

Sobre a definição de trabalhar com o céu como temática a ser desenvolvida com as turmas de 4ª séries, a professora *Mary* explica:

Toda imagem que você deixa eles fazerem, que eles chamam de desenho livre: -“ah! Hoje é desenho livre!” tem sol, lua, o céu, a lua igual balãozinho, o sol do mesmo jeitinho, com boca, com nariz, com tudo, o mesmo tipo de árvore, a estrela, tudo igualzinho a nuvem de perfil com nariz e tudo. Todo desenho deles que você manda fazer livre tem esse céu, às vezes a casinha, um monte de estereótipo. Mas o céu, eu acho que assim, é parte de toda paisagem, pode às vezes ter paisagem e não ter casa, mas o céu tá lá. Mas assim, eu quis tirar um pouco, eu quis mostrar pra eles que a gente pode fazer o céu de várias formas, de várias técnicas, de várias... sem aqueles balãozinhos. (1ª Entrevista Individual, 4 de maio de 2005).

Nesse depoimento, observamos a preocupação da professora *Mary* com a presença de estereótipos⁷⁶ nos desenhos dos alunos, trata-se de uma situação que a incomoda e que a motiva a buscar outras formas de representação. Entendendo que os desenhos com a presença de estereótipos apresentam soluções pouco inventivas, no sentido de se apresentarem do *mesmo jeitinho, tudo igualzinho*, a professora procura ativar a percepção dos alunos para outras formas e contextos de representação de elementos comuns ao repertório visual de qualquer sujeito – tais como o sol, as nuvens e a lua -, elementos que compõem a paisagem cotidiana e que podem variar constantemente.

Essa preocupação da professora *Mary* com a repetição de um mesmo tipo de desenho e a falta de inventividade dos alunos, que se utilizam de estereótipos em suas produções plásticas, encontra-se conectada a uma discussão apontada em três textos publicados no livro *Possibilidades e Encantamentos* (TINOCO, 2003).

Os relatos de experiências das professoras de Arte Valéria Silva Lima, Eliane Tinoco e Teresa Cristina Melo da Silveira, encontrados nesse livro, abordam a questão do estereótipo por meio de discussões e propostas desenvolvidas em sala de aula, pelas quais essas

⁷⁶ Segundo Vianna (1999, p.188): “Estereótipos são desenhos que vem não se sabe de onde e vão para onde não se sabe. São o contrário da criatividade”.

professoras procuram transformar estereótipos presentes no contexto escolar e ampliar as possibilidades de representação gráfica para além desse tipo de imagem. Para tanto, as três professoras citam os estudos de Maria Letícia Rauén Vianna (1995 e 1999) como uma referência em comum explorada para fundamentar suas propostas e discussões.

Nós podemos estabelecer uma relação entre a preocupação com a presença, o estudo e a superação do estereótipo no contexto escolar, expressas tanto pela professora *Mary* como pelas professoras acima citadas e o seminário ministrado por Vianna no CEMEPE em 2001. Relação que estabelecemos pelo fato de que as preocupações e ações expostas por essas professoras referem-se aos estereótipos num sentido similar ao dos “desenhos recebidos”, definidos por Vianna (1999, p. 188) como “[...] modelos aceitos sem questionamento, apresentados como representação padrão, verdadeira, das quais se desconhece tanto a origem quanto a autoria”.

Assim, destacamos o estereótipo no desenho como uma questão que desperta uma preocupação sobre a qual o Grupo de Estudos de Professores de Arte do CEMEPE tem discutido, estudado e proposto ações criadoras, procurando, dessa forma, conhecer quais são os aspectos do contexto escolar que interferem no processo de ensino-aprendizado em arte e no potencial criador do aluno.

Entretanto, como alerta Maria Lúcia Batezat Duarte (2005), devemos atentar para a necessidade de repensar o termo estereótipo como denominação que abarca todo e qualquer esquema gráfico repetitivo presente no desenho infantil e diferenciar o desenho estereotipado daquele que a autora denomina “esquemas gráficos repetitivos”.

Para Duarte (2005),

Maria Letícia [VIANNA, 1999]⁷⁷ aborda especialmente aqueles desenhos escolares que costumam compor os “álbuns de magistério”, isto é, as imagens colecionadas pelas futuras professoras (de várias disciplinas) para ilustrar fatos e eventos. O “coelhinho da páscoa” é um bom exemplo desse

⁷⁷ Acréscimos nossos.

tipo de imagens. Eu refiro-me exclusivamente ao conjunto de esquema que possuem uma função semio-cognitiva, isto é, representam uma categoria de objetos e, além disso, configuram-se como uma derivação dos primeiros ensaios gráficos da criança. Nesse caso, o tradicional desenho de “casa” realizado basicamente com um quadrado e um triângulo à maneira de telhado; e a “árvore” configurada com duas paralelas representando o tronco e uma linha circular ondulada representando a ramagem, são os esquemas mais conhecidos e divulgados. Além, evidentemente, do desenho do “sol” como um círculo raiado. (Boletim 40 Rede Arte na Escola, dezembro/2005, versão *on-line*).

Assim, compreendemos que Duarte (2005) refere-se a um tipo de desenho que é aprendido por meio da imitação e da repetição de esquemas simplificados de representação gráfica que fazem parte do processo de comunicação de todo e qualquer sujeito. Isso denota que os “esquemas gráficos repetitivos” são desenhos simplificados, mas, ao mesmo tempo, plurais e generalizantes, que se constituem ao longo da vida e que têm como propósito instrumentalizar o sujeito para a comunicação “[...] seja para traçar rapidamente um mapa indicando a um amigo como chegar até a sua casa, seja para projetar rapidamente a localização dos móveis da sala, ou a relação dimensional entre um objeto e o corpo humano” (DUARTE, Boletim 40 Rede Arte na Escola, dezembro/2005, versão *on-line*).

Já os “desenhos recebidos”, definidos por Vianna (1999), referem-se a um tipo de desenho que reproduz imagens consideradas modelos ideais de representação, que, por sua vez, reproduzem idéias e valores que são apresentados como verdades absolutas.

Apesar da diferença entre os “esquemas gráficos repetitivos” (DUARTE, 2005) e os “desenhos recebidos” (VIANNA, 1999), entendemos que as duas pesquisadoras concordam em que cabe ao professor de Arte reconhecer a existência e o valor de tais desenhos para a escola e a sociedade como parte do repertório visual do aluno, procurando, portanto, trabalhar a partir da ampliação e transformação dessas referências de forma que elas não sejam a única opção de construção plástica do aluno, embotando suas potencialidades criadoras.

Assim, compreendemos que, quando a professora *Mary* menciona os estereótipos presentes nas representações de céu dos alunos, ela inclui, nesse termo, tanto os “esquemas

gráficos repetitivos”, definidos por Duarte (2005), como os “desenhos recebidos”, definidos por Vianna (1995), mostrando-se atrelada a um conceito de estereótipo que não faz a diferenciação defendida por Duarte (2005).

Por outro lado, a preocupação da professora *Mary* em trabalhar com propostas de ensino-aprendizado em arte, que proporcionem ao aluno ultrapassar a repetição de um mesmo modelo de céu, mostra que os questionamentos norteadores de suas práticas encontram-se concatenadas às pesquisas e investigações que defendem que o trabalho do professor de Arte com o desenvolvimento do potencial criador do aluno, atrelando-o à sua cultura e não apenas ao repertório visual já consagrado ou construído e dominado graficamente por ele.

Dessa forma, voltamos à questão da comparação como estratégia que permite à professora *Mary* discutir com os alunos como a repetição de formas, como as das *nuvens de gominho*, e de modelos de representação de céu, onde o sol aparece sorridente, representam desenhos pouco inventivos, que, nem sempre, correspondem ao potencial do aluno em criar e pensar sobre o contexto e as infinitas possibilidades de representação desse tema.

Percebemos, nas práticas da professora *Mary*, que a comparação entre imagens é assumida como uma opção metodológica, que facilita a mediação entre as imagens e os alunos, o que podemos confirmar em sua fala em sala de aula, na qual ela define a comparação como *a melhor forma de explicar* (Nota de Campo 02, 29 de março de 2005).

Nas aulas observadas, verificamos que a comparação é tomada como uma prática constante, servindo para explorar tanto os aspectos formais das imagens, como também os aspectos técnicos, históricos e interpretativos, seja em imagens de obras de arte ou em imagens produzidas pelos alunos. Assim, a comparação é adotada pela professora *Mary* como metodologia de leitura e análise de imagens, possibilitando a ela trabalhar vários aspectos das imagens apresentadas permitindo ainda destacar tanto os elementos formais como as formas,

as cores e a estrutura espacial que compõem tais imagens como os significados a que esses elementos remetem.

Nesse sentido, podemos dizer que a comparação entre imagens utilizada pela professora Mary aproxima-se da metodologia de análise de imagem de Feldman (1970), classificada por Barbosa (1991) como método comparativo de leitura de imagem, no que se refere à preocupação em aliar a leitura formal à leitura do significado.

Essa preocupação pode ser verificada pelo do fragmento de Nota de Campo que apresentamos a seguir:

A professora pegou dois desenhos realizados a partir da obra “Norwood sob a neve” de Camille Pissarro (1830-1903)⁷⁸ [FIGURA 4] e levou até a frente para que os alunos observassem as duas imagens. Um dos desenhos estava colorido em tons de vermelho e amarelo e o outro estava colorido nos tons de verde e azul. Em seguida, pediu que os alunos parassem o que estavam fazendo para prestar atenção nas imagens e para conversarem sobre elas. Então, pediu que mais quatro alunos que tinham terminado o colorido levassem seus desenhos até a frente e os expôs no quadro junto com os outros dois, fazendo a ressalva de que os alunos iriam olhar para as imagens e, antes de criticar o desenho do colega, deveriam pensar que as imagens ali expostas serviam para que percebessem o que poderiam melhorar no seu próprio desenho.

Pediu que os alunos observassem e comparassem as diferenças entre os desenhos coloridos nos tons de verde e azul e os coloridos nos tons de vermelho e amarelo perguntando: - Que impressão provoca em vocês?

Uma aluna respondeu que a mistura do vermelho com o amarelo criava a cor laranja e que a mistura do azul com o verde não criava outra cor. A professora disse que não era isso que estava perguntando e passou a fala para outra aluna, que observou que os desenhos coloridos em azul e verde davam a impressão de floresta e que o colorido em vermelho dava impressão de deserto. Os alunos começaram a falar ao mesmo tempo, e a professora interrompeu pedindo para falarem um de cada vez. Em seguida, voltou à fala da aluna, chamando a atenção da turma para o fato de que as cores, independente da forma de representação, provocavam impressões e sensações nas pessoas. Perguntou se mais alguém tinha alguma observação e continuou explicando que o vermelho provocava a impressão de fogo, e que o fogo lembrava a sensação de calor, e que essas cores poderiam ser chamadas de cores quentes. Em seguida, disse que o azul e o verde lembravam o frio e que podiam chamar essas cores de cores frias (Nota de Campo 08, 10 de maio de 2005).

⁷⁸ Pintor francês cuja obra se caracteriza pela produção de cenas rurais de rios e paisagens e cenas de rua de Paris.



FIGURA 4 – PISSARRO, Camile. **Norwood sob a neve**. 1870, óleo sobre tela, 35,7 x 45,7, Londres.

Assim, constatamos que a professora *Mary*, ao comparar as imagens produzidas pelos alunos, busca provocar o olhar deles para perceberem além da identificação das cores utilizadas e das possibilidades técnicas de colorir, explorando as impressões e sensações que as cores utilizadas poderiam ter e classificando-as como quentes e frias. Dessa forma, percebemos que a professora propõe a leitura de imagens a partir de aspectos formais, no caso, das cores empregadas nos desenhos dos alunos, mas, ao questionar que *impressões* as cores provocam nos alunos, estende a identificação das cores aos significados que esses elementos formais podem remeter. Nessa perspectiva, a comparação entre os desenhos coloridos apenas com cores em tons de azul e verde remeteram a aluna ao frescor da floresta, enquanto os desenhos coloridos em tons de vermelho e amarelo a levaram ao calor do deserto (FIGURA 5).



FIGURA 5 – desenho de aluno da professora Mary. Lápis de cor sobre papel, 21 x 29,7 cm, 2005.

Nesse ponto, destacamos a leitura significativa como uma preocupação presente nas práticas da professora *Mary*, no sentido de ser um estímulo que a motiva a continuar como professora de arte. Quando perguntada se ela achava que conseguia realizar leituras de imagens que são significativas para seus alunos, a professora *Mary* respondeu: *Olha eu tenho que acreditar nisso (risos) porque senão eu desisto!* (1ª Entrevista Individual, 4 de maio de 2005).

No entanto, a professora reconhece que, para realizar leituras de imagens significativas com os alunos, tem de estar atenta a vários fatores que interferem nessa leitura e que, não raro, estão relacionados à metodologia, como podemos observar no fragmento da entrevista reproduzido abaixo: