

Mary: Mas, assim, eu acho que isso também depende muito do dia que você está... tem dia que você está mais envolvido, tem dia que não. Às vezes, o dia em que você está menos envolvido eles [os alunos]⁷⁹ te dão uma resposta muito mais satisfatória. Mas assim, em geral, sabe, eu sempre tenho algum [aluno]⁸⁰, um ou outro, nem que seja um, que me dá esse feed back, ou que pelo menos a gente acha que entendeu.

Pesquisadora: *Como é que você percebe isso?*

Mary: Quando eles perguntam, quando eles dão algumas respostas –“É isso.” ou pelo próprio desenho... (1ª Entrevista Individual, 4 de maio de 2005).

Dessa forma, a professora *Mary* demonstra que, para que a leitura de imagens se converta em um conhecimento significativo para o aluno, ela precisa ser construída por meio do diálogo. Tanto é que, ao ser questionada se teria algum método específico para ler imagens em sala de aula, a professora afirmou não saber definir o método ou as metodologias que utiliza para tal fim. No entanto, ao relatar como procede nos momentos de leitura de imagens, ela revelou como o diálogo permeia suas estratégias de abordagem da imagem junto aos alunos:

Eu vou assim: às vezes eu apresento a imagem, e a gente fala, eles falam, depois eu vou complementando. Às vezes eu faço uma síntese do que foi falado, ou às vezes, eles começam pela prática e já vêem a imagem e tudo, depois a gente vai desenvolvendo outros trabalhos com a mesma imagem e fala posteriormente. (1ª entrevista Individual, 4 de maio de 2005).

Nas aulas observadas, verificamos que o diálogo entre professora e alunos, tendo a imagem como ponto central, é desencadeado por questionamentos que a professora vai apresentando e reforçando com base nos elementos que os alunos percebem e identificam em uma ou mais imagens.

Sobre esse aspecto de sua prática, apresentamos o fragmento da Nota de Campo abaixo:

⁷⁹ Acréscimos nossos.

⁸⁰ Acréscimos nossos.

A professora iniciou a aula mostrando uma imagem de Van Gogh (1853-1890)⁸¹. Em seguida, a professora fixou a imagem no quadro e escreveu o título, a técnica utilizada pelo artista e o tamanho da obra: “Caminho de ciprestes sob o céu estrelado”, 1890, óleo sobre tela. [Figura 6] Reportando-se ao título, a professora identificou a palavra cipreste como sendo a árvore que aparecia no centro da imagem.

Alguns alunos falaram da semelhança do cipreste com o eucalipto e a professora comentou sobre a diferença das duas árvores.

Voltando ao título da obra, a professora questionou se os alunos concordavam com ele. Uma aluna disse que não porque o céu da imagem tinha um sol.

A professora então perguntou se quando tem sol no céu também poderia ter estrela. Outra aluna respondeu que o sol também é uma estrela.

Nesse momento, muitos alunos começaram a comentar suas experiências de olhar para o sol, e a professora chamou atenção para a imagem colocando outra questão:

Professora: - O que é um céu estrelado para nós?

Outra aluna lembrou: -Mas tem sol!

A professora então voltou para o título da obra, destacando a palavra “caminho” que os alunos imediatamente relacionaram com a “estrada” na parte inferior da imagem. Um aluno comentou que a “árvore” parecia dividir o céu em duas partes: uma de noite com estrelas e a lua e outra de dia com o sol, e que o nome da obra estava errado.

Outra aluna comentou que se lembrava de outra imagem desse mesmo artista com ciprestes onde ele também destacava o céu. Outro aluno comentou que o artista podia ter criado o céu da sua imaginação e outra aluna completou que o artista poderia ter retratado tanto o amanhecer como o anoitecer.

A professora pediu, então, que os alunos observassem com mais atenção a parte inferior da obra para descobrirem a hora do dia que ela retratava. Uma aluna foi até o quadro e apontou na parte superior da imagem onde o céu estava mais escuro, e a professora perguntou por que os alunos achavam que estava anoitecendo. Um aluno argumentou que era porque as pessoas estavam de casaco e outro que eles estavam voltando do trabalho para a casa. Nesse momento, a aula ficou tumultuada porque muitos alunos queriam dar sua opinião.

Enquanto isso muitos alunos iam até a imagem para ver os detalhes da obra mais de perto e defender suas opiniões.

A professora concluiu que os alunos deveriam respeitar as opiniões diferentes uns dos outros porque não ficava claro na imagem se está anoitecendo ou amanhecendo. Um aluno comentou que o artista podia estar querendo confundir as pessoas e a professora perguntou: Será que o objetivo dele era confundir as pessoas? (Nota de Campo 03, 5 de abril de 2005).

⁸¹ Pintor holandês cuja obra caracteriza-se pela representação de cenas rurais, ciprestes e camponeses e pela utilização de pinceladas ondulantes em tons de amarelos, verdes e azuis intensos.



Figura 6 – GOGH, Vincent Van. **Caminho de ciprestes sob o céu estrelado**. 1890, óleo sobre tela, Rijksmuseum Kröller-Müller, Otterlo.

Como podemos observar pela Nota de Campo apresentada, o diálogo estabelecido entre professora e alunos, apesar de interrompido algumas vezes pela dinâmica da sala de aula, possibilita que ambos manifestem as diferentes percepções e opiniões que surgem a partir da observação de uma imagem. Assim, as informações históricas ou do contexto de produção da obra observada, que a professora insere durante suas reflexões e questionamentos, entrelaçam-se às referências do contexto em que professora e alunos estão inseridos. Com isso, a

professora consegue fazer, mesmo que timidamente, a mediação entre alunos e imagem sem direcionar seus olhares e pensamentos para um único significado.

Nessa perspectiva, os questionamentos colocados pela professora *Mary* fazem parte de uma seqüência de ações, ou seja, procedimentos metodológicos que ela utiliza para conduzir a leitura de imagens em sala de aula:

Tem sempre umas perguntas basiquinhas que a gente faz para que eles comecem a falar. Eu pergunto o quê que eles estão vendo, o que agrada mais, do que se trata, qual que é o assunto, se eles já conhecem a imagem, algumas coisas nesse sentido. Eu vou assim: às vezes, eu apresento a imagem, e a gente fala, eles falam depois eu vou complementando. Às vezes, eu faço uma síntese do que foi falado ou, às vezes, eles começam pela prática e já vêem a imagem e tudo, depois a gente vai desenvolvendo outros trabalhos com a mesma imagem e falando posteriormente. (1ª entrevista Individual, 4 de maio de 2005).

Assim, mesmo não definindo conceitualmente um método ou metodologia de abordagem da imagem que trabalha em sala de aula, a professora *Mary* desenvolve práticas e pensamentos que refletem concepções de ensino-aprendizado em arte conectadas às referências que têm sido adotadas por autores que a professora cita, como é o caso de Barbosa (1991) e de Feldman (1970).

Isso pode ser confirmado por meio do modo singular como a professora *Mary* ressignifica a comparação de imagens em suas práticas de sala de aula, configurando-a sem apresentar todos os procedimentos tal como são propostos por Feldman (1970) numa seqüência, ou seja, a *descrição*, a *análise*, a *interpretação* e o *julgamento* (BARBOSA, 1991).

Nas aulas da professora *Mary*, as etapas subseqüentes não seguem o proposto por Feldman (1970), não se formalizam em etapas, sendo que a análise e a interpretação das imagens não acontecem em todas as leituras de imagem, como pudemos observar por meio da Nota de Campo citada anteriormente.

Dessa forma, verificamos que a análise e a interpretação das imagens trabalhadas apresentam-se mais evidentes nas aulas em que o diálogo entre a professora e os alunos caracterizam discussões que surgem mediante o trabalho com um roteiro, previamente elaborado por ela.

Conforme relato da professora *Mary*, a idéia de trabalhar com um roteiro para mediar a leitura de imagens, surgiu, inicialmente, a partir da observação das perguntas que ela mais fazia aos alunos quando mostrava imagens em sala de aula. Porém, ao ser questionada sobre as razões que a levaram a sistematizar esse roteiro, a professora lembrou-se, que em uma reunião do CEMEPE, ela participou de uma aula ministrada por duas colegas professoras de artes visuais/plásticas, na qual elas tinham utilizado um roteiro para trabalhar com o tema família e suas possibilidades de representações em obras de artistas brasileiros (Nota de Campo 09, 17 de maio de 2005).

Portante, o relato da professora *Mary* reforça a importância da troca de experiências entre os professores quando de sua participação em grupos de estudos e no quanto algumas ações, mesmo aquelas que não são o foco central de quem as realiza, acabam se tornando significativas para quem delas participa. Assim, numa aula em que o foco era discutir a representação da família por meio de diferentes contextos e épocas, o recurso metodológico, o roteiro de questões, utilizado pelas professoras, acabou se tornando mais significativo para a professora *Mary* do que o próprio tema abordado.

Entendemos que isso acontece pelo fato de que, naquele momento, a preocupação da professora *Mary* estava mais voltada para os aspectos didáticos e metodológicos do que para as temáticas e conteúdos abordados na aula.

Assim, mais uma vez, destacamos a importância da troca de experiências como um momento em que os professores socializam também os saberes produzidos em suas práticas

de sala de aula, de forma a possibilitar que eles adquiram sentidos diferentes, conforme o contexto e o objetivo de cada professor.

Nessa mesma perspectiva, o pensamento de Tardif (2002) torna-se pertinente, uma vez que, para esse autor, o saber prático ou experiencial tem como uma de suas características ser “[...] um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, novos conhecimentos adquiridos ao longo de caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho” (2002, p. 110).

No caso do Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE, os saberes práticos ou experienciais sempre fizeram parte das discussões do grupo, não como modelos a serem seguidos, mas como experiências que, ao serem remodeladas, conforme o contexto e os propósitos de cada professor, convertem-se em outras experiências e outros saberes.

Fato que pode ser observado por meio de fragmentos das Notas de Campo 13 e 14, em que a professora *Mary* propõe o trabalho com um roteiro de perguntas como atividade que leve os alunos a questionar sobre o colorido de uma reprodução (xérox) em branco e preto e a elaboração de um título, ambos realizados a partir da obra *O Grito* de Edvard Munch (1863-1944)⁸² (FIGURA 7).

Assim que grande parte dos alunos terminou de colorir o xérox, a professora escreveu no quadro: “Responda em seu caderno de desenho:

1 – Quantos e quem são os personagens desta imagem?

2 – O que o (s) personagem (ns) faz (em)?

3 – Onde acontece a cena?

4 – Em que lugar você faria o que este (s) personagem (ns) faz (em)?

5 – Desenhe a cena descrita acima (em outra folha).”

Assim que terminou de escrever no quadro, a professora leu todas as perguntas em voz alta, enfatizando que os alunos deveriam respondê-las no próprio caderno de desenho de acordo com o que observassem na imagem que tinham colorido.

E explicou:

⁸² Pintor e gravador norueguês que foi um dos expoentes do Expressionismo Alemão, movimento artístico inserido no ambiente conturbado do início do século XX, que se caracterizou pela expressão de emoções intensas.

Professora: - *É o que vocês estão interpretando, o que estão vendo! Existe uma ação, o que está acontecendo?! O que são personagens?*

Aluno: - *Pessoas.*

Professora: - *Só pessoas?*

Aluno: - *Pra mim professora, são fantasmas*

Professora: - *Aqueles que têm uma ação dentro da cena são personagens. Tudo que faz parte da imagem é personagem?*

Aluno: - *O fundo da imagem, o caminho não é personagem.*

A professora então perguntou se estava esclarecido o que era personagem e o que era cena e os alunos responderam que sim. Dessa forma, ela pediu que os alunos se concentrassem em responder às perguntas e elaborassem os títulos. (Nota de Campo 13, 14 de junho de 2005).

Nessa aula, é possível perceber que o roteiro elaborado pela professora *Mary* parte da descrição da imagem, chamando a atenção para que o aluno procure detalhes que poderiam ser imperceptíveis, caso seu olhar fosse superficial, e investe em direção à interpretação, à medida que solicita que o aluno busque suas referências visuais e as relacione com os personagens e a cena observados na obra de Munch.

Isso pode ser percebido pelas perguntas que compõem o roteiro, principalmente as perguntas 4 e 5, nas quais a professora sugere que os alunos construam uma outra cena, uma outra história na qual os alunos se coloquem no contexto do personagem, podendo, dessa forma, ultrapassar a condição imposta ao personagem, ou seja, não ficando “preso” à cena vista⁸³.

⁸³ É importante ressaltar que as interpretações mediadas pelo roteiro foram intensificadas por três outras ações da professora: não apresentar a reprodução da obra nas cores próximas à imagem original, não dizer o título da obra e pedir que os alunos não comentassem suas percepções sobre a imagem durante o momento da aula em que foram elaborados títulos para a imagem em questão (NOTA DE CAMPO 13, 14 de junho de 2005).

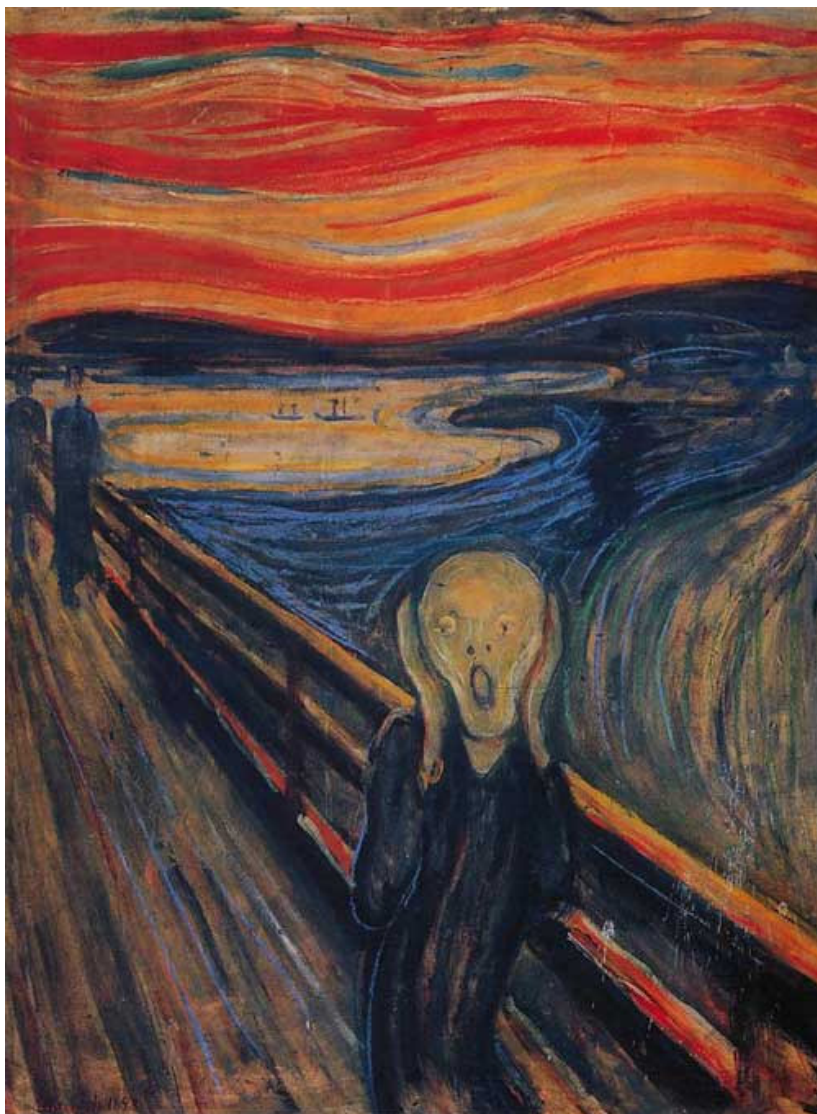


FIGURA 7 – MUNCH, Edvard. **O Grito**. 1893, têmpera sobre prancha, 83,5 x 66 cm, Munch muset, Oslo.

Assim, cada aluno não apenas descreve, mas pensa em outras imagens de seu cotidiano que remetem às mesmas sensações e percepções despertadas pela obra de Munch. Isso pode ser observado por meio dos títulos criados, nos quais personagens e títulos referentes a filmes de terror surgem como soluções que representem a situação de pânico e medo que cercam a personagem retratada.

Faltando aproximadamente 10 minutos para o fim da aula, a professora chamou os alunos que tinham terminado o colorido e elaborado o título para apresentá-los para seus colegas na frente da sala e pediu que todos prestassem atenção nos títulos criados. À medida que os alunos apresentavam as xérox coloridas, a professora lia os seguintes títulos, ao que os alunos reagiam com palmas e sons de fantasmas: “Assombração à beira mar”; “O powtergaist [sic] na ponte assombrada”; “Picasso”; “Demônio na ponte”; “Ponte mal assombrada”; “O pânico”; “A cidade mal assombrada”; “A ponte dos sete mares”; “A ponte do terror”; “O fantasma preto e branco”; “A fazenda mal assombrada pelo pânico”; “Vaca da ponte”; “O susto”; “O socorro do mar”; “O Chuck”; “O zumbi na ponte atentando”; “Assombração na ponte”; “Mulher assustada na ponte mal assombrada”. (Nota de Campo 13, 14 de junho de 2005).

Assim, o diálogo, que acontece na aula seguinte, mostra que as respostas que surgiram por intermédio do roteiro despertaram professora e alunos para outras questões e para sua relação com outras imagens:

A professora mostrou a imagem de uma revista que continha uma montagem feita a partir da obra de Munch [FIGURA 7]: no lugar do rosto da figura que aparece em primeiro plano na imagem, o cartunista Millôr Fernandes⁸⁴ fez uma montagem colocando o rosto do Papa João Paulo II fazendo uma expressão de dor [FIGURA 8]. Os alunos riram ao verem a imagem modificada e a professora perguntou:

Professora: - *Que cara o Papa fez?*

Alunos: - *Susto. Pânico. Choro. Dor.*

A professora então explicou que essa expressão de dor do Papa João Paulo II tinha sido muito divulgada pela imprensa durante o período em que ele esteve doente e perguntou aos alunos:

Professora: - *Porque vocês acham que Millôr Fernandes usou a imagem de Munch junto com a do Papa?*

Aluno: - *Para mostrar o grito do Papa!*

Professora: - *A gente só grita de dor?*

Aluno: - *O Papa parece sem ar e muitas pessoas quando gritam ficam sem ar.*

⁸⁴ Millôr Fernandes (1923, Rio de Janeiro) – desenhista, humorista, dramaturgo, escritor, autor de teatro e tradutor brasileiro.

Professora: - *Nós gritamos por muitos motivos, por exemplo, na outra sala, algumas alunas deram 'um grito' quando reclamaram dos outros alunos que não estavam deixando elas estudarem.*

Nesse momento, os alunos começaram a conversar muito e se dispersaram. A professora interrompeu o diálogo com eles até que todos fizessem silêncio. Retomando o diálogo, a professora perguntou:

Professora: - *Existem outras formas de gritar?*

Aluna: - *Quando se briga.*

Aluno: - *Com tapa, soco e pontapé.*

Professora: - *A gente grita de outras formas. Votar é uma forma de brigar. Por exemplo, quando vocês escolheram o representante de sala, vocês conseguiram dar o grito de vocês quando elegeram alguém.*

Nesse momento, os alunos começaram a discutir sobre as eleições para representantes de sala e se dispersaram (Nota de Campo 14, 21 de junho de 2005).

Nesse ponto, consideramos que o roteiro colaborou de forma significativa na construção das interpretações dos alunos, estabelecendo uma relação entre o repertório visual do aluno, o contexto abordado na obra de Munch e outros contextos e situações nos quais as sensações de pânico, medo, assombro, dor e incômodo podem ser expressas como um grito.

Além de ser um instrumento metodológico que potencializa o diálogo, verificamos, em outra aula da professora *Mary*, que o roteiro foi utilizado como base para uma produção escrita, convertendo-se em uma outra via de interpretação de imagens.