

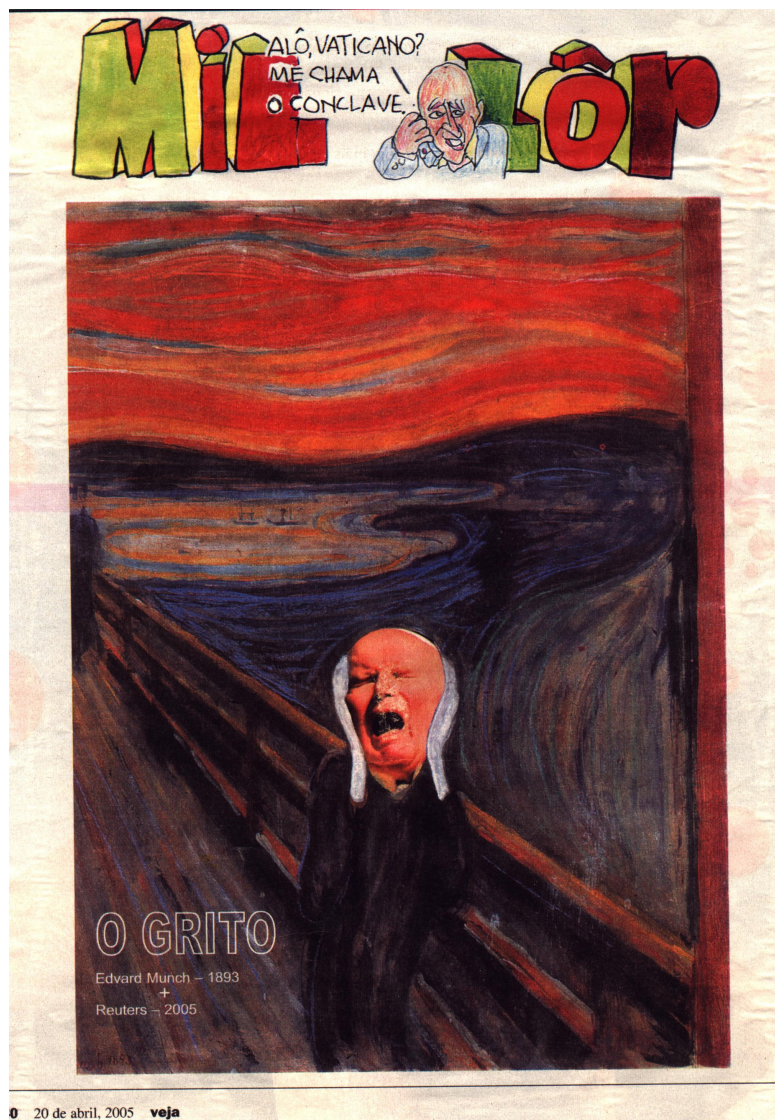


FIGURA 8 – FERNANDES, Millôr. **O Grito**. 2005, Revista Veja, 20 de abril de 2005.

Partindo da identificação da obra *Norwood sob a neve* (FIGURA 4), do artista Camille Pissarro, a professora elaborou 4 questões explicando para os alunos que o roteiro estava numa sequência de perguntas que, ao serem respondidas, ajudariam a montar um texto sobre a imagem observada

A professora começou então a ditar as perguntas, explicando que elas estavam ligadas uma à outra. À medida que os alunos manifestavam suas dúvidas, a professora ia esclarecendo seus questionamentos
 Pergunta 1 – “O que vejo?”

Pergunta 2 – “Como vejo?”

Nesse momento, a professora explicou que a pergunta dois se referia a como cada elemento visto na imagem se encontrava: os detalhes, a posição, as características.

Pergunta 3 – “O que esta visão proporciona? Como ela se apresenta a você?”.

Explicou que essa pergunta estava relacionada às sensações que a imagem provocava. Um aluno disse que não entendeu, e a professora explicou que, para responderem essa pergunta, os alunos poderiam escrever as impressões que tivera, ao ver a imagem. E complementou: - Quando eu olho para essa imagem, o que ela me provoca?

Um aluno perguntou se poderia ter mais de uma resposta para essa pergunta e a professora disse que sim. Que muitas vezes, ao conhecermos uma pessoa temos uma primeira impressão e depois com o tempo, ao conhecê-la mais, temos outras impressões sobre essa mesma pessoa.

Pergunta 4 – “Tenho vontade de...”

Nessa pergunta a professora explicou que os alunos deveriam completar a frase (Nota de Campo 8, 10 de maio de 2005).

Podemos observar que o roteiro elaborado pela professora *Mary* para mediar a leitura da imagem de Pissarro procura fazer com que os alunos leiam a imagem aprofundando o olhar gradativamente. Começa com a descrição do que vêem, para, depois, chamar a atenção dos alunos para a forma dos elementos que compõem a imagem, como se dispõem no espaço, os detalhes e características de cada um. Com a pergunta três, a professora *Mary* busca as impressões e sensações visuais que a imagem causa, a partir da forma como ela se apresenta. Na pergunta quatro, a professora projeta os desejos que a imagem suscita em cada um, reforçando a idéia de que a visão pode registrar os mesmos elementos visuais, mas que a interpretação é pessoal.

Compreendemos, então, que esse roteiro elaborado pela professora *Mary* remete às primeiras etapas da seqüência de ações que Feldman (1970) propõe como estágios para se desenvolver a capacidade crítica por meio do ato de ver: *descrever, analisar, interpretar e julgar* (BARBOSA, 1991). Seguindo a seqüência de ações apresentadas por esse autor, no roteiro da professora *Mary*, a etapa final, em que acontece o *juízo*, está, de certa forma, junto com analisar e interpretar nas perguntas três e quatro do roteiro, ou seja, quando se fundamenta e julga o que foi visto.

Por sua vez, os textos elaborados por meio do roteiro apresentam soluções interessantes no sentido de ultrapassar a referência direta aos elementos visuais presentes na imagem, acrescentando outros elementos e possibilidades de contextualização, como podemos observar a seguir:

A professora chamou alguns alunos (um de cada vez) até a frente para lerem seus textos à turma, explicando que o roteiro ajudava a escrever o texto e que se tirassem as perguntas e lessem as respostas na seqüência do roteiro, que o texto saía pronto.

Uma aluna foi até a frente e leu seu texto destacando que ela visualizou a imagem de um bairro: “Essa imagem é um pequeno bairro onde tem muita gente feliz. Quando vejo essa imagem tenho vontade de morar em um bairro em comunhão como esse”.

Um aluno leu seu texto onde destacava a casa vermelha e o homem com frio: “Vejo uma casa vermelha com portas e janelas abertas. Um homem vestido de preto. Esta figura está com expressão de frio”.

Outra aluna leu seu texto com a ajuda da professora. Nesse texto ela destaca a neve, o frio, o escuro e concluía: “Dá vontade de colocar casaco, calça, meia, luva e touca. Que vontade de brincar na neve!”.

Outra aluna teve seu texto lido pela professora, onde destacava: “A casa é marrom com portas estreitas. A mulher está de vinho e os homens de preto, a árvore sem folhas, quase tudo da mesma cor. Ela proporciona pra mim uma sensação de frio, de neve caindo em mim. Eu tenho vontade de me jogar debaixo do cobertor e tomar chocolate quente”.

Outra aluna pediu que a professora lesse seu texto, que destacava a árvore seca, o céu amarelo, o tempo nublado: “Uma fábrica produzindo seu produto, uma chaminé soltando fumaça e o dia caindo neve. As pessoas andando na rua. Essa imagem me proporciona um tempo nublado e um céu poluído e me causa dor. Me dá vontade de colocar um sol na imagem.”

Nesse momento, um aluno comentou que já existia um sol na imagem. A professora então explicou:

Professora: - É porque ela fala que o céu está nublado, então dá vontade de colocar sol nele. O que que o sol proporciona pra gente, não é calor? Então se colocar um sol não aquece?

Alunos: - Aquece.

Professora: - Eu entendi assim, Sara. É isso mesmo? Quando você quer o sol é pra aquecer?

Sara: - É sim. (Nota de Campo 09, 17 de maio de 2005).

Compreendemos, pois, que o roteiro apresentado pela professora instigou a produção de interpretações dos alunos sobre as imagens apresentadas, implicando a sistematização e a

ampliação do repertório visual e conceitual e, conseqüentemente, leituras de imagens significativas.

Por outro lado, não ficou claro até que ponto as interpretações dos alunos foram significativas em relação às características e percepções dos céus das imagens de Munch (FIGURA 7) e Pissarro (FIGURA 4) trabalhadas pela professora *Mary*. Considerando que o céu foi o tema escolhido para ser trabalhado durante o semestre e que o céu é um elemento importante na composição dessas imagens, acrescentando informações que podem ampliar as interpretações de quem as lê, percebemos que essas informações não foram exploradas ou apareceram nas sensações e interpretações relatadas pelos alunos.

Isso demonstra que um roteiro de questões relativas às imagens trabalhadas em sala de aula pode servir como uma ferramenta metodológica, que tem implicações significativas na condução da leitura de imagens. No entanto o professor não pode perder de vista que o roteiro faz parte de um processo de ensino-aprendizado mais amplo, cujos objetivos não se esgotam nas interpretações por ele possibilitadas.

Nesse sentido, é pertinente a observação de Martins:

Propiciar encontros entre pessoas e obras requer mais do que metodologias, pois requer sujeitos mediadores capazes de ouvir e fazer falar o outro, que através de suas próprias palavras e de informações oferecidas em doses condizentes com suas potencialidades, pode viver experiências significativas. (MARTINS, M., 2005, p. 81).

Dessa forma, observamos que o roteiro só faz sentido se promove o diálogo como um momento importante do processo de ensino-aprendizado, valorizando a relação professor-aluno-conhecimento, no sentido de valorizar conhecimentos trazidos por diferentes sujeitos e intensificar a interação entre as informações que a professora apresenta e as reflexões dos alunos.

Nesse ponto, cabe destacar que a professora *Mary* valoriza as informações sobre os aspectos históricos das obras de arte, procurando sempre escrever no quadro a identificação da obra, ou seja, o título, o artista, o ano em que a obra foi realizada, a técnica, as dimensões e, em alguns casos, o local onde a obra se encontra atualmente. Sobre esse aspecto de sua prática docente, a professora *Mary* relata que ela sempre se prepara para trabalhar com os alunos as informações de caráter histórico e estético:

Eu, particularmente, eu faço, eu leio época, em que época, o quê acontecia nessa época, quem eram os pares desse pintor, que técnica era mais usada, quem era esse autor, o quê que ele fazia, onde ele vivia, assim, eu procuro estar mais informada possível, mas assim, já aconteceu de na hora eu pegar uma imagem, mostrar e saber o nome dele só e quando eles perguntavam eu dizia: -“Não, olha eu vou pesquisar, porque esse eu não sei. (1ª Entrevista Individual, 04 de maio de 2005).

Assim, entendemos que, para a professora *Mary*, as informações históricas e estéticas são importantes, porque dão subsídios para que ela possa responder às questões que surgem no momento da leitura, servindo como complementação e ampliação do olhar do aluno e não como único ponto de partida para a leitura de imagens.

A esse respeito, Buoro (2002) esclarece que existe uma forte tendência de olhar para as imagens por meio da ótica dos contextos histórico-culturais ou da visão de homem e de mundo empreendida por discursos e narrativas vigentes. Tendência que se traduz na importância dada aos conteúdos históricos, sociológicos e biográficos como fonte privilegiada de informações, utilizadas, principalmente, pelos compêndios de História da Arte que norteiam a formação de artistas plásticos e professores de Arte nos cursos superiores.

Em sua tese de doutorado, Buoro (op. cit) apresenta e analisa os livros de História da Arte *A História da Arte* de Ernst Hans Gombrich (1988); *História da pintura moderna* de Herbert Read (1980); e *Arte Moderna* de Giulio Carlo Argan (1988) como os três “historiadores mais conhecidos e reconhecidos pelos educadores de arte brasileiros”, que servem como referência

para construir discursos e procedimentos de leitura de imagem na área de artes visuais/plásticas. Nessa perspectiva, os professores, desde sua formação, tendem a se utilizar das narrativas dos historiadores e a reproduzir informações históricas ou sociológicas, construindo uma leitura de imagens fundamentada no olhar “de outros”, em que os alunos seguem o percurso de leitura do professor e não atribuem sentido ao que vêem.

Porém esse ensino da arte, que privilegia as informações históricas sobre o autor e a obra, em detrimento do próprio conhecimento dos sujeitos sobre o que vêem na obra, no que concerne à fundamentação para a leitura de imagens, tem formado professores de artes visuais/plásticas preparados para valorizar as informações sobre movimentos artísticos, biografias dos artistas e informações históricas como muito mais significativas que os conteúdos plásticos das imagens, ou seja, privilegiam o conhecimento histórico e canônico em detrimento do conhecimento da estrutura da linguagem visual e da imagem como objeto significativo capaz de falar por si (BUORO, 2002).

No caso da professora *Mary*, observamos que ela procura integrar as informações históricas às questões formais, ao contexto dos alunos e, em alguns casos, ao título da obra, escapando, de certa forma, dos extremos da tendência anterior analisada por Buoro (op. cit).

Sobre essa prática de explorar o título da obra como uma fonte de informação que pode intensificar a leitura de imagens, a professora *Mary* reconhece uma correspondência com os textos sobre Semiótica que o grupo de estudos do NUPEA leu, estudou e discutiu em 2005:

Antes do início da aula, a professora comentou comigo que estava gostando muito de ler o texto “Semioses Pictóricas” de Ana Cláudia Oliveira que estávamos estudando no NUPEA e que se referia ao método de análise da imagem baseado na Semiótica de Greimas que a autora utilizava para fazer a leitura de imagem de uma obra de Matisse. A professora disse que tinha percebido uma conexão entre as ações relatadas pela autora no texto e algumas de suas ações em sala de aula, como por exemplo, a solicitação de que os alunos criassem um título para a imagem trabalhada na aula anterior. (Nota de Campo 14, 21 de junho de 2005).

Desse modo, voltamos à relação de complementaridade entre imagem e palavra, como uma questão sugerida tanto pelas imagens cotidianas veiculadas pelos meios de comunicação como pelas imagens da arte contemporânea, que precisam ser trabalhadas nas aulas de Arte e que a professora *Mary* exercita ao solicitar aos alunos que elaborem textos e títulos a partir das imagens lidas.

A respeito dessa prática, a professora *Mary* entende que ela possibilita uma outra forma de expor o que foi apreendido da imagem, pois em sua opinião, nem todo aluno tem facilidade de verbalizar ou construir plasticamente a interpretação do que foi visto (2ª Entrevista Individual, 15 de dezembro de 2005).

Em alguns momentos, a professora reforça o momento de descrição como etapa principal do processo de ensino-aprendizado em arte, instando aos alunos que registrem o que estão vendo por meio da escrita, como podemos perceber pela nota de campo a seguir, quando os alunos trabalham a partir da imagem da obra *A Ponte de Langlôis em Arles com dama de sombrinha* de Van Gogh (FIGURA 9):

A professora fez então algumas observações sobre a imagem fixada no quadro, destacando alguns elementos como a mulher com a sombrinha e a carroça observados anteriormente por uma aluna. Em seguida, revelou o exercício da aula: a partir da observação da imagem fixada no quadro, os alunos deveriam fazer uma relação de todos os elementos que compunham essa imagem. Vários alunos foram até a frente para olhar a imagem mais de perto. Depois que os alunos descreveram todos os elementos que observaram na imagem, a professora pediu para que eles fizessem um texto utilizando todas as palavras que descreveram, podendo ser esse texto uma descrição da obra ou uma história inventada a partir do lugar e das pessoas retratadas na obra. Assim que os alunos terminaram seus textos, alguns foram até a frente da sala para ler sua produção escrita. O primeiro aluno a ler fez uma descrição do que tinha visto na obra de Van Gogh. A professora comentou que se os alunos quisessem também poderiam inventar uma história e deu o exemplo de um aluno de outra sala que tinha inventado um romance entre a mulher que estava na ponte e o homem que estava na carroça atravessando a ponte. Outros alunos foram até a frente ler seus textos: um aluno escreveu uma história na qual acrescentou um personagem que não havia na imagem de Van Gogh; outra aluna destacou as cores utilizadas pelo artista nessa obra (Nota de Campo 06, 26 de abril de 2005).

No entanto, como podemos verificar no trecho acima, mesmo sugerindo que a produção escrita partisse da descrição e seguisse um caminho inventivo, em que os elementos descritos anteriormente pudessem ser reconfigurados em outros contextos e situações que não apenas aquelas retratadas na imagem, como no exemplo citado, em que o aluno criou *um romance entre a mulher que estava na ponte e o homem que estava na carroça*, poucos são os textos dos alunos que surgem da análise ou da interpretação da imagem apresentada.

Nesse sentido, reconhecemos que o investimento contínuo que a professora *Mary* faz ao participar dos Grupos de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE e do NUPEA repercute-se de forma significativa em relação à sua formação profissional e nos aspectos teóricos e metodológicos que norteiam as propostas de seu trabalho educativo em arte, possibilitando que a professora crie novas estratégias ensino e de atuação docente e também que os alunos ampliem seus olhares e repertórios visuais.



FIGURA 9 - GOGH, Vincent Van. **A Ponte de Langlóis em Arles com dama de sombrinha**. 1888, óleo sobre tela, Wallraf-Richartz Museum, Colônia.

5.3 Das leituras que se estendem a outras práticas, que geram imagens, nem sempre outras, mas sempre tentativas...

Quanto à repercussão da leitura de imagens na produção plástica dos alunos, observamos que a leitura de imagens, das formas como são trabalhadas pela professora *Mary*, geralmente, convergem para práticas de desenho nos quais os elementos visuais das obras de arte apresentadas são a principal referência.

Isso pode ser constatado pelas ações desenvolvidas pela professora *Mary* durante duas aulas subseqüentes, registradas nas Notas de Campo 04 e 05:

A professora iniciou a aula pedindo os cadernos. Colocou a mesma imagem de Van Gogh da aula anterior no quadro [Caminho de Ciprestes sob o céu estrelado, FIGURA 6] e lembrou que os alunos tinham escrito um texto sobre as observações feitas. Anunciou que nessa aula iriam fazer uma “interpretação no desenho”. Um aluno perguntou se era para fazer a mesma imagem e ela disse: - É pra fazer do seu jeito. Aquilo que nós falamos na aula passada, se estava anoitecendo, amanhecendo...

Em seguida, definiu que, assim como na obra de Van Gogh a folha poderia ficar na posição vertical. Enquanto faziam o desenho, um aluno repetiu várias vezes que estava difícil fazer aquele desenho e que ele sempre errava e um colega disse que era para ele fazer do jeito que sabia.

Um aluno levou a folha com o desenho até o quadro e ficou observando a imagem e desenhando ao mesmo tempo. Vários alunos iam até o quadro para olhar detalhes da imagem.

Em alguns momentos, a professora ressaltava: - Desenha o que você está enxergando! (Nota de Campo 04, 12 de abril de 2005).

Após fazer uma comparação entre a imagem de Van Gogh já trabalhada nas aulas anteriores [Caminho de Ciprestes sob o céu estrelado, FIGURA 6] e outra imagem do mesmo artista [A Ponte de Langlóis em Arles com dama de sombrinha, FIGURA 9], a professora perguntou: - Já dá pra vocês começarem? Vocês vão achar essa muito mais fácil! E sugerindo que eles fizessem o desenho sobre a “nova” imagem, perguntou se eles teriam alguma dúvida sobre o desenho dessa imagem.

Uma aluna perguntou se era para desenhar com a folha na vertical ou na horizontal, e a professora respondeu que era para ela ver se a imagem estava na vertical ou na horizontal.

Alguns alunos recorriam às imagens indo até o quadro para verificar detalhes. (Nota de Campo 05, 19 de abril de 2005).

Como podemos observar, a produção plástica dos alunos, da maneira como é proposta pela professora *Mary*, fica diretamente vinculada à observação das reproduções das obras de arte por ela apresentadas. Isso pode ser notado pelo fato de a professora dizer várias vezes para os alunos desenharem o que estavam enxergando e pedir que uma aluna orientasse espacialmente sua folha na horizontal ou vertical em função da forma como estava na imagem exposta no quadro.

Nessa mesma direção, outras práticas da professora *Mary* reforçam a idéia de que a obra de arte apresentada é a referência que os alunos devem seguir para construir seu desenho:

Ao iniciar a aula, a professora colocou a imagem de uma das obras de Van Gogh no quadro. A obra fixada era a segunda imagem do artista [A Ponte de Langlóis em Arles com dama de sombrinha, FIGURA 9] que a professora havia mostrado na aula anterior. Em seguida, disse que iria dar um pouco mais de tempo para que os alunos terminassem o desenho da aula anterior.

Um aluno comentou da ausência da primeira imagem de Van Gogh [Caminho de Ciprestes sob o céu estrelado, FIGURA 6] e a professora disse que naquele momento o trabalho era com aquela imagem (referindo-se à imagem fixada no quadro), que a outra já tinha “ficado para trás”. (Nota de Campo 06, 26 de abril de 2005).

Continuando a aula, a professora passou vagarosamente pelas carteiras mostrando os desenhos dos alunos de outra sala, um de cada vez. Uma aluna perguntou se a professora iria colocar essas imagens no quadro, mas a professora respondeu que não, que aquele era o jeito daquele aluno ver. Em seguida, a professora colocou as imagens de Pissarro [Norwood sob a neve, FIGURA 4 e A ilha Lacroix, Rouen, efeito de neblina, FIGURA 10] no quadro e disse que deixaria lá mais um pouco até que todos os alunos terminassem seus desenhos. (Nota de Campo 10, 24 de maio de 2005).

Ao deixar a reprodução da obra lida sempre em exposição para que o aluno possa recorrer a ela como referência principal de sua produção plástica, entendemos que a professora *Mary* reforça a idéia de que as imagens apresentadas são os modelos que os alunos devem observar e, quem sabe, repetir ao construírem suas próprias imagens.



FIGURA 10 - PISSARRO, Camile. **A ilha Lacroix, Rouen, efeito de neblina**. 1888, óleo sobre tela, 44 x 55 cm, Coleção John G. Johnson, Filadélfia (EUA)

Acompanhando as aulas da professora *Mary*, verificamos que as práticas de deixar imagens de artistas no quadro, anteriormente relatadas, resultaram em desenhos que nem sempre, condizem com os significados produzidos durante os diálogos e as outras produções realizadas em sala de aula, ficando atrelados à obra de arte apresentada como referência. Isso revela que os aspectos visuais e formais das imagens lidas podem ser reconhecidos nos desenhos dos alunos, porém desvinculados dos significados construídos por meio dos diálogos, entre professora e alunos, que acontecem durante a leitura de imagens. Em seguida, apresentamos a figura 11, produzida por um aluno da professora *Mary* referindo-se ao trabalho com a obra *Caminho de Ciprestes sob o céu estrelado* (FIGURA 6) e a figura 12, produzida por outro aluno a partir da obra *A ponte de Langlóis em Arles com dama de sombrinha* (FIGURA 9), ambas de Van Gogh: