

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

SOLANGE BRAGATO

**A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO E DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**MARINGÁ - PR
2005**

SOLANGE BRAGATO

**A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO E DA IMAGEM NO LIVRO
DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarice Zamonaro Cortez

MARINGÁ
2005

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

B813L Bragato, Solange
A leitura do texto literário e da imagem no livro didático do ensino fundamental / Solange Bragato. - Maringá, Pr : [s.n.], 2005.
170 f. : il. color.

Orientador : Prof. Dr^a. Clarice Zamonaro Cortez.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2005.

1. Leitura. 2. Texto literário. 3. Imagem. 4. Livro didático. I. 323Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDD 21.ed. 372.4
418.4

SOLANGE BRAGATO

**A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO E DA IMAGEM
NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Aprovada em **11 de agosto de 2005**.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Clarice Zamonaro Cortez.
Universidade Estadual de Maringá - UEM
(Presidente)

Prof.^a Dr.^a Alice Áurea Penteado Martha
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof.^a Dr.^a Neuza Ceciliato de Carvalho.
Universidade Estadual de Londrina/UEL-PR

A Deus, aos meus pais e a todas as pessoas que estiveram ao meu lado, incentivando-me e apoiando-me em mais uma batalha vencida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela Sua infinita bondade.

A Jesus, pelo Seu imenso amor.

À Prof. ^a Dr. ^a Clarice, Orientadora, ombro amigo e exemplo incondicional de pesquisadora em todas as etapas deste trabalho.

Aos meus pais, por acreditarem nos meus talentos.

À minha família, pela confiança e motivação.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, pela oportunidade de somar novos conhecimentos.

Aos amigos, pela força e pela alegria compartilhadas nesta jornada.

A todos que, neste novo caminho trilhado por mim, acompanharam-me passo a passo, com muito carinho e amor.

“O olho com que vejo a Deus é o mesmo olho com que Deus me vê.”

Meister Eckhart

BRAGATO, Solange. A leitura do texto literário e da imagem no livro didático do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá.

RESUMO

O presente estudo propõe uma leitura do texto literário e sua relação com a imagem na coleção *Linguagem Nova* de Faraco & Moura, publicação da Editora Ática, em 2003, especificamente nos livros das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Considerando a imagem da arte e o papel que vem assumindo no ensino contemporâneo, discutimos a sua leitura na escola, analisando as propostas contidas no livro didático de Português e a sua contribuição na formação do aluno-leitor. Para tanto, investigamos como ocorre a relação da leitura do texto literário realizada pelo professor e pelo aluno, relacionando-a à imagem no livro didático e quais são as estratégias de leitura propostas do texto literário e da imagem que o ilustram nos referidos manuais. A pesquisa bibliográfica e a analítica responderam às questões propostas, considerando os conceitos de leitura e a sua função no contexto escolar, as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as discussões teóricas sobre Arte-educação. A escolha desse tema justifica-se pela importância da leitura do texto literário e a sua relação com a imagem no livro didático, como um instrumento de mediação de leitura na atual “civilização da imagem”. A investigação demonstrou que, embora, apresentando-se como um mediador de leitura, o livro didático ainda não privilegia a interação do texto literário com a imagem, não cumprindo, assim, a sua função primeira – a de formar leitores críticos.

Palavras-chave: leitura, texto literário, imagem, livro didático.

BRAGATO, Solange. The reading of literary text and the image in the didactic book of the Elementary School. Dissertation (Master's degree in arts) – State University of Maringá.

ABSTRACT

The present study suggests a reading of literary text and its relation to the image in the collection *Linguagem Nova* by Faraco & Moura, published by Editora Ática, in 2003, specifically in the 7th and 8th grades books of Elementary School. Considering the art image and the role it has in the contemporaneous school, its reading was discussed at school analyzing the proposals contained in the Portuguese didactic book and its contribution in the formation of reader-student. So, it was investigated how the relation between the literary text done by the teacher and by the student happens, associating it with the image in the didactic book and what the reading strategies proposed by the literary text and the image that illustrates it in the didactic guide books in the 7th and 8th grades of the collection *Linguagem Nova* are. The methodology of the biographical and analytical kind answered the questions that was proposed. We have been supported in the reading concepts and in its function in the school context, in the proposals of the National Curriculum Parameters and in the theoretical discussions about art – education. This theme choice was due to the literary text reading importance and its relation with the image in the didactic book, and it is used as an instrument of reading mediation in the current civilized world which was been full of images. The research have showed didactic book has not privileged any relation to literary text with the image, and it also has not realized its principal function that is to make critical readers.

Key words: reading, literary text, image; didactic book.

LISTA DE ABREVIATURAS

Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático.

DBAE – Discipline Based Art Education.

Faeb – Federação de Arte-educadores do Brasil.

FCRB – Fundação Casa Rui Barbosa.

FE/USP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

LD – Livro Didático.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

MAC – Museu de Arte Contemporânea.

MEC – Ministério da Educação e da Cultura.

Mian – Museu Internacional de Arte Naïf

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

Pisa – Programme for International Student Assessment.

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático.

QI – Quociente de Inteligência.

Seed – Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental.

UEM – Universidade Estadual de Maringá.

UFF/PPGCOM – LIHED – Universidade Federal Fluminense/Programa de Pós-graduação em Comunicação – Núcleo de Pesquisas sobre Livro e História Editorial no Brasil.

Unesp – Universidade Estadual Paulista.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – A arte, a literatura e sua função no contexto escolar	20
1.1 – A necessidade da arte	20
1.2 – A arte literária	22
1.3 – O texto literário	24
1.4 – A literatura no contexto escolar	25
1.5 – Leitura	29
1.6 – A leitura na formação do aluno-leitor no contexto educacional e os PCNs	32
1.7 – O papel do leitor	39
1.7.1 – O leitor e a formação do gosto	44
1.8 – Mediação de leitura	46
CAPÍTULO II – Prismas teóricos da Arte-educação	49
2.1 – Arte- educação	49
2.2 – Imagem	71
CAPÍTULO III – A leitura do texto literário e da imagem no livro didático.....	79
3.1 – Livro didático	79
3.2 – Conhecendo os caminhos da coleção <i>Linguagem Nova</i>	84
3.2.1 – O livro da 7ª série.....	87
3.2.2 – O livro da 8ª série.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS	165

INTRODUÇÃO

A leitura, seja qual for seu objetivo, é uma atividade bastante complexa, que foi e continua sendo essencial na formação social, econômica, política e cultural da história da humanidade. Por meio dela, adquirem-se conhecimentos que propiciam a construção de um saber novo e ilimitado. O leitor percebe o mundo como linguagem, como palavra significativa, ampliando os seus horizontes pela leitura.

Embora tenha um lugar muito importante na vida do homem, a leitura não se faz muito presente na vida das pessoas comuns, universitários e, até mesmo, os educadores lêem pouco e mal, como destaca Silva (1999). Parece estranho, mas percebemos que há um distanciamento profundo entre o “amante” da leitura e o leitor escolarizado, o que se justifica por motivos culturais, sociais e educacionais que envolvem o homem moderno.

Há várias desculpas de leitores, em âmbito de senso comum, para o não cultivo da leitura, como: falta de tempo, alto preço do livro, dificuldade de acesso à biblioteca, falta de livros em casa, entre outras. Tudo isso aponta para o problema da falta de hábito de leitura entre as pessoas e para possíveis soluções. Podemos pensar que esse gosto deveria ser cultivado desde cedo, na convivência familiar e na escolar.

A consciência sobre a situação da leitura não está muito clara para os pais e educadores de modo geral, pois a criança, além de incentivo, necessita de modelos de leitores, devendo ser, primeiramente, os pais, e, na escola, os professores, conforme aconselha Bamberger (2002). A leitura é um hábito e, como tal, precisa ser cultivado, tanto na família, com as histórias ao pé da cama e as cantigas tradicionais do folclore, quanto na escola, com a participação efetiva do professor.

Muitas pesquisas, como a realizada pelo PISA¹, por exemplo, divulgam o baixo índice de leitura no Brasil, fato que tem preocupado as escolas, os educadores, os pais, as editoras e a sociedade como um todo. Essa questão precisa ser posta em prática na escola, já que é no interior da instituição escolar que se trabalha com a palavra como signo ideológico, atuando na formação e na aquisição do código de leitura e de escrita da criança.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998b) propõem a valorização do texto como eixo de trabalho do Ensino Fundamental para o ensino de leitura. Consideram o texto como unidade básica de trabalho para planejar e executar as atividades em sala de aula e um mecanismo para a criança identificar pontos de vista, valores e possíveis preconceitos existentes nele e no mundo que a cerca. A autonomia da criança como sujeito responsável e participante do contexto social torna-se possível, a partir dessa identificação.

Calvino (1990), ao escrever as *Seis propostas para o próximo milênio*, fruto de um ciclo de seis conferências que seriam desenvolvidas na Universidade de Harvard, no ano letivo de 1985-86, destaca a “visibilidade” como uma qualidade a ser preservada para este novo milênio. Aborda a importância da interação entre palavra e imagem, esclarecendo que as palavras produzem um “cinema mental” em nossa imaginação, enquanto a imagem, por meio dos “olhos da imaginação”, vê a palavra ainda não verbalizada.

Na mesma perspectiva de Calvino (1990), Alberto Manguel (2001), em *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*, afirma que as imagens de pinturas, esculturas, fotografias e outras podem ser lidas com as palavras do leitor, possibilitando a interação entre a imagem e o verbal, pois acredita que também a imagem tem uma história para contar. Assim, há na sua leitura uma estreita relação com a palavra.

¹ *Programme for International Student Assessment.*

Discutindo acerca do mesmo tema, Maria Helena Martins (2001) organiza o livro *Questões de linguagem*, no qual insere o capítulo *Palavra e imagem: um diálogo, uma provocação*. Nele, Martins (2001) argumenta sobre a necessidade da leitura das várias linguagens, verbal e não-verbal, considerando que a palavra e a imagem integram-se no dia-a-dia das pessoas, em casa, na escola, no trabalho e nos meios de comunicação de massa.

Os livros didáticos apresentam-se ricos em textos e informações ilustrativas, verdadeiras criações artísticas para competir no mercado pedagógico-comercial. Como professora e coordenadora pedagógica, o número relevante de imagens presentes nos livros didáticos foi o que nos levou a questionar por que a escola ainda não conseguiu desenvolver na grande maioria dos alunos o gosto e o hábito de leitura da imagem, do mesmo modo que incentiva a leitura do texto literário.

Considerando a imagem e o papel que ela vem assumindo no ensino contemporâneo (hoje vivemos na chamada “civilização da imagem”), despertou-nos o interesse de investigar as propostas de leitura de uma coleção didática dentre as mais vendidas na década de 90, portadora de um grande número de imagens, levando em conta que o livro didático é, muitas vezes, o único fio condutor com o poder de transformar grande parte da sociedade por meio da leitura.

A maioria desses manuais didáticos não valoriza a qualidade de leitura dos alunos, e os professores têm apresentado dificuldades em avaliar as propostas de leitura que recebem nos livros. Segundo Rossi (2003), “é apenas através da educação formal que a maioria dos brasileiros poderá ter oportunidade de desenvolver o olhar estético”, uma vez que a escola é uma instituição pública capaz de levar a arte da palavra e da imagem aos estudantes que não têm acesso a ela.

Segundo a crítica especializada em Arte-educação, hoje, a imagem, após décadas de ausência nos livros de escola, ocupa um lugar central não só nas aulas de Arte, como também na aprendizagem de outras disciplinas e, principalmente, na leitura e compreensão do cotidiano. Portanto, a leitura da imagem associada ao texto literário poderá propiciar ao aluno-leitor o despertar de sua sensibilidade em todos os níveis do processo de sua escolarização.

Os autores Faraco & Moura, da Editora Ática (2003), ilustram seus livros com as mais diferentes imagens que correspondem, muitas vezes, ao texto literário, outras, levam os alunos a fazer a leitura da imagem com objetivos mais amplos, tais como: “valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, estimular o emprego da língua em situações típicas de oralidade, enriquecer o repertório dos alunos, promover o exercício da intertextualidade e da interdisciplinaridade e estimular leituras comparativas” (FARACO & MOURA, 2003a, p. 4, 5).

A leitura da imagem e a dos textos literários propicia uma reflexão por parte do leitor, viabilizando, concomitantemente, o interesse pelo texto literário e pelo pictórico. Este atrai o leitor e aquele o instiga a buscar nele referência. Por isso, pretendemos nesta pesquisa observar como os autores propõem a relação entre o texto e a imagem no livro didático que, muitas vezes, é o único instrumento pedagógico utilizado pelo professor em sua prática escolar.

A leitura da imagem no livro didático, como um instrumento novo na formação do aluno-leitor, tem sido foco de estudos de poucos profissionais da área de literatura. Considerada como objeto de sedução a partir do final da década de 90, a sua inserção justifica-se pelos critérios de avaliação dos livros didáticos propostos pelo MEC.

Podemos citar, dentre as pesquisas existentes, a tese de doutorado de Nelita

Ferraz de Mello Sauner, orientada por Dirceu Ricci Carvalho da FE/USP em 1994. Com o título *Alfabetização de adultos: a interpretação de textos acompanhados de imagem*² analisa como o adulto interpreta o texto escrito acompanhado de imagem. Para tanto, suas reflexões sobre leitura estão fundamentadas na psicologia genética de Piaget e na teoria da evolução da escrita de Gelb. Também são ressaltadas no trabalho as alterações que a psicogênese da leitura e da escrita promove no processo de alfabetização em seus aspectos fundamentais.

Também o artigo *A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português*, da pesquisadora do Ceale, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Célia Abicalil Belmiro³ (2000), enfatiza a importância do estudo da imagem no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, discutindo os diferentes modos de visualizar a imagem no livro didático da 5.^a à 8.^a série do ensino fundamental, nas décadas de 60 e 70 em comparação aos anos 90. A presença da imagem no livro didático, segundo a pesquisadora, suscita no professor a necessidade de desenvolver os processos cognitivos específicos para a leitura da imagem.

Belmiro (2000) enfoca, especificamente, a imagem do ponto de vista funcional, semiótico e cognitivo, relacionada ao ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, Neuza Ceciliato de Carvalho⁴, no artigo *Ilustração no livro didático do ensino médio: tendência de época*, publicado no jornal PROLEITURA, em outubro de 1998, salienta a importância da imagem no livro didático do ensino médio a partir da década de 90 na formação do aluno-leitor.

² Publicado em livro em 09/12/2002 pela Editora Juruá.

³ Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

⁴ Professora de Teoria da Literatura da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

Estudos recentes têm abordado a importância do texto imagético no livro didático de 5.^a à 8.^a série e sua utilização em sala de aula como prática de leitura, como a tese de doutorado *As múltiplas faces da iconografia na prática de leitura escolar*, de Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso⁵, apresentada em 2003, na Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Araraquara.

Por sua vez, Célia Abicalil Belmiro, no artigo *Imagens e textos verbais na construção dos jovens sujeitos leitores*, apresentado no I Seminário Brasileiro sobre livro e História Editorial, no Rio de Janeiro, em 2004, analisa as possibilidades teórico-metodológicas de dois livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, mostrando como são as propostas de leitura de diferentes textos verbais e visuais, a presença dos sujeitos e a existência ou não do diálogo entre as diferentes linguagens. Ela defende que a imagem e a palavra podem recuperar e ampliar o conceito de letramento presente nos dias atuais.

Nesse sentido é que o presente trabalho vem somar-se às pesquisas acima citadas, também ressaltando a formação do aluno-leitor do ensino fundamental na prática de leitura do texto literário e da imagem no livro didático. Para o seu desenvolvimento, o ponto de reflexão desta pesquisa fundamentou-se nas seguintes indagações: Qual a importância da leitura da imagem do livro didático no processo ensino-aprendizagem das 7^a e 8^a séries do ensino fundamental? Como se dá a leitura da imagem realizada pelo professor (mediador de leitura) e pelo aluno (leitor) das 7^a e 8^a séries, relacionando-a com o texto literário no livro didático? Que estratégias de leitura do texto literário e da imagem que o ilustra são propostas pelos livros das 7^a e 8^a séries da coleção *Linguagem Nova* de Faraco & Moura, editora Ática, (2003)? Qual é a contribuição da imagem no livro didático para a formação do aluno-leitor?

⁵ Docente da Área de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá – (UEM).

Com esta pesquisa, pretendemos contribuir para as investigações que tratam da importância da relação existente entre a palavra e a imagem no livro didático do ensino fundamental e sua influência na formação do aluno-leitor. O *corpus* da pesquisa compõe-se de dois livros didáticos pertencentes à coleção *Linguagem Nova*, de Faraco & Moura, publicados pela Editora Ática, em 2003, especificamente, os exemplares das 7ª e 8ª séries.

No primeiro momento, será realizada uma pesquisa do tipo diagnóstica, para conhecimento de textos, tanto imagéticos quanto literários, presentes nos livros das 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, apoiada na bibliografia específica que discute conceitos de literatura, texto, leitura, leitor, mediação de leitura, Arte-educação, imagem, leitura de imagem e livro didático. Em um segundo momento, será feita uma análise dos textos imagéticos e verbais, verificando a metodologia sugerida no livro didático.

Para tanto, o trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro, intitulado *A arte, a literatura e sua função no contexto escolar*, apresentamos o embasamento teórico da pesquisa, no que se refere à concepção da necessidade da arte, arte literária, texto literário, a literatura no contexto escolar, leitura e sua importância na formação do aluno-leitor na escola, o papel do leitor e a formação do gosto pela leitura por meio da mediação de leitura.

O segundo capítulo, *Prismas teóricos da Arte-educação*, discute principais idéias teóricas sobre Arte-educação, sua história e ensino. Um estudo sobre Imagem e as possibilidades de leitura complementam o capítulo.

No terceiro capítulo, *A Leitura do texto literário e da imagem no livro didático*, desenvolvemos as considerações sobre livro didático e, em seguida, procedemos à análise propriamente dita do *corpus*, numa visão descritivo-analítica dos aspectos que norteiam a pesquisa: a leitura do texto literário e da imagem no livro didático.

Nas considerações finais, retomamos as perguntas iniciais da pesquisa, apresentando uma avaliação das unidades selecionadas, a bibliografia utilizada, incluindo-se as referências de *sites* consultados na Internet.

CAPÍTULO I – A ARTE, A LITERATURA E SUA FUNÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

1.1 - A necessidade da arte

Ernest Fischer, no livro *A necessidade da arte* (2002)⁶, inicia suas reflexões com as palavras de dois célebres artistas. O primeiro, com o pensamento de Jean Cocteau defende que: “A poesia é indispensável. Se eu ao menos soubesse para quê...” e o segundo de Mondrian, declarando que “A arte desaparecerá na medida em que a vida adquirir mais equilíbrio” (p. 11).

Com essas idéias, Fischer questiona se a arte é apenas um substituto da vida, se a sua função pode ser resumida em uma única fórmula ou se satisfaz diversas necessidades do homem com relação a ele próprio e ao mundo. Em resposta a tais questionamentos, o próprio Fischer afirma que a arte, desde sua origem, teve uma função e sua existência é necessária para completar o homem na sua totalidade. Por isso, ele a define como “o meio indispensável para essa união do indivíduo como um todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias” (FISCHER, 2002, p. 13).

Fischer, mesmo tendo definido a arte como um meio de tornar o homem pleno em sua realidade, questiona se ela é uma definição romântica ou se contém elementos de diversão e satisfação para o homem. Apropriando-se da fala de Bertolt Brecht, com relação ao prazer e à qualidade libertadora da arte, Fischer afirma que a obra de arte, definida pela

⁶ Texto publicado originalmente em Alemão (1959), sob o título *Von der Notwendigkeit der Kunst*.

estética da classe dominante, tem um efeito imediato de eliminar as diferenças sociais presentes na platéia que, ao assistir, sofrerá os impactos produzidos pela existência da arte.

Em uma sociedade construída a partir das lutas de classes, a arte sempre esteve condicionada ao seu tempo, aos fatos históricos e às necessidades de um povo. Fischer (2002) conclui seu pensamento afirmando que, desde sua origem, a arte teve um poder de magia para auxiliar na dominação do mundo real inexplorado, iluminando os homens no reconhecimento e transformação da realidade social, cumprindo, assim, a sua função essencial que é a de transformar o mundo, levando as pessoas à ação, e não deixando de lado sua virtude inerente de magia.

Ao falar da origem da arte, Fischer (2002) esclarece que ela é tão antiga como o homem, por isso a compara a uma forma de trabalho, que o homem ao exercê-lo utiliza-se de ferramentas que se modificam e se atualizam conforme o seu desenvolvimento, no decorrer da evolução da humanidade. Afirma, ainda, que a comunicação surgiu da necessidade de compreensão e desenvolvimento da arte.

Para Fischer (2002), as origens da arte estão nos momentos marcantes da humanidade. Quando o homem, pela magia interna que o envolve, fez um instrumento a partir de uma pedra, tornou-se um artista; quando denominou esse objeto e o individualizou entre outros, marcando-o com um signo e criando novos objetos, também foi considerado artista.

Na sociedade dividida em classes, a arte estava a serviço dos seus propósitos particulares e o artista ainda era o seu porta-voz. Sua tarefa, mesmo sendo o mais subjetivo dos artistas, era mostrar ao povo o significado dos acontecimentos, para que todos compreendessem a real necessidade da relação humana com a natureza e a sociedade. Porque a arte é uma realidade social que “capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais

humana e mais hospitaleira para a humanidade” (FISCHER, 2002, p. 57). Assim, ela cumpre sua função social de mostrar aos homens que o mundo pode ser transformado por meio da própria arte.

1.2 - A arte literária

Dentre as artes, a literatura apresenta-se como a arte das palavras, e como tal, a tarefa de conceituá-la torna-se bastante complexa. Para cada época da história da humanidade, foi atribuído à arte literária um conceito diferente. A literatura grega é a mais antiga e permaneceu em alta um período de doze séculos mais ou menos. Era transmitida oralmente em forma de poesia, por declamadores profissionais da palavra, com a função de divertir a nobreza. A partir de então, surgiu a prosa com as epopéias a *Ilíada* e *Odisséia*, de Homero, uma das mais antigas obras literárias conhecidas e escritas.

Aguiar e Silva (1988) explica que a palavra latina *litteratura* “é um decalque do vocábulo grego *grammatiké*” (p. 37), que deriva do radical *littera* – letra, relacionado “à arte de escrever e ler, gramática, instrução, erudição”. Assim, historicamente, a pessoa que sabia ler e escrever tinha importância cultural e social. Somente na segunda metade do século XVIII, a literatura passa a ser considerada uma arte e as palavras utilizadas para designá-la enquanto criação artística eram poesia, eloquência, verso e prosa.

Somente no final do século XVIII é que a literatura adquire o sentido de fenômeno estético e obra de arte, uma vez relacionada ao texto escrito e de ficção. Nessa época, a literatura em prosa cresceu com o aumento do público leitor, graças à ascensão econômica, política e cultural da classe burguesa, possibilitando o aumento da indústria e do comércio livreiro.

Deste modo, podemos dizer que o termo literatura que se ocupa da arte da linguagem verbal como meio de expressão e comunicação é recente, ou seja, data, aproximadamente, do início do século XIX. A comunicação do texto literário ocorre com a relação entre a ficção e a realidade, porque à medida que a ficção representa a realidade, o leitor é convidado a assinar um acordo com o autor e estar aberto ao novo e ao diferente, como “um lobo que come uma velha”, conforme nos explica Iser (1996):

Como estrutura comunicativa, a ficção conecta à realidade um sujeito que, por meio da ficção, se relaciona a uma realidade. É significativo que, quando se buscava comparar a ficção em seu contraste com a realidade, o sujeito quase não tivesse importância. Se a ficção não é realidade não é porque careça de atributos reais, mas sim porque é capaz de organizar a realidade de tal modo que esta se torna comunicável; por isso, a ficção não se confunde com aquilo que ela organiza. Entendendo a ficção como estrutura comunicativa, os analistas deveriam substituir a velha pergunta por outra: já não se trata mais de evidenciar o que ela significa, mas sim os seus efeitos. Só assim teremos um acesso à sua função, que se cumpre na mediação entre sujeito e realidade. (p.102).

A trilogia texto literário-realidade-leitor cumpre as funções da literatura propostas por Antonio Candido em *A literatura e a formação do homem* (1972), que são essenciais na formação da personalidade do ser humano. A primeira é a função psicológica, que atende à necessidade universal do homem de ficção e fantasia, justificando o seu contato com a piada, a adivinha, o trocadilho, a novela, o romance e outros meios; uma outra função da literatura apresentada por Candido é a formativa, uma vez que a literatura educa e forma como a própria vida, porém, de maneira inconsciente, como:

[...] uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar (CANDIDO, 1972, p. 805).

A terceira e última função é a de conhecimento do mundo e do ser, em que o homem, por meio da literatura, adquire conhecimento de si, do mundo e da realidade na

qual está inserido.

A literatura, portanto, é a manifestação artística de todos os homens, em todos os tempos, como fonte de humanização e vida por meio das obras literárias de boa e/ou má qualidade.

1.3 - O texto literário

Antes de refletirmos sobre o texto literário, é necessário considerarmos o significado da palavra texto. Segundo Aguiar e Silva (1988), o termo texto origina-se do substantivo latino *textus*, que significa tecido, urdidura, encadeamento e descende do particípio passado do verbo *texere*, que significa tecer, entrançar e entrelaçar.

A palavra texto encontra-se registrada na história da humanidade. Primeiramente, na Bíblia, onde ela aparece como obra escrita, como o livro sagrado. Na Idade Média, a palavra “texto significava a obra do *auctor*, ou seja, daquele escritor que, pelo seu saber” (AGUIAR E SILVA, 1988, p. 185), detinha e exercia a autoridade, podendo ser a teológica, filosófica ou jurídica. Distingua-se da apostila, da glosa e do comentário.

Ao longo dos séculos, diferentes significados foram atribuídos à palavra texto, referindo-se sempre a uma obra ou livro, não contendo, porém, significados técnicos. Estes foram adquiridos a partir dos estudos lingüísticos de Hjelmslev, Halliday, Coseriu, Van Dijk e outros teóricos no século XX.

O conceito de texto literário, neste século, como prática social, localizado em um determinado tempo e espaço, oferece um contexto com influência de outros valores que se referem aos elementos externos do texto como o momento da sua produção pelo autor.

A obra literária é percebida como vida pelo leitor, com perspectivas do seu momento presente e a sua leitura possibilita um alargamento da visão de mundo, liberando, muitas vezes, alguns preconceitos, como racial, religioso e outros. Portanto, o leitor deve ser considerado um elemento de vital importância no processo da recepção de leitura.

Um percurso pelos caminhos da história da literatura com perspectivas para o seu ensino será base de reflexão sobre os conteúdos que se seguem.

1.4 - A literatura no contexto escolar

Regina Zilberman (1990), em seu texto *Sim, a literatura educa*⁷, registra que a arte literária e a escola tiveram a sua origem na Antigüidade Clássica. A literatura era constituída, essencialmente, pela poesia declamada à nobreza e nos concursos públicos de declamação das epopéias, propagando-se as ideologias do Estado, cujo objetivo era manter o sistema político vigente - a democracia. Na Renascença, a relação da poesia com o povo diminuiu, passando a ser uma leitura íntima, particular e elitizada.

Já a escola passou por grandes transformações. Nos séculos XVII e XVIII, a literatura era dissolvida entre a retórica, a gramática e a lógica, sendo modelo para a aprendizagem das línguas grega e latina. Com a Revolução Francesa, a literatura passa a fazer parte do currículo escolar, valorizando o ensino da língua dos poetas, considerada linguagem culta. A partir disso, o ensino de literatura fica entre dois objetivos: conhecer a norma lingüística nacional e fixar-se na história através da delimitação cronológica de autores, obras

⁷ In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

e períodos, correlacionando-os à própria história do país.

Zilberman (1990) aponta a crise no ensino do texto literário a partir desse panorama histórico, atribuindo-lhe a culpa pela falta de leitura de alguns alunos e de eficiência do professor de literatura, porque, muitas vezes, os alunos saem da escola sem noções de como ler e conceituar um texto literário. Isso mostra a falência da literatura que deixou de ser educativa como queria a burguesia. Mas a essa crise se deve à democratização da escola, que deprecia a qualidade do ensino de literatura.

A função da literatura é contribuir na formação do leitor, para que, por meio da experiência com o texto literário, possa se conhecer melhor, conhecer o outro, sem perder de vista sua própria história. No contato com o texto literário, o leitor é levado a pensar, a fruir, a ampliar a sua visão de mundo, tornando-se uma pessoa melhor. Para a autora, “só o exercício da leitura do texto literário em sala de aula” (p. 20) será o meio eficaz para promover o estudante e sua auto-afirmação, além de auxiliar no resgate da função educativa da escola que parece ter perdido a sua eficiência para os meios de comunicação de massa.

Essa crise cultural resultante do advento dos meios de comunicação de massa já havia sido questionada por Maria Thereza Fraga Rocco, em *Literatura/Ensino: uma problemática* (1991), resultado de sua pesquisa com alunos e professores, em 1977. Ela já alertava sobre a influência dos meios de comunicação de massa como divulgadores de conhecimento, informação e cultura.

Nesse processo, a escola deixa de ser a única difusora de cultura, no entanto, é por meio dela que o texto literário é oferecido aos educandos como “um produto vivo e integral do espírito humano” (p. 5). Assim, a distinção do texto literário dos outros textos veiculados pela comunicação, segundo Rocco (1991), será possível pelo aluno quando este conhecer a história literária e a estrutura formal do texto literário.

Diante dessa situação, a autora propõe algumas ações para a revitalização da leitura e, conseqüentemente, do ensino literário, como restabelecer o contato entre o leitor e o texto, e estudar a história literária para a compreensão da obra e das suas estruturas e para perceber as mudanças ocorridas nas várias épocas. Com essas reflexões de Fraga Rocco, surgem vários debates entre os estudiosos da área de literatura e comunicação.

Pensando como Rocco, sobre o ensino de literatura e a formação do leitor, Carlos Erivany Fantinati (1996)⁸ reconhece que é difícil privilegiar uma única forma literária, a literatura erudita, pois os meios de comunicação de massa competem com o texto literário por meio de seus textos que também satisfazem a necessidade de fantasia e ficção, porém de uma maneira menos elaborada para a consciência humana.

Fantinati ressalta a importância da escola que possibilita aos alunos o acesso aos diversos textos em sala de aula, incentivando-os à leitura, permitindo-lhes a percepção sobre a boa ou má qualidade do texto. Assim, o processo de formação do leitor terá o auxílio da escola, dos meios de comunicação de massa e também da família, que se torna muito importante.

João Alexandre Barbosa (1996), por sua vez, esclarece que saber ler e criticar são atividades essenciais no ensino da literatura, para que o leitor organize o texto, tornando-o melhor, uma vez que a criação e a invenção literária estão muito próximas entre si. Cabe ao leitor transformá-las “em alimento para a imaginação”, resultando a interação entre o texto e o leitor. Conclui sua idéia, ressaltando a necessidade interdisciplinar para ensinar literatura, ao afirmar que não há distinção entre leitura, ensino e crítica, mas o domínio do leitor é que tem relevância.

⁸ Doutor em Literatura Brasileira, diretor da Unesp/Assis entre 1990/95. Entrevista publicada no Jornal Líder de Bandeirantes (SP) em 27 de fevereiro de 1996. p. 5.

Já Ceia (1999) considera que se o aluno não está bem encaminhado na leitura, conseqüentemente, também não escreve. Uma possível causa poderia ser apenas o privilégio do ensino da teoria da literatura, colocando-se em segundo plano a prática da leitura. É recomendável que o professor não só ensine conceitos teóricos, como também introduza em suas aulas textos interdisciplinares, incluindo no estudo literário o estudo da Filosofia, por exemplo. Exercitar-se-ia, assim, a leitura dos alunos, motivando-os à análise textual e à crítica literária. Para o autor, nesse caso, torna-se impossível definir literatura quando o seu estudo não se efetiva, dificultando, assim, encontrar uma explicação mais concreta do que é literatura.

Diante dessas reflexões, confirma-se a grande dificuldade para mudar o que já está preestabelecido, de acordo com Certeau (1995). Essa mudança, porém, no ensino de literatura poderá organizar a escola e a cultura de uma sociedade. No entanto, a escola não é mais o único lugar onde se encontra o saber, pois o conhecimento está em outras organizações da sociedade contemporânea, como os meios de comunicação de massa.

No ato da leitura, é impossível separar a imaginação do conhecimento, considerando-se que para o leitor não há diferença entre texto literário e não-literário; a diferença se encontra no ato da produção. A leitura da obra literária exige do leitor a atenção necessária para estabelecer a distinção entre o texto popular e o erudito, considerando-se as especificidades. Vale lembrar que a imaginação é acionada em ambas as modalidades de textos e as diferenças existentes poderão ser avaliadas após várias leituras e reflexão.

1.5 - Leitura

Há muito tempo a leitura tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores que a consideram importante na construção histórica da humanidade. Para compreender como ocorre o ato da leitura é necessário que observemos

não somente os olhos mas também os mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais, a aprendizagem em geral e a aprendizagem das crianças pequenas em particular (SMITH, 1999, p. 9).

Depois de muitas figuras ilustres, conhecidas da humanidade, como Cícero, Santo Agostinho, Santo Tomás de Aquino, Empédocles, Epicuro, entre outros, considerarem a visão como o sentido de maior percepção, também Manguel (1997), em *Uma história da leitura*, afirma que “a leitura começa com os olhos”. Através deles é possível apreender as letras, ou seja, a leitura só exige de nossos olhos o que eles estão acostumados a fazer, como quando olhamos uma paisagem. No entanto, muitos pesquisadores ainda estudam como se dá o ato de ler. Ler, portanto, “não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal” (MANGUEL, 1997, p.54).

A leitura vem antes da escrita, de acordo com Manguel e, ao considerá-la como fonte de conhecimento, o estudioso a equipara à necessidade que temos de respirar, uma espécie de “função essencial” (p. 20). A escrita é mais importante, uma vez que não é possível existir uma sociedade sem ela, mas a leitura é necessária para a existência da escrita, possibilitando o acesso a livros, jornais, revistas, anúncios publicitários, e a infinita capacidade de ler o mundo, as pessoas e a si mesmo, pois “a chave para compreender o

universo está em nossa capacidade de lê-los adequadamente e dominar suas combinações” (MANGUEL, 1997, p. 21).

Jouve (2002), complementando Manguel, propõe à leitura cinco dimensões distintas: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. A primeira se refere, como foi dito anteriormente, aos olhos e também ao cérebro, ou seja, ler é anterior “a qualquer análise de conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (p. 17). Depois de realizar esse processo, o leitor, por meio de seu conhecimento, pode ou não progredir na leitura, já que esta lhe solicita competências mínimas. Essa dimensão é nomeada por Jouve como cognitiva.

A dimensão afetiva, por sua vez, suscita no leitor emoções que, muitas vezes, são o encanto da leitura. Na dimensão argumentativa, o leitor é levado a participar da leitura, assumindo uma posição argumentativa diante do texto. Por fim, a dimensão simbólica é o sentido que o leitor, pela sua cultura, extrai de sua leitura, capaz de transformar realidades.

A leitura, enquanto prática social, é um processo que historicamente determina, une e expressa os anseios da sociedade. A leitura também pode ser condição para a conscientização das classes menos favorecidas socialmente com relação aos bens culturais, econômicos e políticos, nos quais o indivíduo está inserido. Nessa perspectiva, a leitura é um meio de aproximar as pessoas com significado concreto de acesso ao conhecimento e à perspicácia do poder. Confere poder ao leitor, pois este, quando de posse de um livro, e, se interagir com o que está lendo, não se sente sozinho e consegue alcançar os mais longínquos lugares e transformar meros conjuntos de letras em algo muito vivo e significativo. Tal poder só será conferido pelo contato com o texto.

A noção de leitura vai além do texto escrito, considerando que o analfabetismo ainda é uma realidade mesmo em países desenvolvidos. No entanto, as pessoas se comunicam por meio de diversas linguagens, como a imagética, por exemplo. O ato de ler imagens transforma a visão de mundo das pessoas, que deixam de ler simplesmente palavras e passam a decifrar traços, linhas, cores e luz, numa tentativa de decifrar o que está diante dos seus olhos.

Confirma-nos Martins (1994) que “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que mal ou bem fazemos, mesmo sem ser ensinados” (p. 34). A leitura, ao ultrapassar os limites da escrita, adquire dimensões textuais amplas, todavia,

enquanto permanecermos isolados na cultura letrada, não poderemos encarar a leitura senão como instrumento de poder, dominação dos que sabem ler e escrever sobre os analfabetos ou iletrados. Essa realidade precisa ser alterada. Não que se proponha o menosprezo pela escrita – isso seria tolice –, ela, em última instância, nos oportuniza condições de maior abstração, de reflexão. Importa, antes, começarmos a ver a leitura como instrumento liberador e possível de ser usufruído por todos, não apenas pelos letrados (MARTINS, 1994, p. 34, 35).

A leitura, portanto, deve ser um ato livre, já que “o verbo ler não suporta o imperativo” (PENNAC, 1993, p. 13). Embora seja um ato solitário, a cumplicidade com o texto provoca no leitor um diálogo com o mundo, abstraindo-lhe um sentido significativo ou prazeroso pela gratuidade da leitura. Enfim,

é preciso ler, é preciso ler para viver e é mesmo – essa absoluta necessidade de leitura – o que nos distingue do animal, do bárbaro, do bruto ignorante, do sectário histérico, do ditador triunfante, do materialista insaciável, é preciso ler! É preciso ler! (PENNAC, 1993, p. 70).

A leitura é dividida por Silva (1993) em três categorias básicas: informação, conhecimento e prazer, alertando que na leitura que busca informação pode ocorrer ou não o

prazer. A leitura realizada através dos jornais, revistas e outros meios, possibilita ao leitor manter-se informado sobre os fatos que acontecem ao seu redor. A leitura de conhecimento refere-se à pesquisa e ao estudo do sujeito, necessários ao seu aperfeiçoamento profissional. Já a leitura de prazer estético, também importante, é mais leve, porque é através dela que o leitor se apaixona pela poesia, pelos clássicos, pelo romance e pela fantasia.

Assim, argumenta Luzia de Maria (2002), ao comentar o tema:

A leitura é a possibilidade de diálogo para além do tempo e do espaço; é o alargamento do mundo para além dos limites de nosso quarto, mesmo sem sairmos de casa; é a exploração de experiências as mais variadas, quando não as podemos viver realmente. Por meio da leitura, num ato aparentemente solitário, podemos nos cercar de paisagens e pessoas, podemos nunca estar sozinhos; podemos dialogar com meios sociais e geográficos muito distantes do nosso, podemos dialogar com passados remotos e vivenciar experiências de outros momentos históricos (p. 25, 26).

Concluimos que o aluno-leitor, por meio da leitura, terá a possibilidade de atuar com mais consciência sobre o mundo em que está inserido, realizando não só a leitura da palavra, mas a leitura da *palavramundo*, sonho de Paulo Freire⁹ (2003), mas possível de se tornar realidade.

1.6 - A leitura na formação do aluno-leitor no contexto educacional e os PCNs

Em 1998, os PCNs de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de Língua Portuguesa foram publicados para cumprir os objetivos da

⁹ Paulo Freire, educador, alfabetizador e “pai” da pedagogia crítico-libertadora, da qual o aluno é sujeito de sua própria história com liberdade de ação por meio da leitura e da escrita.

escola do ensino fundamental, previstos na LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, auxiliando a prática pedagógica e servindo de apoio ao professor e à escola nas discussões e no desenvolvimento do projeto educativo.

Os PCNs de Língua Portuguesa são uma referência para os professores dessa área e também uma possibilidade de atualização como profissionais. Com o objetivo de expor metas de qualidade na formação do cidadão consciente dos seus direitos e deveres, os PCNs de Língua Portuguesa apresentam reflexões e atividades voltadas para o valor social da língua, do ensino e aprendizagem de língua materna e da necessidade de alternativas metodológicas, para que o professor tenha condições de oferecer ao aluno um desenvolvimento aberto e consciente rumo à realização pessoal.

O professor como mediador de leitura é figura fundamental na formação do aluno-leitor, na medida em que demonstra a importância de participar do processo de interlocução, no qual locutor e interlocutor são sujeitos inseridos em um contexto, onde cada um tem sua opinião. Ambos, porém, precisam respeitar-se mutuamente. Os PCNs (1998) apontam esse fato ressaltando a importância do educador como conhecedor da linguagem e do mundo. Assim, a mediação em sala de aula ocorre através do contato crítico e reflexivo dos conteúdos apresentados pelo professor.

Os PCNs têm como objetivo para o ensino de leitura de textos escritos, primeiramente, que o aluno saiba selecionar textos conforme sua necessidade e interesse para que ele os leia de maneira autônoma, nomeando procedimentos de leitura adequados a cada tipo de texto. Também é necessário que o aluno construa expectativas sobre o texto escolhido, apoiado em seus conhecimentos prévios para que, depois de ler, confirme suas inferências ou não, interpretando e compreendendo a leitura. Assim, o aluno poderá trocar informações com outros leitores e posicionar-se de maneira crítica diante das posições ideológicas presentes nos

textos e no ser humano.

Para que fossem alcançados os objetivos lançados pelos PCNs no processo de leitura de textos escritos foram selecionados conteúdos referentes a alguns gêneros textuais desenvolvidos no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Os textos priorizados pelos PCNs são relevantes à efetiva participação do cidadão na sociedade em que o mesmo se encontra. Os gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos são os seguintes:

LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
LITERÁRIOS: cordel, causos e similares; texto dramático; canção.	LITERÁRIOS: conto; novela; romance; crônica; poema; texto dramático.
IMPrensa: entrevista; comentário radiofônico; depoimento; debate;	IMPrensa: notícia; editorial; artigo; reportagem; carta ao leitor; entrevista; charge e tira.
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: exposição; seminário; debate; palestra.	DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: verbete enciclopédico (nota/artigo); relatório de experiências; didático (textos, enunciados de questões); artigo.
PUBLICIDADE: propaganda.	PUBLICIDADE: propaganda.

O trabalho metodológico de leitura de textos escritos em sala de aula deverá ser cumprido na “explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc” (p. 55). O professor, considerando os vários objetivos e interesses do aluno, adotará procedimentos de leitura diferentes, pois o estudo, a formação pessoal do aluno, o entretenimento e a realização de tarefas solicitadas por ele exigem, conforme os PCNs (1998), as seguintes leituras: *Leitura integral*: obedece à seqüência do texto; *Leitura inspeccional*: “utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior”; *Leitura tópica*: são informações identificadas pontualmente no texto e também “localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia”; *Leitura de revisão*: encontrar no texto inadequações ao padrão preestabelecido, corrigindo-as; *Leitura item a item*: “realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária” (p.

55).

Diante da leitura de um texto, o aluno articula conhecimentos que já possui com informações novas nele encontradas, “inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor” (PCNs, 1998, p. 56).

O professor em sala de aula, além de oferecer aos alunos informações para que eles estabeleçam relações entre os textos, também deve articular os enunciados em função do tema e das características que predominam, como “narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional e de suas especificidades no interior do gênero” (PCNs, 1998, p.56). Além disso, deve estabelecer a “progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como: mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, para textos em versos” (PCNs, 1998, p.56).

Espera-se, depois de ter ensinado a leitura a partir da metodologia e conteúdos acima, que os alunos do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental adquiram valores e atitudes referentes a esta prática, tais como:

- interesse, iniciativa e autonomia para ler textos diversos adequados à condição atual do aluno;
- interesse pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte;
- interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo;
- interesse por trocar impressões e informações com outros leitores, posicionando-se a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e considerando os novos dados recebidos;
- interesse por freqüentar os espaços mediadores de leitura – bibliotecas, livrarias, distribuidoras, editoras, bancas de revistas, lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores –, sabendo orientar-se

dentro da especificidade desses espaços e sendo capaz de localizar um texto desejado (PCNs, 1998, p. 64).

O papel da leitura, assim, terá sido completo e o leitor estará integrado nesse mundo, já que a leitura, como atividade em sala de aula, também é prática diária da vida do cidadão desde muito pequeno, quando ouvia uma variedade de cantigas e histórias. Dessa maneira, ele principia a gostar e habituar-se à leitura e quando chega à escola a continuidade se concretiza pela prática e atividades propostas pelo professor, mediador de leitura.

Por meio do diálogo entre professor e aluno e da leitura dos diversos tipos de textos em sala de aula, é possível formar leitores críticos capazes de avaliar o que eles lêem e tirar suas próprias conclusões. Assim, podem aprender a ler e a interpretar as notícias publicadas na imprensa, julgar o texto quanto ao seu valor estético, aumentando o interesse pela leitura, até que se torne um hábito.

O trabalho com a literatura (leitura de contos, novela, romance, poema, texto dramático, canção, cordel, causos e similares) também faz parte da proposta dos PCNs. Na identificação de um gênero textual, o leitor poderá, além da experiência estética, reconhecer no simbólico os acontecimentos do cotidiano, conhecer o outro e a si próprio, sem perder de vista sua história.

Torna-se, portanto, urgente o investimento das escolas nas bibliotecas, ampliando o acervo e variedade de livros. Do mesmo modo, faz-se necessária uma atualizada capacitação profissional dos funcionários das bibliotecas e promotores de leitura, no que se refere à motivação da comunidade e o desenvolvimento do hábito da leitura. É indiscutível que a ação do bibliotecário também faça parte do processo educativo do leitor e auxilie o aluno, proporcionando-lhe além de conhecimentos, momentos de prazer e lazer, lembrando que a biblioteca se situa na escola.

A leitura, para os PCNs, é um processo em que o aluno-leitor faz a compreensão e interpretação do texto lido, a partir de sua intenção, do seu conhecimento prévio sobre o assunto, sobre quem produziu o texto e também o conhecimento da língua. Ao ler, o leitor não deve apenas extrair informações do texto pela simples decodificação, mas conscientizar-se das “estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação” (1998, p. 69), para chegar a uma leitura proficiente. Assim, o leitor tem condições de controlar o que lê, consegue decidir diante das dificuldades de compreensão encontradas no texto, podendo buscar esclarecimentos, validando no texto as hipóteses levantadas por ele anteriormente.

O leitor competente é aquele que sabe selecionar os textos de acordo com suas necessidades, é capaz de “ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (PCNs, 1998, p.70).

O período escolar do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental deve ser considerado importantíssimo para a formação do leitor, pois é uma fase em que os alunos, muitas vezes, desistem de fazer as leituras como eles aprenderam anteriormente ou realmente se tornam leitores de textos complexos. Para que isso aconteça

a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (PCNs, 1998, p. 70).

O desenvolvimento da competência leitora acontecerá com a ajuda do professor e de outros leitores, pela prática de leitura na qual o aluno colocará o que sabe sobre o que está lendo para descobrir o que não sabe. Atividade desse tipo precisa do professor junto do aluno como parceiro, possibilitando o acesso às informações. Dessa maneira, o

professor deve fornecer aos alunos as diversas práticas de recepção de textos, informando-lhes que a leitura varia de acordo com a diversidade textual. Por exemplo, a leitura de uma notícia de jornal é diferente da consulta a um dicionário.

As atividades referentes à prática de leitura devem ser organizadas considerando-se a diversidade dos gêneros e de recepção, ou seja, é possível produzir resumos e esquemas de textos científicos, mas de textos literários, não. Se essa atividade não acontecer no dia-a-dia de sala de aula, pode ocorrer uma não formação do leitor.

Na formação do leitor, porém, é necessário considerar a maneira de ler, uma vez que o texto escrito só poderá completar-se com a articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados no processo da leitura. Assim, a escola tem como tarefa ampliar os conhecimentos adquiridos nos ciclos anteriores e “explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação” (PCNs, 1998, p. 71).

O trabalho com a literatura possibilitará uma ampliação na maneira de ler, porque permite gradualmente ao leitor uma passagem do estágio de leitor ingênuo a um reconhecimento mais detalhado e organizado da cultura e da estética, além de reconhecer o caráter ficcional e cultural de textos literários, por exemplo.

Para se formar leitores, são necessárias algumas condições consideradas favoráveis e os materiais disponíveis para as práticas de leitura. Seguem algumas condições para as escolas, apresentadas nos PCNs (1998).

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimos, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de

leitura por parte dos alunos.

- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.
- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que lêem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (1998, p. 71,72).

Diante dessas condições, percebemos a importância do espaço escolar como mediação da leitura. Os alunos na escola têm acesso aos livros, à presença e mediação do professor e à troca de informações com os colegas. À escola pública cabe a responsabilidade de oportunizar a leitura, viabilizando a sua democratização.

1.7 - O papel do leitor

Falar em leitor é imaginar os inúmeros papéis que deverão ser assumidos diante de um texto. Primeiramente, o do aluno que lê, e, frequentemente, precisa cumprir uma tarefa escolar; o papel do professor, mediador de leitura e o do autor, diante de diferentes realidades, cuja função é a de formar o seu público leitor, pertencente, muitas vezes, à sociedade burguesa e capitalista, possuidora de preferências próprias, mas suscetível à persuasão do texto literário.

Em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994), compilação de seis conferências pronunciadas por Umberto Eco, no ano de 1993, o autor faz um passeio com a presença do leitor na obra literária, discutindo questões cruciais sobre seu papel, considerado fundamental no processo narrativo. Por isso, pensar em leitura ou em textos escritos sem lembrar da importante figura do leitor seria o mesmo que ignorar o “ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história (...) uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça parte de seu trabalho” (ECO, 1994, p.7, 9). Conclui o autor que todo texto de ficção necessita de um leitor que o complete com sua experiência, mas há ocasiões em que ele não consegue interagir com a história do texto, porque “num texto narrativo, o leitor é obrigado a optar o tempo todo” (p. 12). Mesmo que seja inconsciente, ele imagina o que poderá acontecer no final da história, ou nas “lacunas” deixadas pelo autor, que ao criar uma história constrói também um modelo de leitor para ela, oferecendo marcas, pistas para guiá-lo.

O trabalho de preenchimento dessas lacunas não é fácil, pois, se o “bosque” é uma excelente figura para metaforizar o texto narrativo, este, como aquele, é repleto de bifurcações, trilhas indefinidas, opções variadas, que fazem com que o explorador-leitor tenha que optar o tempo todo. A cada frase, a cada virada de página, o leitor se pergunta: E agora, vou para a direita ou para a esquerda? Qual caminho escolher?

Esclarece-nos Eco que “os leitores se dispõem a fazer suas escolhas no bosque da narrativa acreditando que algumas delas serão mais razoáveis que outras” (p. 14), podendo escolher o caminho certo que poderá levá-los, ou não, mais rapidamente ao fim. Nesse caso, faz-se necessário voltar e escolher outro, com o risco de ficar perdido para sempre no bosque.

O leitor empírico lê para si, isto é, utiliza-se do “texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto” (p. 14). O autor empírico expressa no texto o seu “eu”, usa o texto como instrumento de evasão. Nem um, nem outro interessam ao estudo de Eco.

Ao contrário, o leitor-modelo é previsto como colaborador do texto, mais do que isso, é criado pelo texto. Assim sendo, dispõe-se a jogar o jogo da ficção proposto pelo autor-modelo. Este é uma “voz que se manifesta como uma estratégia narrativa, um conjunto de instruções que nos são dadas passo a passo e que devemos seguir quando decidimos agir como o leitor-modelo” (p. 21).

Logo depois de estabelecer essas diferenças, Eco já descarta o leitor e o autor empírico e detém-se na construção do leitor-modelo de primeiro e segundo níveis. O primeiro fixa-se na história, ao ler um texto quer saber como a história termina, e nada mais; o segundo, detém-se nas estratégias de construção da história, buscando encontrar os caminhos mais razoáveis e descobrir o autor-modelo.

Ao convidar o leitor para divagar no bosque, Eco sugere um passeio pelos diversos tempos apresentados na construção de um texto narrativo. O autor-modelo utiliza estratégias que fazem com que a leitura do texto possa ser rápida, levando o leitor direto ao clímax, sem rodeios, ou mais demorada, diminuindo a velocidade, não se apressando e permitindo ao leitor fazer inferências, acertadas ou não. Possibilitando-o a contemplar os detalhes do bosque, como as árvores, os pequenos animais que se movimentam na grama, permitindo-o ouvir até mesmo o barulho do vento nas folhas.

É a chamada arte da demora em que o leitor se volta “para sua própria experiência de vida ou seu conhecimento de outras histórias” (p. 56), arriscando uma caminhada fora do bosque para prever o desenvolvimento da história. Às vezes, esses passeios

(as inferências) são frustrantes, pois o leitor prevê algo que não estava nos planos do autor. Apesar desse perigo, “o processo de fazer previsões constitui um aspecto emocional necessário da leitura que coloca em jogo esperanças e medos, bem como a tensão resultante de nossa identificação com o destino das personagens” (p. 58).

As estratégias de narração de um autor-modelo levam em consideração todas as possibilidades de inferência, prevendo, inclusive, muitos dos resultados possíveis dessa viagem. Conscientiza-se, ainda, o autor-modelo, que o tempo em uma obra de ficção representa uma estratégia fundamental para diminuir ou aumentar o ritmo de leitura, obrigando o leitor a entrar no jogo do texto, que se constitui sob três formas: o *tempo da história*, que faz parte do conteúdo da história; o *tempo do discurso*, que “é o resultado de uma estratégia textual que interage com a resposta dos leitores e lhes impõe um tempo de leitura”, e, por fim, o *tempo de leitura*, que é o tempo que o leitor gasta para ler um determinado texto.

Suspender a descrença, eis a norma fundamental para se ler um texto ficcional. É preciso que o leitor faça um acordo com o autor: o autor finge dizer a verdade e o leitor finge que os fatos que estão sendo narrados realmente são verdadeiros. Somente assim será possível ler a história do Chapeuzinho Vermelho e aceitar um lobo falante. Há, porém, um limite para as crenças do leitor: aceita-se que o lobo fale, mas ao imaginar a figura do lobo, o leitor imagina-o tal como é na realidade. É o mundo real que impõe o limite, pois “todo o mundo ficcional se apóia parasiticamente no mundo real” (p. 99).

A partir desse mundo real, o leitor construirá suas impressões do *mundo ficcional*, modificando, inclusive, seus conceitos sobre o que é ou não é verdade. Confirmamos Eco que “para decidir o que é verdadeiro ou falso no mundo real tenho de tomar algumas decisões difíceis referentes à minha confiança na comunidade. Além disso, preciso identificar

as partes da Enciclopédia Total que são confiáveis e rejeitar as que não são” (p. 99). Já no mundo ficcional, as verdades são eternas, ou duram até que o autor reescreva a obra. O leitor pode fazer inferências no texto, porém nunca pode fazê-lo dizer o contrário do que disse. Assim, podem-se inferir os desejos de Hamlet por Ofélia, mas não se pode dizer que os dois se casaram no final da obra, pois isso não seria verdade.

O mundo real serve de apoio ao ficcional, porém, o contrário pode acontecer. Há vários casos em que um fato ficcional, propositalmente ou não, é de tal modo convincente que o público passa a considerá-lo verdadeiro, assim, não é incomum pessoas conferirem detalhes de espaços ficcionais com os de espaços reais, visitar a casa de Sherlock Holmes, ver e fotografar o monstro do lago Ness, ver extraterrestres, entre outros.

Antes de qualquer coisa é preciso que o leitor faça uma distinção entre *narrativa natural*, que descreve acontecimentos que se sucederam na realidade (ou que o narrador afirma que aconteceram, seja de forma mentirosa ou errônea) e *narrativa artificial*, que “é supostamente representada pela ficção, que apenas finge dizer a verdade sobre o universo real ou afirma dizer a verdade sobre um universo ficcional” (p. 126).

O leitor, depois deste passeio pelo bosque com Umberto Eco, independentemente dessas intromissões, seja do mundo real no mundo ficcional, ou do ficcional no real, das escolhas de trilhas erradas, das “névoas” deixadas pelo autor, precisa da ficção, pois é essa busca pelo mágico, pelo inusitado, pelo sonho que conduz o homem ao futuro é que o leitor organiza o caos e consegue dar sentido à existência humana.

Iser (1996), por sua vez, em *O ato da leitura*, faz referência à existência de vários tipos de leitor. Dentre eles, há o *leitor ideal* e o *contemporâneo*, o primeiro é uma criação do autor, uma ilusão, é quem ele almeja que leia seu texto. Enquanto o *leitor contemporâneo*, por existir empiricamente, faz parte da recepção da literatura. No entanto,

depois de avaliar as características de cada tipo de leitor, propõe um *leitor implícito* que “não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção a seus leitores possíveis” (p.73). O *leitor implícito* está no plano da estrutura do texto e não do empirismo, porque o sentido do texto ficcional está nas experiências do leitor pelos seus atos de imaginação.

Assim, o leitor *modelo* de Eco e o leitor *implícito* de Iser definem, de maneira adequada, o tipo de leitor do texto literário. Por isso, sua função seria, como destaca Iser (1996), “eminente transformadora”, pois ao ler a obra, esta deixa de ser “mero artefato artístico” para tornar-se um “objeto estético” que pode ser contemplado, entendido e interpretado pelo leitor, até porque ele não recebe o texto passivamente e sim lhe dá vida e o completa com sua imaginação e experiência.

1.7.1 - O leitor e a formação do gosto pela leitura

É difícil falar de leitura sem considerar o gosto que o leitor tem por esse ato tão importante em sua vida quanto os outros que realiza e possui, “pois o desejo de ler, como todos os outros desejos que distraem nossas almas infelizes, é capaz de análise” (Virgínia Woolf *apud*: MANGUEL, 1997, p. 9). Analisar o que acontece com o leitor, quando ele está lendo, é bastante complicado, porque muitos sentimentos, conhecimentos e reflexões se manifestam e, muitas vezes, não são definíveis. No processo da leitura, pode ocorrer um efeito instantâneo e de bem-estar do lazer que alegra o espírito, sendo possível uma permanência desse prazer. Também pode oferecer ao leitor o desafio do conhecimento novo e diferente.

A explicação para o gosto de ler pode estar relacionada à história de vida de

cada leitor. Muitos leitores iniciaram suas atividades de leitura desde o ventre materno, ouvindo as histórias e as cantigas da mãe ou do pai. Mais tarde, ao nascer, a criança ouve as mesmas cantigas e histórias. Quando conhece as letras, descobre que também pode ler e que tem o poder de transformar as palavras em realidade vivida por ela até então.

Manguel (1997), em *Uma história da leitura*, apresenta sua própria história sobre a paixão pela leitura, revelando que nunca ficou sozinho depois que aprendeu a ler, pois lia de tudo, não somente os livros, mas os jornais, anúncios, revistas e outros. Nos livros, aprendia a dar vida aos personagens, aos lugares descritos nas histórias, às batalhas e, como Platão, passou, por meio da leitura, do “conhecimento para seu objeto. Via mais realidade na idéia do que na coisa. Era nos livros que eu encontrava o universo: digerido, classificado, rotulado, meditado, ainda assim formidável” (p. 23). Essa experiência de leitor infantil e adolescente foi superada por ele, à medida que foi se tornando adulto.

O gosto pela leitura difere de leitor para leitor, como relata Manguel (1997): “privacidade não apenas em minha leitura, mas também na determinação do que eu iria ler, na escolha dos livros naquelas livrarias” (p. 25). No ato de ler um livro, muitas vezes, o leitor vê sua própria história, recordando, comparando, trazendo à superfície sentimentos de outros momentos vividos por ele.

Bamberger (2002) argumenta sobre a motivação para ler e o interesse pela leitura, acreditando ser tarefa do professor a de

treinar jovens leitores bem-sucedidos, apresentando-lhes o material de leitura apropriado, de modo que o êxito não somente incluía boas habilidades de leitura, mas também o desenvolvimento de interesses de leitura capazes de durar a vida inteira (p. 31).

As motivações e os interesses de leitura variam de acordo com a idade do leitor e, além de estarem interligadas, também o professor “deve tentar descobrir os impulsos e interesses dominantes do jovem leitor” (p. 33).

O gosto pela leitura, então, não se dá num passe de mágica, mas pressupõe um processo de aprendizagem. Assim, para formá-lo é necessário acontecer nas diferentes fases da vida do leitor: na infância, quando está em casa com os pais ouvindo histórias e cantigas; na escola, quando aprende a ler antes de escrever, porque percebe que determinadas letras dizem algo vivido por ele no seu dia-a-dia. Ou seja, os modelos de leitor são importantes no processo de aprendizagem pelo gosto da leitura, como os pais, os irmãos, os professores e as demais pessoas que convivem com o leitor aprendiz. Depois de formado o gosto pela leitura, o hábito será adquirido pela freqüente repetição do ato de ler.

1.8 - Mediação de leitura

No contato com a obra literária, a mediação de leitura é importante para o leitor, tornando-a concreta na busca de conhecê-la melhor, despertando-lhe o gosto. Por isso, ao falarmos de leitura, de literatura e de leitor não podemos deixar de nos referir ao mediador (pais, professores, amigos, bibliotecários, livro didático). Tanto para a leitura do texto literário, como da imagem presentes no livro didático, acreditamos que o professor é o mediador mais próximo nesse processo; diariamente, ele pode cultivar e desenvolver no aluno o gosto pela leitura, utilizando-se do manual didático e pedagógico, que também faz o papel de mediador.

Michèle Petit, antropóloga e investigadora da leitura, em *El papel de los mediadores* (1999), descreve a história de vida de muitos leitores que tiveram um mediador de

leitura que fez a diferença em suas vidas, auxiliando-os na formação do gosto:

(...) Estes jovens tão críticos em direção à escola, entre frase e frase evocavam às vezes a um professor que soube transmitir-lhes sua paixão, sua curiosidade, seu desejo de ler, de descobrir. Inclusive fazê-los amar textos difíceis. Hoje, como em outras épocas, ainda que a escola tenha todos os defeitos, não falta algum professor extraordinário, dotado da habilidade de introduzi-los a uma relação com os livros que não seja a de dever cultural, a da obrigação austera¹⁰ (p. 164).

O processo de mediação de leitura ocorre quando o professor instiga o aluno a ler mais, a ir à biblioteca, ao museu, ao teatro, mas é o contato com o livro e a imagem que o ilustra que possibilitará a sua interação com o texto.

Estas pessoas têm conservado a recordação de professores que fomentavam a ascensão sociocultural dos educandos emprestando-lhes obras de sua biblioteca pessoal, como uma mulher que disse: “Nossa professora da escola era muito culta e tinha livros e velhas figuras ao longo de sua escada. Para mim era um verdadeiro prazer, eu acredito que ali devia espalhar esse vírus [...] ao subir essa escada de caracol encerada, verdadeiramente impecável, e vendo todos esses livros”.¹¹ (PETIT, 1999, p. 166).

Só será possível transmitir amor pela leitura, e de modo particular, pelo texto literário, quando o professor tiver dentro de si a paixão pela literatura, assim ele poderá exercer o papel de ponte entre o aluno e o texto, seja literário ou pictórico, presente no livro didático. Concordamos com Petit (1999), no que se refere às “receitas” de leitura: “... não tenho receitas mágicas para lhes dar. No afã de fazer sentir que o papel do mediador, em todo

¹⁰ Tradução livre da autora do trabalho. (...) *estos jóvenes tan críticos hacia la escuela, entre frase y frase evocaban a veces a un maestro que había sabido transmitirles su pasión, su curiosidad, su deseo de leer, de descubrir. E incluso hacerlos amar textos difíciles. Hoy, como en otras épocas, aunque la escuela tenga todos los defectos, no falta algún maestro singular, dotado de la habilidad de introducirlos a una relación con los libros que no sea la del deber cultural, la de la obligación austera.* (p. 164).

¹¹ Tradução livre da autora do trabalho. *Estas personas han conservado el recuerdo de maestros que fomentaban el ascenso sociocultural de los niños prestándoles obras de su biblioteca personal, como una mujer que dice: “Nuestra maestra de escuela era muy culta y tenía libros y viejas estampas a todo lo largo de su escalera. Para mí era un verdadero placer; yo creo que allí debí atrapar ese virus [...] al subir esa escalera de caracol encerada, verdaderamente impecable, y viendo todos esos libros”.* (PETIT, 1999, p. 166).

momento é, em minha opinião, estabelecer pontes”¹² (p. 180).

Após a apresentação dos conceitos sobre texto literário, literatura e seu ensino, leitura, leitor e mediação de leitura, objetivando aplicá-los na leitura de textos literários e imagens presentes nas unidades do *corpus* escolhido, examinaremos, a seguir, alguns aspectos importantes sobre Arte-educação, imagem e livro didático que elucidarão as propostas de leitura, complementando a formação do aluno-leitor do ensino fundamental.

¹² Tradução livre da autora do trabalho. “... *no tengo recetas mágicas que darles. Tan sólo el afán de hacerles sentir que el papel del mediador, en todo momento, es, en mi opinión, tender puentes*” (p. 180).

CAPÍTULO II – PRISMAS TEÓRICOS DA ARTE-EDUCAÇÃO

“A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual”.

Ana Mae Barbosa

2.1 - Arte-educação

Assim como a leitura do texto literário leva à imaginação, uma vez que a literatura é a arte de usar as palavras esteticamente, também a arte não-verbal é a base da educação, hoje, pois vivemos rodeados de imagens, seja nos livros, nas propagandas, nos vídeos, nos *outdoors*, transformando, muitas vezes, o comportamento das pessoas. Para compreendermos a cultura visual que nos envolve, atualmente, pelas inúmeras imagens que são diferentes maneiras de expressão do ser humano através do tempo, faz-se necessária uma apresentação da teoria sobre Arte-educação e imagem dentre as inúmeras publicações que discutem esses conceitos.

Osinski (2002), ao definir o termo *academia* como aquele que tem "origem na Grécia antiga, denominando um parque situado no local que teria pertencido ao herói *Academus*" (p. 31), apresenta um panorama das academias fundadas, suas metodologias e práticas, seus membros e sua importância na sociedade, apontando uma diferença entre os artistas e os artesãos mais pobres e incultos. Assinala também algumas academias existentes no Renascimento e cita o nome de alguns artistas que as freqüentavam.

Foi a partir dos procedimentos utilizados nas academias que se formulou um cânone estético acadêmico, claro e preciso, servindo de modelo pedagógico, norteador das atividades acadêmicas de arte. Muitos fatores foram importantes para a democratização do

ensino da Arte, como a introdução do ensino do desenho no currículo das escolas secundárias francesas, ampliação dos museus de arte e a criação do museu do Louvre, em 1791.

O século XIX se destacou pelas transformações ocorridas no campo econômico, social, político e tecnológico. No campo cultural, porém, não houve mudança, uma vez que em meados do século XVIII, o Romantismo iniciou o seu desenvolvimento e combateu a racionalidade, privilegiando o sentimento como algo natural no homem. Os artistas eram "partidários da idéia da arte pela arte, rechaçavam qualquer contato com o que não fizesse parte do conceito de nobreza das chamadas belas-artes" (OSINSKI, 2002, p.45). As indústrias, porém, fabricavam em série, democratizando a posse de certos objetos e assim, aos poucos, os artesanatos foram desaparecendo.

O avanço tecnológico também exigiu da arquitetura melhores transportes, pontes, canais e edifícios. Diante dessa situação, foi necessária a organização de museus de arte e ofício, exposições pedagógicas, criação de novos cursos nas escolas. Muitas idéias foram difundidas em defesa da arte, entre elas a de William Morris, que apontava que "a decadência da arte estava diretamente ligada à decadência da própria sociedade, por ser a arte não menos que a expressão da própria vida" (OSINSKI, 2002, p.50). Isso implica que todas as pessoas têm direito à arte, necessária à vida. No entanto, muitas idéias eram contrárias às belas-artes, considerando-as como acessório dispensável. Com a introdução do desenho como disciplina nas escolas, muitas posições diferentes defendiam ou não o seu ensino.

No que se refere à Arte e seu ensino, o advento da livre expressão e a valorização da aprendizagem pela experiência é o marco das mudanças ocorridas nas primeiras três décadas do século XX, quando aconteceu a liberdade artística dos cânones preestabelecidos, possibilitando ao artista levar-se pela sua capacidade de criação. Nessa época, muitos estudos foram realizados sobre a psicologia infantil e a criança passou a ser

vista como uma pessoa autônoma. Osinski (2002) descreve a comparação que o educador John Dewey fez entre a escola tradicional e a escola nova com relação aos aspectos educacionais. A escola tradicional tinha como centro o conteúdo disciplinar em que o aluno recebia e aceitava passivamente. Por sua vez, na escola nova, o aluno era “o ponto de partida, o centro e o fim” (p. 60) no processo educacional.

Surge, nesse contexto, o *Movimento de Educação Artística* com o objetivo de resgatar a expressão artística da criança. Osinski (2002) cita os trabalhos de Carl Gotze, de Franz Cizek, Thomas Munro, Marion Richardson, todos voltados à tendência reformista pedagógica. Ligado ao *Movimento de Educação Artística* está Franz Cizek, arte-educador, que trabalhou em Viena na virada do século XIX para o XX. Ele incentivava as crianças a serem livres ao desenhar. Podiam confeccionar colagens de papel e trabalhar com os diversos tipos de materiais, contanto que se respeitasse a expressão artística das crianças, por isso tornou-se o pai da arte infantil. “Cizek pensava que as obras de arte eram expressão de adultos, podendo o seu contato macular a pureza infantil” (OSINSKI, 2002, p. 64). No seu trabalho com os alunos maiores desenvolvia a forma e o artesanato a partir da vivência interior de seus aprendizes.

Os arte-educadores defendiam a livre expressão artística, no início do século XX. Nas academias, o que prevalecia era o ensino da união entre a Arte e a técnica, porém, o desejo de mudar levou-os à reforma nas escolas de Arte. Na Bauhaus, escola que se destacou no ensino da Arte, a proposta foi de união entre a Arte e a técnica, privilegiando a arte como autônoma e aplicada. Essa escola propôs a sua democratização como um bem inerente ao homem, enfatizando o seu aspecto emocional, ligado ao espiritual, ou seja, “a vivência subjetiva e conhecimento objetivo eram os meios pelos quais se deveria orientar uma verdadeira educação pela Arte” (OSINSKI, 2002, p. 88).

A educação pela arte teve a contribuição de Herbert Read, Barklay-Russel e Viktor Lowenfeld, entre os anos 30 e 40. O primeiro “defendia o prolongamento da espontaneidade da criança para além da puberdade” (OSINSKI, 2002, p. 90), enquanto o segundo acreditava que a criatividade amadurecida deveria ser encorajada na criança de dez anos.

Para Read (2001)¹³, a base da educação deveria ser a arte porque acreditava que é possível a educação estética harmonizar o corpo e enobrecer a alma do ser humano. Para ele, não há distinção entre ciência e arte, sendo esta, representação, e aquela, explicação, de uma mesma realidade. Propôs por meio da educação pela arte a preservação total do homem e de suas faculdades mentais. Ele considerava artificial e grotesca as disciplinas compartimentadas, pois sua meta era a integração do conhecimento por meio da arte. A educação estética, no pensamento de Read, não era somente a educação artística, conhecida por educação visual ou plástica, mas toda expressão literária e poética, musical e auditiva.

No ensino da Arte, três atividades se relacionavam, porém com assuntos independentes: atividade de expressão pessoal que consistia na necessidade inata do homem de comunicar-se com as pessoas por meio de pensamentos, sentimentos e emoções. Nessa atividade, o professor não deve ensinar o aluno, porque ele pode inibir-se ou frustrar-se, deve, sim, auxiliá-lo e guiá-lo. Atividade de observação é o desejo do homem de guardar suas impressões sensíveis, de clarear seus conhecimentos, por meio de exercícios de percepção e de coordenação. Atividade crítica é a qualidade da resposta do homem diante dos acontecimentos, podendo ser ensinada na adolescência.

¹³ Texto publicado originalmente em Inglês (1963), sob o título *Education through art*.

Osinski e Read acreditam que só a educação pela Arte é capaz de proporcionar uma visão estética do mundo em que vivemos e contribuir para uma sociedade harmoniosa, onde os indivíduos sejam equilibrados e vivam em harmonia numa sociedade que valoriza a individualidade, como unidade orgânica desse grupo social. Isso só será possível pela valorização do ser humano em seus aspectos estéticos, cognitivos e sociais, desenvolvendo a percepção e a capacidade de criação de todo homem. Na escola, a disciplina de Educação Artística é capaz de desenvolver a sensibilidade dos alunos para que eles percebam a vida com mais satisfação e significativamente.

Osinski (2002) enfatiza, ainda, a importância da arte relacionada à existência humana como expressão dos sentimentos e emoções, essencial na experiência artística e educacional, integrando ao eu psicológico os “elementos ajustados às necessidades estéticas de cada momento” (p. 97). A autora relata que, para Lowenfeld, a produção artística decorrente do processo psicológico natural do homem passa pelas seguintes fases de desenvolvimento: estágio das garatujas¹⁴ compreende entre dois a quatro anos da criança, em que o desenho acontece por acaso; estágio pré-esquemático, dos quatro anos aos sete, período das primeiras tentativas de representar algo no papel; estágio esquemático, criança de sete a nove anos, começa a desenvolver um conceito de forma; estágio do realismo nascente, período dos nove aos doze anos em que prevalecem os símbolos de representação; estágio pseudonaturalista acontece aos onze e doze anos, a criança é bastante autocrítica e muitas, nessa época, abandonam a arte. Somente depois dos quatorze anos acontece o “despertar da consciência da arte” (p. 98).

¹⁴ Garatuja, s.f. – escrita, letra muito mal-feita; rabisco. Primeira manifestação de desenho infantil.

Percebe-se nessas diferentes fases a criatividade e o crescimento do ser humano que deve ser respeitado e entendido “como um ser dinâmico e em constante mutação” (OSINSKI, 2002, p. 98). Muitos professores de Arte consideram a expressão artística como algo a ser modificado para satisfazer suas vontades. No entanto, a auto-expressão do aluno precisa ser preservada em qualquer fase de sua vida, porque é particular de cada ser humano. A metodologia a ser desenvolvida pelo professor passa pelo crivo do refinamento da sensibilidade do aluno e de sua capacidade de auto-expressão, sempre como animador no ensino da Arte, valorizando a liberdade e a individualidade de cada aluno.

Mesmo sendo praticada a tendência de livre expressão desde a década de 30, ainda não foram criados novos apreciadores de arte, o que gera um questionamento quanto à sua capacidade de desenvolver a sensibilidade. Outra tendência contemporânea com relação à expressão artística refere-se aos estudos de Daniel Goleman e Howard Gardner que não se limitam mais a idéia de QI (quociente de inteligência), e sim que há muitas inteligências relevantes como a habilidade artística e a emocional que no passado não eram valorizadas.

A pós-modernidade refletida na arte valoriza a história e o patrimônio cultural como alicerces para a produção artística. A criatividade, antes vista como mistério espontâneo, admite a influência do processo cultural, considerando a arte como conhecimento. Osinski (2002) entende o conceito de estética como a filosofia da Arte e a construção dos seus fundamentos, abrangendo a visão estética dos diferentes teóricos e de diferentes épocas, bem como o senso estético dos alunos, porque “a arte é uma linguagem passível de ser apreendida por meio do desenvolvimento da técnica, da crítica e da criação” (OSINSKI, 2002, p. 112).

Depreendemos que, contrariamente ao percurso histórico, na maioria das escolas de ensino fundamental, hoje, não se prioriza a auto-expressão do aluno, sua

criatividade, a crítica, prevalecendo, muitas vezes, a técnica, deixando uma lacuna no entendimento do aluno das múltiplas vantagens que a arte proporciona ao ser humano.

Pillar (2002), ao falar da educação do olhar no ensino de Arte, questiona o modo de educar o olhar, argumentando a sua possibilidade na escola e quais imagens são permitidas entrar nela e na sala de aula, considerando o que os alunos querem ver. Além disso, discute a metodologia para esse trabalho, a função da imagem e seu significado para o aluno e para o professor, com perspectivas culturais das imagens, e o tempo adequado de apresentá-las às crianças.

Pillar (2002) afirma que “o papel da Arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento” (p. 71), sendo uma das funções da Arte na escola levar o aluno a expressar o seu modo de ver a linguagem artística com forma e colorido o que está na sua imaginação e percepção. Ao ensinar a Arte, está-se educando esteticamente a criança para a leitura, a fruição, a partir de seu dia-a-dia ou pelas obras de arte.

A autora estabelece a diferença entre o olhar e o ver. Olha-se e não se vê, muitas vezes, porque a vida cotidiana do homem não permite que ele veja com profundidade e significado os objetos que estão a sua volta, pois há inúmeras imagens que poluem a sua visão, no entanto, ele só consegue ver o que é possível compreender, entender e significar algo para sua vida, ou seja, aquilo que estabelece relação com suas experiências.

No ato de ver, ocorrem as leituras das relações que são estabelecidas por meio da decodificação dos signos. Assim, a leitura só terá sentido pelo contexto e informações que o leitor possui, porque “ao ver, estamos entrelaçando informações do contexto sociocultural, onde a situação ocorreu, e informações do leitor, seus conhecimentos, suas inferências, sua imaginação” (PILLAR, 2002, p. 74). Considerando para isso a história de vida desse sujeito, suas experiências, suas fantasias e lembranças na descrição da imagem

visualizada.

A imagem definida por Pillar (2002) como componente central da comunicação, multiplica e amplia sua difusão, prolongando sua existência no tempo. Somente na década de 70 surgem os primeiros estudos de como se processa a leitura de obras de arte a partir dos aspectos que mais “chamam a atenção ao olhar da criança e como se chega a uma compreensão contextualizada das obras” (PILLAR, 2002, p. 75). A partir de então, foi possível discutir a importância de educar o olhar das crianças para a leitura de imagens.

Em pesquisas recentes, constatou-se que as crianças lêem uma obra de arte a partir de suas vivências, das informações que possuem, produzindo significados à imagem de acordo com o sentido atribuído a ela. Discute-se o quanto é necessário começar a educar o olhar da criança desde muito cedo, com leituras visuais diversas, despertando-lhe o fascínio das cores, das formas, dos ritmos, para que a criança compreenda a estrutura da gramática visual, e, além disso, comece a pensar criticamente sobre as imagens. Assim, com o tempo e a experiência, terá construído muitas informações e possuirá muitos interesses como leitor educado visualmente.

Em entrevista concedida a Barbosa (2001), Ernest Gombrich afirma que os arte-educadores deveriam educar para a discriminação visual, no entanto, não são capazes de distinguir entre o ver e o olhar. Concorda com ela e diz-lhe que a discriminação visual depende do significado que as pessoas dão para o que elas vêem, sentem, ouvem ou têm consciência do que é fino. A discriminação é algo que se aprende com o tempo e quanto mais velho mais se aprende a criticar, conclui Gombrich.

Ao ser interrogado sobre quando ensinar História da Arte, ele diz acreditar no que se deve falar de seus grandes mestres, sem prender-se a datas, porque o sentido temporal das crianças não é capaz de dar sentido a distâncias e a conceitos. Ele é muito livre

com relação ao ensino da Arte às crianças porque viveu essa experiência. Quando criança copiava as figuras dos livros, enquanto sua irmã produzia desenhos de sua própria imaginação. Para ele, o ato de copiar é a sugestão do ver, reabrindo, assim, uma metodologia do ensino da Arte voltada aos valores individualizadores da cópia.

Gombrich, segundo Barbosa (2001), revela que a crise na Arte, hoje, se deve ao fato de não haver uma teoria da arte, porque um artista segue um padrão de referência, mas não é posto em ação quando tudo o que é feito pelas pessoas é considerado arte, mas sem objetivos, pois o professor, muitas vezes, não sabe aonde quer chegar com seus alunos. Por isso é urgente que se ensine Arte nas escolas para que ela não morra.

Para confirmar essa situação, Magalhães (2002) afirma que o ensino de Arte ainda atua com perspectivas no fazer artístico porque há um “conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas” (p. 162), já que a formação dos educadores em Arte tem uma lacuna na proposta metodológica, porque a prática de ensino em Artes, muitas vezes, não acontece “em espaços que possibilitem a qualidade na formação do professor no que diz respeito à aproximação e à contextualização do conhecimento artístico, histórico e cultural” (p. 161). Se houvesse essa transformação, com certeza, a educação em Arte seria significativa para o aluno e para a sociedade como um todo, porque aconteceria uma mudança de atitude na maneira de conceber o ensino-aprendizagem de Arte.

A história da Arte-educação no Brasil tem influências estrangeiras, por isso Barbosa (2001) em *Arte-educação: leitura no subsolo* critica a política preconceituosa dos órgãos financiadores de pesquisa com relação à Arte-educação no Brasil e apresenta a teoria de alguns arte-educadores estrangeiros. Foi a única orientadora e professora nessa área durante nove anos, o que a fez convidar arte-educadores do exterior, como John Swift, David Thistlewood e David Best para ministrar disciplinas no curso de pós-graduação em Artes na

USP - SP. No entanto, essa ação não agradou aos administradores educacionais brasileiros, por contradizer o que muitos autores brasileiros "falaram da predominância da cultura oral sobre a escrita no Brasil" (p. 11). Em vista disso, Barbosa questiona:

será que estas evidências convencerão os administradores educacionais de que, em nossa realidade, numa área emergente como a de Arte-Educação, aula de viva voz e contato pessoal, nos quais as dúvidas de pesquisa são discutidas com especialistas estrangeiros, embora de maneira breve, podem valer mais que toneladas de textos mal deglutidos? (2001, p. 11).

Diante dessa situação, argumenta que "o vídeo na sala de aula sem a presença do professor" (p.11) para mediar o conhecimento apresentado no mesmo não ajudará em nada o aluno, somente a expansão financeira das produtoras de vídeo. Além dessa metodologia, a educação a distância também deve ser um alerta para o ensino no Brasil.

Barbosa (2001) questiona o não contato dos alunos com as obras de arte, em que se justificam que os alunos podem fazer cópias. Com isso, a criança fica alheia à imagem de alta qualidade, tendo acesso somente à imagem da indústria cultural. Essa realidade mudou, pois o ensino da arte nos anos oitenta nos Estados Unidos ou o ensino contemporâneo da Arte na Inglaterra consideram

a arte não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem. A arte passou a ser concebida nos projetos de ensino da arte nos anos 80 como cognição, uma cognição que inclui a emoção, e não unicamente como expressão emocional; a arte passou também a priorizar a elaboração e não apenas a originalidade (BARBOSA, 2001, p. 12, 13).

Barbosa (2001) afirma que para Herbert Read há três atividades que devem ter lugar na educação pela Arte: * auto-expressão: necessidade inata do homem de comunicar seus pensamentos e emoções com outras pessoas; * observação: desejo de gravar na memória suas impressões sensoriais para classificar seu conhecimento de mundo; * apreciação: como o

indivíduo responde às expressões de outras pessoas e do mundo.

Vincent Lanier (2001) ao falar da Arte na educação diz que

talvez a Arte possa tornar alguém mais criativo em geral (o que quer que isso queira dizer). Talvez possa fazê-lo perceber seu contexto físico ou social mais objetivamente. Talvez possa ajudá-lo a resolver suas inadequações emocionais, aumentar seu QI, enriquecer sua aposentadoria ou promover a paz mundial e a boa vontade entre os homens (BARBOSA, 2001, p. 45).

Propõe, finalmente, que se devolva arte a Arte-educação. Lanier (2001) acredita que é possível mudar os valores estéticos dos alunos, como o artesanato e as artes populares, por meio das Belas Artes, área específica do professor de Arte, o responsável pelo ensino da Arte, no entanto, muitas vezes, nunca tiveram acesso às experiências estéticas. O cinema e a televisão são os meios mais difundidos e abrangentes, esteticamente falando, entre os jovens. Isso se justifica por serem artes dramáticas e musicais, com impacto multifacetado visualmente. Seu caráter mais óbvio que sutil merece questionamentos sobre sua qualidade. Ele acredita que a Arte da tela pode ser o caminho para atingir os jovens com relação a sua experiência estética.

Lanier (2001) aponta o currículo, assunto em discussão, atualmente, no Estado do Paraná, “os currículos são normalmente planejados para grupos e não para indivíduos e é importante identificar ou prever aquelas Artes populares que podem servir como o denominador comum mais abrangente do interesse da juventude” (BARBOSA, 2001, p. 50). Mesmo reduzindo o currículo de Arte às atividades populares de ateliê, ainda, assim, os alunos estariam limitados ao crescimento que os professores poderiam provocar neles. Por isso questiona a necessidade de prática de ateliê no currículo de Arte-educação.

Lanier (2001) sugere como alternativa “um currículo que promova uma reflexão sobre a natureza e a função das reações estéticas próprias do indivíduo (...) Um

currículo orientado nessa direção incitará o estudante a reconhecer e explorar alternativas dentro das artes visuais” (BARBOSA, 2001, p. 54). Propõe para que esse currículo se viabilize uma convocação de arte-educadores que estejam interessados e familiarizados com esse planejamento.

Wilson e Wilson (2001) afirmam que, tanto as crianças, como os adultos sofrem influências externas quando desenham. Eles acreditam que os desenhos copiados revelam se houve ou não aprendizado na produção artística. Só a produção de dois a oito anos parece ser espontânea, por isso que as observações das crianças acontecem na fase de desenvolvimento, deixando de interessar-se pela produção artística das crianças mais velhas.

Em suas investigações com crianças, os autores constataram que as mais bem-dotadas e produtivas em artes se valeram em seus desenhos de ilustrações já existentes, e muitas delas, não tinham seis anos de idade. Seus trabalhos foram desenvolvidos com muitas habilidades em idéias visuais, esboço, perspectiva e ação. Muitas teorias, segundo eles, tentam explicar o processo e a natureza do desenho. A de Harris “vê o comportamento demonstrado no desenho como um espelho do desenvolvimento cognitivo ou de maturidade intelectual” (BARBOSA, 2001, p.61).

Eles comparam o processo de aprender a desenhar com o de falar, em que este usa os signos verbais, a palavra, enquanto aquele utiliza signos configuracionais, ou seja, ninguém aprende a falar se não ouvir pessoas falando, e ninguém desenha sem modelo. Logo, nenhuma criança ficará só balbuciando e rabiscando. O tempo cuidará do processo de aprendizagem de falar e de desenhar.

Em suas observações perceberam que as Belas Artes representam um papel pequeno. Verificaram até que ponto uma criança aprende a desenhar com outra criança e por que elas emprestam imagens, ao invés de inventarem as suas próprias. A representação de

objetos é feita por modificações nos programas, porque a mente humana percebe, registra e classifica o que conhece. Uma outra observação é que as pessoas desenham de acordo com o programa para cada objeto, porque um pode ser bom, enquanto o outro, não. E por fim verificaram que uma única imagem pode ser representada de muitas maneiras diferentes. Para concluir, afirmam que não há nada errado com as crianças, ao serem influenciadas pelos professores ou fazerem desenhos a partir de uma cópia.

Eisner (2001), especialista em estudos sobre currículo e Arte, argumenta que foi necessário criar “uma possibilidade de novos currículos” (BARBOSA, 2001, p. 79) para solidificar as escolas norte-americanas diante dos avanços das principais disciplinas, porque acredita que “à medida que a reforma curricular se consolida, as artes conquistam seu lugar nas escolas” (BARBOSA, 2001, p. 81). Fazendo referência à história, Eisner afirma

que a arte é uma das poucas matérias do currículo escolar que dá à criança a oportunidade de usar suas emoções e imaginação. A arte é entendida como um terreno permissivo ante um currículo repleto de números e palavras. É a arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos. As escolas são dominadas por tarefas curriculares voltadas ao professor e que, freqüentemente, oferecem apenas uma solução para os problemas, uma resposta certa para as perguntas. A arte não pode se tornar algo sem vida, mecânico, como tem ocorrido com o que ensinamos, em todos os níveis de educação (BARBOSA, 2001, p. 82).

Como Eisner é especialista em currículo, não poderia deixar de citar Dewey, um pensador do início do século XX, que considerava a disciplina como uma palavra-chave dos que enfatizam o currículo, enquanto para os que enfatizam a criança, o interesse é a bandeira de luta. Os arte-educadores acreditam que para esse currículo ser posto em prática, deixando o ensino tradicional de lado como propôs Dewey, só a arte será capaz de fornecer experiências que ajudem a criança a pensar com inteligência para lidar com os problemas existentes no mundo.

Com o auxílio da Arte as pessoas vêem o mundo de maneira mais crítica, e

assim “entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos” (BARBOSA, 2001, p. 84), por meio da História da Arte. “A produção de arte ajuda a criança a pensar inteligentemente sobre a criação de imagens visuais” (BARBOSA, 2001, p. 85), criando imagens que têm força expressiva, coerência, discernimento e criatividade. Para julgar aquilo que se vê à luz de bases teóricas se utiliza a Estética, o mais novo componente curricular em Arte-educação.

Para que essa realidade seja concreta, é necessário “um currículo que crie as possibilidades para as experiências descritas acima” (BARBOSA, 2001, p. 85), e também professores habilitados em mediar tais ações. Já que o currículo substancial é tão importante na educação da criança, é necessária uma estrutura, um “conjunto rígido de objetivos e procedimentos, que controlam, estabelecem parâmetros e limitam severamente opções” (BARBOSA, 2001, p. 85), mas segundo Eisner “refere-se à forma como as coisas se relacionam” (BARBOSA, 2001, p. 86).

Para elaborar um currículo de Arte é preciso

distingui-lo claramente de tudo o mais que é ensinado. Adotar essa forma de planejamento curricular significa encarar as artes com seus próprios conteúdos, com a mesma equivalência de outras disciplinas que os alunos estudam. A arte não deve ser uma auxiliar dos estudos sociais ou das línguas. A carga horária semanal dedicada às artes visuais, à música, à dança, ou ao teatro não deve diferir da matemática ou das línguas, deve apenas ser menos freqüente (BARBOSA, 2001, p. 86).

Smith (2001) ao falar da excelência no ensino da Arte apresenta quatro propostas sobre a importância da qualidade ao ensinar Arte. A primeira é o compromisso com a educação geral e com a comum, porque esta é desenvolvida com os mesmos conceitos e habilidades da educação geral, mas os campos de trabalho são diferentes. A qualidade no ensino da Arte deve ser preocupação de professores, pedagogos, enfim, de toda a instituição escolar, porque “a arte merece estudo como um assunto particular” (BARBOSA, 2001, p. 98).

A segunda proposta completa a primeira, pois é a luta para se ter contextos na escola em que os alunos aprendam a sentir a arte, a compreendê-la historicamente, a apreciá-la com estética e a realizá-la com espírito crítico. Para isso, é necessária a diversidade de métodos, incluindo troca de experiências, informações, idéias e habilidades que estruturam o conhecimento do ensino de Arte. Smith (2001) estabelece na terceira proposta a preparação dos professores nas áreas humanas, histórica, filosófica e crítica da Arte para se prepararem para trabalhar com alunos do ensino médio, melhorando a qualidade no ensino das artes como objeto cultural.

A quarta proposição para um currículo de excelência no ensino da Arte requer o conhecimento, tanto da arte tradicional, quanto da contemporânea, porque para perceber, sentir uma obra de arte é necessário possuir sentido estético e conhecimento da História da Arte, acima de tudo. À Arte tradicional, só uma minoria elitista tem acesso, e o que se deseja é que esse privilégio seja de todos os homens, sensibilizando-os para a cultura e para a transcendência do comum que só pela arte é possível.

Robert William Ott (2001) ao falar do ensino da crítica nos museus afirma que “o ensino de arte nos museus constitui um componente essencial para a Arte-educação: a descoberta de que arte é conhecimento” (p. 113), que “proporciona meios para a compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura” (p. 113). Ott (2001) ao se referir às cinco categorias de análise coloca os verbos no gerúndio, conotando a idéia de ação e dinamismo por parte do leitor da obra de arte, são elas: *descrevendo*, *analisando*, *interpretando*, *fundamentando e revelando*. A categoria *descrevendo* é o momento em que o aluno observa a obra de arte e deixa que ela fale com ele por meio de uma mensagem. A partir disso, o aluno inicia um relatório de tudo o que percebeu, dando continuidade às demais categorias.

Analisando os dados intrínsecos da obra de arte para estimular os alunos na

percepção dos detalhes, levando-os a compreender e apreciar as habilidades do artista na produção das imagens visuais. A categoria *interpretando* “fornece dados para as respostas pessoais e sensoriais dos alunos que participam da crítica” (p. 132), no momento em que eles são convidados a falar dos sentimentos que a obra de arte causou neles.

A categoria *fundamentando* é a ampliação do conhecimento de História da Arte ou de alguma crítica sobre a obra em questão, ou até mesmo de depoimento do artista, de catálogos de galerias, vídeos, filmes comerciais, enfim, de quaisquer textos que fundamentem as três primeiras categorias que são utilizadas na crítica da obra de arte. E para concluir, a categoria *revelando* é o momento em que o aluno tem a oportunidade de expressar sua experiência estética por meio de uma produção artística, ou seja, uma nova obra, na qual são percebidas as categorias anteriores.

Enquanto, no Brasil, a professora Ana Mae Barbosa, (2002a) relata a política que envolve o ensino da Arte no fim dos anos oitenta, esclarecendo que a Arte foi extinta dos currículos mineiros de 1º e 2º graus, em 1986, pelo Conselho Federal de Educação. Defende a arte, dizendo que ela não é só quadro pendurado na parede, mas o tecido das roupas produzido pelas artes na indústria têxtil, a arte da propaganda, do cinema, das publicações de livros e revistas, da TV e das demais artes ligadas à imagem.

É urgente que as pessoas desenvolvam a competência em desenhar, estimulando a invenção, a inovação e a difusão de novas idéias e técnicas. Eliminar a Educação Artística do currículo é impedir que muitos estudantes não desenvolvam a capacidade de pensar para exercer as profissões ligadas ao mundo da imagem que, em geral, são bem remuneradas.

Barbosa (2002a) argumenta, ainda, que a arte é fundamental na educação das pessoas em um país em desenvolvimento. “Arte não é enfeite. Arte é cognição, é

profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano” (BARBOSA, 2002a, p. 4).

Para que a cultura de um povo se desenvolva é necessário que antes haja o desenvolvimento de suas formas artísticas. Segundo a autora, para haver uma educação mais humanizadora, não apenas intelectual, é necessária a Arte para desenvolver a percepção e a imaginação, fatores indispensáveis para mudar a atual realidade.

Barbosa (2002a) ressalta que a primeira tarefa do Estado é

... a formação de recursos humanos, de pessoal capacitado para decodificar e potencializar as forças que controlam a cultura, estimular o acesso de todos à livre expressão, propiciar o desenvolvimento orgânico das artes dentro do contexto local, valorizar as fertilizadoras trocas de idéias e experiências, identificar os padrões específicos de organização cultural de uma comunidade para entender novo vocabulário e novos contextos estéticos (p. 5).

Nos anos oitenta, havia esperança de que a Arte fosse uma disciplina igual às outras do currículo, com o mesmo valor que a Matemática e o Português têm na escola fundamental, nas universidades e nas escolas profissionalizantes. Ao apresentar a situação conceitual do ensino da Arte no Brasil nos anos oitenta e as expectativas para o futuro diz que a Lei Federal n.º 5.692/71 estabeleceu obrigatoriamente a atividade de educação artística nas escolas. Mas quem iria lecionar essa disciplina, era o questionamento feito pelos interessados em arte-educação da época. Então, em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em Educação Artística nas universidades e faculdades, no Brasil.

Barbosa (2002a) questiona a forma de ensino das artes na escola, já que as únicas imagens a que os alunos têm acesso são as de livro didático ou as folhas para colorir. Eles não apreciam a arte estética por meio de visitas a exposições e museus, somente vêem as

imagens exibidas na televisão, nos *outdoors* e nos cartazes pregados pela cidade onde moram. Ela acredita que o caos em que se encontra o ensino da Arte e a educação, em geral, deve-se à ditadura militar. Assim, traça o perfil dos programas, dos projetos, das organizações, das associações e das instituições que envolvem os arte-educadores e o ensino de Arte em todo o Brasil.

Numa palestra para arte-educadores, apontou que, numa pesquisa, na França, 82% do conhecimento informal é adquirido por meio das imagens, que ao aprender a Arte, a mimese se dá pela semelhança e não pela cópia, que ao preparar as crianças para ler as imagens produzidas pelos artistas, elas terão condições de ler as imagens que as envolvem em seu meio, e que se o artista utiliza imagens de outros artistas, também os alunos podem ter acesso a elas.

No entanto, a Arte na escola não tem como objetivo formar artistas, assim como o ensino de literatura não tem a pretensão de formar escritores. Ensinar Arte na escola é possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento, à fruição e à decodificação da obra de arte. Essa formação do aluno faz com que haja uma sociedade artisticamente desenvolvida e culturalmente, também. Infelizmente, isso quase não acontece nas escolas, porque poucos visitam um museu ou assistem a um concerto, e muitos não têm acesso a obras de arte erudita, somente à cultura de massa, por exemplo, a flor de plástico para enfeitar a mesa.

Ao mesmo tempo em que uma criança se prepara para entender as artes visuais, também se prepara para entender qualquer imagem, porque, como foi dito anteriormente, 82% da nossa aprendizagem informal acontece por imagens. Logo, essa criança será mais sensível ao julgamento e à crítica dos fatos ocorridos, historicamente. Na leitura e análise da obra de arte, o professor escolhe a metodologia que mais convém aos seus alunos. Mas o importante é que realmente ocorra a leitura da imagem, enriquecida com o

conhecimento histórico que ajuda a entender o lugar, o estilo e a época em que a obra de arte está situada.

Ao falar da História da Arte, a autora não a separa de “apreciação da obra” (BARBOSA, 2002a, p. 38). O termo apreciação complementa a História da Arte. Para que uma obra de arte de qualidade tenha o valor estético que lhe cabe, ela “deve ter o poder de sumarizar múltiplos significados” (BARBOSA, 2002a, p. 42). A alfabetização estética e visual somente chegou ao professor por meio dos livros didáticos na década de 70.

Como a bibliografia sobre o ensino da Arte, no Brasil, é muito escassa, Barbosa (2002a) sugere o Método Comparativo de análise de obras de arte de Feldman. Este, ao realizar a leitura de uma obra de arte, propõe que haja duas ou mais obras para que o aluno, a partir da leitura, tire suas conclusões. Para identificar a diferença entre pintura e desenho, por exemplo, há que se ver a construção de linhas no desenho e a por massa, na pintura.

Nesse processo comparativo de leitura da obra de arte desenvolve-se a capacidade crítica do leitor no ato de ver, associando princípios estéticos, éticos e históricos na realização das etapas de descrição, análise, significação, interpretação e julgamento da obra de arte. Feldman, segundo Barbosa (2002a)

demonstra o quanto se pode entender o mundo, entendendo uma obra de arte do ponto de vista da relação entre os elementos visuais como linha, forma, claro-escuro, cor, unidade, repetição, equilíbrio, proporção, e do ponto de vista das características de construção com predominâncias diversas como agudeza, ordenação, emoção, fantasia, e também tendo em vista comportamentos apreciativos como empatia, distanciamento ou fusão com a obra de arte (p. 44).

A autora descreve uma das aulas de Feldman para que se tenha uma idéia do seu método. Ele conduz a leitura das obras questionando os alunos, destacando alguns problemas e o que se pode fazer com as respostas e se todos concordam, a conclusão é

explicada.

Por sua vez, o método Multipropósito de Robert Saunders é um programa que usa reproduções como instrumentos de ensino para educar as crianças nos aspectos estéticos, visuais e espaciais, por meio da simbologia visual e verbal, porque acredita que a cultura visualmente orientada está tomando o lugar da cultura verbalmente orientada.

Para ele, entender uma obra de arte depende do amadurecimento da pessoa que, depois de algum tempo de percepção, de reproduções de originais, é capaz de observar uma obra de arte de diferentes pontos de vista. As reproduções podem ser usadas em quaisquer séries da escola com diferentes objetivos, porque uma mesma imagem lida numa série, poderá ser lida na série seguinte de maneira diferente, se houver um amadurecimento da criança.

Saunders, segundo Barbosa (2002a), deixa claro que as reproduções são usadas para preparar o aluno para o contato com as obras de arte originais. Os exercícios propostos em seus livros didáticos para esse fim são divididos em quatro categorias: 1- exercício do ver: o aluno descreve e interpreta detalhes visuais; 2- exercício de aprendizagem é a compreensão das pinturas e dos desenhos por meio do julgamento de valor, habilidades de fantasias e imaginação, desenvolvimento de conceitos espaciais e visuais; 3- extensões da aula é a relação da arte com o meio ambiente, em que o aluno escreve criativamente, fazendo comparações históricas, utilizando símbolos visuais e verbais, investigando os fenômenos de luz e cor, fazendo improvisações dramáticas, explorando relações humanas, tornando-se conscientes dos problemas ecológicos.

Por último, o aluno produz artisticamente, desenvolvendo a auto-imagem por meio do desenho, da atividade criadora grupal, trabalhando formas, texturas, cores e linhas. Essas categorias de exercícios podem ser exploradas com o estudo da História da Arte,

da língua, literatura, matemática, geometria, ecologia, história e outros. Para exemplificar esse método, Barbosa (2002a) transcreve uma aula na sua íntegra, com questionamentos, procedimentos necessários à leitura da obra de arte.

Barbosa (2002a) orienta o professor de Arte para que ele não utilize um único método de leitura da obra de arte, porque empobreceria a riqueza de leituras possíveis. Ela também faz algumas considerações além das propostas no método Multipropósito para estimular os exercícios do ver, da compreensão da obra de arte, da leitura analítica e da produção artística do aluno.

Essas diferentes metodologias de leitura da obra de arte no ensino da Arte complementam a comunicação entre o professor e o aluno. O professor, mediador de leitura, com mais conhecimento que o aluno precisa formá-lo como conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte e, além disso, ser capaz de entender a produção artística de alta qualidade, considerando os aspectos estéticos, históricos e críticos.

A História da Arte, a crítica, a estética e a produção compõem o currículo de artes plásticas determinadas pelo DBAE¹⁵, no entanto o Museu de Arte Contemporânea (MAC) incorporou a crítica e a estética na leitura da obra de arte, conforme explica Barbosa (2002a), já que os significados lidos não dependem do tempo histórico da obra, mas da consciência do leitor que interroga a sua existência. Isso por que em arte o tempo se configura na ordem visual, sendo mais importante o tempo fenomenológico que o histórico.

Retomando, Fischer (2002) afirma que o conteúdo da obra de arte e a maneira como está pintada expressam, muitas vezes, inconscientemente ou conscientemente as tendências sociais do tempo do artista. O empreendimento para interpretar uma obra de arte

¹⁵ *Discipline Based Art Education.*

é algo muito difícil de se realizar, por ser, com freqüência, contraditórias as conclusões retiradas pela leitura do leitor, já que ele é um ser subjetivo que vive em épocas diferentes. É difícil saber o porquê fora feito tal interpretação ou quais influências comandaram o significado atribuído a diferentes leituras.

Mesmo reconhecendo o significado e o conteúdo de uma obra de arte como fatores de importância na interpretação da mesma, o tema também é, pois reflete as condições sociais de determinadas épocas. Na análise de uma obra, é necessário abster-se de opiniões preconcebidas, uma vez que novos significados e novas formas podem surgir com o passar do tempo. Pois

sempre procuramos aquilo de que carecemos, e uma obra de arte nunca é uma coisa em si, fora da realidade humana; ela sempre requer uma interação com um espectador. Descobrimos o significado de uma obra de arte; mas também lhe doamos um significado (FISCHER, 2002, p. 161).

Barbosa (2002a) propõe a leitura de *A Negra* de Tarsila do Amaral e *O Torso* de Anita Malfatti, ambas, obras de artistas femininas brasileiras do início do século XX. Ela considera que o leitor não precisa se prender a métodos, mas que sua imaginação visual explore as imagens. Para isso, é importante que se faça um diálogo visual dessas imagens, acompanhado da informação histórica de que essas duas artistas, mulheres, participaram da Semana de Arte Moderna, em São Paulo, em 1922, e que antes delas, a produção artística feminina não tinha destaque no mundo cultural.

Ao falarmos sobre Arte-educação devemos lembrar que a arte é importante, porque permite usar todos os sentidos para perceber o mundo. A intuição e as sensações, muitas vezes, não são valorizadas no processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo, portanto, a criatividade, a coordenação motora e o senso crítico. Quando as crianças são estimuladas a pensar, inventar e manifestar sem bloqueios seus sentimentos, elas aprimoram

sua linguagem e a capacidade de concentração.

Com uma proposta de leitura crítica e estética da obra de arte há a possibilidade de ampliar a expressão individual do leitor, sendo esse o objetivo primeiro no ensino da Arte para manter as conquistas do Modernismo, fazendo com que o conceito de arte seja o de cultura.

Relacionada à Arte-educação, a imagem é um elemento importante na comunicação visual nos dias atuais, por isso apontamos, a seguir, algumas considerações necessárias ao nosso estudo.

2.2 - Imagem

A partir da segunda metade do século XX, o mundo vive a civilização da imagem como um dos fenômenos culturais mais importantes e apaixonantes do homem civilizado. No entanto, essa realidade não é nova, porque desde as antigas culturas como as grutas de Altamira e Lascaux, as catedrais da baixa Idade Média inglesa, mostras da imagem fixa, e o teatro à italiana, no Renascimento, como imagem móvel, são demonstrações da presença da imagem na história da humanidade.

Para definir a imagem, recorreremos aos dicionários que a definem como “representação de uma pessoa ou coisa, obtida por meio de desenho, gravura ou escultura; representação mental de alguma coisa percebida pelos sentidos”; entre outras. No entanto, essa palavra é derivada do latim *imago*: figura, sombra, imitação. Assim, a imagem é a representação de uma figura que tem analogia com um objeto ou semelhança perceptiva, ou seja, a imagem é a imitação de um objeto que pode ser percebido pela visão ou pelos demais

sentidos.

Atualmente, quando se fala de uma teoria da imagem, remete-se a qualquer representação visual que tem semelhança com o objeto representado. Peixoto (1992) afirma que “é preciso saber ver, em determinadas imagens de hoje, aquilo que muitas vezes nos escapa” (p. 304). Porque nem todas as imagens figuram o objeto representado, e nelas descobrimos a beleza das pequenas e grandes coisas.

Buscando informações na história da imagem, encontramos relatos que a pintura, a partir do século XVII, libertou-se da representação do objeto divino, deixou de mostrar os rostos de santos, as cenas divinas, para estruturar-se como linguagem moderna na pintura dos campos, baías e cidades. Pois a pintura, conforme Lyotard (*apud* Peixoto, 1992) “parece negar a presença” (p. 313), por isso há muitos questionamentos se se deve ou não pintar, já que a escrita poderia descrever o que há numa tela. No entanto, a cor e a luminosidade presentes no quadro iluminam o espírito de quem vê a presença representada na pintura. Para isso, é muito importante o tempo que o olhar necessita para apreender as imagens essenciais, únicas e insubstituíveis que, muitas vezes, têm o poder de significar algo para o leitor e mobilizá-lo à reflexão e à ação.

Nessa perspectiva, o sentido atribuído à imagem de objeto é possível pela imaginação. Calvino (1990) ao falar do papel da imaginação afirma que é parte visual da fantasia que pode vir antes ou acompanhar a imaginação verbal. Distingue dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visível e o que parte da imagem para chegar à palavra, porque o primeiro é adquirido pela leitura de textos verbais, e o segundo, pela imensa quantidade de imagens visuais capaz de gerar muitos significados.

Calvino (1990) se considera um filho da “civilização da imagem”. Desde muito pequeno, lia as imagens, fantasiando e imaginando sobre as figuras.

Seja como for, eu preferia ignorar as linhas escritas e continuar na minha ocupação favorita de fantasiar em cima das figuras, imaginando a continuação (...) a leitura das figurinhas sem palavras foi para mim sem dúvida uma escola de fabulação, de estilização, de composição da imagem (p. 109).

Com o tempo, começou a interpretar telas de pintores famosos, tornando-se apaixonado pela pintura. A partir de então, começou a contar histórias dos quadros famosos da História da Arte ou de figuras que sugeriam algo para ele.

Calvino (1990), porém, questiona o grande número de imagens que bombardeiam as pessoas, atualmente. Isso as impossibilita de reservar o direito da imaginação individual, porque as imagens pré-fabricadas não deixam a humanidade pensar por imagens com significados, muitas vezes, não conceituados e não formulados discursivamente.

Numa experiência com crianças que visitaram o zoológico, Buoro (*apud* Buoro, 2002), constatou que, de acordo com a tarefa solicitada de desenhar um animal que representasse a turma, os alunos não conseguiram produzir nenhum desenho do referido bicho visto no zoológico, desenharam somente imagens reproduzidas pela mídia e que estavam internalizadas em sua imaginação. Essa realidade levou a pesquisadora a confirmar as preocupações de Calvino de que as pessoas estão perdendo a capacidade de produzir imagens conforme sua imaginação individual visualizou.

Esse processo de leitura da imagem não verbal ou até mesmo da verbal inicia com os olhos, conforme afirma Manguel (1997), ilustrando o pensamento de personagens importantes da história da humanidade sobre os olhos, como: Santo Agostinho, ao mesmo tempo em que louvou os olhos como entrada para o mundo, também os condenou; Santo Tomás de Aquino considerou a visão como o sentido para se adquirir o conhecimento; Cícero afirmou que quando se vê um texto, lembra-se melhor dele, do que quando apenas o ouve; para Bacon

quando olhamos para um objeto (uma árvore ou as letras SOL), forma-se uma pirâmide visual que tem sua base no objeto e seu ápice no centro da curvatura da córnea. Nós “vemos” quando a pirâmide entra em nosso olho e seus raios são dispostos sobre a superfície do nosso globo ocular, refratado de tal forma que não se cruzam. Ver, para Bacon era o processo ativo pelo qual uma imagem do objeto entrava no olho e era então apreendida pelos “poderes visuais” dele (p. 48, 49).

Por sua vez, Merleau-Ponty (1975) considerou um terceiro olho que tem o dom do visível, que é um olhar do interior, como se o olho fosse uma “janela da alma”, revelando a beleza do universo, as obras da natureza, por isso que quem perde a visão, fica no mundo da escuridão, sem a esperança de ver a luz do sol. No entanto,

a luz é reencontrada como ação a distância, e não mais reduzida à ação de contato; por outros termos, é concebida como pode sê-lo pelos que por ela não vêem. A visão retoma o seu poder fundamental de manifestar, de mostrar mais do que a si mesma. E, já que nos dizem que um pouco de tinta basta para fazer ver florestas e tempestades, cumpre que ela tenha a seu imaginário. A sua transcendência já não é delegada a um espírito leitor que decifre os impactos da luz-coisa sobre o cérebro, e que o faria igualmente bem se nunca houvesse habitado um corpo. Já não se trata de falar do espaço e da luz, e sim de fazer falarem o espaço e a luz que aí estão. Questão interminável, pois que a visão a que ela se dirige é, por sua vez, questão (p. 290, 291).

Com relação à palavra e à imagem, Sócrates (*apud* Manguel, 1997) considera-as semelhantes, pois ambas precisam do leitor para comentar, interpretar e dar-lhes sentido alegórico e simbólico. Segundo De Fournival (*apud* Manguel, 1997), a leitura desses textos é como enriquecer o presente, atualizar o passado e a memória, com a função de prolongar essas ações para o futuro. Essa relação é vista na iconografia cristã, por exemplo, na imagem de Maria segurando um livro diante de Jesus, e de outras tantas. A importância da palavra relacionada à imagem foi percebida pela Igreja quando “os teólogos medievais só aprovavam as imagens que podiam ser explicadas, assumindo assim o controle sobre as imagens por meio das palavras” (MANGUEL, 2001, p. 159).

Para Manguel (1997), a leitura da imagem ainda hoje está relacionada à

palavra, sendo muito importante sua existência.

Os dois tipos de leitura convergem quando leio o jornal matutino: de um lado, há o avanço lento pelas notícias, que continuam às vezes numa página distante, relacionadas com outros itens escondidos em seções diferentes, escritas em estilos variados, do aparentemente objetivo ao abertamente irônico; por outro lado, a apreensão quase involuntária dos anúncios num relance, cada história contada dentro de molduras precisas e limitadas, por meio de personagens e símbolos familiares – não a atormentada santa Catarina ou a ceia em Emaús, mas as vicissitudes do último Peugeot ou a epifania da vodca Absolut (p. 126).

A leitura de um livro numa língua não conhecida só é possível por meio das imagens que, por ventura, ilustram o mesmo, porque o leitor pode atribuir-lhes sentido, mesmo que não seja o do texto. São Nilo, no século V, foi um dos precursores em decorar as igrejas com representações bíblicas, acreditando que os crentes analfabetos poderiam aproximar-se das imagens e lerem-nas como se fossem as palavras de um livro. O Papa Gregório, por sua vez, também argumentou sobre a importância da imagem, afirmando que perceber visualmente uma imagem é o mesmo que aprender em profundidade uma história venerável. “Em 1025, o sínodo de Arras declarou que ‘aquilo que a gente simples não podia aprender lendo as escrituras poderia ser aprendido por meio da contemplação de imagens’” (MANGUEL, 1997, p. 118). Mesmo com o mandamento de Deus a Moisés proibindo a construção de imagens, a Igreja não deixou de ilustrar os episódios sagrados em símbolos básicos da cristandade.

Com o passar do tempo, as imagens foram adquirindo muitos significados diferentes dos instruídos pela fé cristã. Com isso, a Igreja, preocupada, estabelece, em 787, no Sétimo Concílio, em Nicéia, que as imagens seriam determinadas pelos padres da Igreja e ao pintor caberia o direito de cumprir seu papel de artista da arte.

No século XIII, as pinturas saíram das paredes, ocupando lugar nos vitrais, na madeira e na pedra, sempre com a função de despertar a espiritualidade nos homens, por

meio da fé na história da salvação das imagens do Antigo e Novo Testamento. Essas imagens, no século XIV, também foram para o pergaminho e para o papel pelos iluminadores e gravadores, criando livros com poucas palavras, mas repletos de cenas justapostas, conhecidos como *Bibliae pauperum*, ou Bíblia dos pobres” (MANGUEL, 1997, p. 123). A imagem, entre o fim da Idade Média e o século XIX, na pintura antiga, tinha a função de livro, porque representava as figuras sagradas da Bíblia como a Virgem com sua mãe, Santa Ana, ensinando-lhe a ler ou Santa Maria Madalena, numa posição sedutora. Com essas representações, as pessoas passavam a conhecer a história contida no Livro Sagrado.

A Bíblia tinha a função de catequizar os fiéis, diariamente, letrados e iletrados, sempre com uma página aberta com duas imagens que possuíam uma referência temática aos sermões de cada dia. O primeiro exemplar data de 1462, conforme Manguel (1997), no entanto, ela não era conhecida com esse nome pelos seus primeiros leitores. “A impropriedade da denominação foi percebida no século XVIII pelo escritor alemão Gotthold Ephraim Lessing” (MANGUEL, 1997, p. 124).

Além das ilustrações presentes nessa Bíblia, muitos outros livros passaram a ser ilustrados. A imagem apareceu no livro a partir da técnica da gravura em cobre que consistia em imprimir-la depois que o texto fora impresso, ou seja, a gravura em cobre ficava do outro lado dos caracteres impressos. Para que a imagem aparecesse no livro, eram necessárias prensas diferentes, duas oficinas, duas profissões e duas competências. Por isso a imagem até o século XIX ficou à margem do texto.

Em *Lendo imagens – uma história de amor e ódio*, Manguel relata que a maioria dos livros que possuía eram ilustrados, “ilustrações que repetiam ou explicavam a história” (p. 19). Ele acredita que as ilustrações nos livros reforçam a imaginação do leitor com relação ao que está lendo. Gustave Flaubert (*apud* Manguel, 2001), por sua vez, nunca

permitiu que ilustrassem seus livros, porque acreditava que as imagens reduziam o poder de imaginação criadora do leitor.

Discorda de Flaubert e argumenta que as imagens acompanham o ser humano desde a sua mais tenra idade, seja criando, imaginando as mais variadas imagens, como: rostos, árvores, prédios, água, fogo e outras. Por isso, “as imagens, assim como as histórias, nos informam” (p. 21), pois ao mesmo tempo em que as imagens são traduzidas em palavras, estas também são em imagens, porque “a imagem dá origem a uma história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem” (p. 24). Ou seja,

quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas -, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa (...) por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável (MANGUEL, 2001, p. 27).

Há um mistério que envolve uma obra de arte já que o pintor a imagina de uma forma e quando a tela fica pronta, muitas vezes, percebe que é uma outra. Pode condená-la ou levar a exposições, enquanto o crítico também pode resgatar ou repudiar uma obra de arte. Para isso, é necessário um processo de leitura da obra de arte, porém ainda não existe “um sistema coerente para ler as imagens, similar àquele que criamos para ler a escrita” (MANGUEL, 2001, p. 32). Por isso, a responsabilidade de ler uma pintura está nas mãos do leitor e não do artista.

Os primeiros cristãos herdaram dos romanos a tradição de decorar com imagens religiosas, assim eles o fizeram nas catacumbas e nos templos. Talvez seja por isso, segundo Manguel (2001) que a única reação diante de uma obra de arte é “o equivalente a uma prece de gratidão por nos permitir, com nossos sentidos limitados, um número infinito de leituras, que, para o nosso maior proveito e alegria trazem a possibilidade de esclarecimento” (p. 55). Além disso, a subjetividade sempre está presente na leitura de uma tela, porque varia

de acordo com a pessoa, seu conhecimento e sua aprendizagem. Para tanto, como declarou o papa Gregório, no século VI,

uma coisa é adorar um quadro, outra é aprender em profundidade, por meio dos quadros, uma história venerável. Pois aquilo que a escrita torna presente para o leitor, as pinturas tornam presente para os iletrados, para aqueles que só percebem visualmente, porque nas imagens os ignorantes vêem a história que devem seguir, e aqueles que não conhecem o alfabeto descobrem que podem, de certa maneira, ler. Portanto, especialmente para o povo comum, as pinturas são o equivalente da leitura (apud MANGUEL, 2001, p. 143).

Então, se observar uma obra de arte para o iletrado é o mesmo que fazer a leitura da mesma, isso não quer dizer sua potencialidade diante da tela, porque, muitas vezes, mesmo o leitor letrado se sente impotente em traduzir a arte em palavras, mas essa experiência é compreensível por ser realizada pelo ser humano. No entanto, para a leitura de obras de arte mais antigas e mais sábias, é necessária “uma linguagem comum, que seja profunda e significativamente rica” (MANGUEL, 2001, p. 144). É possível, porém, um espectador comum ler um quadro desse, porque ele pode inventar um significado justo ou não para a leitura do mesmo.

Para compreender o que se vê numa obra de arte é preciso conhecer a história da tela, seu título, por que veio a existir, saber do seu criador e até a própria história do leitor que poderá transformar, intensificar ou subverter essa imagem pela sua leitura. Porque a partir do momento que a criança aprende a apreciar a obra de arte, ela também pode criar a sua.

O livro didático é uma possibilidade, dentre as inúmeras, de a criança ler uma imagem. Por isso proporcionamos, em seguida, algumas considerações sobre o objeto de nossa pesquisa.

CAPÍTULO III – A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO E DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO

3.1 - Livro didático

Completando as idéias apresentadas sobre Arte-educação, leitura da imagem e sua relação com o texto literário, apresentamos o contexto do livro didático: sua história, suas funções e as implicações que envolvem a sua adoção nas escolas públicas brasileiras.

O livro didático, expressão escrita, pode ser considerado como uma das práticas mais antigas, como a obra de Aristóteles, a *Poética*, apontada como resultado das anotações de suas discussões como filósofo no século IV a.C. Ponderemos também, porém, numa época mais recente que a anterior, o primeiro pedagogo, Comenius, no século XVII, que insistia na importância de alguns livros como transmissores de conhecimento.

No Brasil, por sua vez, os Jesuítas, vindos de Portugal, em 1549, com a missão de ensinar os índios a ler, a escrever e a catequizá-los, instruía-os utilizando cartinhas, que mais tarde se tornaram cartilhas, além dos livros vindos de Portugal. No entanto, esse plano faliu e a educação jesuítica se destinou aos filhos dos colonizadores, de senhores de engenho, apenas os meninos das famílias de prestígio estudavam, porque o letrado possuía elevada posição social.

Com a chegada do Marquês de Pombal e a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, tem início o ensino público, financiado pelo Estado, com o intuito de formar o homem para si e não para a Igreja.

Definir o livro didático tem sido motivo de debate, e escassa bibliografia sobre ele. Mas podemos defini-lo como um material impresso com estrutura, destinado ao processo ensino-aprendizagem do educando. Mesmo não havendo uma história própria do livro didático, no Brasil, já que “as mudanças que ocorreram não foram geradas por grupos diretamente ligados ao ensino, mas foram resultados de decretos, leis e medidas governamentais” (CORACINI, 1999, p. 46), podemos datar a década de 30, século XX, o início da produção dos livros didáticos, porque os importados eram muito caros. Também nessa década, foi consagrado pelo Decreto-Lei n.º 1.006 de 30 de dezembro de 1938 – art. 2.º

Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA, 1984, p. 22,23).

Nesse mesmo Decreto-Lei, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) composta inicialmente por sete pessoas, escolhidas pela Presidência da República por seus méritos pedagógicos. A essa comissão competia, entre outras responsabilidades, examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, autorizando ou não o seu uso nas escolas. Convém lembrar que o período político nesse contexto era autoritário, marcante e polêmico, por isso a CNLD controlava a adoção dos livros, no sentido de manter a nacionalidade, valorizando os aspectos político-ideológicos presentes nos livros didáticos em detrimento dos pedagógicos.

Mesmo não havendo estudos mais sistemáticos com relação às condições de sua produção, convém citarmos a crítica de Osman Lins em *Problemas Inculturais Brasileiros – do Ideal e da Glória*, 1977, sobre as inúmeras imagens que permeiam o livro didático, chamando-as de “Disneylândia Pedagógica”, pelo excesso de recursos visuais, que desviavam de sua função primeira - a de ensinar.

Os livros passaram por um processo de transformação ao longo do tempo. A imprensa de Gutemberg revolucionou a reprodução textual do século XV, função exercida pelos monges copistas desde a Idade Média. Os livros, a partir de então, começaram a ser produzidos em série, diminuindo o seu custo. Até o início do século XV, o livro tinha o formato de rolo, uma longa faixa de papiro ou pergaminho, o qual o leitor o segurava com as duas mãos para desenrolá-lo para proceder à leitura. Nessa ação, o leitor não podia ler e escrever, ao mesmo tempo, no livro, consultar ou compará-lo com outros livros à sua volta, pela dificuldade de manuseio.

Com a invenção de Gutemberg, o ato de transmitir conhecimentos por meio do papel escrito reduziu a influência dos professores sobre os alunos, permitindo-lhes o acesso ao livro para ler e estudar. Esse fato contribuiu para que o professor não ficasse dependente do manual didático de forma sistemática, utilizando-o apenas como um meio de conhecimento necessário no processo pedagógico escolar. Ele pode ampliar seus conhecimentos e enriquecer as suas aulas.

O livro didático, embora, receba muitas críticas, hoje, ainda, continua sendo um importante instrumento de trabalho do professor, e com certeza, continuará nessa função por muito tempo. No entanto, seu sucesso depende da capacidade de utilizá-lo como um material que ajuda a fixar os conteúdos, sem tornar-se o único recurso disponível para o professor, mas um meio de atingir seus objetivos enquanto mediador responsável pelo processo ensino-aprendizagem em sala de aula.

A literatura, até pouco tempo, só chegava aos alunos e aos professores por meio do livro didático, apresentando fragmentos de textos literários de acordo com a ideologia e a estética literária oficial. Os textos literários, também, são pretextos para uma avaliação formal como as conhecidas fichas de leitura, exercícios de gramática e temas de

redação. Também é um instrumento para o ensino de História, Geografia, Ciências, ou ainda, para fins moralizantes. Poucos são os manuais que o valorizam como texto artístico, ressaltando os aspectos que o diferenciam dos outros textos, como a criação de imagens, as metáforas, o ritmo, a fantasia e a idealização de mundo – tudo isso construído numa linguagem poética, desautomatizada que se destaca e se diferencia dos demais.

A escolha do livro didático torna-se, assim, muito importante. Deve conter, em seu bojo temático, temas que despertem a curiosidade dos alunos, bem como sua imaginação e senso crítico. Essa ação pode provocar a criação do gosto literário do leitor em formação, porém não é passível de ser medida, mas deve ser construída ao longo do tempo e da prática de leituras.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1996, pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), tem como objetivos básicos a compra e a distribuição gratuita de livros didáticos a todos os alunos cadastrados no censo escolar das escolas públicas do ensino fundamental do Brasil. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável pelos recursos do salário educação que são aplicados nos programas sociais de cunho educativo para o ensino fundamental.

A década de 90 foi o marco para o MEC participar das discussões da qualidade do livro escolar, pois, desde os anos 60, a produção didática, no Brasil, denunciava a falta de qualidade dos livros pelo seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, seus erros de conteúdos e metodologias. Em 1993, surgiu o Plano Decenal de Educação para Todos, tendo como diretrizes capacitar o professor na avaliação e seleção do manual a ser utilizado e a cuidar da qualidade do livro, por meio de uma comissão de especialistas. Já em 1994, são publicados os resultados que evidenciavam as principais inadequações editoriais, conceituais e metodológicas dos livros.

As comissões de avaliação formadas pelo MEC eram constituídas de professores dos três níveis de ensino, com a tarefa de formular os critérios de avaliação para serem discutidos com os autores e editores. Como critérios comuns de análise, definiram a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica.

A qualidade do livro didático é avaliada pelo seu contexto histórico-social, conforme afirma Rangel (1998), porque o que era excelente no início do século, hoje, não o é, pois “a qualidade de um LD é definida, sempre, por referência a um corpo de princípios, valores e critérios, explícitos ou não, que sintetizam o que uma determinada época pensa e espera do ensino de língua materna” (RANGEL, 1998, p. 1).

Para assegurar a qualidade exigida nos livros didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático desenvolve um processo de avaliação pedagógica nos livros inscritos no programa. Diante dos objetivos da língua portuguesa: ensinar e refletir sobre certas práticas de usos da língua, o PNLD procura garantir que aqueles avaliados para adentrar o mercado possuam “leitura, oralidade, produção de textos e conhecimentos lingüísticos” (RANGEL, 1998, p. 2). Para distinguir os livros, o PNLD estabeleceu critérios estrelados até o ano de 2003. Atualmente, essa referência foi abolida do PNLD.

Para que esse material chegue ao professor, o MEC elaborou um guia de livros didáticos que avalia os livros da 5^a à 8^a série, pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático. Este guia tem como objetivo auxiliar o professor na escolha do livro a ser utilizado por ele em sala de aula, tratando-se de um importante trabalho de avaliação pedagógica, coordenado pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC).

As considerações apresentadas até aqui sobre o livro didático estão presentes no cenário educacional do Brasil. Passaremos, agora, a conhecer o objeto de nossa

pesquisa por meio de uma descrição de suas características, e em seguida, faremos a leitura das obras de arte e dos textos literários correspondentes a elas.

3.2 - Conhecendo os caminhos da coleção *Linguagem Nova*

Dentre os livros que compõem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), encontra-se a coleção *Linguagem Nova*, dos autores Carlos Emílio Faraco & Francisco Marto de Moura, ambos licenciados em Letras pela Universidade de São Paulo e professores das redes pública e privada, em São Paulo, e juntos publicaram várias obras educacionais editadas pela Ática. Para o ano de 2003, apresentaram a referida coleção totalmente reformulada, a qual como obra didática foi a mais vendida nos anos de 1995 e 1996, e até hoje é aprovada pelo MEC por sua performance pedagógica. De acordo com as pesquisas da própria editora, conforme nota no *site*¹⁶, eles priorizaram a diversidade de linguagens, entendendo linguagem num sentido amplo, conforme prevêem os PCNs.

A coleção *Linguagem Nova* é composta de quatro volumes, e cada um é dividido em quatorze unidades organizadas em torno de um tema, que obedecem, basicamente, a dois critérios: despertar reflexão sobre as questões filosóficas e sociais, fundamentais para o homem, e a sua identificação com o interesse dos alunos. As unidades, por sua vez, estão estruturadas da seguinte forma: Epígrafe, Ponto de partida, Texto 1: estudo do texto e vocabulário, Ponto de vista, Texto complementar, Gramática, Redação: produção

¹⁶ <http://www.aticaeducacional.com.br/asp/complementos/inova/htdocs/autores.asp?sec=1>. Acesso em 21/08/2003.

do texto e leitura de redação, Divirta-se, (não consta em todas as unidades da coleção), e Sugestões de atividades complementares. Em cada uma dessas seções são propostos os objetivos a serem alcançados pelos professores e alunos em sala de aula.

Antes de apresentarmos a estruturação interna de cada unidade, consideremos a exposição dos autores Faraco & Moura que norteia o manual pedagógico da coleção. Eles esclarecem que a obra procura:

[...] fornecer ao aluno um instrumento para compreender, analisar, criticar e relacionar os múltiplos códigos que permeiam a realidade contemporânea e aos quais não podemos ficar alheios. Por isso, além da língua escrita e falada, incorpora propostas de trabalho com muitas das diversas linguagens que fazem parte do nosso cotidiano. O estabelecimento da intertextualidade constitui o ponto de partida para as diversas atividades sugeridas na coleção. Passando da linguagem predominantemente visual à leitura de textos exclusivamente verbais e de tipos diversos – literários, jornalísticos, científicos, instrucionais, informativos, humorísticos – pretende-se sugerir um caminho seguro para que o aluno se desenvolva como leitor e produtor de textos (p. 3).

Considerando as palavras dos autores, eis, de forma sucinta, a estrutura de cada unidade:

- 1- Epígrafe: sintetiza o tema da unidade, com o propósito de sensibilizar o aluno para o trabalho que será desenvolvido na unidade, na verdade, a epígrafe é vista como um chamariz.
- 2- Ponto de partida: composto de textos não-verbais, objetivando, segundo os autores, “valorizar os conhecimentos prévios do aluno”; “estimular o emprego da linguagem oral”, “enriquecer o repertório do aluno”; “promover o exercício da intertextualidade e da interdisciplinaridade”; “estimular leituras comparativas”. (p. 5-6).

- 3- Texto 1: é o centro da unidade, apresentando-se com várias temáticas e diversidade de gêneros, englobando, por exemplo, conto, poema e literatura de cordel, entre outros. Mantém comunicação direta com as partes mencionadas acima.
- 4- Estudo do texto: prioriza atividades que possibilitam o despertar da consciência do aluno de como os elementos da língua escrita se articulam na produção de mensagens e leituras. Inclui-se aí vocabulário e ponto de vista.
- 5- Texto complementar: é entendido como “complemento do estudo do texto da unidade, tratado em nova perspectiva”, (p. 8) de acordo com as palavras de Faraco & Moura. São abordados diversos tipos de textos, como: trecho de romance, reportagem, letra de música, entre outros.
- 6- Gramática: os autores afirmam que o objetivo dessa parte é a reflexão da língua em situações de uso e não o estudo da teoria gramatical.
- 7- Redação: seu objetivo principal é o de formar cidadãos capazes de produzir textos coerentes e eficazes.
- 8- Divirta-se: opção que os autores encontraram para encerrar algumas unidades com repertório variado em que predominam textos humorísticos.

- 9- Sugestões de atividades complementares: nesta parte, os autores propõem atividades diversificadas, por exemplo: dramatizar, organizar debates e outras.

Em cada uma dessas seções são propostos objetivos a serem alcançados pelos professores e alunos em sala de aula, conforme a justificativa dos autores na carta de apresentação da obra:

Vivemos uma época de mudanças muito rápidas, mergulhados num mundo de palavras e imagens, com os mais diversos tipos de informação, que nos chegam por televisão, livro, rádio, jornal, internet, teatro, revista, cinema ... Ser capaz de opinar a respeito desse mundo, de expressar a própria vontade e os próprios sentimentos, de entender o outro e de se fazer respeitar é condição fundamental para ser, de fato, um cidadão. Foi pensando nisso que selecionamos o material com o qual você trabalhará nesta coleção: são crônicas, contos, trechos de romance, poemas, anúncios publicitários, cenas de peças de teatro, roteiros de filme, textos jornalísticos e científicos, histórias em quadrinhos, letras de música, além de pinturas, fotos, *cartuns*, charges. Tudo para você ler, interpretar, questionar, emocionar-se, divertir-se. [...] Esperamos que esta coleção contribua para torná-lo apto a enfrentar as rápidas mudanças do mundo atual, como alguém que faz parte ativa dele, questionando-o sempre mais para encontrar as respostas mais adequadas.

Depois de uma breve apresentação da coleção *Linguagem Nova*, passaremos, agora, ao estudo do *corpus*, especificamente, dos livros das 7ª e 8ª séries. Das quatorze unidades presentes em cada livro, serão analisadas as unidades 01, 03, 04 e 10 no livro da 7ª série, que contêm imagens de obras de arte consagradas e reconhecidas, além dos textos literários. Por sua vez, no livro da 8ª série, somente a unidade 11 será analisada; as demais receberam ilustrações.

3.2.1 – O livro da 7ª série

- 1ª unidade

A primeira unidade do livro da 7ª série tem como tema a paixão. (Figura 1)
A seção Ponto de partida está ilustrada com a tela *Amor traído*, de John Roddam Spencer

Stanhope (1829-1908) (Figura 2) e a capa de Joseph Layendecker para uma das edições do jornal americano *The Saturday Evening Post*, (Figura 1) que comemora o Dia dos Namorados. Além dessas imagens, no alto da página 11, (Figura 2) há um pensamento de Voltaire e algumas questões para testar e atualizar o conhecimento dos alunos.

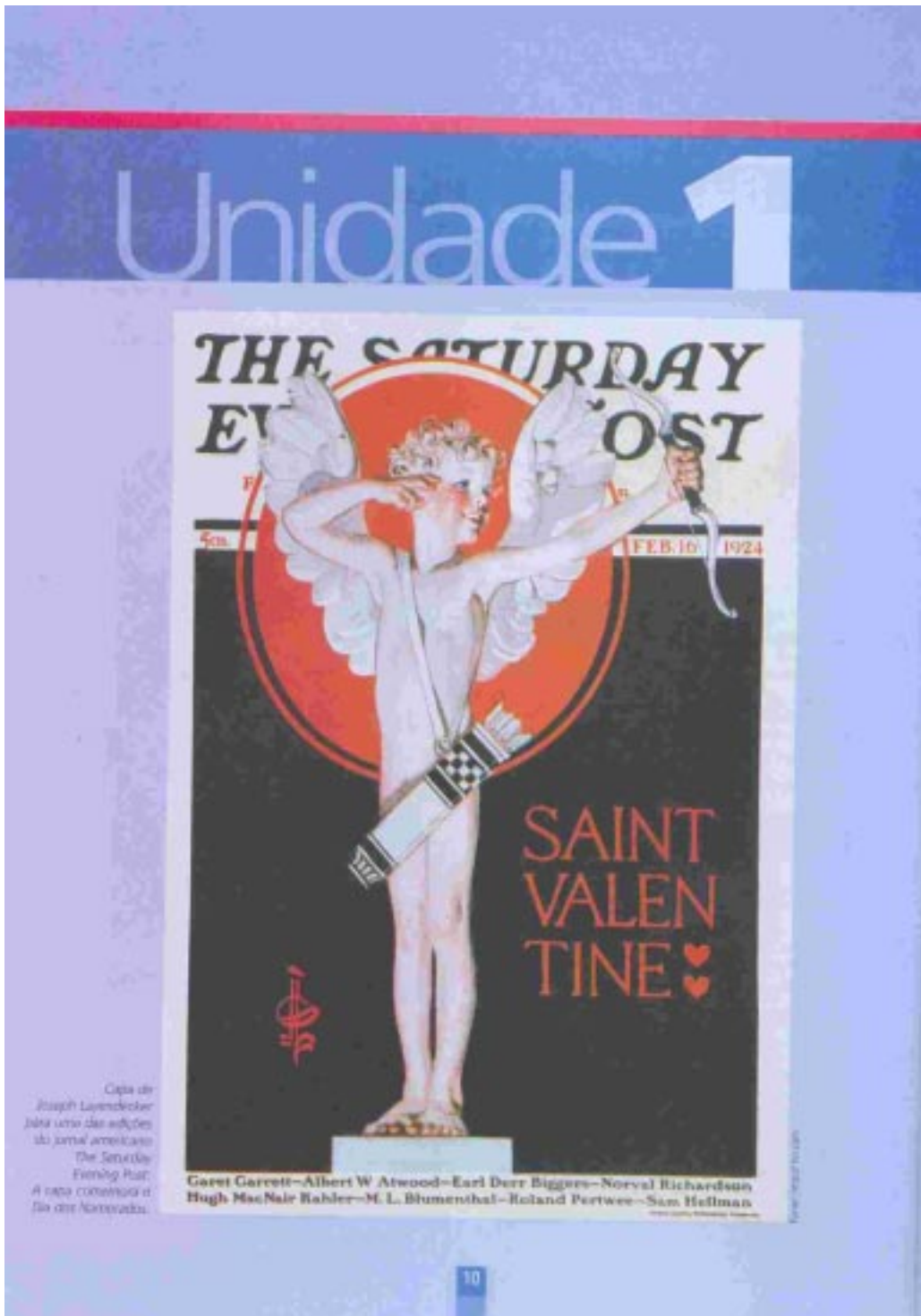


Figura 1

As paixões são como ventanias que enfunam as velas dos navios, fazendo-os navegar; outras vezes podem fazê-los naufragar, mas, se não fossem elas, não haveria viagens, aventuras ou novas descobertas.

VOLTAIRE

PONTO DE PARTIDA

em 1954, em campanhas militares, estava com dificuldade para recordar nomes próprios, por não saber quem se separou da mãe do jovem. O império resistiu, então, cancelar os planos e partir na campanha em Roma. Valentin, bispo de Terni, cidade próxima a Roma, conseguiu a sua libertação, e voltou ao país galesês. Pelo fato de ter escapado em 14 de fevereiro de 270, tornou-se mais tarde, o santo patrono de quem, como padrinho dos noivos.

1. Nos Estados Unidos e em alguns outros países, comemora-se o Dia dos Namorados no dia de São Valentim, 14 de fevereiro. Você sabe por quê?

2. Na mitologia romana, Cupido representa a força misteriosa que faz com que duas pessoas se apaixonem uma pela outra. Equivale a Eros, deus do amor, na mitologia grega. É representado com arco, seta e uma aljava – espécie de bolsa onde se guardam as setas.

Segundo a mitologia, o que acontece com quem é atingido pela flecha de Cupido?

3. Muitas vezes, Cupido é representado com uma faixa sobre os olhos, como neste quadro de John Roddam Spencer-Stanhope (1829-1908):

Como você interpreta essa representação?

Sugestão de resposta: o amor é cego; ou seja, o apaixonado não percebe os defeitos do seu amado.



Amor traido.
John Roddam, Spencer-Stanhope.
Têmpera, 80 cm x 53 cm.

4. Se pudesse usar uma das setas de Cupido, quem você flecharia hoje?

5. **Paixão** é o nome que se dá a qualquer sentimento ou emoção muito intenso. Com que cores você representaria a paixão?

A tela *Amor traído* (Figura 2) tem como título original *Love Betrayed*, uma têmpera (pintura feita com a mistura de cal e cola, de modo a tornar-se firme), pertencente ao acervo do Russel-Cotes Art Gallery and Museum. A imagem é uma alegoria, representada por um jovem alado com vendas nos olhos, aludindo ao amor cego, caminhando em direção a uma jovem, à esquerda da tela, que, com a mão levantada, tenta impedir a sua aproximação. No segundo plano da tela, há uma fileira interminável de cupidos que se aproximam, por cima dos telhados das casas.

A tela retrata um vilarejo antigo, com construções feitas em forma de arcadas e pelo fundo marrom, sugerindo austeridade e conservadorismo. Também podemos dizer que os cupidos apresentados em segundo plano correm ao encontro do cupido de vendas nos olhos, que caminha por uma passarela de madeira que está quebrada. Por não enxergar, deixou cair o seu arco, não conseguindo atingir a mulher desejada.

Cupido é conhecido dos gregos como Eros, deus do amor, filho de Vênus. Frequentemente, ele é representado como um arqueiro alado, ou um lindo menino com duas espécies de flechas, uma de ouro para acender o amor, e a outra, de chumbo para afugentar o amor. Além disso, os cupidos são conhecidos como os meninos com asas, os anjos. Pintores renascentistas o retrataram em suas telas sempre ao lado de Vênus, em suas pinturas mitológicas, como Botticelli, por exemplo.

A tela *Amor traído*, ao mesmo tempo, apresenta cores vibrantes, cores neutras e austeras. O vermelho das asas do anjo, de suas vestimentas e do vestido da moça cria um clima de sedução em primeiro plano, contrastando-se com a seriedade do ambiente. O coração é o símbolo do amor e por ele passa o sangue que mantém vivo o ser humano que ama. O sangue pode estar também relacionado ao sofrimento causado pela dor de um grande

amor não correspondido. Para a cultura pagã, o vermelho é mais forte porque é a cor da maçã, fonte de pecado do Paraíso.

John Roddam Spencer Stanhope é um pintor inglês, pré-rafaelita, que nasceu em 20 de janeiro de 1829. Membro do Movimento Estético Britânico, foi um dos mais importantes seguidores de Burne-Jones, sendo fortemente influenciado por ele. Stanhope trabalhou incansavelmente nos murais da União Oxford, na década de 50. Em 1880, muda-se para Florença, e pinta os afrescos da Igreja Anglicana, lá permanecendo até sua morte em 1908.

Retomando o livro didático, na seção Ponto de partida encontramos as seguintes informações sobre a tela e a mitologia: “Na mitologia romana, Cupido representa a força misteriosa que faz com que duas pessoas se apaixonem uma pela outra. Equivale a Eros, deus do amor, na mitologia grega. É representado com arco, seta e uma aljava – espécie de bolsa onde se guardam as setas”. Em seguida, os alunos são questionados a responder “o que acontece com quem é atingido pela flecha de Cupido?” (p. 11).

A resposta do aluno a essa pergunta é imediata, porque a situação é bastante comum, desde as primeiras séries do ensino fundamental – o namoro. Na questão 3, há referência à interpretação da tela de Stanhope e na 4 lançam o desafio: “Se pudesse usar uma das setas de Cupido, quem você flecharia?”, desafiando-os para uma tomada de posição diante do tema proposto desde o início, o sentimento paixão.

A outra imagem da seção é uma “capa de Joseph Layendecker para uma das edições do jornal americano *The Saturday Evening Post*, cuja capa comemora o Dia dos Namorados”. (Figura 1) Há a imagem de um cupido, um menino loiro, cara de anjo, muito magro, com um arco na mão e uma aljava a tiracolo, indicando que já lançou a flecha do amor, e ainda tem outras. A sua expressão facial é de alegria por ter acertado a flecha no

coração da amada. Também ele se encontra em um pedestal, denotando que o amor está em primeiro lugar. O dia dos namorados é comemorado nos Estados Unidos e em alguns outros países no dia de São Valentim, 14 de fevereiro.

Na capa do jornal americano, a cor vermelha do coração e das letras de *Saint Valentine* está sobre a cor preta. Sugere a paixão defendida pelo Santo, decapitado por proteger o amor dos soldados que iam à guerra e não podiam casar-se. Desse modo, o fundo da capa é preto em sinal de luto, trevas, em oposição ao branco do anjo, simbolizando a pureza e a inocência do amor entre duas pessoas. Os autores, ainda, sugerem uma pesquisa sobre a comemoração do dia dos namorados na data de 14 de fevereiro em diferentes países estrangeiros, diferenciando-se da comemoração, no Brasil, que é 12 de junho. Para essa resposta, os alunos deverão investigar em livros ou na Internet.

Tanto o cupido da capa do jornal americano, quanto o cupido da tela *Amor traído* seguem o modelo humano europeu, longelíneo e de cor branca, diferente do padrão das pinturas do Renascimento em que o cupido é um belo menino de asas ou um bebê rechonchudo, como os de Tiziano e Botticelli. Por sua vez, o arco e a venda nos olhos da tela seguem o exemplo de Botticelli.

Voltaire, poeta e prosador francês (1694-1778), escreveu o pensamento que ilustra a seção Ponto de partida: “As paixões são como ventanias que enfunam as velas dos navios, fazendo-os navegar; outras vezes podem fazê-los naufragar, mas, se não fossem elas, não haveria viagens, aventuras ou novas descobertas”. Com essas palavras e a definição do termo paixão na quinta questão, os alunos são convidados a representar o sentimento paixão com as cores que mais lhe são apropriadas.

A seguir, temos o texto 1 *Longe como o meu querer*, de Marina Colasanti. (Figuras 3 e 4) Trata-se de um conto de fada que intitula o livro, no qual ele está inserido;

publicado em 1997, na série Sinal Aberto, da editora Ática. Recebeu o prêmio Fundalectura, em 1996.

Marina Colasanti nasceu em Asmara, na Etiópia (África). Veio para o Brasil na Segunda Guerra Mundial onde se radicou. Desde pequena, lia muito, pois os livros enchiam sua vida de aventura e beleza. Estudou na Escola Nacional de Belas Artes, e durante algum tempo dedicou-se exclusivamente à gravura, exercendo, ainda, hoje, essa atividade. Depois ingressou no jornalismo, trabalhou como repórter, redatora, editora e atuou em publicidade e em TV, além de realizar inúmeras traduções. Seu primeiro livro foi lançado em 1968, e, atualmente, tem mais de trinta títulos publicados entre literatura infantil, juvenil e adulta.

O conto de fada *Longe como o meu querer* fala do sentimento mais antigo do homem, o amor. Conta a história de uma princesa que tem um reino aos seus pés, no entanto, é atingida pela flecha do cupido e se apaixona por um camponês pela imagem de seus longos cabelos e do seu lindo rosto. O rei para agradar a filha, manda seus súditos decapitarem o jovem e jogarem seu corpo no rio.

A cabeça do camponês, entregue à filha numa bandeja de prata, foi recebida sem que ela esperasse. Mas a jovem a perfumou e penteou os cabelos, colocando-a na cama, ao seu lado. A cada dia, porém, em prantos, a cabeça do jovem pedia à castelã que realizasse uma tarefa que, em vida, havia deixado para trás.

A princesa realizou todas as atividades solicitadas pelo jovem, mesmo correndo o risco de comprometer-se com seu pai, uma vez que tais trabalhos não são feitos por um nobre. A última tarefa e a mais difícil foi a de entregar a cabeça do jovem ao rio, para que a mesma encontrasse seu corpo. No entanto, a vontade da castelã de unir-se a ele, levou-a até o mar, mesmo sabendo que era tão longe, porém tão perto do seu querer.

TEXTO 1

Cupido flechou de modo irreversível o coração das personagens centrais do texto que vamos ler. Confira.

Longe como o meu querer

Márcia Goldsmit

Regressava ao castelo com suas damas, quando do alto do cavalo o viu, jovem de longos cabelos à beira de um campo. E, embora fossem tantos os jovens que cruzavam seu caminho, a partir daquele instante foi como se não houvesse mais nenhum. Nenhum além daquele.

A noite, no banquete, não riu dos salimbancos, não aplaudiu os músicos, mal tocou na comida. As mãos pálidas repousavam. O olhar vagava distante.

– Que tens, filha, que te vejo tão pensativa? – perguntou-lhe o pai.

– Oh! pai, se soubesses! – exclamou ela, feliz de partilhar aquilo que já não lhe cabia no peito. E contou do rapaz, do seu lindo rosto, dos seus longos cabelos.

O que o pai pensou, não disse. Mas no dia seguinte, senhor que era daquele castelo e das gentes, ordenou que se decapitasse o jovem e se atirasse seu corpo ao rio. A cabeça entregou à filha em bandeja de prata, ele que sempre havia satisfeito todas as suas vontades.

15 – Aqui tens o que tanto desejavas.

E sem esperar resposta, sem sequer procurá-la em seus olhos, retirou-se.

Saiu o pai, a castela lavou aquele rosto, perfumou e penteou os longos cabelos, acarinhou a cabeça no seu colo. A noite pousou-a no travesseiro ao lado do seu, e deitou-se para dormir.

20 Porém, no escuro, fúidos suspiros barraram a chegada do seu sono.

– Por que suspiras, doce moço? – perguntou voltando-se para o outro travesseiro.

– Porque deixei a terra arada no meu campo. E as sementes preparadas no celeiro. Mas não tive tempo de semear. E no meu campo nada crescerá.

– Não te entristeças – respondeu a castela. – Amanhã sementarei teu campo.

25 No dia seguinte, chamou seu dama mais fiel, pretextou um passeio, e saiu ambas a cavalo.

Apearam no campo onde ela o havia visto a primeira vez. A terra estava

ARTE E LINGUAGEM 8

12



arada. No celeiro encontraram as sementes. A castela calçou tamancos sobre seus sapatinhos de cetim, não fosse a lama denunciá-la ao pai. E durante todo

30 o dia lançou sementes nos sulcos.

A noite deitou-se exausta. Já ia adormecer, quando fúidos suspiros a retiraram à beira do sono.

– Por que suspiras, doce moço, se já sementei teu campo?

35 – Porque deixei muitas ovelhas no monte, e sem ninguém para trazê-las ao redil serão devoradas pelos lobos.

– Não te entristeças. Amanhã buscarei tuas ovelhas.

No dia seguinte, chamou aquela dama que mais do que as outras lhe era fiel e, pretextando um passeio, saíram juntas além dos muros do castelo.

40 Subiram a cavalo até o alto do monte. As ovelhas pastavam. A castela cobriu sua sala com o manto, não fossem folhas e espinhos denunciá-la ao pai. Depois, com a ajuda da dama reuniu as ovelhas e, levando o cavalo pelas redtas, desceu com o rebando até o redil.

Que tão cansada estava à noite, quando o suspiro fúido pareceu chamá-la!

– Por que suspiras, doce moço, se já sementei teu campo

45 e recolhi tuas ovelhas?

– Porque não tive tempo de guardar a última palha do verão, e apodrecerá quando as chuvvas chegarem.

– Não te entristeças. Amanhã guardarei a tua palha.

salimbancos: artista popular itinerante

castela: hermoia do castelo
senhora da dona do castelo

redil: curral

ARTE E LINGUAGEM 9

13

O texto literário tem sentido pela sua estrutura que solicita um leitor que torne concretas as estruturas textuais. Para Iser, o efeito estético do texto literário é concretizado pelo leitor no processo da leitura. Assim, podemos dizer que a leitura depende do leitor, suas expectativas, sua vivência e experiência capazes de rejeitar ou apreciar o texto, posicionando-se e, ao mesmo tempo, crescendo.

Por isso, o texto *Longe como o meu querer* tem relação com a obra-prima *Amor traído*, uma vez que o cupido age de alguma forma nas personagens. Na tela, a jovem recebe sua visita, mas como o arco cai pelo buraco da ponte, ela é enganada pela falsa esperança do amor. Por sua vez, no texto literário, o cupido flechou o coração das personagens principais, levando-as às últimas conseqüências por causa do amor.

A seção Estudo do texto (Figuras 4 e 5) tem doze questões, mas somente duas relacionam a imagem ao texto literário. A questão 2, “Identifique no texto o momento em que a flecha de Cupido teria atingido a princesa”, que solicita do aluno a busca da resposta no texto. Por sua vez, a 12, (Figura 5) “Invente uma frase que o Cupido da abertura desta unidade poderia ter dito ao jovem em algum momento da narrativa. Escreva-a no caderno, indique o momento da história em que essa fala poderia ter acontecido e explique por quê” (p. 16), considera a imaginação do aluno sobre o que poderia ter acontecido no momento em que o Cupido flechara o casal enamorado.

O texto dois da primeira unidade (Figura 6) é um poema de Ilka Brunhilde Laurito, do livro *Brincando de amor*, da editora Moderna. Uma coletânea de poemas de amor, em que a expressão amorosa usa de artifícios e metáforas modernos e do passado, como este que apresenta a figura do cupido. Com o título *Poema*, apresenta-se com quatro estrofes e dezesseis versos livres. A idéia principal desse poema é o amor à terceira vista, em oposição ao texto anterior.



Quando no dia seguinte mandou chamar a mais fiel, não foi preciso explicá-lhe aonde iriam. Pretendendo desejo de ar livre, afastaram-se ambos do castelo.

Os feixes de palha, amontoados, secavam ao sol. A castiela calçou os tamancos, protegeu a saia, enrolou tiras de pato nas mãos, não fossem feridas denunciá-la a seu pai. E começou a carregar os feixes para o celeiro. Antes do atardecer tudo estava guardado, e as duas regressaram ao castelo.

Nem assim manteve-se o silêncio no escuro quarto da castiela.

— Por que suspiras, doce moço? — perguntou ela mais uma vez. — Por que suspiras, se já semei teu campo, recolhi tuas ovelhas e guardei tua palha?

— Porque uma tarefa mais é necessária. E acima de todas me entristece. Amanhã deverás entregar-me ao rio. Só ele sabe onde meu corpo espera. Só ele pode nos juntar novamente antes de entregarmos ao mar.

— Mas o mar é tão longe! — exclamou a castiela num lamento.

E naquela noite foram dets a suspirar.

Ao amanhecer a castiela perfumou e penteou os longos cabelos do moço, atirou a cabeça, depois a envolveu em linhos brancos e chamou a dama.

Os cavalos esperavam no pátio, o soldado guardava o portão. — Vámonos entregar alguma comida para os pobres — disseram-lhe. E saíram levando seu fardo.

Seguindo junto a margem, afastaram-se da cidade até encontrar um remanso. Ali apearam. Abertos os linhos, entregaram ao rio seu conteúdo. Os longos cabelos amida flutuaram por um momento, agitando-se como mefusas. Depois desapareceram na água escura.

De pé, a castiela tirou as mãos da sua dama. Que lhe fosse fiel, pediu, e talvez um dia voltassem a se ver. Agora, cada uma tornaria um nuno. Para a dama, o castelo. Para ela, o mar.

— Mas é tão longe o mar! — exclamou a dama.

ATENÇÃO: Depois de se apor a castiela, onde se agita se agitam arrastados, amando quase de todos a contentos

Montaram as duas. A castiela olhou a grande planície, as montanhas ao fundo. Em algum lugar além daquelas montanhas estava o mar. E em alguma península daquele mar o moço esperava por ela.

— A distância até o mar — disse tão baixo que talvez a dama nem tivesse — se mede pelo meu querer.

E esperou o cavalo.

COLASANTI, Mária. *Longe como a meu querer*. São Paulo: Ática, 2001. p. 87-91. e Marina Colasanti.

Estudo do texto

1. Logo no primeiro parágrafo sabemos que a história se passa num reino. Explique. *As palavras castelo, dama, tanto prestem a este reis*

2. Identifique no texto o momento em que a flecha de Cupido teria atingido a princesa. *Depois de o tempo perdido de praves paragens. "E, então, Solim, sobre os olhos, até o dia que"*

3. A narrativa trata de um fato possível no plano real ou só possível como ficção? Como você chegou à sua resposta? *O texto é ficcional. Ele se apresenta como ficcionalizado, de a cabeça de moço marinar em tempo de deliquê liberto do corpo e à proibida entrega de todos os corpos, mas se segue a realidade*

4. De todas as tarefas que o camponês solicitou à castiela, uma foi a que mais o entristeceu.

a. Qual foi essa tarefa? *Que eu entregue a cabeça dele ao rio para que encontre o vidente do corpo.*
 b. Por que essa tarefa teria feito o camponês ficar tão triste? *Resposta pessoal, porque ele sabe que, se não a fizer, ele vai sempre longe de casa.*

5. Cada ação oculta da castiela, se descoberta, poderia comprometer a perante o pai. Por isso, ela elimina os indícios das tarefas que realizava para o moço.

a. Identifique esses indícios. *Uma folha e algumas ferramentas (fardo).*
 b. Por que esses indícios seriam estranhos no dia-a-dia de uma castiela? *Os moços, entregando o fardo, sempre usam o mesmo tipo de roupa.*

c. Indique uma atividade de que a castiela poderia ter participado e da qual traria os mesmos indícios, sem que isso provocasse a menor estranheza ao pai. *Uma castiela, por exemplo, poderia trabalhar em um campo.*

6. Releia: "Amanhã deverás entregar-me ao rio. Só ele sabe onde meu corpo espera. Só ele pode nos juntar novamente antes de entregarmos ao mar." A quem(s) se referem os pronomes destacados? *Eu (castiela) e a cabeça, sua, novamente juntos, comovidos e juntos do pai.*

7. A comparação é um dos recursos que empregamos frequentemente com a finalidade de resaltar nossas ideias. Com que o narrador compara os cabelos do jovem quando a cabeça é atirada ao rio? Explique a comparação. *Com os cabelos do jovem, que são como as mefusas, amadas quase de todos a contentos*

8. Resuma o que acontece no final da história. *A castiela se põe a ir para prestar o corpo, a dama volta ao castelo.*

Figura 4

9. Qual dos provérbios seguintes relaciona-se mais diretamente com o final da história?
- No amor e na guerra tudo vale.
 - O fim da paixão é o começo do arrependimento.
 - É o amor que faz o mundo girar.
 - O amor não conhece distâncias. *Alternativa d.*
10. Não teria sido mais fácil simplesmente a princesa e o jovem se casarem? Por que a história precisou de tantas peripécias? *Porque o rei certamente não autorizaria o casamento da filha com um camponês.*
11. Quando conversam, as personagens do texto usam o pronome **tu**. Na região em que você mora é comum essa forma de tratamento? Por que a autora teria empregado esse pronome e não a forma **você**, mais comum no Brasil? *A opção pelo tu indica maior distanciamento, respeito, pompa, nesse tipo de narrativa. Evidentemente, essa classe vale apenas para o leitor: não acostumado com o emprego do pronome tu no dia-a-dia.*
12. Invente uma frase que o Cupido da abertura desta unidade poderia ter dito ao jovem em algum momento da narrativa. Escreva-a no caderno, indique o momento da história em que essa fala poderia ter acontecido e explique por quê.



Vocabulário

1. Observe:

vagar. 1. Andar sem destino; errar, vagabundear. 2. Espalhar-se, propalar-se, circular. 3. Movimentar-se, oscilar sem rumo, ao sabor do vento, das ondas. 4. Andar passeando. 5. Percorrer ao acaso, circunvagar, vaguear. 6. Ficar vago ou desocupado. 7. Ficar sem proprietário.

Identifique o sentido do verbo **vagar** no segundo parágrafo. Em seguida, escreva uma frase utilizando o mesmo verbo com sentido diferente. *A melhor opção no contexto é a do número 5.*

TEXTO 2

Poema

Ita B. Laurito

A primeira vez,
meu olhar foi míope
e não te via.

A segunda vez,
meu olhar foi vesgo
e te achou feio.

A terceira vez,
que foi que aconteceu?
Uma parçada no peito
e uma luz lá dentro
piscaando para mim
como um letrino:
Lindão! Lindão! Lindão!

(Quem foi que disse
que não existe
amor à terceira vista?)

LAURITO, Ita B. *Resumo de amor*. S. ed.
São Paulo, Moderna, 1997, p. 9.



O texto 1 trata do amor à primeira vista. E o texto 2? Qual dos tipos de sentimento você acha que ocorre com mais frequência?

TEXTO 3

A palavra paixão define um sentimento muito intenso, mais forte que a razão e a lucidez. Não se aplica apenas ao sentimento amoroso, pois pode caracterizar a maneira de agir em todos os outros setores do comportamento humano.

Veja o que já se disse sobre a paixão.

Paixão / Paixões

Mudamos de paixões,
mas não vivemos sem elas.

(Marcelo de Moraes)

Nada existe de grandioso sem paixão.

(Hegel)

Não há diferença entre um sábio e um tolo
quando estão apaixonados.

(George Bernard Shaw)

Quando alguém está apaixonado, começa
por enganar-se a si mesmo e acaba por
enganar os outros. É o que o mundo
chama romance.

(Oscar Wilde)

O distanciamento é bom conselheiro.

O fogo da paixão diminui e nos permite
aproximarmos mais do eu interior.

(Léo Vozzei)



O eu-lírico afirma que é possível acontecer os dois tipos de amor dentre os inúmeros existentes: “(Quem foi que disse/ que não existe/ amor à terceira vista?)” (p. 18). Também neste, o cupido flechou o coração do eu-lírico “uma pancada no peito”, denotando que muitas flechas foram lançadas, várias vezes, mas acertou somente na terceira vez “e uma luz lá dentro/... Lindo! Lindo! Lindo!”

O amor à primeira vista apresentado, no primeiro texto, conduz às personagens a sacrifícios por ser um amor impossível pelas estruturas sociais da época, enquanto o amor à terceira vista presente no texto 2 (Figura 6) parece ser mais racional.

Ilka Brunhilde Laurito nasceu em São Paulo, em 1925. Pós-graduada em Letras pela USP, sempre viveu do magistério, profissionalmente. Sua carreira literária teve início com a poesia, mas também se dedicou ao conto e à crônica. Criou e dirigiu, em São Paulo, o departamento de cinema e educação da Cinemateca Brasileira, no tempo de Paulo Emílio Salles Gomes.

Participou de importantes movimentos de divulgação da poesia, como Poesia na praça, em 1969, exposição de poemas na praça da República em São Paulo; Poetas na praça, em 1975, espetáculo teatral. Atualmente, é cronista do Diário Popular, de São Paulo, assinando uma coluna semanal às segundas-feiras. Escreveu vários livros de poemas, entre eles, *Canteiro de obras*, prêmio Jabuti, em 1985.

Diante dos textos, *Longe como o meu querer* e *Poema*, há apenas duas questões como mediação de leitura, cuja função é mediar a leitura da obra de arte e a vivência do receptor: “O texto 1 trata do amor à primeira vista. E o texto 2? Qual dos tipos de sentimento você acha que ocorre com mais frequência?”.

Para ilustrar a página dos textos 2 e 3, (Figuras 6 e 7) os autores imitam a técnica da iluminura, reportando-se à Idade Média. Do verbo *illuminare*, os livros escritos à

mão eram decorados com pinturas e ornamentos de diferentes tipos, em conexão com o estilo oratório ou narrativo, significando “adornar”.

A seção Texto 3 (Figura 6) apresenta uma coletânea de frases com o tema paixão, de ilustres figuras da história da humanidade. Citamos algumas dentre as elencadas pelos autores: “Mudamos de paixões, mas não vivemos sem elas” (Marquês de Maricá); “Nada existe de grandioso sem paixão” (Hegel); “Somente os apaixonados levam a cabo obras verdadeiramente duradouras e fecundas” (Unamuno).

Na seção Ponto de vista, (Figura 7) os autores sugerem aos alunos para escolherem uma frase das citadas na seção Texto 3 e, em seguida, posicionarem-se diante dela. Assim, os alunos estarão fazendo uma atividade de leitura participativa que os levarão a escrever sobre o que mais lhes chamou a atenção pela sua história de vida.

Escolha a frase que você considera a mais verdadeira da coletânea apresentada. Em seguida, pense por que você a preferiu e escreva essas razões. Se achar adequado, exemplifique com casos que você conheça. O (A) professor (a) vai pedir a alguns alunos que apresentem sua argumentação (p. 20).

Das duas sugestões de atividades complementares (p. 25), (Figura 8) a que melhor se relaciona com a imagem e o texto literário é a segunda proposta, a qual solicita do aluno a produção de um auto-retrato nas duas linguagens, a escrita e a visual, ou seja, escrever suas características psicológicas, ilustrando se achar interessante. “Faça por escrito um auto-retrato, destacando, principalmente, suas características psicológicas. Ilustre-o, se achar interessante”. Fica-nos um questionamento diante dessa questão: será que o aluno de 7ª série sabe o que são características psicológicas para poder analisá-las? Ainda, em tempo, ele necessitará da mediação do professor, que, além de mediar a leitura, também tem a função de explicar situações complexas aos alunos.



Ponto de vista

Escolha a frase que você considera a mais verdadeira da coletânea apresentada. Em seguida, pense por que você a preferiu e escreva essas razões. Se achar adequado,

prof(a), sugerimos ler a primeira frase e pedir que se identifiquem os alunos que a escolheram como a mais representativa. Solicitar a alguns que enumerem as razões de sua escolha. Ler as frases seguintes e repetir o procedimento a cada frase lida.

exemplifique com casos que você conheça. O(A) professor(a) vai pedir a alguns alunos que apresentem sua argumentação.

■ DIVIRTA-SE



SCHULZ, Charles M. *Os homens não correm sobrenada*. Campinas, Cedibra, 1988, s. p.

Observação. Prof(a), ao final de cada unidade, ao longo de todo o livro, são feitas sugestões de atividades. Algumas demandam um tempo grande de trabalho mais concentrado. Assim, para que os resultados desse trabalho sejam consistentes, é importante selecionar as que sejam mais adequadas às condições de produção de sua turma.

Sugestões de atividades complementares

1. A palavra **paixão** pode ser tema de uma pesquisa registrada em fita de áudio. O(A) professor(a) organizará a classe em grupos. Cada grupo pede a algumas pessoas – previamente selecionadas por faixas etárias diferentes – que definam “paixão”. Os resultados devem ser transcritos em painéis montados em papéis de grandes dimensões e expostos na sala.
2. Faça por escrito um auto-retrato, destacando principalmente suas características psicológicas. Ilustre-o, se achar interessante.



A primeira sugestão de atividade complementar, no entanto, relaciona-se com o tema da unidade:

A palavra paixão pode ser tema de uma pesquisa registrada em fita de áudio. O (A) professor (a) organizará a classe em grupos. Cada grupo pede a algumas pessoas – previamente selecionadas por faixas etárias diferentes – que definam “paixão”. Os resultados devem ser transcritos em painéis montados em papéis de grandes dimensões e expostos na sala (p. 25).

Nessa atividade, os alunos poderão sentir a divergência de opinião entre os entrevistados pelas diferenças de idade e de experiência de vida de cada pessoa.

Depreendemos da leitura da primeira unidade, cujo tema é paixão, uma identificação do texto literário *Longe como o meu querer* com a obra de arte *Amor traído*, uma vez que ambos discutem a relação existente entre a paixão e a figura do cupido. No texto, o tema é traduzido pelo amor impossível entre a princesa e o camponês e na tela *Amor traído* a mesma impossibilidade se configura quando a flecha cai, estrategicamente, no buraco da ponte. Também há coerência temática entre os textos 1, 2 e 3, numa abordagem do mesmo tema. A presença da obra de arte, neste caso, não se justifica somente para seduzir o aluno-leitor, mas para dialogar com o texto literário da unidade, nas duas linguagens: a verbal e a não-verbal.

- 3ª unidade

A unidade três do livro da 7ª série (p. 42) (Figuras 9 e 10) tem como tema o ambiente rural. As duas obras de arte da seção Ponto de partida são da pintora Tarsila do Amaral, artista brasileira, nascida em primeiro de setembro de 1886, no município de Capivari, interior de São Paulo.

Seu primeiro quadro *Sagrado Coração de Jesus* foi pintado, quando ela tinha 16 anos e morava em Barcelona, na Espanha. Depois de estudar escultura, desenho e


pintura, em São Paulo, embarca para a Europa, em 1920 para estudar na *Academie Julian*, em Paris. Em 1922, tem uma tela sua admitida no Salão Oficial dos Artistas Franceses e, ao retornar ao Brasil, integra-se ao grupo dos modernistas intelectuais. Em 1924, inicia sua pintura *Pau-brasil*, dotada de cores e temas acentuadamente brasileiros. Em 1928, pinta o *Abaporu*, seu quadro mais famoso, e presente de aniversário a Oswald de Andrade, seu marido nessa época. Ele se empolga com a tela e cria o Movimento Antropofágico. Em 1933, pinta o quadro *Operários*, iniciando a pintura social, no Brasil. Nos anos 50 volta ao tema *Pau-brasil*. Depois de participar de várias bienais, em São Paulo e em outros países, falece em 1973, na cidade de São Paulo. Tarsila é considerada uma das mais importantes pintoras do Brasil.

A primeira imagem *Paisagem com touro*, (Figura 9) pintura com óleo sobre tela, medindo 52cm x 65cm, de 1925, pertence à coleção de Oscar Americano Filho, de São Paulo. Essa tela é resultado da habilidade de Tarsila de concretizar os ideais modernistas à brasilidade de sua obra. Após uma viagem às cidades históricas de Minas Gerais, reúne ingredientes brasileiros como o cenário observado na tela. As figuras de palmas, cactos, de capim, de montanhas e as demais são generosas, de forma arredondada, farta como a paisagem natural do Brasil, pintadas de um verde intenso.

A presença do touro (único sinal de vida animal na tela) é símbolo da produção leiteira da época e do Estado de Minas, bem como as montanhas, aspectos típicos dessa região. O capim verde também caracteriza a região, bem como o baobá, o bambuzal, os cactos e o colômbio referem-se à produtividade leiteira, acrescentando que o verde é predicado de esperança para o homem do campo. As casas, posicionadas em diferentes planos, possuem a simplicidade e o despojamento da zona rural, como nas fazendas mineiras dos primeiros anos do século XX.

A outra tela de Tarsila, *A gare*, (Figura 10) igualmente pintada no ano de 1925, também pertence à coleção particular, representativa da fase “pau-brasil”, possui influência cubista, fruto de seus estudos, em Paris, com Fernand Léger e Albert Gleizes. *A gare*, contrastando-se com a tela anterior, representa o progresso e o desenvolvimento da época, por meio das estações de estrada de ferro que unem o campo e a cidade grande.

Unidade 3



Povoagem com vacas. Desenhada por Tarsila do Amaral. Óleo sobre tela, 32 cm x 43 cm, 1925. Coleção Arquivo do IUPERJ, São Paulo.

PONTO DE PARTIDA

Tarsila do Amaral (1886-1973), importante pintora brasileira, é autora do quadro acima. Tarsila foi um dos principais artistas do período modernista de nossa arte. Veja esse quadro com atenção e observe os detalhes antes de começar nossa conversa.

1. Cada pessoa tem sensações diferentes diante de um quadro. Quais são as suas sensações diante dessa obra de Tarsila?
2. Na sua opinião, essas sensações se devem principalmente a quê? As cores? As linhas do quadro? As figuras selecionadas para compor o assunto? Ou a outro motivo?

Figura 9

... uma alma existe
Nos olhos enigmáticos dos bois.

CONDE DE MONSARAZ

3. Como você caracteriza o ambiente que aparece no quadro (interior, exterior, rural, urbano...)? Em que se baseia sua resposta?
4. O único ser animado do quadro é o touro. Que efeito provoca esse fato?
Sugestão: calma, tranqüilidade, soltão.
5. O touro do desenho parece estar observando você. O que ele poderia estar pensando?
6. O lugar em que você vive assemelha-se com esse quadro ou com este outro de Tarsila? Faça comparações que justifiquem sua resposta.



A gare - Tarsila do Amaral
Óleo sobre tela, 84,5 cm X 65 cm,
1929. Col. particular, São Paulo.

7. Na época em que Tarsila pintou *A gare*, alguns artistas diziam que estavam tentando descobrir a verdadeira alma do Brasil. Na sua opinião, qual dos quadros reproduzidos reflete melhor essa "alma brasileira"? Por quê?
8. Escolha uma das casas do quadro *Paisagem com touro* e deixe sua imaginação funcionar: a porta se abre... Quem sai da casa? Descreva essa(s) pessoa(s). Por que ela(s) está(estão) saindo de casa? O que ela(s) vai(vão) fazer em seguida?

Na mesma seção (Ponto de partida), (Figuras 9 e 10) os autores sugerem oito questões de leitura das telas. O conteúdo das questões refere-se às sensações que a observação das telas provoca no espectador (o aluno). A questão 2 recomenda uma leitura a partir das cores, das linhas e de algum outro motivo que tenha lhe chamado a atenção: “Na sua opinião, essas sensações se devem principalmente a quê? Às cores? Às linhas do quadro? Às figuras selecionadas para compor o assunto? Ou a outro motivo?”

A questão 3 direciona a leitura à caracterização do ambiente da primeira tela “Como você caracteriza o ambiente que aparece no quadro (interior, exterior, rural, urbano...)? Em que se baseia sua resposta?” Resposta óbvia do aluno, que responderá prontamente “ambiente rural”, mesmo se estiver desatento ou distraído no momento da leitura do professor.

Já as perguntas quatro e cinco chamam a atenção para a imagem do touro: “O único ser animado do quadro é o touro. Que efeito provoca esse fato? e O touro do desenho parece estar observando você. O que ele poderia estar pensando?” Outra questão ingênua e por que não dizer, descabida, porque o touro do desenho (ou real) não pensa.

A questão seis refere-se a uma reflexão quanto à transformação da realidade vivida pelo aluno: “O lugar em que você vive assemelha-se com esse quadro ou com este outro de Tarsila? Faça comparações que justifiquem sua resposta.” A resposta será variável, a partir da observação das telas e a realidade do aluno.

Ao apresentar dados sobre a História da Arte, “Na época em que Tarsila pintou *A gare*, alguns artistas diziam que estavam tentando descobrir a verdadeira alma do Brasil. Na sua opinião, qual dos quadros reproduzidos reflete melhor essa “alma brasileira”? Por quê?”, os autores requerem dos alunos o julgamento crítico com relação às duas obras de arte lidas.

Por fim, há a relação da linguagem verbal à linguagem não-verbal, quando o aluno pode escolher uma casa da *Paisagem com touro* e imaginar o que poderia acontecer lá, descrevendo as pessoas e a situação. “Escolha uma das casas do quadro Paisagem com touro e deixe sua imaginação funcionar: a porta se abre ... Quem sai da casa? Descreva essa (s) pessoa (s). por que ela (s) está (estão) saindo de casa? O que ela (s) vai (vão) fazer em seguida?”

Segundo Pillar (2002) é no ato de ver que ocorrem as leituras das relações estabelecidas pela decodificação dos signos. Pois “estamos entrelaçando informações do contexto sociocultural, onde a situação ocorreu, e informações do leitor, seus conhecimentos, suas inferências, sua imaginação” (p. 74). Com a leitura comparativa de duas obras de arte, *Paisagem com touro* e *A gare*, o aluno-leitor pode desenvolver a capacidade crítica, associando princípios estéticos, éticos e históricos pelo ato de ver.

O texto 1 desta unidade intitula-se *O boi de guia*, (Figuras 11 e 12) um conto de Cora Coralina, publicado pela editora Global, no livro *Estórias da casa velha da ponte*. Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas nasceu em Goiás, em 1889 e faleceu em 1985. Conhecida de todos por Cora Coralina, teve uma trajetória literária atípica, pois desde moça era escritora, porém seu primeiro livro foi somente publicado aos 76 anos. Sua obra chegou às mãos de Carlos Drummond de Andrade quando ela já estava com 90 anos, tendo sido responsável por sua apresentação ao mercado literário brasileiro.

A partir de então, seus livros têm conquistado a crítica literária e o público leitor. Os temas de sua obra são o cotidiano, os causos, a velha cidade de Goiás, as inquietações humanas, dentre outros, como registro histórico-social do século XX.

O conto *O boi de guia* tem como personagem principal um menino que vivia no meio rural de Minas Gerais. Seu pai era mestre-de-guia, isto é, o condutor do primeiro boi de um carro de bois, por isso desde pequeno tornou-se um mestre-de-guia como

o pai. Na roça, as crianças tinham pouca liberdade e obedeciam aos pais em tudo o que lhes era pedido.

O menino, como condutor de bois, devia ficar diante dos bois. No entanto, ele só tinha cinco anos, por isso o boi de guia o suspendia com os chifres e o punha de lado. Quando o pai o via, chamava-lhe a atenção e afirmava que ele estava inventando. O filho, por sua vez, fez o que o pai ordenara. Mas dessa vez, o pai ficou olhando, e viu que o boi, para não esmagar o menino com o seu peso, colocou-o de lado, como sempre fazia. O pai, diante dessa cena, ficou comovido e quase chorou.

A seção Estudo do texto (Figura 13) apresenta quatorze questões sobre o conto *O boi de guia*. Somente duas delas, porém, possibilitam a interação entre os textos verbal e não-verbal. Os autores solicitam aos alunos na questão 9 a comparação da imagem descrita na tela *Paisagem com touro* com aquela realizada pelo menino do texto literário. “Releia o parágrafo em que se descreve o solo dessas roças novas (linhas 44-46). Compare a imagem descrita com a do quadro *Paisagem com touro*. a) Que diferenças há?; b) Qual das duas paisagens parece mais próxima da realidade?; c) Qual delas parece mais agradável? Por quê?” (p.48).

Acreditamos que os alunos terão condições para realizar a comparação entre as duas imagens, a escrita e a visual, uma vez que a descrição do menino sobre as roças novas é muito nítida, fácil de entender mesmo para quem nunca viu uma. Na última questão (Figura 13) há a interação do texto literário com a imagem. Nela, o aluno é convidado a imaginar o que o menino da história poderia pensar diante da obra de arte *Paisagem com touro*, de Tarsila do Amaral. “Imagine que o menino da história esteja observando o quadro *Paisagem com touro*, de Tarsila do Amaral. O que o garoto poderá estar pensando?” (FARACO & MOURA, 2003a, p. 49).

TEXTO 1

criança da cidade... criança da roça. Experiências diferentes. Infâncias diversas.

A história que você vai ler tem como protagonista uma criança que vive no meio rural. Leia com bastante atenção. Certamente você descobrirá muitas

palavras do texto, mas vai compreender a história do menino que, muito cedo, virou mestre-de-guiá, ou seja, aquele que conduz

o primeiro boi de um carro de bois.

O boi de guia

Corá Coralina

O menino tinha nascido e se criado em Inuverava, da banda de Minas. O pai era um carreiro de confiança, muito procurado para serviços de colheitas. Tinha seu carro amigo, de boa mesa rejuntada, fueltrama firme, estirado de couro cru, roda mática de cabrita ferrada, bem provido o berrante de azeite e com seu eixo de eixo cantador que a gente ouvia com distância de leguas. Desses que antigamente alegavam o sentão e que os moradores, ouvindo o rechinado, davam logo a pinta do carreiro.

O pai tinha o carro e tinha suas juntas redobradas em parrelhas certas, capris-chaudas, bois trações, reiaços, manetões, de grandes aspas e pelagem limpa. Era só o que possuía. O carro empastado onde morava, família grande, memniada se formando e sua ferramenta de trabalho – os bois e o carro.

Trabalhava para os fazendeiros de roda, principalmente na colheita de café e mantimentos, moes a flo, enchendo tulhas e poções vazias. Quando acabava o café, era a cama, do carnaval para os engenhos, onde as tachas ferviam noite e dia e purgavam as grandes formas de açúcar, cobertas de barro.

O cardeiro era ele, pirralho franzino, esmirrado, de cinco anos.

Os pais antigos eram duros e criavam os filhos na lei da disciplina. Na roça, então, criança não tinha infância. Firmava-se nas pernas, entendia algum mandado, já tinha servicinho esperando.

Aos quatro anos montava em pélo, cabrestava porraquinha, trazia bezerro do pasto, levava leite na cidade e entregava na freguesia.

110

44



Era botado emriba do selote, não alcançava estribo. Se descesse, não subia mais. Punha o litro nos janelês.

O cavalo em que montava era velho, arrasado, manso e sabido. Subia nas calçadas, encostava nos alpendres, conhecia as ruas, desviava-se das buzinas e parava certo nos fregueses.

Quando de volta, recolhendo a garralada vazia, gritava desesperadamente: – Garralá de leite – garralá vazilal!

Um da casa, atrelado com a grutaria, se apressava logo a entregar o litro requerido.

Ajudava o pai. Desde que nasceu, contava ele. Nunca se lembra de ter vadiado

como os meninos de agora. Quando começou a entender o pai, a mãe, os irmãos, o

cachorro e o mundo do terreiro, já foi fazendo servicinho. Carava leite fina, garral-

cheta para o fogão, saçava pela saroba os ninhos das botadoleiras, ia atrás dos penazi-

nhos e já queirava xenem as chucas de peito. Do pasto trazia os bois de serviço. Seu

gosto era ver perdurado no chifre do guia bezerro – tão grande, tão forte, tão manso

– sempre reconhecido seus bolos de capim, nem percebía o fimico do menino que se

pendurava nele e, se percebía, também não se importava, não dava mostras.

110

45

Figura 11

Acostumou-se com os bois e os bois com ele. Sabia o nome de todos e os particular-
res de cada um. Chamava pra mangueira. O pai erguia nos braços possantes e passava
40 as grandes cangas lustrosas; encolava os carzais debaixo das barbeles, enganchava o
cambão, encostava o coice, prendia a cambota. Passava a mão na vira, charrava. As
argolinhas retiniam e o carro com sua bolada arrastavam a carimbo das roças.
Com cinco anos, era mestre-de-guia, com sua varinha argolaída.

41 As vezes, o serviço era dentro de roças novas, de primeira derrubada, cheias de
tocos, tranqueirada de paulama, mal-encovarradas, ainda mais com seus muitos
buracos de tutu.

O carneador, mal-amanhado, só dava o tantinho das roças. Os bois que agüen-
tassem o repuxado, e o menino, esse, ninguém reparava nele. Ai era que o carro
vinha de caculo. A colheita no meio da roça. Chuvas se encovendo de norte a
sul, ameaçando o ar do tempo mudado e o fazendeiro artochando pressa.

42 A botada tinha de romper o pulso. O aguilheiro na frente, poqueiro, descalço,
seu chapuzinho de palha, seu porte franzoso, dando o que tinha.

43 Sentia nas costas o bafo quente do guia. Sentia no puno da camisa a baba grossa
do boi. O pai atrás, gritando os nomes, sacudindo o ferrão. A bolada, brerosa e tra-
quejada, não queria ferrão no couro, a criança atrapalhava. Ai, o guia barboso dava
um menio de cabeça, baixava a aspa possante e passava a criança pra um lado.

O menino torrava à frente. Quarta vez a baba do boi na camisa, o grão do carneiro
alfoado, o timido das argolinhas e a grande aspa pressiondo a criança pra um lado.
O pai gritou ferrissado:

44 - Quem já viu agüero chamá boi de banda... Passa pra frente, porqueira...
- Não pai, é o boi que me arrecha...

- Passa pra frente, covarde. Deixa de invenção, inasomeiro...

O menino enfrentou de novo. O homem sacudia a vara pomdo reparo. A argola
retinha, as juntas arrancaram. O barboso alcançou a criança. Ia pisar, esmagar com
sua pata enorme e pesada.

45 Não pisou, talo esmagou. Virou o guampaço num jeito e passou a criança pra
um lado sem magoar. Ai o velho carneiro viu... viu o boi pela primeira vez...

Sentiu uma gástura e pela primeira vez uma coisa nova inchando seu conaço no
peito e alampou uma turvação da vista na mangia da carniça.

CORALINA, Casa. Estórias da casa velha do zovris. 2. ed. São Paulo, Grobik, 1988. p. 37-40.

Glossário dos termos regionais

aguilheiro: que manda a vara (ou o ferrão).

alampar: limpar.

arrastado: lavado, preparado.

arrasado: amado, promoto.

arradar: alisar, desviar.

arpar: chitar.

barada: todo.

barroco: da cor do barro escuro.

brisos: fogos; conchas; trapalhe.

cabana: madeira resistente.

caribalar: peça do carro.

caribalar: parte circular da roda das carroas, onde

se fixa o eixo e na qual é fixado o eixo

carneiro; cilindro.



carneador: carneiro, estro.

carneiro: que se carro de boi, o menino que

guia o

carro de boi;



coice: peça sobre a qual gira o eixo do carro de

boi.

dar a pata: coicear.

de caculo: em derriba, em escuro.

em rita de: em carro de

encovarrar: lerdo; depois de uma laarmada, os

rocos e gólios são queimados, soltando, para

evitar de se de novo e ligar o ferro.

enarado: ac-se do ferro bem para o carro, gorda

arrastado; cubra de estaca.

ferrão: chizaga; movimento; abriga.

ferrissado: movimento.

ferrissado: conjunto de estacas destinadas a

apurar a carga das carroas de boi.

gatura: ampo; abção.

guampaço: grande; guarna (ferrão).

incolava: incolava; incolava.

manqueira: grande; curral de madeira ou pedra

manqueira; abas do boi ou do cavalo; rido.



masa: atrito da madeira que constitui a parte

principal de um carro de boi.

passante: madeira que atravessa as roças.

após da queda.

purgar: purificar; limpar.

recluzado: mangal; estaca.

relaxo; (em) solto.

rodar; rodadura.

rocos: nylon; plástico grosso; tipo de ferro.

Figura 12

1.3. Qual foi a reação do pai ao presenciar a cena? O pai ficou bravo, arrebatado e quase chorou.

1.4. Imagine que o menino da história esteja observando o quadro *Peisagem com touro*, de Tarsila do Amaral. O que o garoto poderá estar pensando?

Vocabulário

1. A linguagem do texto lido incorpora inúmeros termos e construções do português falado no meio rural, em algumas regiões do Brasil. Reescreva as frases seguintes, sem mudar-lhes o sentido, empregando o português padrão:

a. "Trabalhava para os fazendeiros de roda..." *Trabalhava para os fazendeiros de regiões próximas.*

b. "Era botado emriba do sebose..." *Estava colocado em cima do urso.*

c. "Um da casa, atordado com a gritaria, se apossava..." *Uma pessoa do caso, arrebatada com a gritaria, se apoderava.*

d. "Quem já viu aguiero chamá boi de banda..." *Quem já viu aguiero chamar o boi de lado.*

e. "O homem secudia a vara pondo reparo." *O homem secudia a vara restaurando o reparo.*

f. "... almpou uma turvação da vista na mangia de canteira." *Perdeu uma turvação ligeira na mangia da canteira.*

2. "O cavalo [...] parava certo nos freguesas." Na verdade, onde parava o cavalo?

Nesse caso, ocorre uma figura chamada **metonímia**: em vez de referir-se a um lugar, o autor prefere nomear as pessoas desse lugar. Numa metonímia sempre se troca uma palavra por outra com a qual aquela palavra se acha relacionada.

A. Identifique a troca que ocorre nestes outros exemplos de metonímia:


a. *Moverava inteira conhecia o menino.*
O menino conhecia toda a cidade de São Paulo.

b. *Timou uma garrafa de leite.*
O menino tomou leite.

c. *Quando ouviam as argolinhas, os bois se movimentavam.*
O abito torcia e subestava por aquilo que o menino carregava.

B. Escreva uma frase em que ocorra uma metonímia.

Veja ao lado um exemplo de metonímia visual: a representação de apenas uma parte do boi é suficiente para que reconheçamos o animal.



43

Estudo do texto

1. O narrador utiliza os primeiros parágrafos do texto quase exclusivamente para descrever o carro de bois. Por que esse veículo é tão importante na história? *Resposta e comentário de acordo com o texto.*

2. No segundo parágrafo, descrevem-se os bois que conduzem o carro. Nessa descrição, empregam-se termos regionais da língua portuguesa. Algum deles é empregado em sua região? Qual?

3. "Na roça, então, criança não tinha infância." Explique o trecho destacado. *Sugestão de resposta: as crianças tinham pouco brinquedo, obrigavam a aprender a trabalhar no campo muito cedo.*

4. "... já tinha servicinho esperando." Releia os serviços que o garoto faz e responda: na sua opinião, são mesmo "servicinhos"? Por quê?

5. Resuma, com suas palavras, a rotina do menino ao entregar leite. *O menino tinha de ser acordado com o grito do cavaleiro, tirava o leite do animal, colocava no cano do cavaleiro e o leite era levado ao fazendeiro. Quando voltava, o menino secudia a vara e colocava o reparo.*

6. Quando se cavalga, o cavaleiro é o condutor. Essa afirmativa vale para o texto lido? Por quê? *Sim, pois neste caso o condutor é o cavaleiro, que cuidava o equino, para sobre os selinhos, sempre de cabeça e mãos para trás.*

7. Alguma(s) alusão(s) da sala que já tenha presenciado a preparação do solo de um sítio ou fazenda para plantação vai contar para a classe como ela é feita: como é o chão antes de ser arado, para que se ara, como se movimentava o arado, etc.

8. Esse serviço, nas roças novas, era difícil para o menino. Por quê? *Porque o equino era pequeno para trabalhar tanto de fora, dentro do círculo, como dentro do círculo.*

9. Releia o parágrafo em que se descreve o solo dessas roças novas (linhas 44-46). Compare a imagem descrita com a do quadro *Peisagem com touro*.

a. Que diferenças há?

b. Qual das duas paisagens parece mais próxima da realidade?

c. Qual delas parece mais agradável? Por quê?

10. Imagine a posição de um condutor de carro de bois. Em seguida, explique esta fala do pai do menino:

"... Quem já viu aguiero chamá boi de banda..."

Sendo o aguiero o menino, chama-se o aguiero o boi. No entanto, como ele muito pequeno, o boi de que se trata chama-se o boi de banda.

11. "... Nhô pai, é o boi que me arreia..." O pai acredita no menino? Explique. *Sim, pois o pai acredita no filho.*

12. Resuma a cena que leva o pai a acreditar no menino. *Sugestão de resposta: ao ser observado pelo pai, o menino foi até o cavaleiro e mostrou-lhe o leite. O pai chamou o filho e pediu-lhe para ir até o cavaleiro com o leite. Não levou o leite, mas o garoto e o pai foram para o campo.*

44

Figura 13

TEXTO 2

Transcrevemos a letra de uma das mais conhecidas canções sertanejas brasileiras.

Compare-a com o texto lido. Se souber, cante a música.

O menino da porteira

Teddy Vieira e Luizinho

Toda vez que eu viajava
Pela estrada de Ouro Fino
De longe eu avistava
A figura de um menino
Que corria abrir a porteira
Depois vinha me pedindo
– Toque o berrante, seu moço
Que é pra mim ficar ouvindo

Quando a boiada passava
Que a poeira ia baixando
Eu jogava uma moeda
Ele saía pulando

– Obrigado, boiadeiro
Que deus vá lhe acompanhando!
Pr'aquele sertão afora
Meu berrante ia tocando

No caminho dessa vida
Muito espinho eu encontrei
Mas nenhum calou mais fundo
Do que isto que eu passei

Na minha viagem de volta
Qualquer coisa eu cismeï
Vendo a porteira fechada
E o menino não avisteï



Apeei do meu cavalo
Num ranchinho beira-chão
Vi uma mulher chorando
Quis saber qual a razão

– Boiadeiro, veio tarde
Veja a cruz no estradão
Quem matou o meu filhinho
Foi um boi sem coração

Lá pras bandas de Ouro Fino
Levando gado selvagem
Quando eu passo na porteira
Até vejo a sua imagem

O seu rangido tão triste
Mais parece uma mensagem
Aquele rosto trigueiro
Desejando-me boa viagem

A cruzinha no estradão
Do pensamento não sai
Eu já fiz um juramento
Que não esqueço jamais

Nem que o meu gado estoure
Que eu preciso ir atrás
Nesse pedaço de chão
Berrante eu não toco mais.

Prof(a), analisar com os alunos as infrações à norma culta que ocorrem no texto.

BMG/Arabella, n. 65.166.094.

■ Produção de texto

Escolha duas das três propostas:

Proposta 1 – Você está indo ao cinema, pela primeira vez, com a garota ou o garoto em quem está interessado(a). Descreva as ruas por onde vocês passam.

Proposta 2 – Você acabou de perceber que está sem o dinheiro que levava para seu pai, que o(a) aguarda, ansioso, a duas quadras de onde você está. Descreva as ruas que percorreu para chegar até lá.

Proposta 3 – Escreva uma narrativa, colocando o menino do texto 1, *O boi de guia*, no espaço representado no quadro *Paisagem com touro*, reproduzido na página 42.



■ Leitura de redação

Alguns alunos lêem voluntariamente seus textos. Na leitura das propostas 1 e 2, o(a) professor(a) orienta a classe para comentar a relação entre o estado de espírito do(a) autor(a) e a maneira como o espaço foi percebido e descrito.

Na leitura da proposta 3, deve ser analisada a adequação da história ao cenário.

■ DIVIRTA-SE



SANTAGO, O senhor do Moisés de Buenos Aires. Foto: Angra, 1987, p. 35.

Sugestões de atividades complementares

Prof(a), vale aqui a observação feita nessa mesma seção da Unidade 1, p. 25.

1. Organizar, com a orientação dos professores de Língua Portuguesa e Arte, uma exposição constituída de reproduções de quadros agrupados de acordo com o ambiente: espaços abertos, fechados, urbanos, rurais.

Prof(a), essa exposição poderá ser aproveitada para introduzir o assunto da seção **Redação** desta unidade. Se achar adequado, enfatize a temática rural.

2. Com base no assunto do quadro da abertura desta unidade e do texto 1, façam, em grupo, uma pesquisa sobre as diferenças culturais entre meio rural e meio urbano. A forma de apresentação dos resultados da pesquisa pode ser de livre escolha dos grupos.

3. A classe, dividida em grupos, vai pesquisar termos e expressões do português falado no meio rural. O resultado da pesquisa será apresentado da maneira que o(a) professor(a) julgar mais adequada.

Prof(a), esse trabalho merece atenção no sentido de contribuir o trabalho de sensibilização dos alunos para o fato de uma língua não ser necessariamente melhor que outra, mas apenas mais adequada em determinados contextos. Na Unidade 8 deste volume usaremos técnicas da gíria urbana dos grupos ligados à cultura hip-hop.

4. Alguns alunos trazem fitas ou discos de músicas sertanejas. A classe ouve algumas dessas músicas. Em seguida, o(a) professor(a) vai organizar uma mesa-redonda para discutir as semelhanças e as diferenças entre a legítima música sertaneja e a música dita sertaneja que tem feito sucesso nos últimos anos. Se possível, convidar algum cantor ou compositor da região para participar da mesa.

O texto seguinte traz algumas informações importantes sobre o assunto.

Música sertaneja

Denominação genérica de toda música popular com características rurais, que utiliza violas caipiras, acordeons e vocalização em terças paralelas – as melodias das duas vozes se mantêm separadas pela mesma distância na escala. As letras invocam os aspectos bucólicos e românticos da paisagem, das pessoas e da vida interiorana. Esse tipo de música surge isoladamente, sem nenhum tipo de influência da cultura urbana nem da música norte-americana ou européia.

As canções sertanejas começam a popularizar-se em 1914, com a toada “Cabocla di Caxangá”, de João Pernambuco e Catu-



O segundo texto dessa unidade é a música sertaneja *O menino da porteira*, (Figura 14) composta pelo cantor Sérgio Reis, cantada por Teddy Vieira e Luizinho. Essa música foi gravada, em 1973, e já participou de várias novelas de temática rural.

Na seção Produção de texto, (Figura 15) há três propostas, das quais somente a terceira permite ao aluno escrever interagindo com o texto imagético e o literário, porque ele irá escrever um texto narrativo que tem um menino como o do texto 1, *O boi de guia*, no espaço da tela *Paisagem com touro*. “Escreva uma narrativa, colocando o menino do texto 1, *O boi de guia*, no espaço representado no quadro *Paisagem com touro*, reproduzido na página 42.” (FARACO & MOURA, 2003a, p. 57).

Nas Sugestões de atividades complementares dessa unidade três, (Figura 16) a primeira proposta sugere a interação entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes. “Organizar, com a orientação dos professores de Língua Portuguesa e Arte, uma exposição constituída de reproduções de quadros agrupados de acordo com o ambiente: espaços abertos, fechados, urbanos, rurais” (p. 58).

Com a realização de uma exposição, o aluno estará percebendo o mundo por meio de seus sentidos, valendo-se de sua intuição e das sensações produzidas diante de uma imagem. Assim, o aluno estará polindo seu olhar e aprendendo a concentrar-se com experiências novas que o ajudam a pensar com inteligência. A discriminação visual depende do significado que as pessoas dão ao que vêem, porém, com o tempo, aprende-se, conforme Gombrich (*apud* Barbosa, 2001).

Na segunda sugestão de atividade, os autores propõem “Com base no assunto do quadro da abertura desta unidade e do texto 1, façam, em grupo, uma pesquisa sobre as diferenças culturais entre meio rural e meio urbano. A forma de apresentação dos resultados da pesquisa pode ser de livre escolha dos grupos” (p. 58). Novamente, a relação

entre obra de arte e texto literário acontece. Percebemos, assim, que a leitura das duas linguagens ajuda o aluno a compreender o que está a sua volta de maneiras diferentes.

O tema rural presente na tela *Paisagem com touro* e no texto literário *O boi de guia* conversa com os demais textos da unidade 3 que enfocam a diferença existente entre o meio rural e o urbano, este representado na tela *A Gare*. A relação entre os textos verbais e não-verbais concretizou-se no Estudo do Texto e na terceira proposta de produção de texto.

Acreditamos que as imagens visuais da seção Ponto de partida atingiram o seu objetivo de introduzir o tema da unidade com um roteiro de leitura para as mesmas. As duas imagens permitiram um diálogo visual pelo aluno-leitor por meio de sua imaginação, confirmando a afirmação de Barbosa (2002a) de que a arte é importante porque usa todos os sentidos para perceber o mundo.

- 4ª unidade

A unidade 4 da 7ª série tem como tema a adolescência. Na seção Ponto de Partida (Figuras 17 e 18) nos é apresentada *A locomotiva*, de Ricardo de Ozias, obra de arte *naïf*. A tela pintada em óleo sobre eucatex, pertence ao Mian – Museu Internacional de Arte *Naïf* do Brasil, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Reúne, hoje, o maior e mais completo acervo do mundo no gênero. São mais de seis mil obras de pintores de todos os estados brasileiros e de mais de cem países, desde o século XV aos dias atuais.

A tela *A locomotiva* tem um colorido bruto, de incorreções anatômicas, apresentando uma locomotiva vermelha de faróis ligados, iluminando os trilhos nos campos. A luz vinda de duas lanternas do trem parece com os olhos abertos ao novo caminho a ser percorrido. Há montanhas ao fundo da tela e sobre elas nuvens escuras como se fosse chover.

A presença do casario entre a generosa vegetação serrana de um vale, representa um vilarejo no interior de Minas Gerais. Em cada casa há duas janelas como se

fossem dois olhos, sugerindo o costume dessa região que é o de ficar olhando quem passa na estrada. Pela proporção do tamanho da estação, destacam-se as luminárias que irradiam luz por toda a estação. Notamos que mesmo sem a incidência da luz nos trilhos, alguns dormentes se destacam entre outros pela cor vermelha, como um reflexo da luz.

A passagem do trem nessa vila leva aos moradores sinais visíveis de progresso, trabalho e vida porque aonde chega o transporte ferroviário, com ele chega a riqueza e a prosperidade representadas pela cor amarela. Mesmo sem ter data, podemos dizer que se trata de uma obra moderna, também pelo modelo do trem maria-fumaça.

Embora as figuras não sejam perfeitamente desenhadas, apresentando erros de simetria e perspectiva, percebe-se que a tela foi pintada por impulso, no momento em que o artista procurou resolver as dificuldades técnicas com os seus meios próprios. Marca com suas imagens os instintos do pintor e sua experiência de vida como ferroviário que conheceu o cotidiano noturno do meio rural; a sua pureza de traços revela uma característica da arte *naïf*.

A arte primitiva ou *naïf* está fortemente ligada à arte popular nacional, mas ainda não é valorizada em nosso país. Convencionou-se chamar de arte primitiva a produção de artistas não-eruditos que pintam temas populares inspirados no meio rural. Quando o tema é urbano, porém, costuma-se utilizar o termo *naïve* que significa ingênuo, em francês, com a pronúncia “*naïf*”. Tem especial importância entre artistas franceses e haitianos para designar os pintores que rejeitam as regras convencionais da pintura ou que ainda não tiveram acesso a elas.

No Brasil, o movimento chegou com certo atraso. Enquanto as obras dos franceses Rousseau, Vivin, Beauchant, Bombois já estavam espalhadas pelos museus do mundo, foi somente no final do século XIX que o movimento iniciou seu percurso aqui, ou seja, meio século depois que a França, consolidando-se na Primeira Bienal de São Paulo, na

década de 50. Nessa época, foi considerado o primeiro *naïf* brasileiro o artista plástico Heitor dos Prazeres.

Esse estilo apresenta cores vivas, alegres e fortes, com imaginação, estilo e poder de síntese, deixando a tela com uma técnica aparentemente rudimentar. Em linhas gerais, podemos dizer que a arte *naïf* brota do inconsciente coletivo. Mantém-se em constante renovação, deixando-se penetrar por influências eruditas, embora conserve sua natureza própria.

Os especialistas têm dificuldades para definir a arte *naïf* e sugerem diferentes visões para o estilo. Para o crítico de arte Américo Pellegrini Filho, a arte popular se caracteriza pelo autodidatismo, por técnicas rudimentares adquiridas de modo empírico, pela espontaneidade e liberdade de expressão e informalismo, ou seja, ausência de aspectos formais acadêmicos, como composição, perspectiva e respeito às cores reais. A arte *naïf* transcende o que se convencionou chamar de arte popular. Em geral, ela é a fotografia da história de um povo.

Quando foi lançado o termo *naïf* era apenas uma denominação como impressionismo, cubismo, futurismo e outros. Os seus artistas são chamados de “poetas anarquistas do pincel”. Em geral, são autodidatas e sua pintura não é ligada a nenhuma escola ou tendência. Eles podem pintar sem regras, nem constrangimentos, podem ousar tudo. Ser *naïf* é um estado de espírito que leva a uma maneira toda especial de pintar. Assim, podemos encontrar pintores *naïfs* entre os sapateiros, carteiros, donas de casa, médicos, diplomata e ferroviário como Ricardo de Ozias.

Odores Ricardo de Ozias nasceu em Eugenópolis, em Minas Gerais, em 1940. Ferroviário aposentado, vive no Rio de Janeiro. Começou a pintar com os dedos e palitos de madeira à guisa de pincel, utilizando tinta de parede. As paisagens de sua infância

no campo, a mata, os rituais afro-brasileiros e os trens são temas freqüentes de seus quadros, como o que foi lido, anteriormente. Seu pincel, que parece vir do além, enfeitiça e faz vibrar as fibras mais profundas de nossa sensibilidade.

Em 1994, junto com outros artistas do acervo do Mian, participou das exposições internacionais “*Naiïfs* brasileiros de hoje”, em Frankfurt, Alemanha, e da “Insita 94”, Trienal Internacional de Arte *Naiïf*, em Bratislava, na Eslováquia. O Mian realizou uma exposição individual do artista, denominada “A arte *naiïf* do pastor evangélico”, em novembro de 1996, dentro do projeto “Futuros grandes da arte *naiïf*”. Dois cartões telefônicos foram produzidos com obras suas na parceria Mian/Telemar, em 1998, “O dia da natureza”, e em 1999, uma obra da exposição “Todo dia é dia de índio”.

O Brasil, a França, a ex-Iugoslávia, o Haiti e a Itália são os maiores países da arte *naiïf* no mundo. Um grande número de obras de pintores *naiïfs* brasileiros faz parte do acervo dos principais museus de arte *naiïf* existente no mundo, também estão reproduzidas nos mais importantes livros estrangeiros sobre arte *naiïf*.

Depois da descrição da tela *A locomotiva* e conhecer suas características, passemos à seção Ponto de partida. (Figura 18) A primeira questão determina ao leitor como deve iniciar sua leitura da imagem: “Olhe o quadro com atenção e descreva a cena representada”, permitindo ao aluno a leitura descritiva dos elementos que compõem a obra de arte *naiïf* *A locomotiva*. “Cada obra de arte se expande mediante incontáveis camadas de leituras, e cada leitor remove essas camadas a fim de ter acesso à obra nos termos do próprio leitor” (MANGUEL, 2001, p. 32). Quando o aluno lê uma obra de arte pela primeira vez, ele está só, porém outras apreciações críticas o levam a várias leituras, no entanto, a última, também é uma leitura solitária.

Por sua vez, a segunda questão apresenta os nomes dados à arte *naïf*, sugerindo que o aluno busque em sua memória informações sobre essa arte. “Este quadro ilustra um tipo de arte conhecida como “primitivismo” ou “arte ingênua” ou ainda “arte *naïf*”. O que esses nomes sugerem a você?” Essa questão demanda uma pesquisa mais aprofundada, já que esse estilo de pintura tem menos de um século, no Brasil, por isso consideramos difícil para um aluno de 7ª série sugerir algo sobre a arte *naïf*. Ligada a essa questão está a terceira pergunta: “Que elementos do quadro não seguem as regras tradicionais da perspectiva?” Para responder a ela, o aluno necessita de conhecimento sobre a arte *naïf* e as regras tradicionais da perspectiva.

A questão 4 “O quadro parece ter sido inspirado numa cena comum em cidade grande ou pequena? Justifique.” e a 5 “Se a cena retratada fosse diurna, a imagem causaria o mesmo impacto? Por quê?” são possibilidades de o leitor perceber outros elementos presentes na tela, por exemplo, as janelas das casas são mais claras que elas, o céu nublado por detrás das montanhas. Além disso, se os alunos tiverem a informação de que o pintor gosta de registrar cenas de seu cotidiano, entenderão que essa tela é fruto de sua vivência.

As questões seguintes 6, 7 e 8 possibilitam a interação entre o aluno e a obra de arte, porque ele poderá usar sua imaginação aliada à sua sensibilidade e produzir sentidos próprios de sua experiência de leitor. Isso é possível porque o leitor tem a responsabilidade e a liberdade de ler uma pintura uma vez que, ainda, não existe “um sistema coerente para ler as imagens” (MANGUEL, 2001, p. 32).

Por fim, na questão 9 “Consulte pessoas mais velhas e pergunte-lhes se elas têm lembranças relacionadas a trem. Anote ou grave, comente e apresente o resultado de sua pesquisa para a classe.” A partir dessa pesquisa, o aluno-leitor conhecerá a história do

transporte ferroviário que ajudou e ajuda o Brasil a desenvolver-se por meio do transporte ferroviário.

Essa metodologia de leitura complementar a comunicação entre o professor e o aluno, este mediado por ele, torna-se um conhecedor, decodificador e fruidor da obra de arte, capaz de entender a produção artística de qualidade pelos aspectos estéticos, históricos e críticos.

Há, também, nessa seção a epígrafe com o poema *Noturno arrabaleiro*, de Mário Quintana, sintetizando o tema da unidade, estabelecendo relação com o texto visual *A locomotiva*, de Ricardo de Ozias, nos aspectos da presença dos grilos nos campos mineiros, no período noturno. O poema sugere que os grilos são os pensamentos do adolescente que divagam durante a noite.

O texto literário para análise desta unidade é o poema *Noturno*, de José Paulo Paes. (Figura 19) Nasceu em Taquaritinga, São Paulo, em 1926. Sua estréia como poeta foi em 1947, com o poema *O aluno*, seguindo depois com uma importante produção nas mais diversas áreas da literatura. Publicou livros de poemas e de ensaios, além de traduções de prosas e poesia. Faleceu em São Paulo, em 1998.

O texto *Noturno* é um poema que foi editado em seu livro *Prosas seguidas de Odes mínimas*, publicado pela editora Companhia das Letras, em 1992, seguido de outro sobre o mesmo tema, *Canção do adolescente*. Esse livro, fazendo nossas as palavras de Marcelo Coelho ao apresentá-lo, tem as seguintes características:

Abra este livro com cuidado. Trate-o com delicadeza. Ele não se dá bem ao ser exposto nas vitrines, foge do tumulto dos shopping-centers, detesta o alarde e a estridência. Prosas seguidas de Odes mínimas: já pelo título se percebe a modéstia do autor, como se quisesse encobrir, com amigável simplicidade, a poesia que há em cada página. “Encobrir”? Mas claro que revelar também. (...) o autor faz uma poesia que, sem ser confessional, é íntima, cheia de lembranças e experiências biográficas. Fala de seus pais, de amigos mortos, da perna que teve de amputar, mas não cede nunca às

tentações da autopiedade e do desespero. É o livro de quem aprendeu a pesar com calma o próprio sofrimento, e depois o expressa, com intensidade, a meia voz.

O poema *Noturno* tem três estrofes com três versos cada, formando tercetos, perfazendo um total de nove versos livres, sem rimas, mas com sonoridade das palavras e ritmo pela repetição alternada das consoantes p e t nas palavras da primeira estrofe: “apito”, “trem”, “perfura a noite” e “paredes do quarto”. Também está presente a Anáfora, figura de linguagem que consiste na repetição da mesma palavra no início dos versos, como na segunda estrofe: “Tantos livros para ler/ tantas ruas por andar/ tantas mulheres a possuir...” (p. 62).

O tema do poema *Noturno* é a adolescência, fase do jovem entre a infância e a idade adulta. O título sugere o estado de espírito de muitos adolescentes que vivem essa fase de transição de maneira conflituosa, pelo seu caráter melancólico e sonhador. Este poema tem características íntimas de lembranças e experiências biográficas do autor como afirmou Marcelo Coelho ao apresentar a obra *Prosas seguidas de Odes mínimas*. O texto escrito em versos narra o momento de ir dormir ou então como vem o sono da maioria dos adolescentes.

“O apito do trem perfura a noite” é uma metáfora do barulho existente na cabeça do adolescente, vindo de suas inquietações, indagações perante os acontecimentos da vida. O adolescente está em seu quarto e quando começa a pensar tem a sensação que as “paredes do quarto se encolhem”, porque acredita que é muito pequeno diante das transformações ocorridas em seu corpo. Além disso, pode significar prisão, limitação, exigüidade espacial para um adolescente que tem sonhos tão grandiosos. Por sua vez, em “o mundo fica mais vasto”, opõe-se ao verso anterior, já que a palavra “vasto” significa amplo, grande, muito extenso, pois sabe o quanto tem para viver pelo tamanho de suas futuras responsabilidades.

Lembra dos estudos, da cultura a adquirir “Tantos livros para ler”, pensa o quanto tem de caminhar, uma vez que está saindo de uma fase sem preocupações e sabe que tem “tantas ruas por andar”. O sonho também vem à sua mente quando imagina que terá “tantas mulheres a possuir...”, e a presença das reticências reforça a idéia de que não há limites para os seus sonhos de adolescente em se tratando de seu futuro, já que ele não possui as mulheres ainda.

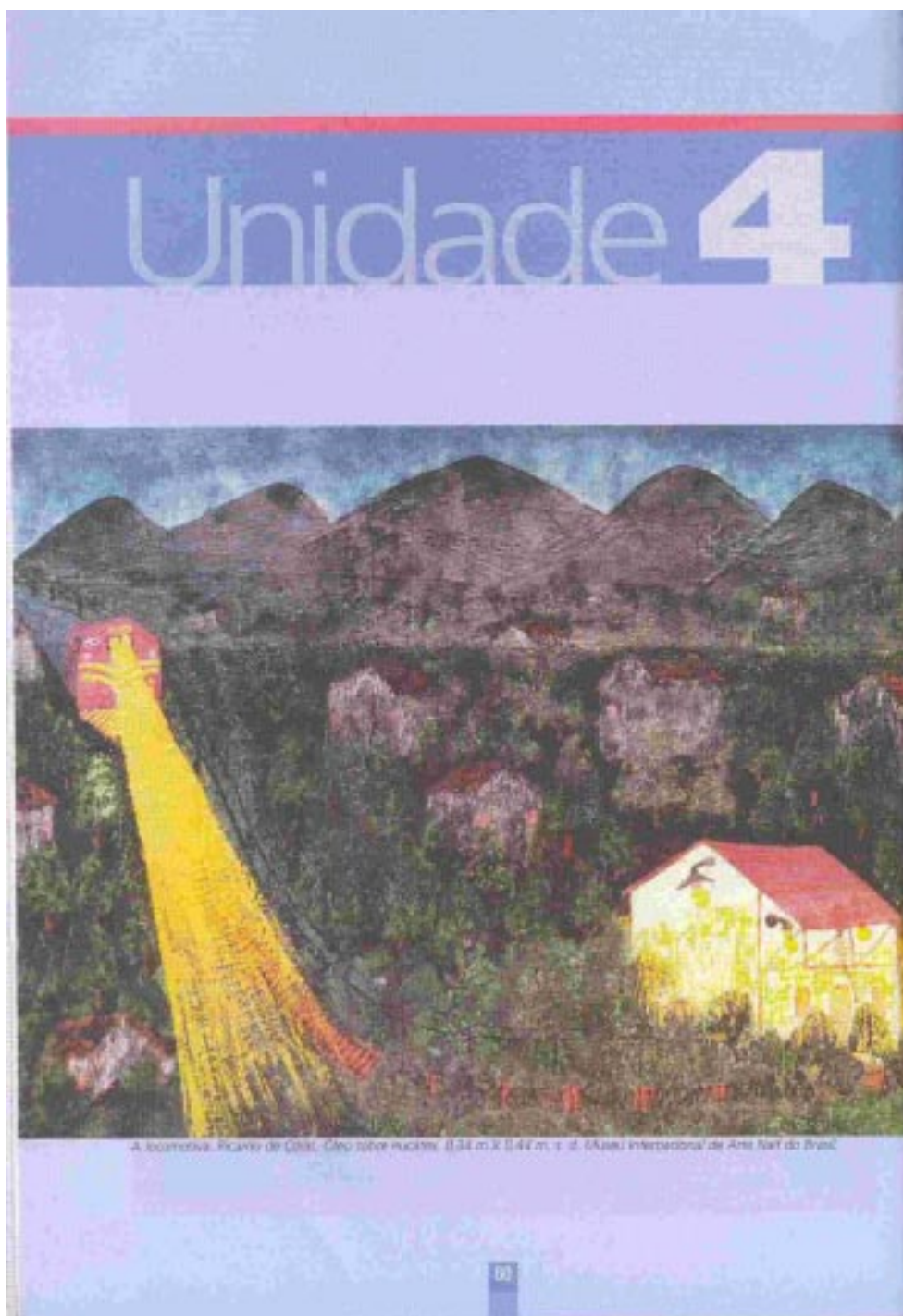


Figura 17

Noturno arrabaleiro

Os grilos... os grilos... Meu Deus, se a gente

Pudesse

Puxar

Por uma

Perna

Um só

Grilo,

Se desfiariam todas as estrelas!

MÁRIO QUINTANA

(Prosa & verso, Porto Alegre, Globo, 1978, p. 92.)

PONTO DE PARTIDA

1. **1.** Tifa-se de uma locomotiva com o farol aceso chegando à estação, que está iluminada. O trem atravessa um cenário: vêm-se montanhas mais ao fundo. A cena é noturna.
Olhe o quadro com atenção e descreva a cena representada.
2. **2.** Perfida, o primitivismo caracteriza-se por desenhos simples, deformação da perspectiva, temas alegres ou exóticos e muitas vezes detalhes amarelados. É o tipo de pintura desenvolvida por artistas de origem geralmente popular, com pouca ou nenhuma formação técnica, que não pretendem fazer arte acadêmica ou de vanguarda.
Este quadro ilustra um tipo de arte conhecida como "primitivismo" ou "arte ingênua" ou ainda "arte naïf". O que esses nomes sugerem a você?
3. **3.** Sugestão de resposta: o tamanho e a direção da locomotiva, o feixe de luz, o desenho dos trilhos.
Que elementos do quadro não seguem as regras tradicionais da perspectiva?
4. **4.** Espera-se a segunda alternativa como resposta, já que os casos são poucos e a estação, pequena.
O quadro parece ter sido inspirado numa cena comum em cidade grande ou pequena? Justifique.
5. **5.** Provavelmente não, pois o centro de atenção da obra é a luz da locomotiva se projetando na escuridão da noite.
Se a cena retratada fosse diurna, a imagem causaria o mesmo impacto? Por quê?
6. **6.** Imagine que entre os moradores das casinhas ao longo da ferrovia há um que detesta o barulho do trem e outro que o aprecia muito. O que poderia ir pela mente de cada uma dessas personagens quando a locomotiva se aproxima?
Imagine que entre os moradores das casinhas ao longo da ferrovia há um que detesta o barulho do trem e outro que o aprecia muito. O que poderia ir pela mente de cada uma dessas personagens quando a locomotiva se aproxima?
7. **7.** A frase "Uma luz perfura a noite" poderia, na sua opinião, ser um bom título para o quadro? O verbo destacado estaria de acordo com a sensação que o quadro provocou em você?
A frase "Uma luz **perfura** a noite" poderia, na sua opinião, ser um bom título para o quadro? O verbo destacado estaria de acordo com a sensação que o quadro provocou em você?
8. **8.** Na sua cidade passam trens em horário noturno? Da sua casa ouve-se o apito do trem? Que sensações isso provoca em você?
Na sua cidade passam trens em horário noturno? Da sua casa ouve-se o apito do trem? Que sensações isso provoca em você?
9. **9.** Consulte pessoas mais velhas e pergunte-lhes se elas têm lembranças relacionadas a trem. Anote ou grave, comente e apresente o resultado de sua pesquisa para a classe.
Consulte pessoas mais velhas e pergunte-lhes se elas têm lembranças relacionadas a trem. Anote ou grave, comente e apresente o resultado de sua pesquisa para a classe.

TEXTO 1

O poema seguinte flagra aqueles momentos que antecederem o sono nozoso de cada dia...

Noturno

José Paulo Pires

O apito do trem perfura a noite.
As paredes do quarto se encolhem.
O mundo fica mais vasto.
Tantas livras para ler
tantas ruas por andar
tantas mulheres a possuir...
Quando chega a madrugada
o adolescente adormece por fim
certo de que o dia vai nascer especialmente para ele.

1965, José Paulo Pires: *Poesias selecionadas*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992. p. 17.



Estudo do texto

Antes de estudar o texto, os alunos que quiserem poderão ler o poema em voz alta para a classe.

1. Quantas estrofes e quantos versos tem esse poema? *3 st. 4 versos e 12 versos*
2. Pergunta só para as meninas da sala: o poema toma como referência o adolescente. O sentido geral do texto aplica-se também a adolescentes? Explique sua resposta.
3. Releia o primeiro verso. Ao optar por um ruído para quebrar o silêncio da noite, o poeta escolheu o apito de um trem. Por que, na sua opinião, ele fez essa escolha já que ele tinha inúmeras outras alternativas? *Apito: é forte, pode ser ouvido a longa distância, é associado ao transporte e ao trabalho.*
4. Entre os ruídos da noite, qual(qualis) despertam(tem) em você sentimentos semelhantes aos descritos no poema? Justifique sua resposta.
5. Uma das características do texto poético é a presença de linguagem figurada – as palavras são usadas não com seu significado próprio, objetivo, mas com um significado às vezes subjetivo.
 - a. Por que o poeta empregou o verbo **perfurar** no primeiro verso, uma vez que apitos não têm o poder de perfurar?
 - b. O segundo verso do poema só pode ser entendido em sentido figurado. Como você o interpreta? *Sugestão: em português tem a ideia de penetrar pelo abito de uma roupa; aplicação de incrustação; e aqui perfura a sua mente.*
6. Esse poema não apresenta versos rimados. No entanto, tem ritmo. Identifique os recursos empregados pelo poeta para obter ritmo no primeiro verso do poema e em toda a segunda estrofe. *A repetição rítmica do vocábulo 'per' (perfurar, paredes, paredes, paredes) e a rima de palavras com o mesmo número de sílabas tônicas (perfurar, paredes, paredes, paredes) e a rima de palavras com o mesmo número de sílabas tônicas (perfurar, paredes, paredes, paredes) e a rima de palavras com o mesmo número de sílabas tônicas (perfurar, paredes, paredes, paredes) e a rima de palavras com o mesmo número de sílabas tônicas (perfurar, paredes, paredes, paredes).*
7. Explique, com suas palavras, a ideia central da segunda estrofe. *Sugestão: a ideia central da segunda estrofe é a ideia de que o dia vai nascer especialmente para ele.*



2. delimitar esse assunto (ou seja, se o assunto for amplo, é necessário escolher apenas um ou dois aspectos. Por exemplo: adolescência é um tema amplo. O grupo poderá abordar um desses aspectos da vida adolescente: sexo; namoro; mudanças físicas e psicológicas; predileção musical; interesse por leitura, etc.);
3. fazer levantamento de dados: consultar enciclopédias, livros, revistas, a internet; entrevistar, se possível, especialistas no assunto; assistir a filmes sobre o assunto, etc.;
4. organizar os dados;
5. montar o texto.

À medida que se der a pesquisa, anotar cuidadosamente todas as fontes utilizadas.

■ Leitura de redação

No dia marcado pelo(a) professor(a), cada dupla vai contar como foi o levantamento de dados e apresentar oralmente seu texto informativo.

Os textos finais, escritos, ficarão à disposição da classe, para leitura, num painel.

■ DIVIRTA-SE



VERGARA, Luiz Fernando. *Aventura da família Brasil* – Parte II. Porto Alegre, L&PM, 1993, p. 18.

Sugestões de atividades complementares

Prof(a), vale aqui a observação feita nessa mesma seção da Unidade 1, p. 25.

1. O(A) professor(a) determinará um tempo de uma aula na semana (os primeiros dez minutos, por exemplo), para que um(a) aluno(a) recite ou leia um poema que tenha pesquisado em uma bibliografia que poderá ser indicada pelo(a) professor(a) ou sugerida pelo(a) bibliotecário(a) da escola.
2. Orientados pelos professores de Língua Portuguesa e Arte, os alunos, em grupos, vão fazer uma pesquisa sobre a pintura chamada de "primitiva" ou "ingênuas". A pesquisa pode ser apresentada oralmente (com exemplificações e dados de apoio).

Prof(a), assim como se trabalha a diversidade linguística, devem-se trabalhar as manifestações plásticas que fogem ao erudito e acadêmico.

“O adolescente adormece por fim” reforça a idéia de que tantos sonhos, pensamentos e aspirações afastam seu sono. Mas seu egoísmo e confiança o tranquilizam e o conservam “certo de que o dia vai nascer especialmente para ele”.

Após a leitura do poema *Noturno*, os alunos respondem às questões referentes ao Estudo do texto, (Figura 19) discutindo a estrutura do texto poético e suas principais características. Há, também, questões interpretativas, de caráter subjetivo, mas nenhuma questão aborda o tema da unidade e nem relaciona a tela *A locomotiva* com o texto literário *Noturno*, de José Paulo Paes. Acreditamos que os alunos poderiam inter-relacionar o texto literário e a imagem, a partir da mesma proposta temática.

Na seção intitulada Sugestões de atividades complementares, (Figura 20) o professor pode selecionar uma outra proposta de leitura, tanto do texto literário, quanto da obra de arte, a partir do seguinte enunciado: “Orientados pelos professores de Língua Portuguesa e Arte, os alunos, em grupos, vão fazer uma pesquisa sobre a pintura chamada “primitiva” ou “ingênuas”. A pesquisa pode ser apresentada oralmente (com exemplificações e dados de apoio)”, justificando-se que essa proposta concretiza não somente a interdisciplinaridade como também a diversidade cultural existente nas manifestações artísticas, como a arte *naïf*, por exemplo, que se afasta da arte erudita e acadêmica.

Cumpra-se, desse modo, a diretriz proposta nos PCNs de Arte: “O Ensino Fundamental permite que as áreas se incorporem umas às outras e o aluno possa ser o principal agente das relações entre as diversas disciplinas, se os educadores estiverem abertos para as relações que eles fazem por si” (p. 118).

Ao concluirmos a leitura dessa unidade, verificamos que não há relação entre o texto literário e a imagem, porque os temas de ambos os textos são diferentes. O tema da unidade está presente na epígrafe *Noturno arrabaleiro* e nos textos 1 e 2, referente aos

aspectos da adolescência. Acreditamos que a obra de arte *naïf* *A locomotiva* discute a questão do transporte e ilustra a seção Ponto de partida, não abordado nas demais seções da unidade. No entanto, o objetivo para essa seção, segundo o Manual do Professor do livro da 7ª série, “é introduzir em linguagem predominantemente não-verbal o tema da unidade” (p. 4). Concluimos que o seu objetivo não foi alcançado, mais uma vez.

Sobre a relação texto literário e obra de arte, a única referência é a sétima questão da seção Ponto de partida que utiliza as palavras “perfura a noite”, do primeiro verso do poema *Noturno* como sugestão de um novo título para o quadro *A locomotiva*. “A frase uma luz perfura a noite” poderia, na sua opinião, ser um bom título para o quadro? O verbo destacado estaria de acordo com a sensação que o quadro provocou em você?” Uma única questão é insuficiente para o aluno relacionar o texto literário à principal imagem da unidade.

- 10ª unidade

A unidade 10 da 7ª série apresenta a pintura a óleo sobre tela, de 119cm X 74cm, *Rosa e Azul - As meninas Cahen d'Anvers*, de Pierre Auguste Renoir, (Figura 21) o texto literário *O cego, Renoir, Van Gogh e o resto*, (Figuras 23 e 24) de Ivan Ângelo e o quadro *O escolar (O filho do carteiro Gamin au Képi)*, de Vincent Van Gogh (Figura 20).

Pierre Auguste Renoir (1841-1919), de origem humilde, nasceu em Limoges, na França. Aos 13 anos começou a ganhar a vida como pintor de porcelana, arte que aprendeu em uma escola noturna, e aos 19 anos iniciou sua carreira artística. Desde o princípio, sua obra foi influenciada pelo sensualismo e pela elegância do rococó, já que havia se familiarizado com os artistas do século XVIII, embora não faltasse um pouco da delicadeza de seu ofício anterior como decorador de porcelana. Seu principal objetivo era conseguir realizar uma obra aprazível aos olhos das pessoas que a apreciavam, porque suas telas mostravam o lado agradável e feliz da vida, que, na época se mostrava difícil, acreditando que

a arte as ajudavam a enfrentar as dificuldades, principalmente, pelo seu caráter lúdico.

Apesar de sua técnica ser essencialmente impressionista, Renoir nunca deixou de dar importância à forma. A partir de 1883 adotou um estilo mais clássico e, continuou a pintar até a velhice. Por causa da artrite não conseguia segurar o pincel, então mandava que lhe amarrassem os pincéis no braço para continuar pintando, já que pintar para ele era um ato de amor à pintura e à arte.

Auguste Renoir é, sem dúvida, um dos mais famosos pintores de todos os tempos. Quando foi reconhecido pela sociedade de sua época, passou a ser contratado para trabalhos de decoração de teto de residências ricas e depois disso, retratava pessoas, principalmente mulheres e crianças. Assim, ficou conhecido como “O pintor da vida”.

Como Renoir pintava crianças, foi contratado por um banqueiro para pintar suas filhas. Por isso, durante o inverno de 1881, pintou *As meninas Cahen d’Anvers*, um belo quadro também conhecido como *Rosa e Azul*. Apesar do seu esforço e das incontáveis horas de sacrifício das meninas posando para ele, a família não gostou do resultado. Essa tela ficou esquecida em algum lugar da casa e só depois de muitos anos foi encontrada. Admirada por especialistas do mundo inteiro, foi comprada pelo brasileiro Assis Chateaubriand, quando fundou o Museu de Arte de São Paulo, onde está até hoje como acervo permanente, ao lado de outros quadros de Renoir adquiridos ao longo dos anos.

A tela em questão parece tão espontânea como uma fotografia, pela sua estrutura básica simples, composta por linhas diagonais, assim amoldada: uma diagonal (AB) coloca, de um lado, as pernas das meninas, e do outro, o lado esquerdo da menina mais velha. A outra diagonal (CD) coloca de um lado o corpo da menina mais nova, e do outro, os rostos das meninas.

De mãos dadas, a da esquerda é mais nova que a da direita. Ela usa um

vestido que mescla as cores, realçando a cor rosa, no laço do cabelo, na faixa do vestido e nas meias. Seus sapatos são pretos como os da sua irmã. Como ela está segurando a mão de sua irmã mais velha, a outra mão está apoiada na faixa da cintura. Sua boca é pequena e a sobancelha esquerda é caída, revelando um olhar de tristeza.

A outra, mais clara que a anterior, com cabelos loiros, jogados à frente de seu corpo, dá a idéia de ser dona de si, pela sua altivez demonstrada na tela. Além disso, a mão que está sobre a faixa do vestido remete à sua superioridade, talvez por ser mais velha que sua irmã. Também usa um vestido do mesmo modelo que o da sua irmã, porém a cor que se destaca é o azul, tanto na faixa da cintura, como nas meias e no laço que enfeita o cabelo.

As meninas Cahen d'Anvers é a representação da burguesia infantil do século XIX, retratada na nobreza do vestuário e na aparência bem cuidada das meninas, além do tapete vermelho, índice do poder e da aristocracia da época. A incerteza e indecisão são vistas na pose e expressão das meninas, além dos toques hesitantes de azul e rosa em seus vestidos e na fita de seus cabelos. Há na tela uma evidente luminosidade impressionista, confirmando que Renoir usa as cores do arco-íris com pinceladas curtas, interrompidas, atingindo, muitas vezes, um vermelho brilhante.

A epígrafe da unidade: “Se eu ficar cego, a leitura de um amigo há de consolar-me”, (Figura 22) de São Jerônimo, Carta XXXIX. A Paula, escrita no ano de 389, elucida a importância da leitura para as pessoas, mesmo aquelas que têm deficiência visual, podem ouvir a leitura de outras pessoas. Também ilustra o valor da visão para a leitura da imagem, confirmando o pensamento de muitas personagens da história da humanidade, como: Santo Agostinho, Santo Tomás de Aquino, Cícero, Bacon. Além deles, atualmente, os arte-educadores estão indicando a educação do olhar como metodologia para educar as crianças, tornando-as mais sensíveis e ao mesmo tempo mais críticas.

Na seção Ponto de partida, a História da Arte é levada aos alunos por meio da informação que Renoir foi “um pintor francês bastante famoso”, e no questionamento aos alunos: “Em que época você acha que essas meninas viveram?” Com relação à leitura da tela, eles sugerem que os alunos, em duplas, em que um colega fecha os olhos e produz a imagem do quadro na sua mente por meio da descrição do outro, confirmamos aqui as palavras de Manguel (2001) “para aqueles que podem ver, a existência se passa em um rolo de imagens que se desdobra continuamente (...), configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens” (p. 21).

Em seguida, o que ouviu a descrição, produz a imagem em sua mente e a desenha no papel. Assim, estará desenvolvendo suas habilidades artísticas, não para ser um pintor profissional, mas para tentar associar a arte às diferentes áreas do conhecimento. Depois, os demais colegas avaliam a sua produção. Por sua vez, na questão três, são indagados a dizer qual a primeira impressão que a pintura produziu neles.

A outra imagem da unidade 10 do livro da 7ª série da coleção *Linguagem Nova* é o quadro *O escolar (O filho do carteiro Gamin au Képi)*, de Vincent Van Gogh (Figura 24). Seus quadros estão entre os mais conhecidos e bem vendidos da atualidade. Nesse quadro percebemos algumas das características do estilo de Van Gogh, por exemplo, o contorno escuro que ele preenche com um traço mais forte e com as cores chapadas da cadeira e da camisa do menino.

As paredes vermelhas criam harmonia cromática com o azul da camisa e o preto do boné, contrastando com o amarelo do seu rosto e da cadeira. O vermelho da parede é uma cor expressiva e reproduz a falta de ânimo do menino e o seu baixo astral. Uma das peculiaridades de Van Gogh era usar as tintas diretamente dos tubos, fazendo com que as pinceladas ficassem bem mais visíveis.

O texto literário desta unidade é *O cego, Renoir, Van Gogh e o resto*, (Figuras 23 e 24) de autoria de Ivan Ângelo. É uma crônica do livro *O comprador de aventuras e outras crônicas*, publicado em 2002, pela editora Ática. Apresenta como tema central um jovem cego acompanhado por um amigo numa visita ao museu de arte, que lhe descreve a tela de Renoir (prática constante dos dois amigos, que vêem somente um ou dois quadros de cada vez, porque o jovem cego se cansa). Há, ainda, a revelação de que o jovem era rico e que sofrera um acidente fatal que lhe roubara a visão.

Ivan Ângelo nasceu em Barbacena, Minas Gerais, no ano de 1936. Iniciou sua carreira de escritor aos 21 anos, na revista de arte e cultura, *Complemento*, editada em Belo Horizonte. Em 1959, publicou seu primeiro livro, *Homem sofrendo no quarto*, conquistando o prêmio *Cidade de Belo Horizonte*. Conquistou o prêmio *Jabuti* com o romance *A festa*, escrito em plena ditadura militar. O autor possui livros publicados, na França, EUA, Alemanha e Áustria.

A voz narrativa representa uma terceira pessoa que observa a cena e o momento da descrição, quando o amigo descreve a tela, ressaltando a importância da imagem.

_ A saia rodada franzidinha é do mesmo tecido cheio de luz. As meias são de uma tal transparência diáfana rosada que mal se destacam das perninhas sadias dela. Vão até a metade da perna, e os sapatos são pretos de alcinha com uma fivela, não, não é uma fivela, é um enfeite dourado, um na alça e outro no peito do pé, bem discretos. Ela dá a mão esquerda para outra menina de vestido igualzinho ao dela, só que em azul, bem brilhante, e esta tem os cabelos mais claros (FARACO & MOURA, 2003a, p. 155).

A interação palavra/imagem é sugerida, apenas, quando o narrador descreve a cena e assegura que a construção da imagem para um cego pode ser feita por meio das palavras do amigo. Manguel (2001) em seu livro *Lendo imagens: uma história de amor e ódio* afirma que as imagens de pinturas, esculturas, fotografias e outras podem ser lidas com as palavras do leitor, possibilitando uma interação entre o verbal e o não verbal, assegurando que

toda imagem tem uma história para contar. No caso da personagem cega, essa relação não se concretiza, uma vez que precisava de outra pessoa que lhe descrevesse a imagem para ser produzida em sua mente. Ressalta-se, aqui, o valor da amizade, também mediadora da produção da imagem na personagem cega.

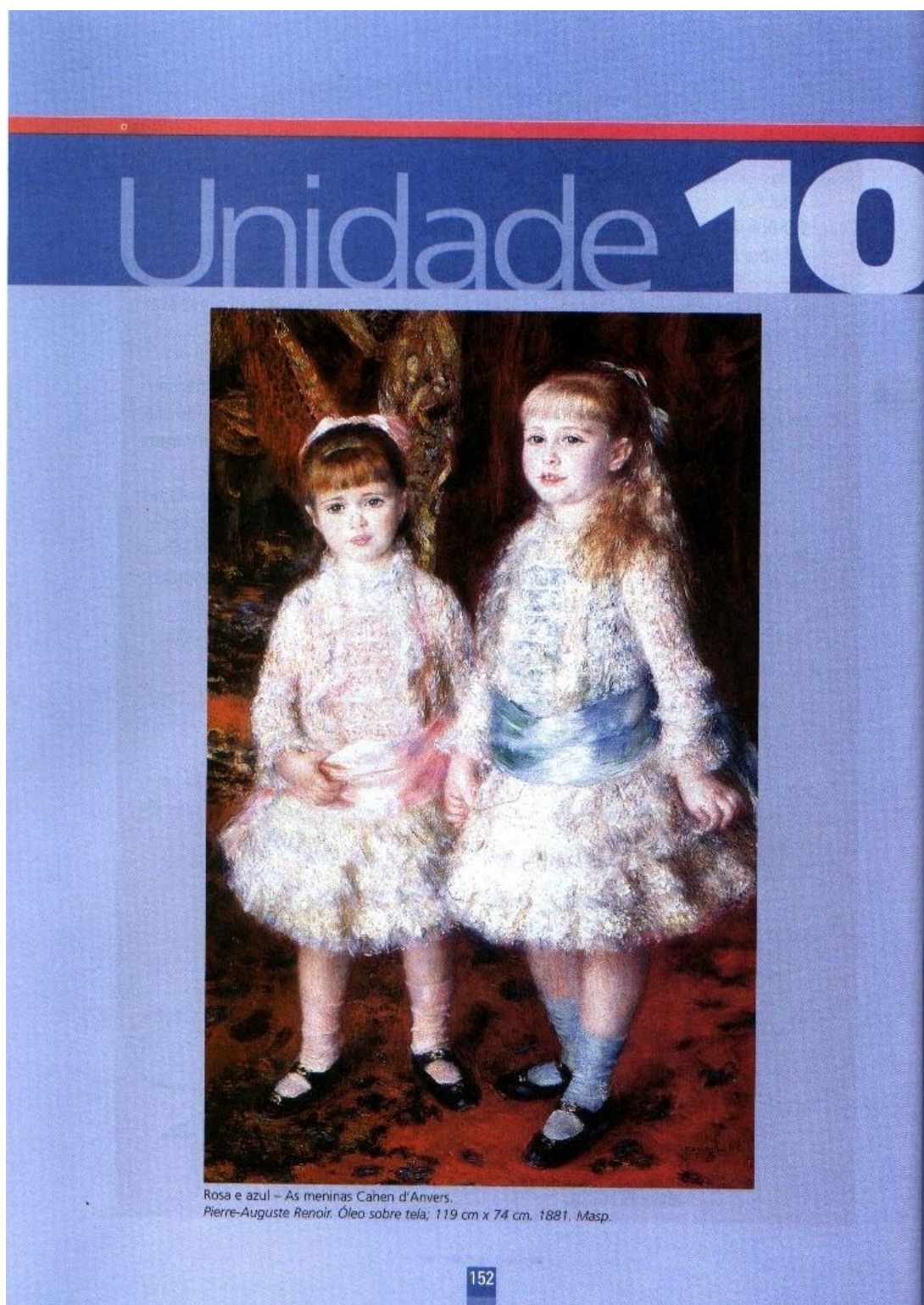


Figura 21

*Se eu ficar cego, a leitura de um amigo
há de consolar-me.*

SÃO JERÔNIMO, CARTA XXXIX. A PAULA (ANO 389)

PONTO DE PARTIDA

Este quadro é de autoria de Renoir, um pintor francês bastante famoso.

1. Forme dupla com um(a) colega. Um de vocês fecha os olhos enquanto o outro vai descrevendo o quadro. Mesmo que a pessoa de olhos fechados já o tenha visto, deve tentar reconstruí-lo baseando-se nas palavras do(a) colega. Descreva com o máximo de detalhes para que o(a) outro(a) vá formando o quadro na mente por meio de palavras. Se quiser, siga o roteiro. Prof.(a), se houver um(a) deficiente visual na classe, um(a) aluno(a) pode começar a descrever o quadro em voz alta e os demais vão completando com os pormenores que acharem necessários.
 - a. Em termos de cor, qual é a diferença básica entre as duas meninas?
 - b. Descreva primeiro a menina da esquerda: os olhos, a boca, o tipo de vestido, o colete, a faixa na cintura, o sapato, as meias, os cabelos.
 - c. Descreva agora a menina da direita. Quais são as diferenças entre elas?
2. A pessoa que ouviu a descrição tenta fazer um desenho sem olhar para o quadro, mesmo que já o tenha visto.
 - a. O desenho está parecido com a pintura?
 - b. Na opinião de quem só ouviu e desenhou, o que não ficou bem descrito?
3. Qual é a primeira impressão que essa pintura produz em você? Em que época você acha que essas meninas viveram? Século XIX.

Figura 22

TEXTO 1

Um cego e seu amigo visitam um museu de arte.
Vêja como o amigo descreve o quadro Rosa e azul, de Renoir,
para o cego. Compare a descrição que você fez com a dele.

O cego, Renoir, Van Gogh e o resto

Auan Angelo

Vistos de costas, pareciam apenas dois amigos conversando diante do quadro Rosa e azul, de Renoir, comentando o quadro. Porém, quem prestasse atenção nos dois perceberia, e talvez estranhasse que um deles, o de elegantes óculos de sol, parecia um pouco desinteressado, apesar de todo o empenho do outro, traduzido em gestos e eloquência quase murmurada. O que dava ao de óculos a aparência de desinteresse era a cabeça, um pouco baixa demais para quem estivesse olhando o quadro, cabeça que também não estava de frente, mas um pouco virada para a direita com relação à pintura, como se ele enfocasse outra coisa, a assinatura de Van Gogh no pé do quadro vizinho, por exemplo.

O que falava segurava às vezes o armbraço do de óculos com uma intimidade solícita e confiante. Como se fossem amantes. Aproximei-me do quadro, fingindo olhar de perto a técnica do pintor, voltei-me e percebi: o de óculos escuros era cego. Cego? O que fazia um cego no Masp?¹ Ninguém parecia interessado neles; nem o guarda, treinado para olhar pessoas em vez de quadros. De perto, pude ouvir o rapaz que falava:

... os olhos dessa menina de rosa brilham como se estivessem marejados, como se ela estivesse a ponto de chorar, e a boca, de um rosa muito vivo, quase verme-lho, ajuda a dar essa impressão, parece que se contrai. E muito mágico, não se pode ter certeza. Por cima do corpinho do vestido ela usa uma espécie de colete também de museína rosa franzida, adornada por uma espécie de babado de alto a baixo.

Você já falou "espécie de" três vezes.
- Tá bom, vou evitar. Essa... esse colete é preso na cintura por uma faixa bem larga de cetim cor-de-rosa, larga mesmo, de quase um palmo, usada como cintro. Ela tem o dedo polegar da mão direita enfiado nessa espécie de... peróio, nessa faixa

¹ Musée d'Art de São Paulo

25 de cetim, o que parece um truque do pintor para dar movimento ao braço e graça infantil à figura da menina.

30 Algo extraordinário acontece ali, que eu só compreendia na superfície: um homem descrevendo para um amigo cego um quadro de Renoir. Por que tantos detalhes?

35 - A sala rodada franzidinha é do mesmo tecido cheio de luz. As meias são de uma tal transparência diáfana rosada que mal se destacam das perninhas sadias dela. Vão até a metade da perna, e os sapatos são pretos de alcinha com uma fivela, não, não é uma fivela... é um enfiete dourado, um na alça e outro no peito do pé, bem discretos. Ela dá a mão esquerda para outra menina de vestido igualzinho ao dela, só que em azul, bem brilhante, e esta tem os cabelos mais claros.

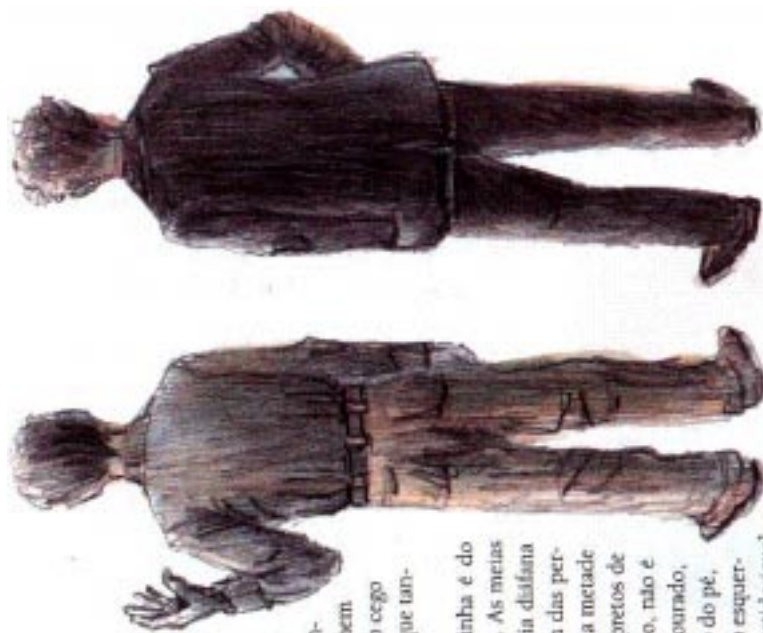
40 - Azul como quê? Fale mais desse azul - pediu o cego, como se precisasse completar alguma coisa dentro de si.

45 - É um azul claro, muito claro, um azul que tem movimento e transparência e muita luz, um azul tremulando, azul como de uma piscina muito limpa erçada pelo vento, uma piscina em que o sol se reflete e que tremula em mil poquinhos reflexos... Lembra-se daquela piscina em Amalfi?

50 - Lembra... lembro... - e sacudia a cabeça, reforçando.

55 - É parecido. A menina de azul é um pouco mais alta e está quase sorrindo... o contrário da outra. Parecem irmãs, devem ser irmãs, mas ela tem os cabelos mais claros, louros mesmo, e mais compridos. A mão esquerda dela tem um movimento gracioso, como se ela segurasse com o indicador e o polegar um raio de luz do vestido brilhante...

60 Afastei-me, olhei-os de longe. Roupa coloridas, esportivas. Depois de poucos



² Amalfi: cidade portuária da Itália que viveu um período de esplendor nos séculos XI e XII.

Estudo do texto

1. O texto que você acabou de ler é predominantemente narrativo, descritivo ou dissertativo? Por quê? *Descriptivo. O seu autor descreve concretamente de duas pessoas: um rapaz rico e uma menina pobre, descrita no quadro A-lá e Abá, de baixo, para o amigo cego. O texto termina com o conteúdo de descrição do quadro O filho do carteiro, de Van Gogh.*
2. Releia o primeiro parágrafo. Que atitude do homem de óculos dá a impressão de desatenção? *Calado lábio direito e um pouco abaixado para baixo, porém.*
3. Releia os parágrafos entre as linhas 16 e 29. Depois responda:
 - a. A descrição que o rapaz faz da menina de rosa é predominantemente objetiva ou subjetiva? Justifique sua resposta com palavras ou expressões do texto. *Objetiva. "E tinha cabelos castanhos e olhos azuis. Não se podia ler o rosto."*
 - b. Por que o rapaz utilizou a expressão "espécie de"? *Responde certo porque não sabia reconhecer e exprime-se com a palavra "espécie". Não se de esperava muito com uma linguagem literária.*
 - c. "Ela tem o dedo polegar da mão direita enfiado nessa espécie de, perdoe, nessa faixa de cetim, o que parece um truque do pintor para dar movimento ao braço e graça infantil à figura da menina." Examine atentamente o quadro e responda: você concorda com essa observação do rapaz? Justifique sua resposta.
 - d. Compare a descrição que você ou seu(sua) colega fez com a do texto. Quais são as semelhanças e as diferenças?

4. Releia os parágrafos entre as linhas 36 e 59.

- a. Que título você daria para essa parte? *Sugestão: "Observação de roupas de azul".*
- b. O que leva o rapaz a afirmar que a menina tem as pernas "sedas"? *Os olhos, os lábios, do cor aparentemente de seda.*
- c. Ao dizer que a menina tem "pernas sedas", o narrador utilizou uma figura de linguagem – o **eufemismo** – que tenta suavizar uma expressão que pode ser grosseira ou chocante. É comum o emprego de eufemismos para referir-se a morte – "perda", por exemplo – ou doenças como o câncer, a tuberculose ou a lepra – "doença ruim". Na sua região, que eufemismo é utilizado para substituir o verbo **morrer**? *Na minha região, para descrever a morte, não se usa "morrer", entretanto, a letra e Deus, não entia mais entre nós, etc.*
- d. Que frase do rapaz demonstra que o amigo não nasceu cego? *"Entretanto, deixava parecer ser."*

5. "... É cego mas é rico." (linha 65). O que você acha dessa observação do guarda? A riqueza pode ser uma compensação para a cegueira?
 - a. "... e fechei os olhos para ver melhor." (linha 62);
 - b. "O mistério da alma humana não o inquietava, aquela necessidade de ver, dentro do não-ver," (linhas 66-7).
- Relate suas conclusões para a classe.

minutos, passaram para outro quadro, de Van Gogh. Frouco a pouco a compreensão do que faziam ali me trunudou, e fechei os olhos para ver melhor. O guarda tremado para vigiar pessoas estava ao meu lado e contou, aos arrancos:

– Eles vêm muito aqui. Só conversam sobre um quadro ou dois de cada vez. É que o cego se cansa. Era fotógrafo, ficou assim de desasere. É cego mas é rico.

Disse rico como se fosse uma compensação justa. O mistério da alma humana não o inquietava, aquela necessidade de ver, dentro do não-ver. A construção de um quadro na mente de alguém por meio de palavras. Não o tocava a dedicação do narrador de quadros – seria amor? –, o seu esforço amoroso de fazer as palavras brilharem como tinta, concretas.

Sai, passei por eles, ocupados em pintar O filho do carteiro, de Van Gogh.

– ... um amarrado boné de carteiro, azul-marinho com debruns dourados na pala e na copa, e tem olhos azuis muito abertos, como que assustado...

AMÉLIO, Ivan. O comprador de aventais e outras crônicas. São Paulo, Arca, 2000. p. 9-11.



O escritor O filho do carteiro – Gueis A-lá e-lá e-lá de Van Gogh. Cego sobre nós, 68 cm x 54 cm, 1890. Museu de Arte de São Paulo.

Figura 24

7. Por que o narrador empregou a expressão "ocupados em pintar O filho do carteiro", se este quadro já foi pintado há muitos anos? Sugestão: porque o sujeito tinha de descobrir o que era de tal criança que o velho o tomou por filho adotivo. Depois, pintar esse filho adotivo, de negro, ao lado do filho que nasceu em liberdade, e daí em diante, as famílias e suas palavras em trocas e em trocas.

Vocabulário

1. "... o de elegantes óculos de sol, parecia um pouco desinteressado, apesar de todo o empunho do outro, traduzido em gestos e **eloquência** quase murmurada."
- a. Pelo contexto, o que você acha que significa **eloquência**? Formule algumas hipóteses e depois confronte com o que está no dicionário. eloquência: qualidade de ser eloquente; eloquência: eloquência
- b. Você conhece alguém que possa ser caracterizado como eloquente? Pense em seus professores, em figuras públicas da sua cidade, em políticos, líderes religiosos, etc.
2. "... As meias são de uma tal transparência **diáfana** rosada..."
- a. Procure no dicionário o que significa **diáfano**. Que permite a passagem de luz; transparente, fino etc.
- b. Por que o autor empregou a expressão "transparência diáfana" se essas palavras podem ser consideradas sinônimas? transparência: qualidade de ser transparente; diáfano: diáfano
3. No segundo parágrafo do texto, procure um adjetivo que significa "prestimosa", "atenciosa", "zelosa", "cuidadosa". atenciosa: atenciosa; zelosa: zelosa; cuidadosa: cuidadosa
4. Transcreva do último parágrafo do texto:
- a. um substantivo que significa "fitas que se pregam na borda de um tecido". apertura: apertura
- b. um substantivo que significa "peça que garante a parte dianteira e inferior do bonê". polo: polo
5. Ainda restaram no texto lido palavras cujo significado você desconhece? Se a resposta for positiva, procure-as no dicionário. Depois, crie frases empregando-as.
6. Compare as duas maneiras de dizer a mesma coisa:
- A compreensão do que faziam ali **tomou conta de mim**.
"... a compreensão do que faziam ali **me inundou**..."
- Por que o autor teria escolhido o verbo **inundar** nesse caso? inundar: inundar; inundar: inundar
7. Substitua a expressão em destaque por um advérbio que seja o seu antônimo. Faça as alterações necessárias para manter o sentido da frase.
- "Algo extraordinário aconteceu ali, que eu só compreendia **na superfície**..." Algo extraordinário aconteceu ali, que eu só compreendia profundamente.

TEXTO 2

O texto a seguir é um relato sobre o escritor argentino Jorge Luis Borges (1899-1986), um dos nomes mais brilhantes e polêmicos da literatura ocidental do século XX. Além de poesia, ensaios, crítica literária, Borges escreveu contos, pelos quais ficou especialmente famoso. Durante sua vida lutou sem sucesso contra a cegueira, que o tomou completamente no ano em que foi nomeado diretor da Biblioteca Nacional da Argentina.

Lendo para Borges

Alberto Manguel

Uma tarde, Jorge Luis Borges veio à livraria acompanhado de sua mãe, de 88 anos de idade. Era famoso, mas eu lera apenas alguns de seus poemas e contos e não me sentia arrebatado por sua literatura. Estava quase completamente cego, mas recusava-se a usar bengala e passava a mão sobre as estantes como se seus dedos pudessem ler os títulos. Estava procurando livros que o ajudassem a estudar o anglo-saxão, que se tornara sua última paixão, e tínhamos encomendado para ele o dicionário de Suez e uma versão comentada de *Battle of Maldon* [A batalha de Maldon]. A mãe de Borges impacientou-se: "Oh, George, não sei por que você perde tempo com o anglo-saxão, em vez de estudar algo útil como latim ou grego!" No final, ele se virou e pediu-me vários livros. Achei alguns e anotei os outros, e então, quando estava para sair, perguntou-me se eu estava ocupado no período da noite, porque precisava (disse isso pedindo muitas desculpas) de alguém que lesse para ele, pois sua mãe agora se cansava com muita facilidade. Eu respondi que leria para ele.

Nos dois anos seguintes, li para Borges, tal como o fizera muitos outros conhecidos afortunados e casuais, à noite ou,



quando a escola permitia, pela manhã. O ritual era quase sempre o mesmo. Ignorando o elevador, eu subia pelas escadas até o apartamento (escadas semelhantes àquelas que uma vez Borges subira levando um exemplar recém-adquirido das Mil e uma noites; ele não viu uma janela aberta e fez um corte profundo que infeccionou, levando-o ao delírio e à crença de que estava ficando louco); tocava a campainha; era conduzido por uma criada, através de uma entrada acortinada, até uma pequena sala de estar onde Borges vinha ao meu encontro, a mão macia estendida. Não havia preliminares; enquanto eu me acomodava na poltrona, ele se sentava ansioso no sofá e, com uma voz levemente asmática, sugeria a leitura daquela noite. [...]



Eu descobria um texto lendo-o em voz alta, enquanto Borges usava seus ouvidos como outros leitores usam os olhos, para esquadrihar a página em busca de uma palavra, de uma frase, de um parágrafo que confirmasse alguma lembrança. Enquanto eu lia, ele interrompia, fazendo comentários sobre o texto a fim de (suponho) tomar notas em sua mente. [...]

Jamais tive a sensação de apenas cumprir um dever durante minhas leituras para Borges; ao contrário, era como se fosse uma espécie de cativo feliz. Eu ficava fascinado não tanto pelos textos que ele me fazia descobrir (muitos dos quais acabaram por se tornar meus favoritos também), mas por seus comentários, nos quais havia uma erudição imensa mas discreta e que podiam ser muito engraçados, às vezes cruéis, quase sempre indispensáveis. [...]

Antes de encontrar Borges, eu lia em silêncio, sozinho, ou alguém lia em voz alta para mim um livro de minha escolha. Ler para um cego era uma experiência curiosa, porque, embora com algum esforço eu me sentisse no controle do tom e do ritmo da leitura, era todavia Borges, o ouvinte, que se tornava o senhor do texto. Eu era o motorista, mas a paisagem, o espaço que se desenrolava, pertenciam ao passageiro, para quem não havia outra responsabilidade, senão a de apreender o campo visto das janelas. Borges escolhia o livro, Borges fazia-me parar ou pedia que continuasse, Borges interrompia para comentar. Borges permitia que as palavras chegassem até ele. Eu era invisível.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997. p. 30-3.

Você acha que existem semelhanças entre ler um quadro e ler um texto para uma pessoa cega? E diferenças? Justifique sua resposta.

Leitura de redação



Forme um grupo com mais três colegas.

1. Alguém começa a ler sua redação enquanto os outros prestam atenção e anotam as observações que querem fazer. Assim que o(a) colega terminar a leitura, todos discutem a redação e fazem sugestões de mudança.
2. Os demais alunos do grupo fazem o mesmo: lêem para depois discutir sua redação.
3. Cada aluno reescreve seu texto de acordo com as observações dos colegas.
4. O grupo escolhe uma redação para ser lida em voz alta para toda a sala.
5. A classe, junto com o(a) professor(a), comenta os textos.
6. Se julgar necessário, os alunos reescrevem seu texto mais uma vez e o entregam ao(a) professor(a), para ser avaliado.

DIVIRTA-SE



Fonte: Piada de leão. In: Folha de S. Paulo, 23 fev. 2002. Folhinha, p. F8.

Sugestões de atividades complementares

Prof. (a), veja a observação feita nessa mesma seção da Unidade 1, p. 25.

1. Que tal conhecer um pouco mais Renoir e Van Gogh? O importante é que vocês entrem em contato com as obras desses pintores por meio de livros, internet ou museus. Vocês podem encontrar reproduções de quadros desses pintores na internet, nos endereços dos seguintes museus: Museu de Arte de São Paulo – Masp (www.masp.art.br); Metropolitan de Nova Iorque (www.metmuseum.org); Museu D'Orsay, Paris (www.musee-orsay.fr); MoMa, Nova Iorque (www.moma.org).
2. Na sua cidade ou região, há uma instituição para cegos? Que tal gravar uma fita de áudio com a leitura expressiva de textos escolhidos pela classe e enviá-la para essa instituição?

Na seção Estudo do texto (Figuras 24 e 25), os autores apontam o conteúdo de *O cego, Renoir, Van Gogh e o resto*, na tentativa de o aluno aprofundar sua leitura, na sétima questão: “Por que o narrador empregou a expressão “ocupados em pintar O filho do carteiro”, se este quadro já foi pintado há muitos anos?” Retomamos Manguel (2001), ao afirmar que as imagens se tornam palavras, e estas, por sua vez, imagens. No texto em questão, há uma relação muito próxima entre ambas, no trecho: “Porque o rapaz tinha de descrever o quadro de tal maneira que o cego o fosse pintando mentalmente. Assim, pintar era um ato dos dois: do rapaz, ao transformar o que via em palavras, e do cego, ao transformar essas palavras em imagens em sua mente” (FARACO & MOURA, 2003a, p. 158).

Vale ressaltar que os autores Faraco & Moura ilustram a unidade 10, na seção Texto 2, com um excerto do livro de Alberto Manguel *Uma história da leitura*, no qual relata sua história de amigo e leitor do escritor argentino Jorge Luís Borges que também ficou cego, assim como a personagem do texto de Ivan Ângelo que abre a unidade. Borges é considerado um dos nomes mais brilhantes e polêmicos da literatura ocidental do século XX. Esse é o prefácio do texto *Lendo para Borges*. (Figuras 25 e 26)

(...) Eu descobria um texto lendo-o em voz alta, enquanto Borges usava seus ouvidos como outros leitores usam os olhos, para esquadrihar a página em busca de uma palavra, de uma frase, de um parágrafo que confirmasse alguma lembrança. (...) Antes de encontrar Borges, eu lia em silêncio, sozinho, ou alguém lia em voz alta para mim um livro de minha escolha. Ler para um cego era uma experiência curiosa, porque, embora com algum esforço eu me sentisse no controle do tom e do ritmo da leitura, era todavia Borges, o ouvinte, que se tornava o senhor do texto (FARACO & MOURA, 2003a, p. 160).

Após a transcrição do texto 2 *Lendo para Borges*, os autores interrogam os alunos: “Você acha que existem semelhanças entre ler um quadro e ler um texto para uma pessoa cega? E diferenças? Justifique sua resposta”. A afirmação de Manguel (2001) “A imagem dá origem a uma história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem” (p. 24) ajuda

na resposta a essa questão, uma vez que, imagem e texto complementam-se reciprocamente.

Na seção Redação (Figura 27), os autores propõem aos alunos que observem atentamente o quadro *O escolar (O filho do carteiro – Gamin au Képi)*, de Van Gogh para uma posterior descrição, observando o maior número de detalhes, como se fossem ler a tela para uma pessoa cega, uma vez que no texto de abertura da unidade, o amigo do cego não descreveu o quadro acima. Há também uma sugestão para iniciar o texto: “... um amarrotado boné de carteiro, azul-marinho com debruns dourados na pala e na copa, e tem olhos azuis muito abertos, como que assustado ...” (FARACO & MOURA, 2003a, p. 166).

A seção Divirta-se (Figura 27) não está presente em todas as unidades do livro, mas, nesta, os autores escolheram uma “Piada de leão”¹⁷, de Laerte, para ilustrar a obra-prima de Renoir *Rosa e Azul*. Um leão pergunta ao outro quando é que as onças-pintadas são parentes. Não sabendo a resposta, o leão diz: “quando são tão bem pintadas ... que viram obras-primas”, referindo-se à tela de Renoir.

Como sugestão de atividade complementar (Figura 27), é proposto aos alunos que conheçam os pintores citados na unidade 10, Renoir e Van Gogh. Essa pesquisa, de acordo com os autores, pode realizar-se por meio de livros, Internet ou museus, atividade que auxiliará no conhecimento da arte erudita e da História da Arte, despertando neles o gosto estético e a possibilidade de estar em contato com a leitura de outras imagens de pintores consagrados.

Considerando que um dos objetivos da seção Ponto de Partida (Figura 22) é promover o exercício da intertextualidade, concluímos que nesta unidade, tal objetivo foi alcançado. A proposta de leitura da imagem, porém, não se justifica didaticamente concreta (e

¹⁷ Laerte. Piada de leão. In. Folha de São Paulo, 23 fev. 2002. Folhinha, p/ F8.

completa) em relação ao texto literário correspondente. A tela de Renoir apenas ilustra o texto literário, não se completando a interação, ou a mediação de leitura, pois não há nenhuma proposta de leitura do texto literário relacionado à imagem nessa unidade. Também não se configura a relação entre textos verbais e não-verbais, uma vez que o tema de ambos é diferente. Os textos verbais tratam da deficiência visual, enquanto os não-verbais retratam a infância.

3.2.2 – O livro da 8ª série

A unidade 11 do livro da 8ª série apresenta como tema central o amor. A epígrafe dessa unidade: “Amor me move: só por ele eu falo”, de Dante Alighieri, também confirma a presença desse amor físico que toma o lugar do amor idealizado. (Figura 29)

As imagens que ilustram a unidade são uma foto, uma escultura e uma tela. A primeira tem o título *O Beijo*, do fotógrafo Robert Doisneau, de 1950, na cidade de Paris. (Figura 28) A foto é de fácil leitura para o aluno, porque o amor é apresentado de forma descontraída e o casal está, em meio a uma multidão de pessoas, beijando-se. Vale lembrar que, nessa época, não era comum o beijo em público, provavelmente, o fotógrafo Doisneau o registrou em *O Beijo do Hotel de Ville* para provocar, talvez, um impacto no público espectador. É a mais conhecida foto do francês Robert Doisneau, brilhante focalizador do cotidiano, que reuniu nela seu talento à romântica atmosfera parisiense da década de 50, para registrar esse beijo surpreendente. A partir dessa foto foi possível a reprodução de milhares de pôsteres e cartões postais em todo o mundo.

Essa imagem está presente na vida do aluno de 8ª série, já que o “ficar” está na moda, e consiste em beijar-se em público. Também as novelas, as revistas, a Internet e o cinema estão repletos de pessoas beijando-se, tornando-se uma cena comum que pode ser vista nos variados lugares do dia-a-dia pelos adolescentes. No entanto, essas informações

históricas da imagem da foto são necessárias aos alunos para que entendam as transformações ocorridas nos vários aspectos da vida humana e que muitos comportamentos atuais nem sempre tiveram as mesmas configurações.

A segunda modalidade artística é uma escultura de mármore: *Cupido e Psiquê*, do ano de 1793, de Antônio Canova. (Figura 29) Escultor italiano, nascido em Possagno, república de Veneza, em 1757. Expoente máximo da escultura neoclássica européia, quis devolver à escultura a simplicidade e a pureza características da Antigüidade. Sua obra, embora tenha sido acusada de fria, foi reconhecida pela crítica do século XX como acadêmica e de suma mestria e elegância. Morreu em Veneza em 1822. O tema da unidade também está presente nessa escultura, uma vez que o cupido, representado com asas, é Eros, o deus do amor, na mitologia grega; e Psique é a personificação da alma humana. A escultura de forma árcade e conteúdo romântico, indica uma parcial dificuldade para o aluno, porém mesmo sendo estranha a imagem de um cupido com asas, simboliza o erotismo, sugestão de sensualidade, presente no universo do aluno adolescente.

A terceira é uma pintura em óleo sobre tela, de Olga Bulgakova, artista russa contemporânea. O título da tela *Amando*, de 1996, (Figura 28) indica o tempo de uma ação: o ato de amar. A tela apresenta características cubistas, abstratas, buscando novas experiências com a noção de perspectiva, decompondo a imagem em diferentes planos geométricos e ângulos retos, com espaços múltiplos e descontínuos, que se interceptam e se sucedem, de tal forma que o leitor, com seu olhar, possa remontá-los e ter uma visão do todo, de face e de perfil, como se tivesse dando uma volta em torno deles.

Essa técnica de pintura corresponde à fragmentação da realidade, à superposição e à simultaneidade de planos. A imagem da tela representa um casal, numa mistura de planos e de cores. No entanto, a imagem sugere um entrelaçamento de corpos e

formação de uma única pessoa, um único rosto, também um único olho, observando-se que o olho direito da mulher é o olho esquerdo do homem, tornando-se uma única imagem.

No ombro direito da mulher há a imagem de um pássaro vermelho. Historicamente, da Idade Média ao Renascimento, fazia parte do costume do pintor incluir um pássaro, poderia ser um falcão, ou estorninho, ou outros animais, simbolizando a situação descrita na tela. O pássaro é tido como símbolo da fidelidade nas iconografias, tapeçarias, ilustrações, talvez, neste quadro, denote a fidelidade do casal. Também sua cor vermelha em oposição ao verde da blusa da mulher sugere um amor proibido, porém ambos se permitem amar, são fiéis ao seu amor, já que o vermelho simboliza a cor da paixão, da sedução.

Como pano de fundo há o céu. À esquerda, o pôr-do-sol é representado na cor laranja. Se interpretado em duas partes: a primeira refere-se ao dia, à luz; a outra representando a lua e a noite, como que mergulhada no oceano. A lua e o sol juntos indicam a unidade do casal, o uno e o duplo, ao mesmo tempo. Esse entrelaçamento é visível, também na cor das vestimentas, cores fortes do amarelo, laranja, marrom, quase chegando ao preto. A cor verde é uma mistura do amarelo e do azul, denota repouso, liberdade, enquanto o vermelho é amor, sedução. Há na tela a presença marcante do gesto das mãos espalmadas, como se os amantes quisessem abraçar-se, na união dos corpos. No entrelaçamento de mãos, há o entrelaçamento de almas e corpos.

Essas três imagens, (Figuras 28 e 29) (considerando a dificuldade de leitura apresentada na terceira tela), estão relacionadas ao tema da unidade 11: amor, amor carnal, físico, concreto, com a presença do ser amado na experiência amorosa. As imagens fazem um percurso histórico: a foto e a tela são do século XX, e a escultura, século XVIII. Os textos, também, acompanham a cronologia das imagens: o primeiro é do século XVI (o soneto de Camões), as letras de música (*Monte Castelo e Pétala*) pertencem ao século XX, com exceção

do texto Bíblico.

Na tentativa de relacionar o texto com as imagens propostas na seção Ponto de partida, os autores escolheram como texto 1, o soneto 05¹⁸, (Figura 30) de Luís Vaz de Camões. Nele, o conceito de amor está preso ao amor idealizado, não-carnal. Camões que viveu no século XVI, em Portugal, infeliz no amor, mas foi autor de inúmeros poemas líricos, de peças de teatro e da mais importante epopéia escrita em língua portuguesa: *Os Lusíadas*. Publicada em 1572, conta a história do povo português em suas conquistas ultramarinas.

Esse poema lírico (p. 150), composto em forma de soneto, forma fixa com 14 versos, divididos em dois quartetos e dois tercetos, foi escrito em *Medida Nova*, com versos decassílabos. Apresenta as inovações de forma e conteúdo, introduzidos pelos poetas ligados ao humanismo italiano no século XIV, principalmente a partir da influência de Petrarca. As rimas são dispostas abba abba cdc dcd, interpoladas, emparelhadas e alternadas.

O soneto lírico-amoroso de Camões é uma tentativa de definir o amor. Com a aproximação de idéias contrárias como “Amor é fogo que arde sem se ver;/ É ferida que dói e não se sente;/ É um contentamento descontente;/ É dor que desatina sem doer;”. Assim, com base nas contradições do poema, percebe-se que o estado emocional do eu-lírico se apresenta confuso, contraditório, talvez porque não tenha uma mulher específica para amar.

Os versos “É servir a quem vence, o vencedor;/ É ter com quem nos mata lealdade./” estão em ordem inversa, talvez a intenção do poeta tenha sido de mostrar o quanto é difícil amar aquele que nos contraria, que não nos ama, que quer o nosso mal, no entanto, o amor é esse sentimento que dá vitória àquele que serve, ou seja, que é capaz de amar mesmo diante dos infortúnios.

¹⁸ Texto estabelecido e prefaciado por Álvaro Júlio da Costa Pinton. *In*. Luís de Camões – rimas. Coimbra, Almedina, 1994.

Essa composição poética busca definir uma forma para o amor neoplatônico, um amor idéia que ilumina o ser que está amando: “Amor é fogo que arde sem se ver”. No entanto, algumas pessoas nunca se completam inteiramente com esse amor-paixão porque querem mais, nunca se satisfazem com o que têm: “É nunca contentar-se de contente”.

Como o eu-lírico não se refere a uma mulher determinada e sim a um amor superior, acima de todos os homens que em um determinado momento pode atingir a todos, podemos dizer que esta característica está relacionada à ampla visão de mundo que o poeta passou a ter depois da expansão marítima. Assim, o eu-lírico do poema tenta buscar uma verdade e uma beleza universais para o amor. Por isso que, mesmo tendo transcorrido quatro séculos de sua criação, essa tentativa de definir o amor ainda vale para os homens de nossos dias.

No texto 2 dessa unidade, os autores propõem a leitura da música *Monte Castelo*, de Renato Russo, Marcelo Bonfá e Dado Villa-Lobos, isto é, da banda Legião Urbana. (Figura 30) A composição da letra e da música é de Renato Russo, que mesclou o Soneto 5, de Luís de Camões, lido anteriormente, e o texto da Bíblia, o capítulo 13 da primeira carta de São Paulo aos Coríntios. A banda de rock Legião Urbana surgiu em Brasília, no início da década de 80, numa época fértil do cenário roqueiro da capital federal. Nas décadas de 80 e 90, a banda foi considerada a maior no País. Até 1996, ano da morte do vocalista Renato Russo, foram lançados oito discos.

Renato Manfredini Júnior, poeta do rock nacional, conhecido no mundo artístico como Renato Russo, nasceu em 27 de março de 1960 e faleceu em 11 de outubro de 1996. Foi cantor, músico, compositor e líder de uma das maiores bandas de rock nacional dos anos 80, a Legião Urbana. Era responsável pelo vocal e pelo baixo, acompanhado por Dado na guitarra e Marcelo na bateria. Depois de sua morte, tornou-se um ídolo, até para os

adolescentes que não acompanharam a fase mais popular da Legião Urbana, pois sua poesia é marcada pela ética e pelo amor. Além de excelente letrista, foi um grande cantor e um artista complexo.

Eduardo Dutra Villa-Lobos, conhecido como Dado Villa-Lobos, sobrinho-neto do maestro/compositor Heitor Villa-Lobos, nasceu em Bruxelas, Bélgica, no dia 29 de junho de 1965. Entrou em 1983 para a Legião Urbana, e, a partir daí, junto com Marcelo Bonfá, elaborou quase todos os arranjos da banda. Marcelo Augusto Bonfá nasceu em Itapira, SP, no dia 30 de janeiro de 1965, mas, ainda menino, mudou-se com a família para Brasília. Autodidata, aprendeu a tocar bateria de tanto ouvir outras bandas, por isso tocou na banda até o seu fim. Em 2001, lançou seu primeiro disco solo *O barco além do sol*.

Nessa música, também o autor tenta definir o sentimento amor. Não satisfeito com a definição de Camões, recorre à Bíblia para ter uma definição objetiva do amor. Idéias contrárias também estão presentes nessa música para evidenciar as contradições próprias do amor.

O nome da música *Monte Castelo* é uma possível alusão a uma região da Itália, onde, na Segunda Guerra Mundial, os militares brasileiros combateram em um lugar chamado Monte Castelo. Diante das guerras que assolaram e assolam a humanidade, podemos dizer que o amor é muito importante para o ser humano. Assim, dentre os vários versos sugeridos no texto sobre esse sentimento, temos: “sem amor, eu nada seria./ o amor é bom, não quer o mal/ não sente inveja ou se envaidece?”.

O texto da Bíblia que inspirou o autor da música *Monte Castelo* está na página Saiba mais (Figura 31). O capítulo 13 da primeira carta de São Paulo aos Coríntios trata do amor fraterno que conduz o homem à superioridade da caridade, por meio de suas obras e sua perenidade. À diferença do amor passional e egoísta, esse é um amor de dileção,

que quer o bem do próximo. A sua fonte está em Deus que amou primeiro ao entregar Seu Filho Jesus para morrer na cruz por amor à humanidade. Nos versículos 4 a 7, o amor é descrito por uma série de quinze verbos. É caracterizado não de maneira abstrata, mas pelo comportamento que ele provoca em quem tem esse sentimento, o qual é capaz de acabar com o mal existente no mundo.

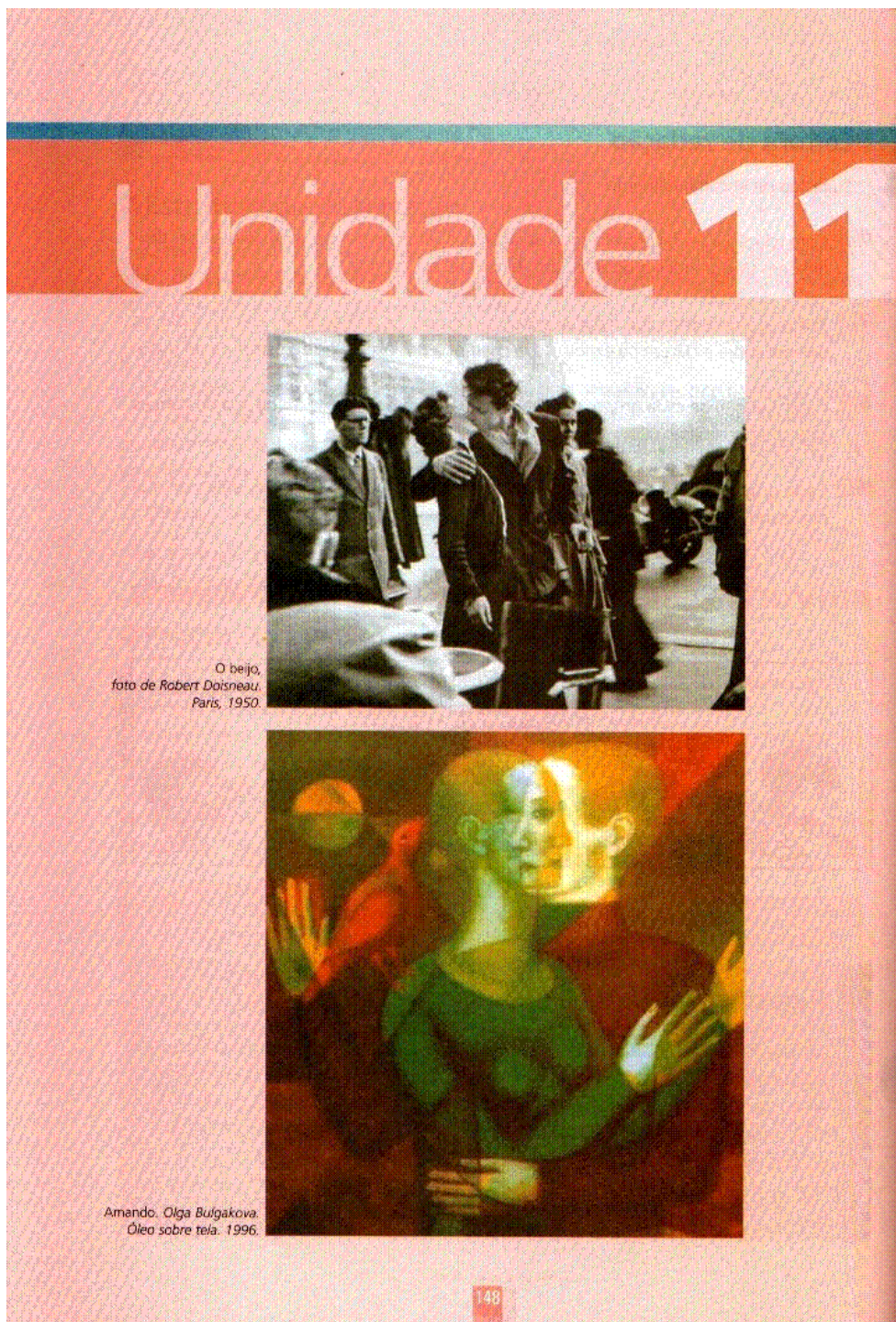
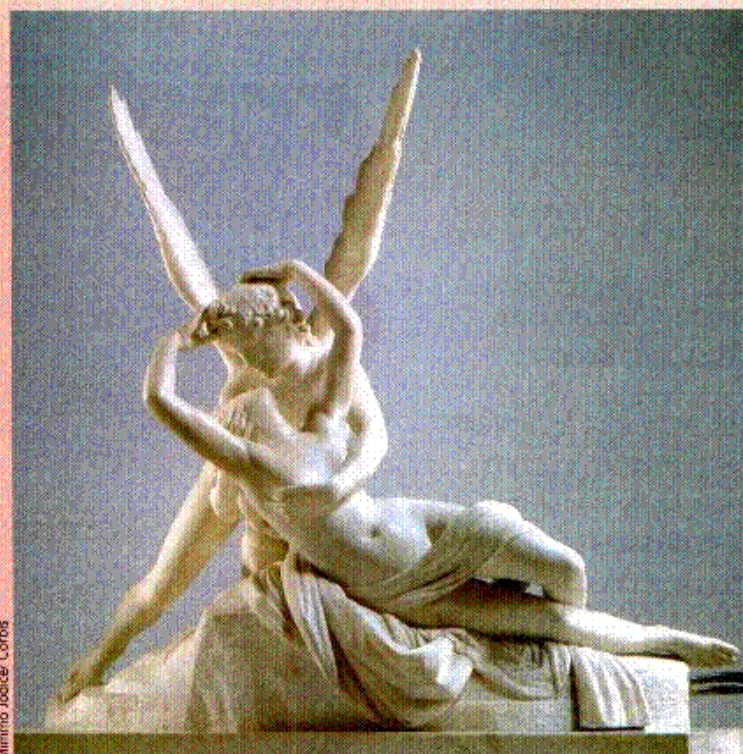


Figura 28

Amor me move: só por ele eu falo.

DANTE ALIGHIERI



Mimmo Jodice/Corbis

Cupido e Psique.
Antonio Canova.
Escultura de mármore,
155 cm x 168 cm. 1793.

PONTO DE PARTIDA



As três obras aqui apresentadas estão relacionadas ao tema de nossa unidade.

O francês Robert Doisneau (1912-1994) foi um dos mais importantes fotógrafos do século XX. Antonio Canova, escultor italiano, autor de *Cupido e Psique**, viveu entre 1757 e 1822. E a pintora Olga Bulgakova (1951-) nasceu e trabalha em Moscou.

Escolha uma das três obras e prepare sobre ela três questões interpretativas. Em seguida, troque-as com as de um(a) colega que tenha escolhido uma imagem diferente da sua. Cada um responde às questões do outro e depois analisam-se as respostas.

O(A) professor(a) vai solicitar que algumas duplas apresentem seus trabalhos.

* Cupido, representado com asas, é Eros, o deus do amor, na mitologia grega; e Psique personifica a alma humana.

TEXTO 1

Perfil: consideramos que se enquadra no le do século XVI
o poema de Camões e é um dos maiores poemas
românticos

O poema que você vai ler foi escrito no século XVI por um dos maiores escritores em língua portuguesa de todos os tempos: Luís Vaz de Camões.

Observe a atualidade desses versos, apesar de terem sido escritos há mais de quatro séculos.

Luís Vaz de Camões

- A** amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.
- 5 É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;
- 10 É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

CAMÕES, Luís Vaz de. Sonetos. Texto Integral. Notas de M. de Lucides Sarmento Lisboa, Publicações Europa-América, 1975. p. 181.



TEXTO 2

A letra de música transcrita a seguir une trechos da Bíblia e o

texto de Camões lido anteriormente.

Monte Castelo

Renato Russo, Marcelo Bonfá e Dado Villa-Lobos

- A**inda que eu falasse a língua dos homens
e falasse a língua dos anjos
sem amor eu nada seria.
- 5 É só o amor, é só o amor
que conhece o que é verdade
o amor é bom, não quer o mal
não sente inveja ou se enviaidece
- 10 amor é fogo que arde sem se ver
é ferida que dói e não se sente
é um contentamento descontente
é dor que desatina sem doer.
- 15 ainda que eu falasse a língua dos homens
e falasse a língua dos anjos
sem amor eu nada seria.
- 20 É um não querer mais que bem querer
é um solitário andar por entre a gente
é um não contentar-se de contente
é cuidar que se ganha em se perder
- 25 é um estar-se preso por vontade
é servir a quem vence, o vencedor;
é um ter com quem nos mata lealdade
tão contrário a si é o mesmo amor.
- 30 estou acordado e todos dormem,
todos dormem, todos dormem
agora vejo em parte
mas então veremos face a face
- 35 é só o amor, é só o amor
que conhece o que é verdade
o amor é bom, não quer o mal
não sente inveja ou se enviaidece
- 40 ainda que eu falasse a língua dos homens
e falasse a língua dos anjos
sem amor eu nada seria.

PRÉ-ESTR. Letícia Colares do
Brasil, Rio de Janeiro,
Polygram, 1993

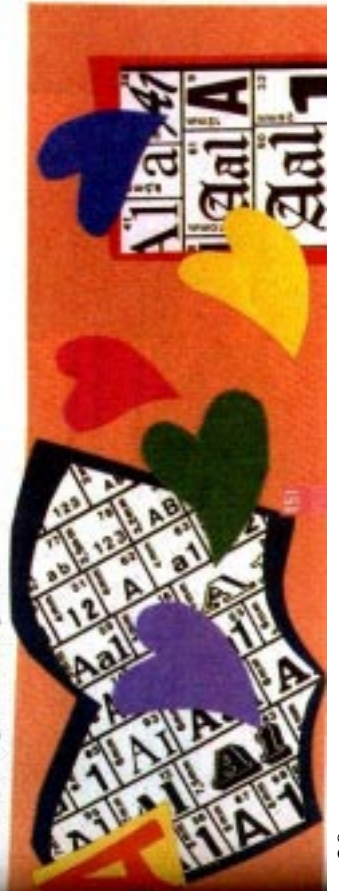


Figura 30

Saiba mais

Leia o texto da Bíblia, capítulo 13 da primeira carta do apóstolo Paulo aos coríntios, que também serviu de inspiração aos autores de "Monte Castelo".

- 1 "Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o metal que soa, ou como o címbalo que retine.
- 2 Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência, ainda que eu tenha tamanha fé a ponto de transportar montes, se não tiver amor, nada serei.
- 3 E ainda que eu distribua todos os meus bens entre os pobres, e ainda que eu entregue o meu próprio corpo para ser queimado, se não tiver amor, nada disso me aproveitará.
- 4 O amor é paciente, é benigno, o amor não arde em ciúme, não se ufana, não se ensoberbece.
- 5 não se conduz inconvenientemente, não procura os seus próprios interesses, não se exaspera, não se ressentido do mal.
- 6 não se alegra com a injustiça, mas rejoiça-se com a verdade;
- 7 tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.
- 8 O amor jamais acaba; mas, havendo profecias, desaparecerão; havendo línguas, cessarão; havendo ciência, passarão;



- 9 porque em parte conhecemos e em parte profetizamos.
- 10 Quando, porém, vier o que é perfeito, então o que é em parte será aniquilado.
- 11 Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino.

12 Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face, agora conheço em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido.

13 Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estas três [dohs extraordinários], mas o maior destes é o amor."

A Bíblia Sagrada, Rio de Janeiro, Sociedade Bíblica do Brasil, 1960, p. 208.

artista: artigo instrumento musical de cordas
ensoberbece-se: tornar-se soberbo, orgulhoso; exultar-se.

TEXTO 3

O compositor Djavan, como muitos outros poetas, também tentou definir o amor...

Pétala

Djavan

- 0 seu amor
Reluz
Que nem riqueza
Asa do meu destino
Clareza do tino
Pétala
De estrela caindo
Bem devagar
Ó meu amor
Viver
É todo sacrifício
Feito em seu nome
Quanto mais desejo
Um beijo seu
Muito mais eu vejo
Gosto em viver, viver...

- Por ser exato
O amor não cabe em si
Por ser encantado
O amor revela-se
Por ser amor
Invasor
E fim

DJAVAN, Lur CES, 1982.



Figura 31

Estudo dos textos

- 1. Qual dos textos é um soneto? Justifique sua resposta. (O poema tem 4 versos. Caracterize os 14 versos, distribuídos em dois quadros de 14 sílabas.)
- 2. Você já deve saber que num poema não existe narrador e sim eu-lírico. Nos três textos, qual o objetivo do eu-lírico? *Formar desejo de amor e sua impossibilidade.*
- 3. Identifique as figuras de estilo:
 - a. "Amor é fogo que arde sem se ver" *metáfora/ antítese*
 - b. "É ferida que dói e não se sente" *metáfora/ antítese*
 - c. "É servir a quem vence, o vencedor" *antítese*
 - d. "É dor que desatina sem doer" *oxímoro/ antítese*
 - e. "o amor é bom, não quer o mal/ não sente inveja ou se enveredece" *personificação/ antítese*
 - f. "o amor não se vangloria, não se ensorberbece" *personificação*
 - g. "O seu amor/ refoz/ que nem riqueza" *comparação*
- 4. Apesar das tentativas, nenhum dos textos define o amor com precisão. Como reagiu o compositor Djavan diante dessa impossibilidade? *Resumir sua busca nos versos "Trabalho e luto".*
- 5. No texto 1, a figura predominante é a antítese. Com que finalidade ela é empregada? *O autor a emprega para resaltar as contradições do amor.*
- 6. Que palavras, nos textos 1 e 3, apresentam relação com a ideia de luminosidade? *No texto 1, algo e arde. No texto 3, ver e achado.*
- 7. O que o eu-lírico do texto 1 quer dizer com: "É nunca contentar-se de contente"? *Sugestão: As pessoas que acreditam no amor, não nunca estão satisfeitas porque sempre pensam mais.*
- 8. Que versos da música "Pétala" correspondem ao que se analisou na questão anterior? *"Quanto mais doeu um beijo, mais gosto em viver, viver..."*
- 9. Como você entendeu estes versos da letra de Djavan: "Por ser encantado/ O amor revela-se"? *Sugestão de resposta: É mais fácil viver a essência de amor do que dizer o amor, refletir sobre ele.*
- 10. Coloque na ordem direta os versos 12 e 13 do poema de Camões e depois explique o último terceto. *Mas como seu luar pode deixar ardores nos corações humanos. Sugestão: É curioso que a primeira seja frase do amor, pois o amor é um sentimento muito contraditório.*



Vocabulário

- 1. Leia o verso do texto 3: "Clareza do tino". Qual o significado da palavra destacada? *Uma, dizem certos, brádmã, cãidã.*
- 2. "É dor que desatina sem doer." O que significa **desatinar**? *Veja como essa palavra é formada: des + atinar, isto é, perder o tino, a razão. De, então, um sinônimo para ela. Excluir.*
- 3. No poema de Camões, o que significa **cuidar** no verso: "É cuidar que se ganha em se perder"? Tente descobrir só pelo contexto do poema. Se não conseguir, recorra ao dicionário. *Perna, cogitar.*
- 4. Identifique, no texto 3, uma expressão típica da linguagem coloquial. "Que nem", *expressão é comum.*

Ponto de vista

Na sua opinião, o amor é mesmo um sentimento indefinível? Por quê?

GRAMÁTICA

Locuções adverbiais com palavras repetidas

Leia:

"...mas então veremos **face a face**"

Observe outros exemplos de locuções adverbiais femininas constituídas de termos repetidos:

cara a cara	boca a boca	frente a frente
-------------	-------------	-----------------

Mas, apesar de serem em ocorrências femininas por termos idênticos.

O que você notou em todas elas no que diz respeito à ocorrência de crase? Escolha duas dessas locuções e forme frases com elas.

Uso da vírgula

Observe:

Se não tiver amor, mude serrei.

Figura 32

- f. Estudo da influência dos astros no comportamento humano. *astrologia*
 g. Assinatura de próprio punho; escrito pelo próprio autor. *autógrafo*
 h. Estudo estatístico em que se descrevem as características das populações. *demografia*

Radical	Significado
crono	tempo
fono	voz/ som
metro	que mede
orto	direito, reto, normal

■ DIVIRTA-SE



GONSALES, Fernando. *Niquel náusea: com mil demônios!!*. São Paulo, Devit, 2002. p. 34

Sugestões de atividades complementares

Prof.(a), veja a observação feita nessa mesma seção da Unidade 1, p. 25.

1. Em grupo, vocês podem fazer uma pesquisa sobre poemas de autores brasileiros que tenham o amor como tema. Cada equipe fica responsável por um poeta. Sugerimos: Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Cecília Meireles. Cada equipe escolhe cerca de oito a dez poemas e organiza uma coletânea. Se quiserem, poderão preparar alguns poemas e declamá-los em classe.
2. Com a ajuda do(a) professor(a) de Ciências vocês podem pesquisar palavras utilizadas nessa disciplina em que entram radicais gregos e latinos. Podem ser incluídos termos empregados na medicina, como nomes de doenças e de especialidades médicas. Cada grupo fica encarregado de pesquisar o significado etimológico de palavras iniciadas por determinada letra ou grupo de letras, de tal modo que o alfabeto fique dividido por toda a classe. Depois de feita a pesquisa, a classe toda organiza um pequeno dicionário com esses termos.

O texto 3 dessa unidade é a música *Pétala*, do cantor Djavan Caetano Viana, ou somente Djavan, (Figura 31), nasceu em 27 de janeiro de 1949, em Maceió, AL. De família humilde, aos 16 anos aprendeu a tocar violão de ouvido. Formou o grupo LSD – Luz, Som, Dimensão, com o repertório dos Beatles. Mudou-se para o Rio de Janeiro em 1973, e no final dessa década, suas composições adquiriram estilo de grande lirismo e letras com elaborados jogos de imagens. Seus discos passaram a mesclar diferentes gêneros musicais, como samba, *funk*, música de viola, baladas e ritmos africanos, tornando-se sucesso no mercado brasileiro e internacional.

Também como Camões e outros poetas, tentou definir o amor. A tentativa de definir o amor de um homem e uma mulher é difícil, uma vez que é carnal, material, por isso o homem nunca se satisfaz com o que tem e sempre quer mais. “Viver/ É todo sacrifício/ Feito em seu nome/ Quanto mais desejo/ Um beijo seu/ Muito mais eu vejo/ Gosto em viver, viver.../”. Então, o amor não pode ser um sacrifício, mas um sentimento de mútua gratuidade, aceitando o ser amado do modo como ele se apresenta, porque “Por ser exato/ O amor não cabe em si/ Por ser encantado/ O amor revela-se/ Por ser amor/ Invade/ E fim/”.

Os textos estão ilustrados com desenhos que remetem à temática, pois corações e pétalas de flores estão de acordo com o mundo romântico dos adolescentes. Quanto à proposta de estudo dos textos, há questões sobre o soneto de Camões e a música de Djavan, mas o texto 2, a releitura de Camões, fica isolado, como uma página a mais no livro, somente com referência à questão 11: “Copie de todos os textos, inclusive do texto da Bíblia, o fragmento que, na sua opinião, sintetiza a importância do amor” (p. 154). (Figura 32)

Na seção Estudo dos textos, (Figura 32) as questões não fazem referência às imagens artísticas presentes no início da unidade. Em nenhum momento da unidade ocorre a relação da palavra com a imagem. Na seção Ponto de vista (p.155), (Figura 32) os autores

solicitam a opinião dos alunos se “o amor é mesmo um sentimento indefinível”. Na seção Divirta-se (Figura 33) há uma tira humorística de Gonsales¹⁹, sobre o poema como prova de amor. Encerrando a unidade, há uma atividade complementar de pesquisa em grupo sobre poemas de autores brasileiros que têm o amor como tema. (p.163). (Figura 33)

A única referência às imagens ocorre na seção Ponto de partida (Figura 29), quando os autores solicitam dos alunos que escolham uma obra artística e façam três questões interpretativas sobre ela, sem uma prévia orientação. Em seguida, devem trocá-las com um colega e responder às questões do outro para uma análise e depois apresentá-las ao grande grupo. No entanto, só há quatro linhas de informação sobre as imagens, e os autores não propõem nenhuma leitura delas, também não fornecem informações suficientes sobre as mesmas para que o aluno tenha condições de fazer as questões interpretativas. Além disso, como analisar as questões do colega sem nenhum conhecimento sobre a história de cada imagem?

A leitura da escultura é iniciada a partir do título *Cupido e Psique* que precisa ser explicado aos alunos. Diante de três questões interpretativas, é preciso que o professor e os alunos decifrem a complexidade da tela da artista Olga Bulgakova. Entendemos que a escolha dessa tela requer do professor e dos alunos uma pesquisa mais aprofundada, uma vez que a artista não mora no Brasil. O caminho para conhecê-la é a Internet, porém os *sites* estão em inglês, e os alunos têm pouco domínio dessa língua. Assim, a tela, por ser complexa, exige uma maior dedicação dos seus leitores e paciência para interpretá-la, porém é possível, uma vez que a arte é universal.

Acreditamos que as imagens, embora estejam relacionadas ao tema proposto na unidade, não produziram significado para os alunos, porque o livro didático não propôs

¹⁹ GONSALES, Fernando. Níquel Náusea: com mil demônios!!. São Paulo, Devir, 2002. p. 34.

nenhuma leitura delas, não havendo, portanto, a relação da leitura do texto literário e da imagem. Se o professor também não fizer uma leitura da imagem, mesmo que esta apresente dificuldades de compreensão, dificilmente os alunos conseguirão fazer leituras interpretativas. O nosso argumento é que se as imagens estão presentes no livro, deveriam ter uma função, assim como as palavras nos informam, as imagens quando traduzidas em palavras, configurem-se como “a matéria de que somos feitos” (p. 21), de acordo com MANGUEL (2001). Ou seja, podemos compreender a nossa existência por meio da imagem, signo global e imediato. Por isso, faz-se necessário que o aluno seja incentivado como leitor no contexto escolar, sempre com o auxílio do professor, mediador de leitura de ambos os textos.

Diante da leitura dessas unidades, concluímos que o professor precisa buscar informações sobre o texto literário e as imagens presentes, além das constantes na seção do livro, para que o aluno desperte o gosto pela leitura do texto literário e imagético e possa fazer a relação da palavra com a imagem e desta com a palavra. Para isso, faz-se necessário pesquisar em outros livros e na Internet. Atualmente, no Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (Seed) está disponibilizando o Portal Educacional aos professores, pelo qual poderão ter acesso a ambientes pedagógicos para auxiliá-los no dia-a-dia em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura do texto literário e da imagem no livro didático de Português do Ensino Fundamental constitui-se em uma prática diária, tanto para os professores, quanto para os alunos. No entanto, há muito ainda para ser feito nessa área, se considerarmos o manual didático o mais importante instrumento de leitura, principalmente, no Ensino Fundamental. Vários aspectos ainda necessitam de um aprofundamento da parte dos autores de livros didáticos e dos cursos de formação de professores de Português.

Constatamos, primeiramente, que ainda não se definiu uma metodologia de leitura da imagem no manual didático de Português que estabelecesse a relação com o texto verbal, conforme ficou demonstrado. Discutimos as propostas contidas nas seções dos livros escolhidos, concluindo que as sugestões de leitura de imagens são insuficientes, não incentivam o aluno-leitor a refletir e a valorizar as obras de arte, permitindo-lhes apenas um conhecimento parcial dos artistas e das obras já consagradas pela História da Arte, por exemplo, a tela *Paisagem com touro*, de Tarsila do Amaral e a escultura *Cupido e Psique*, de Antonio Canova, presentes nos manuais analisados.

Há algumas propostas de leitura, porém, que se aproximam da apreciação estética e do cruzamento de leitura com o texto literário, incentivando a imaginação criadora do aluno de 7ª e 8ª séries. No que se refere à tela *Amor traído*, de John Roddam, por exemplo, a questão “Invente uma frase que o Cupido da abertura desta unidade poderia ter dito ao jovem em algum momento da narrativa. Escreva-a no caderno, indique o momento da história em que essa fala poderia ter acontecido e explique por quê” (vol. 3, p. 16); aponta para a possibilidade do aluno responder a ela, após as leituras do texto de Marina Colasanti (*Longe como o meu querer*) e da tela, depois de ter discutido o tema sobre as paixões, da unidade 1.

Do mesmo modo, na unidade 3, a tela *Paisagem com touro*, de Tarsila do Amaral: “Imagine que o menino da história esteja observando o quadro *Paisagem com touro*, de Tarsila do Amaral. O que o garoto poderá estar pensando?” (vol. 3, p. 49); “Escreva uma narrativa, colocando o menino do texto 1, *O boi de guia*, no espaço representado no quadro *Paisagem com touro*, reproduzido na página 42” (vol. 3, p. 57). Em ambas as questões, o aluno é motivado a ler a imagem, assim como também é incentivado a ler, comparativamente, o texto literário assimilando-os a partir do tema sugerido na unidade.

Outras questões, todavia, não incentivam o aluno ao conhecimento da História da Arte, da obra, autor, época e suas características. Não há indicações que apontam para o texto literário e para a discussão sobre o tema escolhido da unidade, dependendo completamente da mediação do professor e de seu conhecimento.

Destacamos como exemplo a questão 4, da seção Ponto de partida, da unidade 1, página 11, cuja temática é paixão: “Se pudesse usar uma das setas de Cupido, quem você flecharia hoje?”, questão de caráter pessoal que, possivelmente, encaminha a classe toda às preferências pessoais e às brincadeiras que desviam a atenção do texto literário e da imagem que o ilustra. Ainda sobre o texto de Marina Colasanti, a questão 11, da página 16: “Quando conversam, as personagens do texto usam o pronome **tu**. Na região em que você mora é comum essa forma de tratamento? Por que a autora teria empregado esse pronome e não a forma **você**, mais comum no Brasil?”. Na possível resposta (sugerida no manual do professor), o aluno deveria demonstrar o conhecimento que a opção pelo tu indica maior distanciamento, respeito, pompa, uma questão de linguagem que se não foi abordada nas aulas de gramática, ele desconhece, não sabe responder; acima de tudo, a pergunta não é relevante ao tema do texto e distancia-se completamente da leitura da imagem, por serem independentes entre si, impossibilitam a relação entre ambos os textos.

Na tentativa de melhor fundamentar nossa investigação das propostas de leitura do texto literário e da imagem, os conceitos de literatura, sua função, sua capacidade de transformar o homem na compreensão do mundo que o cerca, fundamentaram as nossas discussões acerca das questões de leitura do texto literário como arte das palavras e suas implicações na aprendizagem, seus desdobramentos no âmbito escolar, bem como o papel do professor como mediador e incentivador de leitura, a partir de seu conhecimento e desempenho (apaixonado ou não) pelas manifestações artísticas (literatura e imagem).

Como resultado desse desempenho, entendemos que o aluno pode cultivar o hábito da leitura, apreendendo o seu conteúdo e relacionando-o a uma tela, a uma fotografia ou a uma escultura, identificando os seus códigos, interpretando-os, adquirindo, assim, o gosto pela leitura. Concluímos que o texto literário no contexto escolar contribui de forma efetiva na formação do aluno-leitor. Da mesma maneira, o papel do professor como mediador de leitura é fundamental nesse processo.

Zilberman (1990) assegura que “só o exercício da leitura do texto literário em sala de aula pode levar o aluno a pensar, a fruir, a crescer como uma pessoa mais humana” (p. 20). A leitura do conto *O boi de guia*, de Cora Coralina, é um exemplo de que o texto literário possibilita a ampliação de visão de mundo, libertando o aluno-leitor de preconceitos relacionados às pessoas que vivem no meio rural, oferecendo-lhe novos valores e possibilidades para as diversas situações por ele vividas.

Pesquisamos, do mesmo modo, os conceitos e propostas referentes à Arte-educação e à leitura da imagem no livro didático, embasados nos pesquisadores Ana Mae Barbosa, Herbert Read, Ernest Fischer e outros, para procedermos à análise do *corpus* escolhido.

Retomando o objetivo da pesquisa, a leitura do texto literário e sua relação

com a imagem, tal como se apresenta na maioria dos livros didáticos de Português editados no Brasil, ficou-nos evidente que os cursos de Letras não capacitam o professor para a leitura da imagem que, em princípio, só é lida pelo professor de Artes, não atendendo na íntegra a determinação dos PCNs (1998a) que propõem “o que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem” (p. 37).

Para confirmar essa situação, Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (2002) afirma que o ensino da Arte ainda atua com perspectivas no fazer artístico, porque há um “conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas” (p. 162), considerando-se que a formação dos educadores em Arte também apresenta uma lacuna em sua proposta metodológica. A prática de ensino em Artes, muitas vezes, não acontece “em espaços que possibilitem a qualidade na formação do professor no que diz respeito à aproximação e à contextualização do conhecimento artístico, histórico e cultural” (p. 161). Entendemos que se isso acontecesse, com certeza, a educação em Arte seria mais significativa.

Do mesmo modo, os profissionais que atuam no ensino da leitura, muitas vezes, também não estão completamente preparados para formar leitores, porque a leitura ainda é vista com o objetivo de informar, de apenas acumular conhecimentos. Sabemos, porém, que o professor, ao trabalhar com o texto literário, também estará valorizando a arte, porque a literatura, sendo a arte das palavras, explora a dimensão estética da linguagem na sua prática diária de leitura, exercitando não só esse conhecimento, mas conduzindo o aluno ao plano do imaginário e à criatividade.

Assim, ao falarmos de leitura do texto literário entendemos, segundo os PCNs, que o plano da realidade pode ser apropriado e infringido pelo plano do imaginário

como “uma instância concretamente formulada pela mediação”, tanto dos signos verbais como dos não-verbais, embora a escola privilegie a palavra.

Hoje, vivemos cercados de inúmeras imagens que nos transmitem informações e mensagens, assim como o texto escrito, daí a necessidade de serem lidas. Não é possível, nos dias atuais, negar a inter-relação entre essas duas linguagens (a verbal e a não-verbal), não só nos manuais didáticos, como nos principais meios de comunicação a que o aluno tem acesso. A escola deve, portanto, incentivar professores e alunos a reconhecer tais particularidades de leitura.

Constatamos neste estudo o papel fundamental dos mediadores de leitura: o livro didático e o professor. O primeiro, por ser um instrumento de leitura acessível a todos os alunos do ensino fundamental; o segundo, por ser responsável pela formação do aluno-leitor pela intervenção de leitura entre o livro didático e o aluno, utilizando-se de sua experiência como leitor do texto literário e da imagem da obra de arte. A prática de leitura dos textos literários e imagéticos deve ser uma preocupação permanente do professor, ao exercer o seu papel de mediador em sala de aula.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2005, ao avaliar a coleção *Linguagem Nova*, pondera sobre o grande número existente de imagens para apresentar o tema de cada unidade. Ao examinarmos, porém, a quarta unidade do livro da 7ª série, verificamos que a tela *A locomotiva*, de Ricardo de Ozias, exemplo de arte *naïf* não traduz o tema da adolescência, que se anuncia no poema *Noturno*, de José Paulo Paes e no texto *Exame de admissão*, da Revista Superinteressante.

Segundo o PNLD, a relação do texto literário com a imagem correspondente nos manuais didáticos deve ser limitada e direcionada à leitura interpretativa do texto escrito.

A riqueza de imagens é outro ponto a se destacar. A proposta é de que as

unidades sempre se iniciem com a análise de linguagem não-verbal diversificada, como fotos, cartuns, pinturas e charges relacionadas a cada uma das temáticas. Contudo, é limitado o uso de imagens para auxiliar na construção dos sentidos dos textos escritos. (p. 98).

Como o livro didático é distribuído gratuitamente pelo PNLD, o seu uso em sala de aula deve ser eficaz, trazendo algumas vantagens para o professor, como facilidade de planejar, de preparar as aulas com mais rapidez. Os alunos, por sua vez, não precisam copiar os conteúdos do quadro-negro, possibilitando mais oportunidades de discussão e avaliações orais dos textos em sala. Ainda existem, porém, questões que precisam ser repensadas, tais como as propostas de leitura das imagens e a sua correlação com o tema da unidade, dos textos literários escolhidos e das propostas de encaminhamento de pesquisa. Portanto, não consideramos o exemplar do professor um eficaz instrumento de apoio metodológico e teórico para a prática de leitura imagética e verbal. Os temas das unidades nem sempre correspondem às imagens, existindo um número reduzido de atividades relacionais entre texto literário e texto iconográfico, além de uma insuficiência (muitas vezes superficialidade) de conteúdo nas propostas de leitura, oferecendo uma reduzida margem de possibilidades de discussões em sala e pesquisas posteriores.

Baseando-nos nas propostas de leitura da imagem e do texto literário do nosso *corpus*, concluímos a urgência e necessidade da educação do olhar desde muito cedo, com leituras visuais diversas, despertando o fascínio das cores, das formas e dos ritmos. Essa prática resultará na compreensão não só da estrutura da gramática visual, bem como o despertar dos sentidos, das sutilezas e da formação de uma visão crítica do mundo. Com o tempo e a experiência, o aluno-leitor ampliará sua formação de leitor.

Consideramos em nossa pesquisa (que pode ser ampliada), assim como constatou Barbosa (2001), a importância da presença da obra de arte no livro didático do ensino fundamental, principalmente, o contato do aluno com a imagem de qualidade, a

oportunidade de identificação do artista, do museu a que pertence a obra, a pesquisa sobre o período artístico em que obra e artista se inserem, entre outros fatores, que contribuem grandemente para a ampliação do seu universo cultural, auxiliando-o na leitura do texto literário e no seu conhecimento de mundo. Ficou-nos evidente que o discurso didático se refere às telas de forma indireta, não apresentando uma articulação entre os elementos compositivos do texto escrito, muitas vezes, desvinculando-se da proposta da unidade.

Caberá sempre ao professor, mediador de leitura de ambos os textos, conhecer (e praticar) uma metodologia que possibilite ao aluno o reconhecimento dos elementos recorrentes e identificadores do texto literário e da imagem correspondente, permitindo-lhe percorrer novos caminhos de compreensão e fruição dos textos. Do mesmo modo, a importância das telas como uma outra possibilidade de leitura do texto, mais concreta e imediata, deverá despertar no aluno o gosto estético como a principal contribuição à sua leitura de mundo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- AGUIAR E SILVA, V.M. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1988.
- AMONT, Jacques. **A imagem**. 8. ed. Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- ANGELO, Ivan. **O comprador de aventuras e outras crônicas**. Coleção Para gostar de ler. V. 28. São Paulo: Ática, 2002.
- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. Trad. Denise Bottmann e Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **A imagem no ensino da arte – anos oitenta e novos tempos**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002a.
- _____. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002b.
- BARBOSA, João Alexandre. **A biblioteca imaginária**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996.
- BELMIRO, Celia Abicalil. **A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português**. Educ. Soc., ago. 2000, v.21, no.72, p.11-31. ISSN 0101-7330.
- _____. **Imagens e textos verbais na construção dos jovens sujeitos leitores**. In: I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FCRB – UFF/PPGCOM – LIHED, 2004.
- BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.
- BRAGA, Ângela; REGO, Lígia. **Tarsila do Amaral – Suplemento didático para o professor**. In. Coleção Mestres das Artes no Brasil. São Paulo: Moderna, 1998.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. São Paulo, 24:803-809, set. 1972.
- CARVALHO, Neuza Ceciliato de. **Ilustração no livro didático do Ensino Médio: tendência**

de época. *In* PROLEITURA. Assis, SP: Unesp, p. 9,10, dezembro/1998.

CEIA, Carlos. **A literatura ensina-se?** Estudos de teoria literária. Universidade Nova de Lisboa: Ed. Colibri, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A cultura e a escola.** Campinas: Papirus, 1995.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CHILVERS, Ian. **Dicionário Oxford de arte.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla; revisão técnica Jorge Lúcio de Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

COLASANTI, Marina. **Longe como o meu querer.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORALINA, Cora. **Estórias da casa velha da ponte.** 12. ed. São Paulo: Global, 2003.

CUMMING, Robert. **Para entender a arte.** Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: Ática, 2000.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EISNER, Elliot. **Estrutura e mágica no ensino da arte.** *In*. BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). Arte-educação: leitura no subsolo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FANTINATI, Carlos Erivany. **Estudiosos preocupam-se com o ensino da literatura.** Bandeirantes – SP: Jornal Líder, 27.02.96.

FARACO, Carlos Emílio. & MOURA, Francisco Marto de. **Linguagem Nova.** V. 3. 17. ed. São Paulo: Ática, 2003a.

_____. **Linguagem Nova.** V. 4. 17. ed. São Paulo: Ática, 2003b.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da Arte.** Trad. Leandro Konder. 9. ed., Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine. **Representações e imagens da leitura.** Trad. Osvaldo Biato. São Paulo: Ática, 1997.

FRANGE, Lucimar Bello P. **Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?** *In*. BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte.** 15. ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC Editora S.A., 1993.

HAUSER, Arnold. **Sociologia del arte**. V. 4. Barcelona: Labor, 1977.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura** – uma teoria do efeito estético. V. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34, 1996.

_____. **O ato da leitura** – uma teoria do efeito estético. V. 2. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 6. ed. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

LANIER, Vincent. **Devolvendo arte à arte-educação**. In. BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). Arte-educação: leitura no subsolo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente**. Conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Ensino de arte**: perspectivas com base na prática de ensino. In. BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002b.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. Trad.: Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg e Cláudia Strauck. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARIA, Luzia de. **Leitura & colheita**. Livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos: 74, 1994.

_____. (org.) **Questões de linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, Coleção Repensando o ensino, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste. **Aquecendo uma transforma-ção**: atitudes e valores no ensino de arte. In. BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. In. Os pensadores. Textos escolhidos XLI. Tradução e notas de Gerardo Dantas Barreto. São Paulo: Abril, S.A. Cultural e Industrial, 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Arte/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino

Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático: histórico e perspectivas.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

MÜLLER, Mary Stela; CORNELSEN, Julce Mary. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias.** 5. ed. Atual. Londrina, PR: Eduel, 2003.

NOVA ESCOLA. **Os bons companheiros.** Livro didático – use bem e desperte a vontade de aprender. n.º 140- São Paulo: Abril, março de 2001.

OLIVEIRA, Jô; GARCEZ, Lucília. **Explicando a arte: uma iniciação para entender e apreciar as artes visuais.** 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático.** Campinas, SP: Summus Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino** – uma trajetória. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OTT, Robert Willian. **Ensinando crítica nos museus.** In. BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PAES, José Paulo. **Prosas seguidas de Odes mínimas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Ver o invisível** – a ética das imagens. In. NOVAES, Adauto (org.). *Ética.* São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. **El papel de los mediadores.** In: *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* Traducción de Rafael Segovia y Diana Luz Sanches. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino da arte.** In. BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* São Paulo: Cortez, 2002b.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Para não arruinar talentos.** *Proleitura*, n.º 23. Unesp, Assis, SP, dezembro de 1998.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino: uma problemática.** São Paulo: Ática, 1991.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

SAUNER, Nelita Ferraz de Mello. **Alfabetização de adultos: a interpretação de textos acompanhados de imagem**. São Paulo, 1994. 265 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **De olhos abertos** – reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SMITH, Ralph. **Excelência no ensino da arte**. In. BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada: da pré-história ao pós-moderno**. Trad. Angela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

TASSO, Ismara Eliane Vidal de Souza. **As múltiplas faces da iconografia na prática de leitura escolar**. Tese de Doutorado. Araraquara, SP: Unesp, 2003.

URBINA, José Antônio de. **El Prado** – la colección Española. Espanha: Scala/Sotheby's, 1988.

WALTY, Ivete Lara Camargo; FONSECA, Maria Nazareth Soares e CURY, Maria Zilda. **Palavra e imagem: leituras cruzadas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. **Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de criança**. In. BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.

_____; SILVA, Ezequiel T. da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Sites pesquisados

<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avaliv.shtm>. Acesso em 05/09/2003 e 02/05/2004.

<http://www.aticaeducacional.com.br/asp/complementos/inova/htdocs/autores.asp?sec=1>.

Acesso em 21/08/2003.

http://www.educativanet.com.br/arte/arte_renoir.htm, acesso em 10/04/2004.

http://www.mimiferzt.com/bulgakova/bio_bulgakova.html, acesso em 19/11/2004.

http://directory.google.com/Top/Arts/Art_History/Periods_and_Movements/Pre-Raphaelites/, acesso em 31/01/2005.

<http://www.jcanu.hpg.ig.com.br/art/art4aug/art0802.html>, acesso em 31/01/2005.

<http://www.tarsiladoamaral.com.br/biografia.htm>, acesso em 12/03/2005.

<http://www.trevomaster.com.br/sam1/tarsila%20do%20amaral.htm>, acesso em 12/03/2005.

<http://www.victorianartinbritain.co.uk/>, acesso em 12/03/2005.

<http://www.sibi.usp.br/temas/educacao/humanas.htm>, acesso em 06/06/2005.

<http://www.museunaif.com.br/mianarte.asp?cid=1&vparte=1>, acesso em 06/06/2005.

http://www.midan.org/fr/expovente_brasil.htm, acesso em 06/06/2005.

<http://www.artcanal.com.br/oscardambrosio/artenaif.htm>, acesso em 06/06/2005.

<http://www.livrohistoriaeditorial.pro.br/pdf/celiaabicalil>, acesso em 06/06/2005.