experience and reason about it, and that can also be recruited to structure abstract concepts and to carry out inferences about abstract domains of thought.”

⁵ “[...] metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature.”

4 CULTURA VISUAL E AS IMPLICAÇÕES NA SALA DE AULA

As imagens estão por toda parte. Embora a língua escrita tenha em nossa sociedade, de forma geral, um status bastante notório, pode-se afirmar que são as imagens que ocupam lugar de protagonista nos principais meios de comunicação. Esteja ela sozinha ou acompanhada de outras modalidades de língua e/ou linguagem, é a imagem que carrega, geralmente, a ideia central da mensagem na sociedade de consumo, em cartazes, outdoors, panfletos, entres outros gêneros da propaganda. É a partir da preocupação com a forma com que esse tipo de linguagem é consumida e produzida que surgem os estudos da Cultura Visual.

Selvatici & Hemais (2009) dizem: “O termo ‘era visual’ ou ‘cultura visual’ tem sido frequentemente utilizado para definir ou caracterizar a sociedade ocidental e sua insistência em privilegiar a imagem sobre as outras formas de linguagem” (p. 14). O século XXI encontra-se, dessa forma, em uma era visual, e aos estudos sobre como essa cultura existe e se desenvolve, chama-se Cultura Visual.

A voltar-se para a sala de aula, muitos estudiosos da Cultura Visual se deparam com vários problemas. Um em particular faz-se útil para o presente trabalho: como alunos aprendem a lidar com essa Cultura Visual? Isso se lembrando de que estes se desenvolvem intelectualmente em uma sociedade aparentemente contraditória ao ter as linguagens visuais como principais meios de comunicação e ter a língua escrita como um dos principais objetos de estudo. Deparando-se com problemas como esse, os alunos e professores envolvidos com projeto Cultura Visual e Aprendizagem: Leitura e Práticas Transversais perceberam que uma forma de encontrar respostas para essa inquietação seria levar constituintes da Cultura Visual para dentro da sala de aula, não como ilustrações, mas como principais recursos do processo de ensino/aprendizagem.

A partir dessa ideia, conjugada com a preocupação com o pensamento abstrato surgida especificamente durante a aplicação do subprojeto **Imagens Artísticas e Abstratas** (OLIVEIRA *et al*, 2012), percebeu-se que as imagens artísticas e abstratas poderiam ser utilizadas tanto para perceber o nível de pensamento abstrato do aluno como para possibilitar momentos de desenvolvimento desse tipo particular de raciocínio. A sessão a seguir irá exemplificar casos em que essas hipóteses mostraram-se válidas.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DOIS CASOS

Uma das atividades do subprojeto já citado, na disciplina de Educação Artística, foi a leitura e interpretação de frases famosas sobre o conceito de arte e a produção de imagens a partir de tais interpretações. O objetivo direto dessa atividade foi possibilitar aos alunos o entendimento dos vários conceitos de arte que existem e o objetivo indireto foi o de possibilitar o entendimento do conceito de metáfora. Pode-se afirmar que este segundo objetivo é mais abstrato que o primeiro, pois exige conhecimento metalinguístico. Dessa forma, na breve análise que se segue, será dada ênfase maior ao que se refere a este segundo objetivo.

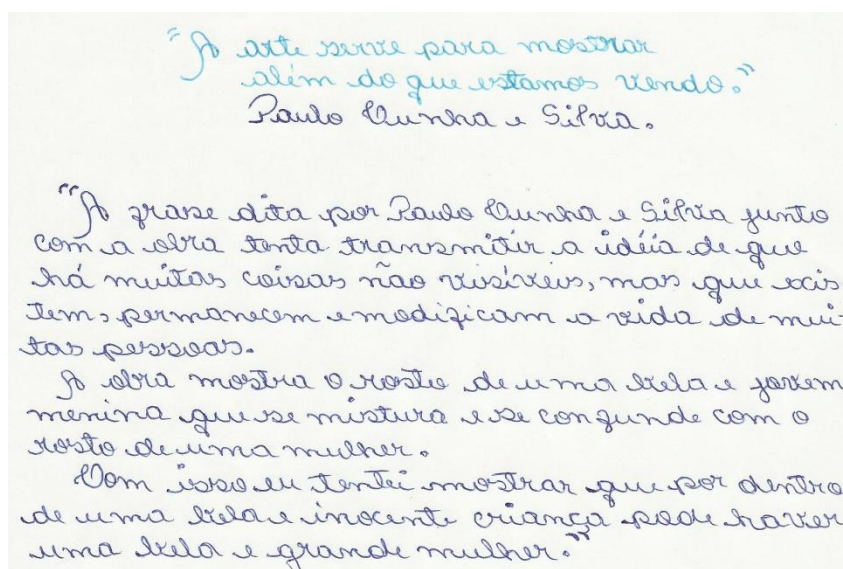
A partir das produções dos alunos foi possível perceber que alguns deles conseguiam pensar com um nível de abstração relativamente alto, enquanto outros se limitavam ainda a ideias superficiais e mais concretas. Entende-se que essa heterogeneidade é algo normal e que só aumenta a importância desse tipo de trabalho em sala de aula, pois possibilita o maior desenvolvimento daqueles que já conseguem pensar de forma mais abstrata ao passo que pode possibilitar aos que ainda encontra-se em um estágio anterior uma chance de avançar em direção ao objetivo pretendido. Será mostrado a seguir um exemplo de trabalho feito por uma das alunas que possibilitaram uma análise pertinente. Foi pedido que os alunos fizessem a leitura de frases de artistas famosos, em forma de respostas para a pergunta “o que é arte para você?”. Em seguida foi pedido que os mesmos produzissem uma obra imagética que ilustrasse a interpretação da frase escolhida. Por fim, foi pedido que os alunos redigissem um pequeno texto explicando a obra e que a apresentassem para os colegas.

Figura 1 – Obra feita por uma das alunas a partir da frase de Paulo Cunha e Silva.



Fonte: os autores.

Figura 2 – Texto explicando a obra mostrada na **Figura 1**.



Fonte: os autores.

Percebe-se que a aluna compreendeu um dos conceitos de arte mostrados e que esta pôde criar uma obra de grau relativamente alto de abstração. Pode-se afirmar isso ao destacar que ela utilizou-se de metáforas conceituais que ela já tinha se apropriado – a de que as pessoas tem um lado interno e um externo e a ideia de transição entre um estado e outro, por exemplo – para criar algo novo que relaciona-se tanto com os temas trabalhados em sala de aula como com sua vida particular e suas experiências.

O outro caso será explanado de forma mais abrangente. Este aconteceu durante a aplicação de outro projeto. No projeto **Trabalho de Interpretação de Tiras e Quadrinhos** (CARVALHO *et al*, 2012), também desenvolvido por bolsistas do PIBID na EEFJE, foi feita uma atividade com um quadrinho da Turma da Mônica Jovem que falava sobre a individualidade, abordando a identidade de cada indivíduo nos grandes centros urbanos. Depois da leitura dos quadrinhos, foi proposta uma atividade na qual os alunos tiveram que desenvolver um personagem extraído a partir de recortes de revistas e jornais e criar uma identidade imaginária para eles. Essa atividade serviu para mostrar o conceito de identidade e através das imagens os alunos puderam entender que identidade não diz respeito apenas ao que é concreto.

Pressupondo que alguns alunos poderiam entender que a identidade é algo somente relacionado ao jeito de se vestir e às características físicas, tal noção pode ter sido desconstruída e substituída por uma mais próxima à realidade que é a identidade como a inclusão dos indivíduos em categorias criadas pela sociedade ⁶.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões e dos diálogos que foram possíveis como resultado da aplicação desses projetos muitos conhecimentos foram compartilhados, criados e renovados. O Pibid provou-se, então, como um momento de enriquecimento não só para os bolsistas, mas também para os professores e para alunos. Os bolsistas de iniciação à docência enquanto futuros professores tiveram mais uma chance de moldar sua prática em direção ao objetivo de tornarem-se profissionais reflexivos que buscam efetivamente melhorar a educação.

Sobre as conclusões tiradas a partir do subprojeto **Imagens Artísticas e Abstratas** (OLIVEIRA *et al*, 2012), especificamente, pode-se dizer que é válido que haja outras investigações que aprofundem-se nas relações entre Cultura Visual e Pensamento Abstrato. Os conceitos relacionados a ambos são por si só complexos, os possíveis diálogos entre ambos tendem a ser ainda mais complexos, a ponto de exigirem pesquisas muito mais detalhadas. Tal complexidade só mostra-se positiva, pois podem possibilitar reflexões úteis para os professores e demais profissionais da educação pensarem sobre a própria prática e

⁶ Para discussões sobre Identidade, ver Hall (2005).

sobre quais as possíveis mudanças que poderiam colaborar para contextos educacionais cada vez mais efetivos em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Jackeline Silva Santos *et al.* **Trabalho de interpretação de tiras e quadrinhos**. Jacobina, BA: [s.n.], 2012. Disponível em:

<<http://olharesemrede.blogspot.com.br/2012/08/trabalho-de-interpretacao-de-tiras-e.html>>.

Acesso em: 31 ago. 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMPE, Beate (Ed.). **From perception to meaning: image schemas in cognitive linguistics**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2005. (Cognitive linguistics research; 29)

LAKOFF, George. JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. London: University of Chicago Press, 2003.

OLIVEIRA, Davi Alves *et al.* **Imagens artísticas e abstratas**. Jacobina, BA: [s.n.], 2012.

Disponível em: <<http://olharesemrede.blogspot.com.br/2012/08/imagens-artisticas-e-abstratas.html>> Acesso em: 31 ago. 2012.

SELVATICI, Vera Lucia Carvalho Grade; HEMAIS, Barbara Jane Wilcox. **Letramento visual e ensino de produção de texto: o encontro do aprendiz com textos multimodais em atividades de escrita em inglês – língua estrangeira**. Rio de Janeiro, 2009. 199p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ANEXO A – Exemplos de obras utilizadas no projeto

Imagem 1 – Obra de Ikenaga Yasunari (2012?).



Fonte: Obvious – www.obviousmag.org (Disponível em: http://obviousmag.org/archives/2011/10/as_mulheres_de_ikenaga_yasunari.html).

Imagem 2 – *Hot Day III* de Pedro Campos (2009?).



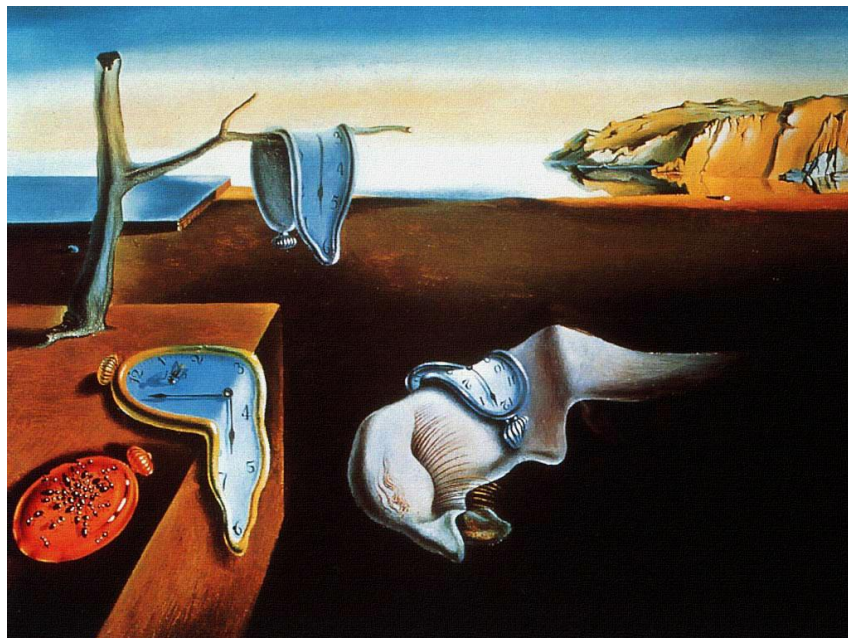
Fonte: Obvious – www.obviousmag.org (Disponível em: http://obviousmag.org/archives/2012/02/pinturas_foto-realistas_de_pedro_campos.html).

Imagem 3 – *Ceci n'est pas une pipe* de Rene Magritte (1948).



Fonte: WikiPaintings – www.wikipaintings.org (Disponível em <http://www.wikipaintings.org/en/rene-magritte/the-treachery-of-images-this-is-not-a-pipe-1948>).

Imagem 4 – *A persistência da memória* de Salvador Dali (1934).



Fonte: Estórias da História – www.estoriasdahistoria12.blogspot.com.br (Disponível em <http://estoriasdahistoria12.blogspot.com.br/2011/10/persistencia-da-memoria-salvador-dali.html>).