

---

## VALORES ESTÉTICOS NA CONCEPÇÃO GRÁFICA E PLÁSTICA DE UM LIVRO PARA O ALUNADO DA 1ª SÉRIE\*

Denyse Maria Alcalde Vieira\*\*  
Carlos Augusto Telles Bison\*\*\*

---

### RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta para o desenvolvimento gráfico e plástico de uma cartilha. Fundamentos e sugestões práticas também são incluídos. O principal objetivo deste artigo é facilitar a produção de materiais de leitura e escrita para as classes de alfabetização, valorizando a experiência estética, a participação e a auto-expressão.

### 1. Que princípios devem orientar as decisões sobre o caráter gráfico do livro?

As imagens, por mais naturalistas que sejam, constituem-se como subtrações de uma dada realidade visual; mesmo quando o meio de expressão e representação for a fotografia, apenas traços, manchas, tons, cores, luz e sombra, num campo bidimensional, trazem à presença do observador a cena ou objeto. Goethe disse “se eu desenhasse meu cão tal qual é, teria dois cães, mas não um quadro” (apud Stern & Duquet, 1961, p. 14).

As imagens gráficas, por outro lado, são capazes de concretizar fantasias e dar animação a um mundo imaginado.

Quando a imagem tiver a intenção de evocar uma cena, fato ou fenômeno observável na realidade externa (mundo visual, mundo das aparências), aconselha-se utilizar recursos gráficos, que os representem de forma naturalista. Para isso, nada melhor que a fotografia.

---

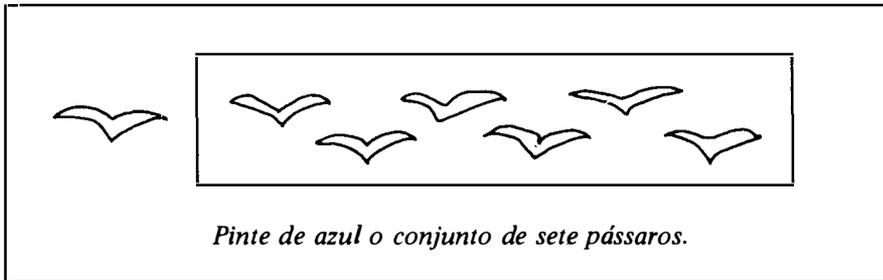
\* Texto elaborado para assessorar a concepção gráfica e plástica, bem como o referente a valores estéticos, da obra de Sant’Anna, Flávia Maria. *Meu livro de ler e escrever*. Brasília. MEC/SESu; Porto Alegre, UFRGS/Faculdade de Educação, 1984.

\*\* Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Mestre em Educação.

\*\*\* Acadêmico do Curso de Comunicação da UFRGS.

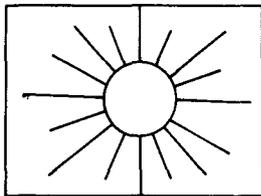
Seria interessante evitar o uso de estereótipos, esquemas, simplificações de uma cena, do objeto representado. Evitar, sobretudo as repetições de uma dada imagem.

As repetições estereotipadas de formas do mundo visual (realidade externa, mundo das aparências) podem passar aos alunos a idéia de que “tal objeto” é desenhado “assim” e não de outra maneira. É comum, por exemplo, ver-se nos livros da escola primária, pássaros serem representados pelo seguinte esquema estereotipado (Lowenfeld & Brittain, 1972, p. 58):

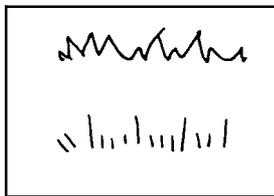


*Pinte de azul o conjunto de sete pássaros.*

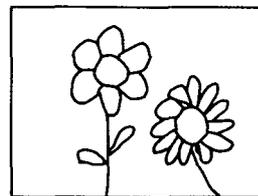
Recomenda-se evitar situações como estas:



*Para representar o sol.*



*Para representar a grama.*



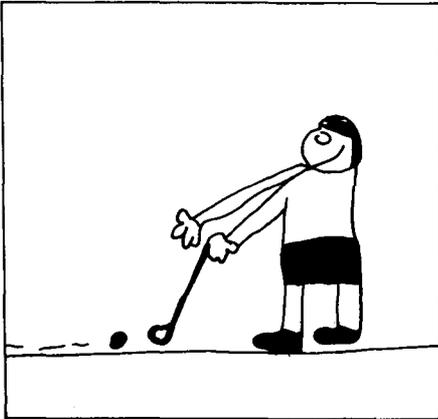
*Para representar uma flor.*

Os estereótipos não contém significação, são representações conceptuais e podem sugerir que existe um modo correto de desenhlar, pintar ou modelar algo.

Mais prejudicial seria o uso dessas imagens (e de outras mais complexas que as ilustrações desta comunicação) como modelos para que as crianças desenhem copiando, pintem de uma cor, colem partes, recortem seguindo o contorno.

Os desenhos “bonitos”, “bem feitos”, “coloridos corretamente”, elaborados pela professora, multiplicados por meio de xerox ou matrizes heliográficas, e apresentados para o aluno pintar, recortar, montar, podem ter o mesmo efeito dos esquemas estereotipados. Para tornar esta idéia mais clara, pense numa criança de 9 ou 10 anos, cujos desenhos tenham características de etapa pseudo-realista (na classificação de Lowenfeld e Brittain, 1972). Ao comparar, por exemplo, seus

desenhos de figura humana (ilustração A), com as que aparecem freqüentemente em seus livros escolares (ilustração B), podem perder a segurança em suas próprias possibilidades de criar imagens. De acordo com os estudos e conclusões de Lowenfeld (1973) e Stern (s.d.), esse fato pode ter conseqüências sobre a autoestima da criança e sua capacidade de participação social pode ser prejudicada, pois sua criatividade sofre uma interferência negativa de modo continuado.



A: Desenho a lápis e caneta hidrocor feito por Rogério, 10 anos, aluno de uma escola estadual de Porto Alegre.



B: Ilustração retirada do livro de Cotrim, indicado para o 1º grau (1977, p. 37).

“Seria conveniente ensinar primeiramente às crianças a arte de interrogar as imagens, antes que se utilize as imagens para lhes aumentar o conhecimento” (Thibault, apud Cagni, 1975, p. 221). Exemplificando: usar a imagem como estímulo central, para ser explorada pela criança de forma verbal, gestual, dramática e não apenas e sempre como ilustração de um texto.

As imagens gráficas não devem aparecer padronizadas, elaboradas com o maneirismo de um mesmo desenhista, em toda a extensão do livro; evitar, por exemplo, o mesmo esquema de cores, o mesmo estilo gráfico, a distribuição de imagem-texto seguindo um mesmo padrão. A variedade de soluções, de propostas, de imagens será estimuladora, provocando a curiosidade, a atenção e a participação da criança.

Se a história em quadrinhos for utilizada, incluir os elementos que fazem parte dessa linguagem gráfica, tais como plano geral, plano de conjunto, detalhe, plongeé. Balões e onomatopéias podem ser incluídos; enfatizar cores vivas, ação, movimento, angulação, perspectiva e dimensões diversas podem ser ressaltadas na passagem de um quadrinho a outro.

Dar atenção ao caráter global, totalizante da ilustração, preferindo-o à representação da figura isolada. Exemplo: ao invés da imagem de um cachorro

destacado sobre um fundo vazio, apresentar uma cena onde apareçam outros dados, tais como uma lata de lixo, uma rua, casas, árvores.

As imagens devem procurar transferir a significação do(s) objeto(s) em um determinado contexto, evitando-se a padronização mental do motivo. Exemplo: na imagem “meninos jogando bola num terreno baldio de uma zona periférica, vila popular”, as roupas, o tipo físico, as cores devem estar de acordo com o ambiente em que se desenvolve a ação.

Aos dois princípios anteriores, pode-se acrescentar:

— após apresentar a imagem, mencionada como exemplo, em plano geral, destacá-la em plano de conjunto.

— deve-se ressaltar o cenário, reproduzindo o seu caráter urbano, moderno, não esquecendo os out-doors e letreiros luminosos, quando os mesmos fizerem parte da cena em questão.

## **2. Que propostas podem ser feitas para que o aluno participe gráfica e plasticamente em seu livro?**

— Permitir que a criança faça ilustração de textos, participando na criação gráfica do livro, tanto quanto é chamada a usar palavras, frases.

— Neste sentido, seria conveniente deixar em branco grandes espaços, sem delimitar margens, contornos, divisões, para a criança exercer sua criatividade.

— Pode-se solicitar à criança: pinturas, desenhos, modelagens, construções, colagens.

— Para facilitar a obtenção de materiais para recorte, colagem, montagem, o livro poderá conter folhas destacáveis coloridas na ordem natural do livro, figuras geométricas coloridas, símbolos gráficos (letras, números, pontos, linhas, cores) impressos em formas regulares (quadrados, círculos, triângulos, retângulos) picotadas no contorno, que serão transformadas em peças de jogos, de acordo com regras pensadas pelas próprias crianças.

## **3. Que princípios devem orientar as decisões sobre valores estéticos subjacentes às atividades artísticas no livro de ler e escrever?**

Modelar, desenhar, pintar, usar a “arte como forma ativa de expressão” é deixar de lado a “idéia convencional de que é necessário saber fazer as coisas”, é deixar de lado a idéia de fazer bem e mal, bonito e feio, pior e melhor. O mais importante é fazer alguma coisa que seja sua. “Essa relação genuína com seu próprio trabalho é que lhe confere sentido” (Lowenfeld, 1973, p. 201).

A atividade artística oportuniza à criança organizar suas emoções, sentimentos, experiências, usando materiais de criação em torno de um assunto: organiza, dá ordem, cria um sentido estético enquanto faz. “É a criança que devemos encontrar em sua obra e não o pálido reflexo de estéticas contraditórias” (Depouilly, 1965, p. 4).

A criança inventa formas e descobre certos recursos artísticos enquanto desenha, pinta, modela; seu trabalho “é abundante em qualidades preciosas ... o desenho de uma etapa posterior não destrói o valor estético de criações anteriores” (Stern & Duquet, 1961, p. 16).

Tanto em sua atividade de fazer artes como na de observador de um objeto, forma ou obra, o indivíduo experimenta prazer estético e desenvolve a sensibilidade estética. Essa experiência, a estética, é ao mesmo tempo emocional e cultural.

Para compreender a dimensão das atividades de observação, visando à sensibilidade e ao desenvolvimento de valores estéticos, parece importante um referencial teórico. Selecionaram-se as seguintes idéias de Forquin (1982, p. 25-48).

— As atividades, visando à educação artística, não se propõem a criar um “amor problemático e isolado por belas artes e belas obras, mas, sobretudo, uma consciência ativa e exigente em relação à qualidade de vida cotidiana desses indivíduos ... ora, de que serve tornar os indivíduos sensíveis à beleza das obras-primas consideradas imperecíveis, se não os tornamos primeiro sensíveis à mortal feiúra do meio ambiente?”

— Educação estética pode ser compreendida como a formação da sensibilidade: aprender a ser sensível ao mundo das aparências, “reconhecer matizes das cores e das luzes, estudar os movimentos, os ruídos, avaliar os tamanhos e distâncias, sentir as matérias e as formas, tomar consciência dos ritmos próprios das coisas e dos seres mais variados, preocupar-se com aquilo que passa e que permanece, com as proporções e as distorções, com as semelhanças e os contrastes ... eis o modo de habitar o mundo de modo mais intenso e significativo”.

— A esse enfoque, Forquin chama “alfabetização estética” ou “aprendizagem das aparências: aprender a ver, a ouvir, a saborear as formas sensíveis em si mesmas, a perceber os objetos de acordo com sua forma e não apenas de acordo com sua utilidade”.

— “A educação plástica, por intermédio das grandes obras, da familiarização cultural e de um contato precoce e regular, constitui um apreciável recurso pedagógico, um referencial inesgotável para a formação da sensibilidade”.

Parece importante e útil, neste momento, uma indicação aos professores: quanto mais jovens forem as crianças, melhor usar as formas “diretas de sensibilização ao meio ambiente, de despertar os sentidos, de educação estética: atenção às cores, formas, sons, movimentos, estruturas espaciais e arquitetônicas, elementos naturais e artificiais que caracterizam a paisagem vital”.

Forquin (1982) cita as pesquisas de Marschal e de Subes, realizadas entre 1958 e 1970, em que os alunos, em suas apreciações sobre pinturas, convergem nas seguintes opiniões:

- quadros abstratos são rejeitados quase que por unanimidade;
- o mesmo acontece com obras cujo significado não é facilmente captado;
- as conotações afetivas do assunto representado são importantes para a apreciação (alegre ou triste, calmo ou atormentado);
- não atribuem nenhuma importância à composição formal do quadro:
- tanto as cores como o modo de fazer chamam a atenção.

Lewis (1970) concluiu, em seus estudos sobre preferências das crianças por obras de artes plásticas, que elas escolhem em primeiro lugar trabalhos feitos por crianças situadas uma ou duas etapas posteriores a sua.

É importante lembrar que “um produto artístico carece de sentido, a menos que o observador se sinta vinculado a ele” (Lowenfeld & Brittain, 1972, p. 393). Para que uma atividade de observação de obras tenha sentido para as crianças é preciso ter bem claro que o objetivo desta atividade *não é* aprender a reconhecer obras, *não é* analisar obras, nem saber o que é arte. O objetivo é tentar estimular a criança a enfrentar uma nova situação e intervir no problema. Para isto basta fazer perguntas simples, tais como: — Que achas deste quadro? — O que não te agrada? — O que te chama a atenção? — De que parte gostas mais? — Por que será que o artista pintou isto? — Se tu fosses pintor, escolherias este assunto?

Com essas perguntas, a criança poderá desenvolver a sensibilidade para com a obra e para com o processo de fazer a obra e expressará seus sentimentos e emoções em relação à obra.

Uma outra possibilidade pedagógica encontra-se no fato de que cada criança terá um determinado interesse por colecionar partes de seu ambiente. Lowenfeld e Brittain (1972, p. 391) recomendam que “essas coleções sejam tratadas da mesma forma que os adultos colecionam peças de arte ... O importante é que a criança considera essas peças como dignas de serem conservadas e examinadas”.

A partir dessas sugestões, expressas a nível de princípios, tentar-se-á indicar algumas idéias para serem experimentadas na prática:

- apresentar uma obra (ou sua reprodução) para a criança observar e falar livremente sobre ela ou responder questões simples como — De que parte gostas mais? O prazer estético vai sendo experimentado desde a infância, os valores vão sendo interiorizados progressivamente, mesmo sem conhecimento de códigos estéticos e vocabulário específico.

- pode-se, também, ao apresentar a obra (ou sua reprodução) indicar o nome do autor, do quadro, a época e o local em que foi feito; esses dados acompanham o início da familiarização das crianças com as obras.

- como o prazer estético ocorre a nível emocional, para ser estimulado e ativado é necessário o contato direto com a obra ou sua reprodução.

- Se essas atividades forem esporádicas e assistêmáticas talvez não alcancem seu objetivo; é preciso oportunizá-las às crianças com certa freqüência e de modo vivo e intenso, iniciando-se e dando-se continuidade a um processo de sensibilização estética.

— além da observação das obras, é interessante ativar a expressão verbal, colocando as crianças em situação de debate, em que elas comentam as obras; propor situações em que as crianças façam transposição gestual da cena, representando-a com o corpo ou em que criem uma seqüência dramática associando expressão verbal e gestual; enfim, colocar a criança em relação dialética com a obra, de modo a favorecer a “assimilação, fixação, interiorização e exteriorização das emoções, favorecendo a facilidade expressiva e a complexidade cultural” (Forquin, 1982, p. 46).

— para selecionar as obras que serão impressas no livro ou indicadas para serem trazidas para a sala de aula, usar os critérios de tempo, local, cor, assunto e forma, a seguir:

- a) critério de tempo: obras contemporâneas, da época das crianças;
- b) critério de local: obras de artistas da localidade em que vive a criança;
- c) critério de cor: obras de colorido vivo, intenso;
- d) critério de assunto: representação de cenas conhecidas pelas crianças, que possam evocar emoções e sentimentos;
- e) critério de forma: cenas representadas com formas figurativas, que possam ser decodificadas facilmente pelas crianças.

— em algumas situações pode-se usar desenhos e pinturas realizadas por crianças; certamente serão um estímulo vivo e aceitos com facilidade.

— para utilizar as coleções das crianças como motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita, pode-se, por exemplo, organizar uma série de experiências em grupo, em que cada aluno mostra sua(s) coleção(ões) aos colegas e fala sobre ela. A professora pode estimular o grupo a observar as pedrinhas, folhinhas, figurinhas ou outros elementos colecionados, favorecendo o desenvolvimento da linguagem verbal, da atenção, da percepção visual de detalhes (forma, cor, textura, tamanho), da sensibilidade sensorial (ver, tocar, cheirar, ouvir).

Quando as crianças já tiverem certo domínio da linguagem escrita, poderão fazer pequenas redações falando de suas coleções e das dos colegas.

Finalizando,

“Possivelmente, o que se necessita no desenvolvimento da consciência estética não é a apreciação de um quadro ou de um objeto em particular, nem o ensino de valores estéticos próprios dos adultos, nem o vocabulário imprescindível para descrever obras de arte; a consciência estética pode inculcar-se melhor, se se logra intensificar a tomada de consciência da criança sobre si mesma e a sensibilidade sobre seu próprio ambiente” (Lowenfeld & Brittain, 1972, p. 395).

#### **4. Que formato seria mais adequado? Soluções tais como encartes, jogos, folhas destacáveis seriam interessantes? Como aplicá-las no livro?**

As sugestões a seguir deverão passar pelo critério de custos e economia.

— Formato — 25x20 ou aproximado: o cálculo exato deve ser feito na gráfica, após escolha do tipo de papel, pois o formato do mesmo definirá o das folhas do

livro, de modo a não se perder papel nas aparas.

— Seria interessante a possibilidade de o aluno destacar folhas (as que contêm jogos, as que são apenas coloridas para usar em construções, colagens e outras atividades); pode-se usar o recurso do “picote” para facilitar o destaque das folhas sem prejudicar a estrutura do livro.

— Procurar não ultrapassar 100 folhas por unidade (livro, caderno), para evitar que o livro se destrua antes de ser utilizado em sua totalidade.

— Considerando a faixa etária das crianças, parece que a melhor solução seria o livro em forma de grandes fichas com furos para arquivar; ficariam no armário da professora e seriam distribuídas na medida das necessidades dos alunos. Além do fator “higiene”, estaria sendo dado um novo estímulo a cada nova ficha ...; os alunos guardariam as fichas utilizadas numa pasta-arquivo.

— Em algumas situações, usar impressão a cores.

— Capa: a critério do artista gráfico, procurando atender aos princípios expressos nesta consultoria.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CAGNI, Antônio. *Os quadrinhos*. São Paulo, Ática, 1975. 300p.
2. COTRIM, Gilberto. *Educação artística: 1º grau*. São Paulo, Saraiva, 1977. 189p.
3. DEPOUILLY, Jacques. *Ninos y primitivos*. Buenos Aires, Kapelusz, 1965. 87p.
4. FORQUIN, Jean-Claude. A Educação artística — para quê? In: PORCHER, Louis, org. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo, Summus, 1982. p. 25-48.
5. LEWIS, Hilda P. *La enseñanza artística: dibujo y pintura*. Buenos Aires, Libreria del Colegio, 1970. 47p.
6. LOWENFELD, Victor. *El niño y su arte*. Buenos Aires, Kapelusz, 1973. 202p.
7. LOWENFELD, Victor & BRITTAIN, W. Lambert. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz, 1972. 415p.
8. PORCHER, Louis, org. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo, Summus, 1982. 200p.
9. STERN, Arno. *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa, Horizonte, s.d. 86p.
10. STERN, Arno & DUQUET, Pierre. *Del dibujo espontáneo a las técnicas gráficas*. Buenos Aires, Kapelusz, 1961. 82p.

#### ABSTRACT

This paper presents a proposal for the graphic and plastic development of reading books used in first grade.

The foundations and practical suggestions are also included. The main objective of this paper is to facilitate the production of materials for reading and writing which stress a esthetic experiences, participation and self-expression.

(Recebido para publicação em 16.03.84)

## ANEXO

### PINTORES CUJAS OBRAS CORRESPONDEM AOS CRITÉRIOS:

- Alfredo Volpi. Séries sobre casas, janelas, fitas coloridas, bandeiras e outras. São Paulo.
- Alice Soares. Meninas com flores e outros elementos. Porto Alegre.
- Anita Malfatti. "A estudante russa", "O homem amarelo", "A mulher de cabelos verdes". São Paulo.
- Antônio Henrique Amaral. Série Brasileira, onde pinta bananas verdes, maduras, sozinhas, em penca.
- Cândido Portinari. "Guerra e Paz", "Via Crucis", "Lavrador", "Retirantes". São Paulo.
- Darcy Penteadó. "Menino com estilingue". São Paulo.
- Di Cavalcanti. "Mulata com gato preto", "Samba". Rio de Janeiro.
- Djanira Machado. Sua pintura é consequência daquilo que vê, muitas cores em campos bem definidos: "Fazenda de chá", crianças com contorno escuro, volumes. São Paulo.
- Glauco Rodrigues. Serigrafias com temas gaúchos. Rio de Janeiro.
- Heitor dos Prazeres. Serenatas, cirandas, choupanas com mulheres, negros. Rio de Janeiro.
- Lasar Segall. "Paisagem brasileira", "Maternidade", "Rua das enadias". São Paulo.
- Orlando Teruz. Temas populares brasileiros, crianças, rodas, casarios, favelas, quintais, campos. São Paulo.
- Osvaldo Goeldi. "Areia do Mar". São Paulo.
- Rubens Gerschman. Serigrafias "pop-art". São Paulo.
- Tarsila do Amaral. "Porto". São Paulo.
- Vicente do Rêgo Monteiro. "Deposição", "Crucificação". São Paulo.