

recorrente no ambiente escolar, inclusive, questionada pelos professores de Arte como uma atividade que requer pouca habilidade plástica ou elaboração mental.

Essa crítica à releitura como cópia encontra ecos no depoimento da professora *Mary*, de forma tal que ela se corrige prontamente quando utiliza o verbo copiar para definir o que o aluno deveria fazer para criar uma imagem: *Quando você quer copiar... copiar não! Quando você quer observar ou desenhar algo que você gostaria, você vai pegar a imagem de um artista* (1ª Entrevista Individual, 4 de maio de 2005).

Dessa forma, constatamos que, ao substituir o verbo *copiar* por *observar* e *desenhar*, a professora *Mary* reconhece a cópia como uma ação que não deve ser sugerida por um professor de Arte. Mesmo porque a cópia caracteriza uma outra questão que interfere nos desenhos dos alunos e sobre a qual a professora *Mary* propõe mudanças: a utilização e presença de estereótipos nas produções plásticas dos alunos.

Entretanto, ao recordarmos a forma como a professora *Mary* entende a questão dos estereótipos no contexto escolar, ou seja, como imagens que, nem sempre, tem algum sentido para o aluno, mas são copiadas porque são modelos de desenhos ideais, voltamos à cópia como uma palavra que chama atenção para um descompasso entre as práticas de leitura de imagens que propõe aos seus alunos e o fazer artístico que realiza com estes sujeitos.

Se a professora *Mary* trabalha com a leitura de imagens de obras de arte na perspectiva de ampliar e enriquecer o repertório de imagens do aluno, para que ele não recorra aos estereótipos, ou seja, a modelos ideais de representação, porque ela sugere a releitura dessas mesmas imagens, se essa prática é criticada justamente pelo fato de configurar cópia de modelos de representação?

O diálogo entre pesquisadora e professora ajuda-nos a esclarecer o descompasso apontado acima:

Mary: - O meu objetivo era que ele [o aluno] tivesse essas imagens como referência para desenhar o céu que era nosso tema, a nossa proposta.

Pesquisadora: - Isso fazia parte do processo? Aprender imitando, entre aspas, o que aquele artista fazia com aquela imagem para posteriormente...

Mary: - se libertar.

Pesquisadora: - Então essa releitura, quando você trabalha... Eu quero entender como você pensava, como que você pensa essas questões... Então, a releitura, quando você fala de releitura, você está me dizendo o seguinte: - “Eu trabalho com a releitura sim, mas dentro de um processo, pro aluno aprender, entre aspas, imitando o que o artista fez.” Ele faz a sua releitura, mas de forma que vai chegar num ponto que eu vou mostrar pra ele: - “Olha agora você não precisa mais ficar relendo, você já aprendeu o suficiente com alguns artistas e agora eu quero que você mostre qual é o céu que você quer construir”. É isso?

Mary: - Exatamente! (2ª entrevista Individual, 15 de dezembro de 2005).

Nesse diálogo, percebemos que a professora reconhece que trabalha com a releitura, mas não na perspectiva da cópia, tal como criticado anteriormente, e, sim, como uma atividade de imitação que auxilia no desenvolvimento gráfico e no aprendizado do aluno. Isso pode ser compreendido pelo fato de a professora *Mary* concordar com a pesquisadora que a palavra que melhor define o fazer artístico proposto aos alunos é a imitação.

Nesse ponto, cabe ressaltar que, mesmo sendo sinônimos no vocabulário usual, imitação e cópia têm significados diferentes para a professora *Mary*, sendo que o conceito de imitação que utiliza remete ao conceito defendido por Vigotski (1989).

Para esse autor, “As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas” (VIGOTSKI, 1989, p. 99).

Assim, entendemos que a professora *Mary* utiliza a releitura como imitação, ou seja, como uma ação que ativa o aprendizado e o desenvolvimento do aluno e não como pura cópia, por ser essa uma ação mecânica de repetição de imagens.

Ao propor que o aluno imite os modos de ver e construir imagens de vários artistas e de diferentes períodos históricos, a professora *Mary* acredita que o aluno pode se *libertar* de uma única forma de representação, ou seja, ele se torna capaz de fazer muito mais coisas do que se deixar de realizar tal prática.

Percebemos que, do ponto de vista da professora *Mary*, a releitura é uma prática que interfere de forma significativa no processo de ensino-aprendizado em arte, colaborando na aquisição de repertório visual e nas formas de construir imagens dos alunos.

Nesse ponto, o entendimento da professora *Mary* a respeito da imitação encontra conexão também com as idéias de Wilson (1997) sobre o papel da imitação no processo de aprendizagem do desenho. Para esse autor, a criança aprende a construir imagens observando outras pessoas a fazerem imagens e verificando como são feitas, por que razões são feitas, em que situações são feitas e as diversas formas que essas imagens adquirem em sua cultura. Isso mostra que “sem modelos para serem seguidos, haveria pouco ou nenhum comportamento de signos visuais nas crianças” (WILSON, 1997, p. 61).

Dessa forma, o modo como a professora *Mary* pensa a releitura em suas práticas de sala de aula não está relacionado à cópia ou como uma atividade que tem um fim em si mesmo, como foi por nós inicialmente compreendido. Numa outra vertente de pensamento, a professora *Mary* acredita na releitura como imitação, ou seja, como um exercício de olhar e fazer artísticos que preparem o aluno para desenvolver outros olhares e outros fazeres.

Por outro lado, o fato de a professora *Mary* compreender a releitura como imitação não garante que as práticas de sala de aula sejam tão diferenciadas assim da releitura como cópia, de modo que é possível detectar, em suas aulas, práticas relacionadas à reprodução das imagens.

Voltando às práticas de sala de aula em que prevalece a proposta do desenho construído com base na observação das obras de arte apresentadas, verificamos, muitas vezes, que os alunos entendem essa atividade como sendo difícil e sem sentido:

A professora colocou no quadro a obra “Norwood sob a neve” de Camille Pissarro sem fazer a identificação da obra e disse que os alunos teriam vinte minutos para desenhar essa imagem utilizando apenas lápis grafite, sem colorir. Um aluno comentou que a imagem era difícil e outra aluna disse que a imagem era escura. Alguns alunos pediram licença para irem até o quadro para ver a imagem mais de perto. Um aluno comentou que nessa imagem parecia que era fim de inverno e outro aluno comentou que parecia estar amanhecendo. A professora disse então: - Eu não vou responder o que é (que a imagem representa). É o que você acha. Três alunos foram juntos até o quadro e comentaram sobre os detalhes apontando para a imagem. Em seguida a professora alertou que assim que dessem os vinte minutos, ela retiraria a imagem do quadro. (Nota de Campo 07, 03 de maio de 2005).

A esse respeito, os problemas que os alunos levantam em relação à execução do desenho proposto, ao dizerem que *a imagem era difícil* ou que *a imagem era escura*, são também percebidos como uma dificuldade encontrada quando a proposta de releitura é concebida na perspectiva da cópia.

De acordo com Buoro (op. cit, p. 23), a prática da releitura como cópia

[...] termina por discriminar aquelas crianças que se sentem menos capazes de realizar reproduções mais precisas, ou seja, representações semelhantes ao objeto apresentado, o que gera frustração e um conseqüente afastamento das imagens originais, diante da evidente dificuldade de reproduzi-las.

Dessa maneira, os motivos que levam BUORO (2002) a criticar a releitura como cópia, ou seja, como atividade no qual prevalece a idéia da reprodução de imagens, são também encontrados nas práticas de releitura da professora *Mary* por meio das reclamações de um aluno, que, durante as atividades de desenho, dizia que estava *difícil fazer aquele desenho* e que ele *sempre errava*. Com essas expressões, percebemos que a releitura, nem sempre,

converte-se em um fazer artístico tranquilo a ser executado, porque o aluno acredita que, se não fizer a imagem dentro dos padrões visuais estabelecidos na imagem do artista, seu trabalho ficará incorreto.

Sob esse aspecto, trazemos a crítica de Barbosa (1998, p. 40) à releitura como atividade improdutiva que, se realizada “como procedimento constante transforma o fazer artístico em mero exercício escolar”.

Nessa perspectiva, os comentários espontâneos dos alunos da professora *Mary* demonstram que a releitura, mesmo que trabalhada sob uma ótica da imitação, ou seja, da reconstrução da imagem lida, pode ser entendida pelos alunos como uma atividade repetitiva na qual o objetivo está apenas em desenhar o que se vê. Nesse sentido, a releitura torna-se um exercício nada significativo e que pouco contribui para a aquisição de repertórios visuais.

No caso das aulas da professora *Mary*, entendemos que isso acontece porque, nos momentos em que propunha a releitura, explicações fornecidas por ela, tais como: “*desenha o que você está enxergando*”, enfatizavam mais a relação entre a ação de olhar e a ação de imitar do que a utilização da imitação como aprendizado que possibilitasse apresentar os recursos visuais que as imagens apresentavam. Dessa forma, as dificuldades encontradas pelos alunos para desenhar imitando remetem às mesmas dificuldades que os alunos têm para desenhar copiando, ou seja, dificuldades de caráter técnico, o que aprisiona o aluno numa prática de copiar modelos, em vez de criar suas próprias imagens.

Nesse sentido, as críticas feitas por Buoro (2002) e Barbosa (1998) à prática da releitura como cópia estendem-se à releitura como imitação produzida pela professora *Mary*, uma vez que, para representar o padrão visual criado pelo artista, seu aluno procura segui-lo à risca, sentindo-se frustrado quando não consegue realizar tal tarefa.

Por sua vez, essas críticas feitas à releitura são percebidas pela professora *Mary* em sua sala de aula e reconhecidas como um aspecto negativo de sua prática educativa, de forma que,

ao refletir sobre o trabalho realizado, ela reconhece que esse seria o aspecto de sua prática que poderia ser revisto:

Um dos aspectos que eu senti... Lógico, não é pecado, mas assim, eu acho que eu fiquei muito em cima dessa releitura, de querer fazer e tal. Lógico que eu deixei muito à vontade, eles fazerem do jeito deles... mas assim, ao mesmo tempo, eu... era muita releitura. (2ª Entrevista Individual, 15 de dezembro de 2005).

Por meio desse relato, percebemos que a professora Mary sente que a releitura, da forma como foi proposta aos alunos, tornou-se uma atividade excessiva e pouco significativa como produção artística.

Mesmo sem reconhecer que isso aconteceu por estar essa atividade mais voltada para a ação de desenhar do que para imitar apropriando-se e ressignificando as imagens apresentadas, a professora *Mary* entende que as imagens poderiam ter sido exploradas de outras maneiras.

Olha o que eu mudaria é que eu poderia trabalhar mais na mesma imagem, mais momentos, de formas diferentes. Igual o que eu fiz com esse aqui da Tarsila⁸⁶ [FIGURA 13]. Eles desenharam, depois eu mandei desenhar trocando de lugar, trocando elementos, trocando cor, modificando [FIGURA 14], depois eles fazendo a própria composição deles com a cor no papel... com papel recortado eles iam montar a composição deles mesmo permanecendo alguns elementos [FIGURAS 15, 16, 17]. Acho que em cada um a gente poderia ter explorado mais. Não quantidade, mais qualidade. (2ª Entrevista Individual, 15 de dezembro de 2005).

⁸⁶ Tarsila do Amaral (1886 – 1973). Pintora e desenhista brasileira que se destacou por participar ativamente do Movimento Modernista brasileiro.

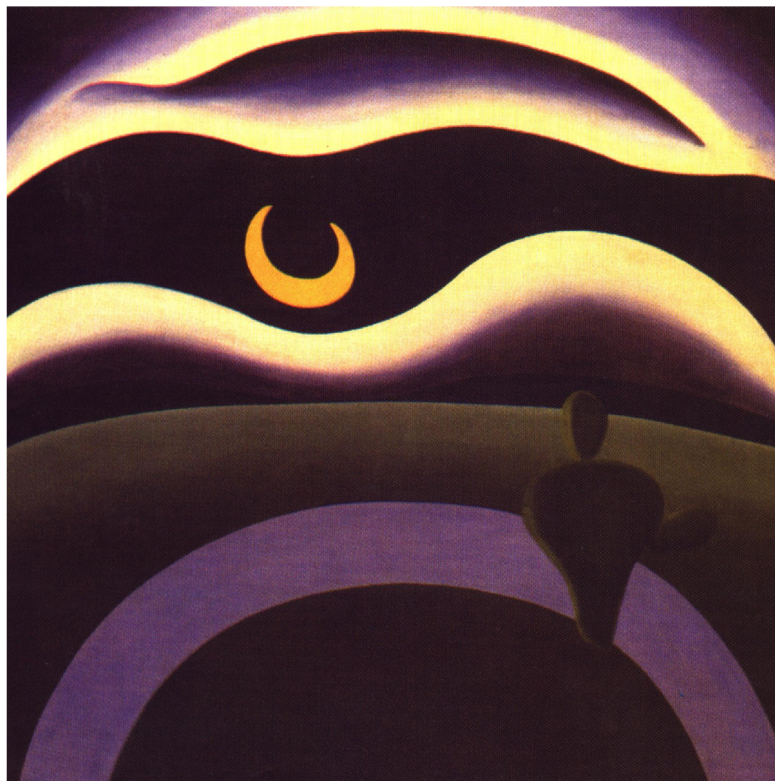


FIGURA 13 – AMARAL, Tarsila do. **O Luar**. 1928, óleo sobre tela, 110 x 110 cm, Coleção Fany Feffer, São Paulo, SP.