

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DAS GRAÇAS DE CARVALHO MACHADO

**REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE NO  
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
desafios aos professores**

Uberaba – MG  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA DAS GRAÇAS DE CARVALHO MACHADO

**REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE NO  
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
desafios aos professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Célia Maria de Castro Almeida.

Uberaba – MG  
2008

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Machado, Maria das Graças de Carvalho

M18p Reprodução de obras de arte no livro didático de língua portuguesa: desafios aos professores / Maria das Graças de Carvalho Machado. — 2008  
220: il.

Dissertação (mestrado) — Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2008

Orientadora: professora doutora Célia Maria de Castro Almeida

1. Professores — formação 2. Livros didáticos 3. Arte — Estudo e ensino 4. Língua Portuguesa – Estudo e ensino 5. Imagens — Interpretação 6. Alfabetização visual I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação II. Almeida, Célia Maria de Castro III. Título

CDD: 371.12

MARIA DAS GRAÇAS DE CARVALHO MACHADO

**REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE NO  
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
desafios aos professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba como requisito final parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Célia Maria de Castro Almeida  
Universidade de Uberaba – UNIUBE

---

Profa. Dra. Norma Sandra A. Ferreira  
Faculdade de Educação – UNICAMP

---

Profa. Dra. Ana Maria Faccioli de Carmago  
Universidade de Uberaba – UNIUBE

*A meu pai (IN MEMORIAN): imagem  
mais forte e viva, já impressa nas  
páginas da minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

Espero, em primeiro lugar, encontrar palavras que verdadeiramente expressem meu agradecimento a todos que mereçam recebê-lo por terem, de alguma maneira, contribuído para a concretização deste trabalho.

Agradeço primeiro a Deus, que nos dá o dom da vida, a energia vital, a inspiração, a inteligência, a graça da renovação e a sabedoria para enfrentarmos os problemas; que me deu poder de discernimento e esta oportunidade de me tornar mestre em Educação — sonho há muito acalentado —, iluminando todos os meus dias e noites, mostrando-me sempre o caminho certo a percorrer.

Ao meu pai, Sebastião (IN MEMORIAN), que, embora longe, noutra dimensão, está sempre presente, olhando por mim, protegendo-me, dando-me força, carinho, aconselhando-me e torcendo pelo sucesso da minha caminhada, da qual sempre foi grande incentivador.

À minha mãe, Efigênia, cuja fé inabalável na vida e em Deus, cujo apoio e companheirismo, cuja confiança, amizade e, sobretudo, compreensão das minhas ausências me foram vitais nesses dois anos em que me dediquei à realização desse sonho.

Aos meus sobrinhos, Naro, Victor, Bianca, Vinícius, e à minha irmã Bia, com os quais compartilho não apenas todos os dias da minha vida, mas também o mesmo teto, meus anseios, minhas angústias e meus desabafos nas horas de tensão — a vocês, que são a razão maior da minha luta e busca profissional incansáveis, na esperança de lhes proporcionar futuro melhor, meu muito obrigada sempre, por me permitirem participar assim da construção de suas histórias!

Agradeço, em especial, ao Victor: sobrinho querido e meu assessor particular para assuntos de computação, sempre presente todas as vezes em que precisei de auxílio; e ao meu sobrinho Naro, que mesmo ainda tão jovem ingressa na bonita e árdua carreira do magistério e que, apesar da pouca idade, a cada dia, mesmo sem perceber, tem me ensinado grandes e novas lições de vida.

A Malu, minha irmã, e Bárbara, minha sobrinha, que acreditam no meu trabalho.

À minha afilhada Amanda e ao pequeno Denny Júnio, que compreenderam, mesmo sem aceitar, a necessidade dos meus momentos de distanciamento.

À minha amiga, irmã que escolhi: Meg, sempre presente com seu ombro amigo para não me deixar desanimar quando eu achava que não conseguiria chegar ao fim dessa caminhada.

Ao meu amigo Jorge Bichuetti, que por vezes “abandonei”, roubando da nossa profunda e preciosa amizade, momentos ímpares que talvez jamais recuperemos, e que, mesmo ciente disso, cedeu e entendeu que aquela etapa era importante e única para mim, um momento em que eu buscava outros saberes.

A minha amiga Sônia Campos, companheira incansável no combate à injustiça social e para a qual também me fiz ausente por um curto espaço de tempo, por priorizar um momento individual e único na minha formação profissional.

Às minhas amigas e eternas mestras Abigail Bracarense e Dôra Gontijo, que, com sabedoria e conhecimento, sempre acreditaram em mim e me incentivaram a perseguir o

sonho de ingressar na vida acadêmica, convencendo-me de que eu era capaz. As palavras serão sempre poucas para agradecê-las. Obrigada a ambas por todas as palavras de força, pelos sorrisos que sempre me confortaram nos momentos difíceis deste processo! Em especial, a Dora pela revisão textual deste trabalho.

A Célia, minha querida orientadora, ser humano especial e extraordinário, mulher sábia, competente e incansável, que se tornou exemplo para mim, vai meu agradecimento especial: agradeço a acolhida, a parceria, a colaboração, a compreensão e, acima de tudo, a paciência nos meus momentos de ansiedade e dificuldades que tive durante essa jornada. A ela que, mais que orientadora, muitas vezes foi amiga, confidente, psicóloga e, em certos momentos, até meio mãe: meu eterno carinho e respeito!

Agradeço a cada um dos colegas de mestrado que trilharam comigo essa estrada, compartilhando aprendizado, carinho, amizade, experiências e descobertas. Agradeço, em especial, àqueles que, durante esse percurso, estiveram mais próximos e que — tenho certeza — assim continuarão quando tudo terminar.

Também não posso deixar de agradecer muito profundamente a todos os professores do curso que, com amor, dedicação e profissionalismo, trouxeram-nos seus conhecimentos, preparando-nos para essa nova etapa da nossa profissão que ora se inicia.

Ao professor Luís Eduardo, coordenador do mestrado, que nos ofereceu sua compreensão, sua amizade e seu apoio quando precisávamos.

A todas as professoras de Língua Portuguesa que, com seus depoimentos, deram o tom deste trabalho.

Às escolas estaduais: Professor Alceu Novaes e Presidente João Pinheiro; municipais: Urbana Frei Eugênio e Professora Olga de Oliveira, na pessoa das diretoras: Regilene e Regina (vice-diretora): pessoas humanas e solidárias a quem aprendi a admirar; Mary Isabel, amiga sempre pronta a contribuir com o que fosse necessário; a também amiga Marilene, que abriu as portas da escola Frei Eugênio para o que eu precisasse durante a pesquisa. A essas escolas e, ainda, à Casa do Adolescente de Guadalupe, agradeço o empréstimo de numerosas coleções de livros didáticos para que eu pudesse fazer a pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que me concedeu bolsa de mestrado entre novembro de 2006 e fevereiro de 2008.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba (SEMEC), através do Departamento de Formação Continuada, que me liberou integralmente de minhas atividades profissionais durante parte do curso.

Agradeço, ainda, aos demais amigos e familiares cujos nomes não cito aqui — tenho-os guardados no coração —, que, às vezes sem perceber ou pretender, muito me ajudaram com seus conselhos, motivando-me, orientando-me, encorajando-me, sugerindo-me e ouvindo-me tanto, que se tornaram testemunhas íntimas dessa minha trajetória.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, compartilharam comigo dessa caminhada, contribuindo para tornar real o meu sonho — que parecia impossível.



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Coleções de livros didáticos analisadas na pesquisa. . . . .	77
QUADRO 2 – Descrição das influências múltiplas que diversos segmentos têm sobre o livro didático no Brasil. . . . .	82
QUADRO 3 – Especificação das imagens artísticas e das atividades apresentadas na coleção.	104
QUADRO 4 – Especificação das imagens artísticas e das atividades apresentadas na coleção. .	105
QUADRO 5 – Especificação das imagens artísticas e das atividades apresentadas na coleção. .	107
QUADRO 6 – Especificação das imagens artísticas e das atividades apresentadas na coleção. .	109
QUADRO 7 – Especificação das imagens artísticas e das atividades apresentadas na coleção. .	110
QUADRO 8 – Relação trabalhista das professoras entrevistadas — primeiro semestre de 2007. .	115
QUADRO 9 – Escolas onde trabalham as professoras e disciplinas que ministram — primeiro semestre de 2007. . . . .	116
QUADRO 10 – Tempo de experiência no magistério — dados do primeiro semestre de 2007. .	119
QUADRO 11 – Experiência no magistério por nível de ensino — dados do primeiro semestre de 2007. .	119
QUADRO 12 – Experiência no magistério de Língua Portuguesa — dados do primeiro semestre de 2007.	120
QUADRO 13 – Nível em que atuam as professoras e carga horária — dados do primeiro semestre de 2007. . . . .	120
QUADRO 14 – Formação acadêmica das professoras entrevistadas — dados de 2007. . .	121
QUADRO 15 – Formação escolar dos pais das professoras entrevistadas. . . . .	124
QUADRO 16 – Formação escolar das mães das professoras entrevistadas. . . . .	124
QUADRO 17 – Ganhos mensais da professoras entrevistadas conforme o número de horas-aula dadas. . . . .	125
QUADRO 18 – Livros didáticos adotados pelas professoras — dados de 2007. . . . .	127
QUADRO 19 – Frequência com que as professoras visitam museus como prática cultural. . .	137
QUADRO 20 – Nome de artistas de Uberaba, de outros artistas brasileiros e de artistas estrangeiros. . . . .	137
QUADRO 21 – Obras de arte citadas pelas professoras entrevistadas. . . . .	138
QUADRO 22 – Práticas artísticas das professoras entrevistadas. . . . .	139

## RESUMO

A arte sempre esteve presente no processo ensino e aprendizagem. No Brasil, tem sido usada como mediador didático desde a educação dos jesuítas. Atualmente, os livros didáticos, sobretudo os de Língua Portuguesa, sugerem as artes visuais como apoio para propostas de interpretação e produção de textos. Mas os professores de português estão preparados para lidar com a leitura de imagens artísticas? Que resultados alcançam? Como vêm tais imagens e atividades propostas? Põem em prática? Como é o desempenho dos alunos na realização das atividades? Os cursos de formação preparam os professores para acompanhar essa tendência? Esta pesquisa busca responder a essas questões mediante uma análise da presença das artes visuais nos livros didáticos de Língua Portuguesa e se apóia em procedimentos metodológicos como entrevista com professoras de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e leitura analítica de livros didáticos. A discussão dessas questões se embasa em estudos sobre a cultura visual e a leitura de imagens, sobre formação de professores e sobre livro didático. Os resultados indicam despreparo dos professores para lidarem com as artes como mediador pedagógico (falta-lhes conhecimento, interesse no assunto, oportunidade de fazer cursos, tempo para ver exposições e até condições financeiras); também sugerem que as reproduções de obras de arte são usadas nos livros didáticos como outra imagem qualquer (não se nota a intenção de divulgar a arte), obscurecendo o objetivo dos autores ao incluí-las nos livros.

**Palavras-chave:** livro didático de português; ensino fundamental; imagens artísticas; formação docente.

## ABSTRACT

Art's been always associated with teaching and learning. In Brazil, it's been used as a didactic mediator since the Jesuits education. Nowadays text-books, especially Portuguese language ones, suggest visual arts as a way of supporting reading and writing activities. But this raises some questions: are Portuguese teachers ready to deal with the artistic images reading? How do they view these images and activities? Do they use them in practice? What are their achievements? How is the students' performance in doing such activities? Do teachers study the association between arts and teaching in their training courses? This research has attempted to answer these questions by analyzing the presence of visual arts in Portuguese language text-books. To do so, it took methodological procedures such as interview with Portuguese language teachers from the 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grades of the elementary level and analytical reading of some text-books content. The discussion it makes is founded on studies on visual culture, image reading, teachers training, and text-book. Results show teachers are not trained to deal with arts as a pedagogical mediator (because they lack knowledge on, and interest in, this subject, opportunity to take courses on it, time to visit art expositions, and even financial conditions). Results also reveal that authors treat the art work graphically replicated in text-books as common images (because they don't pose no visible intention of spreading art, for example), which conceals their aim.

**Key words:** Portuguese text-book; elementary school; artistic images; teacher training.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA..	17
1.1 <b>Professor pesquisador: educador para o presente.</b> .....	17
1.2 <b>Educação, ensino e autonomia profissional.</b> .....	19
1.3 <b>O saber docente.</b> .....	23
1.4 <b>Formação do professor e leitura de imagens.</b> .....	28
1.5 <b>Sobre o uso de imagens artísticas.</b> .....	30
2 SOCIEDADE IMAGÉTICA: A CULTURA VISUAL EM QUESTÃO..	36
2.1 <b>Cultura visual.</b> .....	36
2.2 <b>Imagens visuais: da pré-história à sociedade contemporânea.</b> .....	43
2.3 <b>Imagem, comunicação e alfabetização visual.</b> .....	51
2.3.1 <i>Alfabetização visual.</i> .....	52
2.3.2 <i>Leitura e leitura de imagens.</i> .....	55
2.4 <b>Contextualizar para compreender.</b> .....	61
2.5 <b>A imagem vai à escola.</b> .....	64
2.5.1 <i>Prática pedagógica e reprodução de obras de arte.</i> .....	66
3 LIVRO DIDÁTICO E IMAGENS ARTÍSTICAS: CONTEÚDOS E USOS....	70
3.1 <b>Livro didático: controvérsias e questionamentos.</b> .....	72
3.1.1 <i>Livro didático ontem e hoje.</i> .....	73
3.2 <b>Características do livro didático.</b> .....	75
3.3 <b>Do texto verbal ao texto com imagens: mudanças no livro didático.</b> .....	76
3.4 Programa Nacional de Livro Didático e as críticas ao livro didático: alcances e limites. .	80
3.5 <b>Produção das editoras e a escolha do livro didático nas escolas da rede pública.</b> . .	86
3.6 <b>Coleções analisadas.</b> .....	89
3.6.1 <i>Português: linguagens</i> (1998; 2006) .....	89
3.6.2 <i>Leitura e produção de textos</i> (1998) .....	91
3.6.3 <i>A palavra é sua</i> (2002) .....	92
3.6.4 <i>ALP: análise, linguagem e pensamento — Língua portuguesa: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista</i> (1993; 1994; 1995) .....	99
3.6.5 <i>Linguagem nova</i> (1997; 1999). .....	100
3.6.6 <i>Leitura do mundo</i> (1999) .....	101
3.7 <b>Últimas considerações.</b> .....	103
4 PRÁTICAS DE PROFESSORES E O USO DO LIVRO DIDÁTICO.....	111
4.1 <b>A pesquisa.</b> .....	112
4.1.1 <i>Procedimentos metodológicos.</i> .....	114
4.2 <b>Diálogo com as professoras.</b> .....	116
4.3 <b>Perfil das professoras: formação e atuação profissional.</b> .....	120
4.4 <b>O que as professoras pensam dos livros didáticos.</b> .....	126
4.4.1 <i>Vantagens e desvantagens do livro didático.</i> .....	129
4.5 <b>O que as professoras pensam da presença de imagens artísticas no livro didático.</b> .	130

4.5.1 <i>Artes visuais no livro didático de Língua Portuguesa.</i> . . . . .	131
4.6 <b>O trabalho com imagens artísticas e suas dificuldades.</b> . . . . .	132
4.7 <b>Participação dos alunos e suas dificuldades</b> . . . . .	134
4.8 <b>Interesse e aceitação das professoras das artes visuais nas aulas de português.</b> . . . . .	135
4.9 <b>Práticas culturais e atividades artísticas das professoras.</b> . . . . .	135
4.10 <b>Falta de material apropriado.</b> . . . . .	139
4.11 <b>Comentários finais sobre o depoimento das professoras.</b> . . . . .	140
 CONSIDERAÇÕES FINAIS. . . . .	 142
 REFERÊNCIAS. . . . .	 145
 APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO. . . . .	 155
 APÊNDICE B — ROTEIRO PARA ENTREVISTAS. . . . .	 156
 APÊNDICE C — RELAÇÃO DE OBRAS DE ARTE QUE APARECEM NAS COLEÇÕES ANALISADAS. . . . .	 165
 APÊNDICE D — LEITURA DE IMAGEM E PRODUÇÃO TEXTUAL: EXPERIÊNCIAS COM IMAGENS ARTÍSTICAS. . . . .	 170
 ANEXO A — REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE EM LIVROS DA COLEÇÃO <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i> (1998; 2006). . . . .	 177
 ANEXO B — REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE EM LIVROS DA COLEÇÃO <i>LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS</i> (1998). . . . .	 185
 ANEXO C — REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE EM LIVROS DA COLEÇÃO <i>A PALAVRA É SUA</i> (2002). . . . .	 188
 ANEXO D — REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE EM LIVROS DA COLEÇÃO <i>ALP: ANÁLISE, LINGUAGEM E PENSAMENTO — LÍNGUA PORTUGUESA: A DIVERSIDADE DE TEXTOS NUMA PROPOSTA SOCIOCONSTRUTIVISTA</i> (1993; 1994; 1995). . . . .	 193
 ANEXO E — REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE EM LIVROS DA COLEÇÃO <i>LINGUAGEM NOVA</i> (1997; 1999) . . . . .	 202
 ANEXO F — REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE EM LIVROS DA COLEÇÃO <i>LEITURA DO MUNDO</i> (1999). . . . .	 208

*A imagem comunica. Mesmo sendo  
invariavelmente muda, ela sempre  
expressa, sempre significa.*

— JÚLIA GALLI O'DONNEL

## INTRODUÇÃO

*A arte, como a ciência, é um meio de produção do mundo, um instrumento para conhecê-lo.*

— TARKOVISKI

Entendo que a prática em sala de aula e os objetos pedagógicos nela usados como apoio têm de ser mutantes, diversificados e revistos com frequência em prol do aluno. Numa realidade educativa fragmentada e pouco favorável à aprendizagem, é fundamental buscar alternativas pedagógicas que possibilitem ao professor e ao aluno desenvolverem habilidades e competências e que permitam aos discentes ter acesso a certas formas de expressão cultural a que suas famílias não têm. E é para essa realidade que, cada vez mais, as formas diversas de produção artísticas convergem ao serem usadas para mediar e facilitar a prática educativa, a produção de conteúdos curriculares distintos e a promoção de aprendizagens múltiplas. Eis por que vejo a arte como recurso de que nenhum educador poderia abrir mão e por que esse uso me fez refletir e questionar: as artes visuais podem mediar a produção e interpretação de textos no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa?

Com efeito, por incluir a leitura e interpretação de textos escritos, essa disciplina pode ter nas imagens visuais em geral, e nas imagens artísticas (reprodução gráfica de obras de arte) em particular — foco deste trabalho —, aliadas para haver um processo de ensino e aprendizagem discente bem-sucedido. Acredito que a aprendizagem de alguns conteúdos de Língua Portuguesa<sup>1</sup> (leitura, interpretação, produção textual e outros) se tornaria mais fácil, rica e interdisciplinar se fossem usadas imagens artísticas, que poderiam ainda constituir no aluno a sensibilidade, a criatividade e a criticidade, essenciais a sua formação. Por isso, defendo a valorização das artes visuais na escola e os investimentos em material artístico-didático e em cursos de formação de docentes de português, que teriam, assim, a possibilidade de adquirirem competências para trabalhar com linguagens e dar aos alunos condições reais

---

<sup>1</sup> Uso os termos Língua Portuguesa e Artes quando me refiro à disciplina curricular; língua portuguesa e artes quando me refiro à área em geral.

de entenderem e interpretarem uma imagem artística caso ela apareça nos livros didáticos adotados.

Contudo, após 14 anos na docência de Língua Portuguesa e Artes na Educação Básica e 09 anos na formação docente para ensino fundamental e médio, sinto-me habilitada a supor que a maioria dos docentes não está apta a trabalhar com apreciação e interpretação de obras de arte. Trata-se de uma carência relevante se for considerado que grande parte das aulas de Artes na rede municipal de educação da cidade de Uberaba (MG) é ministrada por professores de Língua Portuguesa, seja para completar cargos, seja porque a cidade não contava até pouco tempo atrás com uma licenciatura em Artes Visuais — embora a realidade nas escolas municipais permaneça inalterada mesmo após quatro anos de criação do curso. No trabalho de formação de docentes, muitas vezes ouço suas queixas de que não têm gosto ou interesse por artes visuais e que, por isso, acham difícil lecionar a disciplina Artes. Com frequência atendo professores novatos em busca de orientação sobre o quê e como trabalhar com arte na sala de aula; e isso me faz refletir sobre sua forma de trabalhar com reproduções de obras de arte, pois os livros didáticos contêm atividades que envolvem a leitura dessas reproduções.

Visto que as licenciaturas, em geral, não preparam futuros professores para explorarem as imagens artísticas como forma de estimular e contribuir para o desenvolvimento do aluno, o problema passou a me intrigar cada vez mais. Assim, decidi que essa questão seria o tema da minha pesquisa de mestrado a fim de mostrar como tem sido difícil para os professores lecionarem Língua Portuguesa com um recurso que não dominam, pois — no dizer de Anamelia Bueno Buoro (2002, p. 21) —, “só conseguimos ensinar aquilo que sabemos”. A pesquisa investiga analiticamente *se* e *como* professores de português desenvolvem atividades relativas a imagens artísticas presentes nos livros didáticos de língua portuguesa de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental e as dificuldades e os desafios que se impõem aos professores dessa disciplina ao trabalharem com tais imagens. A pesquisa foi feita com professoras de Língua Portuguesa de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> do Ensino fundamental de escolas públicas e particulares do município de Uberaba.

Os objetivos específicos foram:

- saber se os professores de português sujeitos da pesquisa tiveram, nos cursos de graduação, uma formação que os habilitasse a usar artes visuais como mediadora da aprendizagem disciplinar;
- identificar interesses e dificuldades dos professores de Língua Portuguesa e seus alunos no desenvolvimento de atividades com reproduções de obras de arte;



- inventariar propostas de atividades com tais reproduções apresentadas nos livros didáticos para as quatro últimas séries do ensino fundamental (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup>);
- apontar possibilidades de diálogo entre textos visuais e textos escritos.

Durante a pesquisa, tentei responder a estas questões: o que abordam os cursos de formação de professores nesse sentido? Os professores de Língua Portuguesa estão preparados para lidar com a leitura de imagens artísticas e reconhecê-las como linguagem? Que resultados são alcançados com os alunos? Como os professores vêem essas imagens? O que pensam das atividades com imagens artísticas propostas pelos autores dos livros didáticos de Língua Portuguesa? Põem em prática as atividades sugeridas nos livros? Desenvolvem essas propostas com seus alunos? E como é o desempenho dos discentes na realização de tais atividades? Para respondê-las, analisei coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa e entrevistei seis professoras dessa disciplina, atuantes em classes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental em escolas públicas e particulares de Uberaba.

Também procurei conhecer mais esse objeto midiático conhecido como livro — seu papel e sua importância para a educação — e fazer algumas considerações sobre o livro didático e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela escolha, aquisição e distribuição do livro didático às escolas públicas brasileiras. Enfoquei, ainda, a importância da imagem na vida do ser humano, desde quando o homem começou a usá-la para se comunicar até a atualidade, quando se tornou um dos instrumentos de comunicação mais importantes. Exemplo dessa importância está na televisão, um dos mais populares meios de comunicação de massa em que a imagem prepondera.

Acredito que esta seja uma era cada vez mais visual: em ruas, estradas, praças, onde quer que seja, sempre há uma imagem para passar uma mensagem. Para Dondis (1977, p. 14), “[...] a evolução da linguagem começou com imagens”, num tempo longínquo (cerca de 30 mil anos antes de Cristo), quando os homens pré-históricos, por meio de suas pinturas, buscavam representar o mundo onde viviam. Ainda segundo Dondis (1997), a linguagem visual se tornou quase universal; algumas imagens podem ser compreendidas da mesma forma pela maioria das pessoas que vivem numa sociedade dita civilizada. Por essas e outras razões a comunicação por imagens é tida como dominante na contemporaneidade: ocupa um espaço cada vez maior na vida do homem.

Embora com problemas, a imagem passou a fazer parte também da educação. No Brasil, as imagens têm sido usadas como apoio ao processo de ensino e aprendizagem, ainda que, em sua formação, os docentes estejam despreparados para isso. Para Célia

Maria de Castro Almeida (2007, p. 81), “[...] a leitura visual é hoje atividade fundamental à formação de crianças e jovens, e sua problemática, na educação escolar, tem implicações importantes na formação docente e nas práticas de professores/as do nível básico”. Embora essa autora se refira ao ensino de arte e à formação do professor de Artes, a meu ver, professores de Língua Portuguesa enfrentam os mesmos problemas, pois várias coleções didáticas dirigidas a esse componente curricular são recheadas de reproduções de obras de arte.

Posto isso, este trabalho se estrutura em quatro capítulos.

No primeiro, trato da formação de professores de Língua Portuguesa, a fim de identificar até que ponto os cursos formativos preparam docentes para usarem, com alunos, as imagens artísticas na sala de aula; e refletir sobre a necessidade de os programas curriculares dos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa incluírem disciplinas que enfoquem metodologias do ensino com imagens artísticas em sala de aula.

No segundo capítulo, enfoco a cultura visual e o lugar destacado das imagens como recurso importante no processo de comunicação humana. Mediante um retrospecto das imagens visuais (da pré-história ao presente), abordo especificamente as imagens artísticas e o fato de que, por séculos, foram importante o meio de comunicação entre os homens — como provam os desenhos e as pinturas nas cavernas pré-históricas. A seguir saliento o valor das imagens artísticas na idade antiga — pelo olhar dos mesopotâmios, egípcios, gregos e romanos: ora como forma de mostrar o cotidiano daqueles povos, ora para homenagear deuses e deusas, ora para perpetuar ou imortalizar reis e faraós; na Idade Média — quando a Igreja predominava e influenciava a sociedade e, para atrair cada vez mais fiéis, ornamentava seus templos com pinturas e esculturas sacras; enfim, na idade moderna e na contemporânea — quando as imagens passaram a ser usadas para expressar sentimentos e emoções. Ainda dialogo com alguns autores sobre leitura e leitura de imagens

No terceiro capítulo, discuto o livro didático, produto cultural que provoca discussões contraditórias na sociedade, mas que é indispensável na visão dos docentes. Para tanto, retomo alguns fatos da história do livro, para mostrar as transformações por que passou desde sua criação até a atualidade e seu desdobramento no livro didático (definição, principais características, funções e contribuições para o processo de ensino aprendizagem). Abordo ainda o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): dos programas de livro didático, o maior do mundo (BITTENCOURT, 2004a). O PNLD pertence ao governo federal e responde pela edição e distribuição para as escolas públicas.

No quarto capítulo, apresento a pesquisa propriamente dita: a metodologia aplicada para identificar — com base na análise de 45 coleções de livros didáticos editados a partir de 1986 — o que propõem os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa ao incluírem imagens artísticas em suas atividades didáticas. Também apresento os desafios e as dificuldades que os professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental enfrentam ao lidar com tais atividades e problematizo questões como formação e atuação profissional, práticas culturais e práticas relativas ao uso do livro didático.

Enfim, faço minhas considerações finais sobre o assunto, onde exponho o que os resultados me permitiram inferir, assim como outros questionamentos surgidos no decorrer da pesquisa e que merecem investigações futuras mais aprofundadas.

# 1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

*A formação é uma viagem aberta,  
uma viagem que não pode estar  
antecipada, é uma viagem interior,  
uma viagem na qual alguém se deixa  
influenciar a si próprio, se deixa  
seduzir e solicitar por quem vai ao  
seu encontro, e na qual a questão é  
esse próprio alguém, a constituição  
desse próprio alguém, e a prova e a  
desestabilização e eventual  
transformação desse próprio alguém.*

— JORGE LARROSA BONDÍA

Neste capítulo, discuto a necessidade de uma formação de professores voltada a uma educação emancipatória que torne o professor um profissional mais reflexivo, mais criativo, mais inovador e mais pesquisador; um profissional que caminhe com as próprias pernas e busque novos aliados para auxiliá-lo em suas técnicas tradicionais; um professor que esteja preparado para fazer do aluno um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres por meio de uma educação que liberte e seja voltada ao homem como ser humano. Acredito em um professor que seja autônomo e formador de si mesmo, que identifique conhecimentos e busque descobrir elementos em prol do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Dialogo com José Contreras, Edgar Morin, Izabel Petraglia, Mário Osório Marques e outros autores para estabelecer o significado de educação, ensino e autonomia na educação contemporânea. Volto-me, em especial, ao professor de Língua Portuguesa, na intenção de saber até que ponto ele está preparado para lidar com imagens artísticas na sala de aula.

## 1.1 Professor pesquisador: educador para o presente

Na sociedade atual, a informação chega de todos os lados, por isso é cada vez mais difícil para a escola atender aos interesses dos alunos; a educação contemporânea exige mais do professor, de sua formação inicial e continuada. Para Marques (2000, p. 41), ela “[...] implica manter-se aberto ao outro, às alteridades distintivas e às possibilidades múltiplas, a pontos de vista distintos e gerais que abarquem outros possíveis pontos de vista”. Petraglia

(1995, p. 76) complementa esse pensamento ao dizer que “[...] o professor, de forma individual, deve buscar a formação necessária para uma prática renovadora [...]”.

O docente hoje tem de usar mais que os recursos rotineiros há muito empregados na sala de aula; tem de inovar a cada dia, a cada aula, para atrair seus alunos e tornar o aprendizado mais prazeroso. Como ele responde pela mediação do conhecimento do discente, tem de assumir esse papel e seu próprio aprendizado de professor, isto é, construir seu conhecimento e buscar novos saberes — nesse caso, conhecer um pouco mais sobre arte. Não só aos cursos de formação docente das instituições de ensino superior cabe a formação de qualidade, que prepara para a prática diária; também ao professor, que pode — e precisa buscar — esse aprendizado. Morin (2000) diz que aprender não é apenas reconhecer o já conhecido, mas também saber fazer a junção do conhecido com o desconhecido.

Marques (2000, p. 41) afirma que o homem se forma ao longo da vida, conforme as exigências que lhe são feitas:

O homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo, voltado para além do que decorre no dia-a-dia da existência e no reino das motivações imediatas. Necessita cada homem re-atravesar a história do gênero humano e da cultura, para delas fazer-se parte viva e operante. Necessita ele assumir o sentido da própria vida, com a capacidade de assumir o sentido da própria vida, com a capacidade de articular na intersubjetividade da palavra e da ação sua própria experiência biográfica. Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na articulação dessas duas instâncias — o eu e o mundo — consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e seu mundo.

A fim de abordar a formação de professores de Língua Portuguesa e o uso de imagens artísticas em sala de aula, tive de investigar até que ponto eles estão preparados para lidar com esse recurso. Para isso, conversei com seis professoras atuantes nas redes particular e pública de ensino de Uberaba (MG), pois precisava saber não só como têm trabalhado com as propostas de atividades que trazem imagens artísticas nos livros didáticos, mas também que orientação receberam em seus cursos de formação: os professores têm buscado, por conta própria, novos saberes para lançar mão de recursos pedagógicos diferentes, ou se limitam a usar recursos tradicionais? Põem em prática sua autonomia profissional pelo bem do processo de ensino e aprendizagem na complexa tarefa de ensinar? Mais que isso, como concebem ensino e educação? Sabem qual é seu papel na sociedade contemporânea? O que é autonomia? Saberes? A essas e outras perguntas, tento responder neste capítulo, dialogando com autores que fundamentam esta pesquisa.

## 1.2 Educação, ensino e autonomia profissional

Na visão de Stenhouse (1985, p. 44–5 apud CONTRERAS, 2002, p. 130), educação é “[...] um aprendizado no contexto de uma busca da verdade”; mas tal verdade não pode ser estabelecida nem determinada pelo Estado, nem mesmo por processos democráticos, pois “[...] um controle estrito do currículo e dos métodos pedagógicos nas escolas é equivalente ao controle totalitário da arte” (STENHOUSE, 1985, p. 44–5 apud CONTRERAS, 2002, p. 130).

Na ótica de Elliot (1986, p. 247)

Quando se fala em objetivos da educação, é freqüente utilizar conceitos como “liberdade”, “igualdade”, “justiça”, “autonomia profissional”, e “o aumento da compreensão”. Esses valores educativos são notoriamente vagos. Porém, é um erro pensar que se obtém clareza pelo fato de transformá-los em estado concreto de coisas. Descrevem qualidades que devem ser realizadas na forma em que os professores interagem com os alunos e os tratam em situações de aprendizagem, em vez de serem frutos extrínsecos de tais interações. Ou seja, uma situação de aprendizagem é “livre”, “igual” e “justa”, ou permite aos alunos aprenderem “autonomamente” ou “realizarem-se”, isto é, algo acerca da natureza das condições para a aprendizagem estabelecidas pelo professor, em vez de seus frutos.

Contreras (2002, p. 104) esclarece que educação como experiência concreta vai além da delimitação oficial de objetivos para que os docentes possam enfrentar os interesses e as necessidades daqueles com quem trabalha — os alunos.

No dizer de Morin (2000, p. 72), “[...] educação é, ao mesmo tempo, transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo”. E mais, ela “[...] deve favorecer a aptidão natural da mente a formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral” (MORIN, 2000, p. 39).

Numa leitura inicial, educação se apresenta no pensamento desses autores como algo mais abstrato: busca de verdade, transmissão do antigo e abertura para o novo, natureza das condições de aprendizagem. Nesse caso, pode-se pensar que o ensino concretiza a educação, faz dela algo mais palpável? Ensino é a educação na prática?

Para Stenhouse (1985) o ensino é uma arte porque, tal como esta, a busca pela melhor prática docente se concretiza na própria prática do ensinar. Ou seja, tal como os artistas, os professores aperfeiçoam a arte da docência, experimentando-a e examinando-a constante e criticamente.

Segundo Contreras (2002, p. 16):

Para Stenhouse, o ensino não fica bem caracterizado como um conjunto de atividades que se justificam por sua capacidade de conseguir determinados resultados; antes, este só pode ser entendido pela relação complexa e conflituosa que guarda com as pretensões educativas. Isso significa situar o contexto de valorização do ensino, não em conquistas delimitadas de modo unívoco, mas precisamente em uma definição que é “problemática e publicamente controvertida” (Stenhouse, 1977: 1). O que os valores educativos significam é algo aberto à interpretação e ao julgamento na busca de situações concretas. Representam uma aspiração ambiciosa, nunca plenamente realizável, que transforma o ensino em uma atividade que sempre pode ser melhorada. O que os valores significam na prática e os seus possíveis resultados não podem ser antecipados.

Grundy (1987 apud CONTRERAS, 2002) salienta que, se o ensino for entendido como técnica aplicada, prática direcionada à obtenção de resultados ou produtos pré-definidos, não será uma prática em que a criatividade foi empregada, mas uma prática destinada a reproduzir, nos alunos, os objetivos que dirigem seu trabalho. MacDonald (1989 apud CONTRERAS, 2002) reforça esse pensamento ao dizer que ensino não é a aplicação do currículo, mas sua invenção, reinvenção e improvisação contínua. Contreras (2002) ressalta, ainda, Gage, que em seu livro *The scientific base of the art of teaching* vê o ensino como arte prática que clama não só por criatividade, mas também por intuição, tentativas e improvisação do professor: componentes tidos como artísticos na prática profissional docente e que podem ajudar a solucionar problemas surgidos nas situações cotidianas.

Segundo Gage, dada a impossibilidade de manipular na prática relações científicas complexas, os professores devem se valer de sua intuição artística e criteriosa para resolver sua atuação enquanto docentes a partir do conhecimento científico das relações entre variáveis. Desse modo, os professores se encontram envolvidos em uma atuação intuitiva, dispondo de um conhecimento científico que lhes proporciona uma informação simplificada e, como disseram diversos autores (Pearson, 1989; Pérez Gómez, 1991b; Tom, 1984), manifestarem insuficiente — quando não irrelevante — para a prática, mas sem saber o que significa e supõe seu trabalho artístico, que fica preservado da boa vontade ou da “irracionalidade” da atuação não científica. (CONTRERAS, 2002, p. 99).

Além dessa intuição de que fala Gage, no dizer de Morin (2000) é necessário ensinar métodos que possibilitem estabelecer relações mútuas e influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo de complexidade.

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. (MORIN, 2000, p. 14).

Ainda na visão desse autor, “[...] o ensino consiste em realizar idéias e princípios que derivam do que se considera educativo para os alunos, transformando-os em formas concretas de atuação do docente nas aulas” (MORIN, 2002, p. 121).

Maurice Tardif (2002, p. 13) argumenta que ensinar é atuar com outros seres humanos;

[...] é saber agir com os outros seres humanos que sabem que lhes é ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc. [...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.

Exceto esse último autor, os demais se referem ao ensino com uma conotação de prática. Contudo, como se viu, não se trata de atividades para se obterem certos resultados nem aplicação de técnicas para se chegarem a produtos pré-definidos; numa palavra, não é prática para reproduzir nos alunos os objetivos que guiam o trabalho docente: o currículo. Antes, trata-se de invenção, reinvenção e improvisação contínua deste; é prática que emprega criatividade apoiada na intuição, em tentativas e na improvisação.

Nessa prática que recorre à criatividade, inventa e reinventa o currículo, fazendo uso da intuição, da tentativa e da improvisação, o professor pode executar seu trabalho com autonomia profissional. No dizer de Contreras (2002, p. 214), autonomia profissional é

[...] um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser. (CONTRERAS, 2002, p. 214).

Para esse autor, a autonomia profissional seria um processo ininterrupto de descobertas e transformações das diferenças entre a prática do dia-a-dia e os anseios sociais e educativos de um ensino conduzido pelos valores da igualdade, da justiça e da democracia. Para ele, a compreensão da autonomia é a chave para se entender um problema educativo específico.

[...] a educação só pode se transformar atuando também, e simultaneamente, na comunidade na qual tem lugar. Portanto, a transformação do ensino para torná-la mais justa e educativa deve ser realizada em conexão com os movimentos sociais (e não profissionais) que aspiram à democratização da sociedade. Nessa perspectiva, a autonomia não estaria desligada desse último propósito político, porque a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas. (CONTRERAS, 2002, p. 186).

Ainda segundo Contreras (2002, p. 187), “[...] a autonomia sugere aceitação da diferença, como expressão da variedade de formas pelas quais os professores vivem suas



experiências de contradição, de opressão ou de exclusão e de como superá-las”. Morin (2000, p. 17) entende que “[...] todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana”. Isso porque “[...] a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino, pois todo ser humano é um ser físico, psíquico, biológico, social, histórico, cultural” (MORIN, 2000, p. 15). Dito de outro modo, os professores têm de ver seus alunos não só como aprendizes, mas também como um todo: seres humanos completos e complexos que têm histórias individuais e compõem uma história coletiva como agentes construtores.

Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (MORIN, 2000, p. 15).

Com efeito, para Petraglia (1995), os professores e a escola como estrutura organizacional não podem jamais esquecer que a construção da identidade escolar supõe, em primeiro lugar, a construção da identidade individual de seus membros: sujeitos desse processo e do processo de conhecimento desenvolvido na escola. Nesses termos,

[...] é fundamental que o educador compreenda a teia de relações existentes entre todas as coisas, para que possa pensar a ciência uma e múltipla, simultaneamente. O subsídio de seu pensamento para a educação está na teoria e na prática, do “tudo se liga a tudo” e é no “aprender a aprender”, que o educador transforma a sua ação numa prática pedagógica transformadora. Trata-se de uma mudança de mentalidade e postura diante de sua compreensão de mundo, de um renovar e renovar-se, sempre, a caminho de uma concepção multidimensional e globalizante, em que a pessoa, mais que indivíduo, torna-se sujeito planetário, a partir da auto-eco-organização. (PETRAGLIA, 1995, p. 74).

Essa autora vê, ainda, a necessidade de a escola rever alguns aspectos e definir seu papel na sociedade. Diz ela:

[...] a escola ainda não definiu o seu papel no contexto histórico, social e político, carecendo construir sua identidade. Essa identidade é um processo de construção perene e gradativo, que ocorre de dentro para fora, em que as possibilidades individuais de cada um e do outro são colocadas à frente das circunstâncias limitadoras que se nos são impostas. É preciso, contudo, que as pessoas envolvidas queiram construí-la, cultivando-se e melhorando-se, bem como aprendendo, dia a dia. É preciso que os membros da comunidade escolar tenham imunologia de si mesmos, o que para Morin significa a autoafirmação e o autoconhecimento que cada indivíduo tem, colocando-os a serviço da construção de sua identidade. (PETRAGLIA, 1995, p. 70).

Giroux (1991) entende que o professor tem por objetivo construir um ensino formador de cidadãos críticos e ativos; o professor é a “autoridade emancipadora” ligada a propostas de liberdade, igualdade e democracia. Nesses termos, as instituições de ensino se

transformam em espaços onde discentes aprendem e lutam por condições favoráveis à liberdade do indivíduo, à capacitação para a atuação social; e onde os professores se tornam “intelectuais transformadores”, pois seu compromisso excede a transmissão do saber crítico, isto é, inclui a transformação da sociedade pela capacitação para o pensar e agir criticamente.

Esse ensino para a transformação social:

[...] significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como profissionais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial transformação. (GIROUX, 1991, p. 90).

### 1.3 O saber docente

No dizer de Contreras (2002, p. 95), na área da educação, a não-aplicação de grande parte do conhecimento pedagógico, aliada à natureza ambígua e, por vezes, conflituosa de seus fins, fez a docência ser considerada como profissão com sentido fraco e limitado.

O reconhecimento que, como profissionais, os professores possuem, sob essa concepção, relaciona-se com o domínio técnico demonstrado na solução de problemas, ou seja, no conhecimento dos procedimentos de gestão e funcionamento do grupo em sala de aula e no manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem. [...] É a formação inicial e permanente dos professores que supostamente lhes permite o acesso a métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas de organização da classe e manejo dos problemas de disciplina, técnicas de avaliação, etc. (CONTRERAS, 2002, p. 95).

Segundo Tardif (2002, p. 14), o saber dos docentes é mais que conteúdos cognitivos definidos de uma única vez: é um processo que se constrói ao longo de uma carreira profissional. Nele, o professor aprende aos poucos a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que penetra nele e o interioriza mediante regras de ação que passam a compor sua “consciência prática”.

[...] o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2002, p. 15).

Ainda segundo esse autor, o saber dos professores não pode ser separado de outras dimensões do ensino nem do estudo do trabalho feito todos os dias pelos docentes de profissão de forma mais específica. Diz ele:

Em todos esses anos, sempre situei essa questão do saber profissional no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade (Tardif & Lessard, 2000). Por isso, sempre me pareceu absurdo falar do “Saber” (ou do Conhecimento, da Pedagogia, da Didática, do Ensino, etc.), tal como o fazem certos psicólogos e pesquisadores anglo-saxões da área da educação, como se se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados. (TARDIF, 2002, p. 11).

O saber dos docentes — explica Tardif (2002) — depende não só das condições concretas nas quais o trabalho acontece, mas também da personalidade e experiência profissional dos próprios professores. Ele entende que esse saber se relaciona com o que eles são e o que fazem, inclusive emocional e cognitivamente, com suas expectativas e com sua história de vida.

O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*. (TARDIF, 2002, p. 16).

Além disso, o saber dos docentes tem de ser entendido como algo que tem vínculos fortes com o trabalho docente, na escola e na sala de aula. Embora os professores usem saberes diversos, esse uso acontece em razão de seu trabalho, das situações e dos condicionamentos vinculados a esse trabalho. Noutros termos, a relação dos docentes com os saberes jamais é estritamente cognitiva, pois “[...] são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 17).

Para Tardif (2002), o saber do professor é plural e temporal: relaciona-se com a história escolar e familiar, assim como com a carreira dos professores. Esse saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Eis como esse autor explica a idéia de temporalidade:

[...] o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. [...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. [...] Ela também se aplica diretamente à sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. Esse tema da carreira profissional, por sua vez incide sobre temas conexos como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem. (TARDIF, 2002, p. 20).

E mais, um docente jamais define sozinho e em si mesmo seu saber profissional.

Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. Nesse sentido, o que um “professor deve saber ensinar” não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social, tal como mostra a história da profissão docente (Nóvoa, 1987; Lessard & Tardif, 1996). Por isso, no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem. (TARDIF, 2002, p. 13).

Para Contreras (2002, p. 97), a prática docente é, em grande parte, um confronto com situações problemáticas em que confluem vários fatores e não se pode avaliar com clareza um problema coincidente com as categorias de situações estabelecidas para as quais se tem tratamento.

Os docentes, como *experts* do ensino, não dispõem em princípio das habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas para sua aplicação. [...] entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados. Isso significa, entre outras coisas, possuir antecipadamente uma imagem sobre o comportamento de uma pessoa educada, entender o conteúdo curricular como um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estáticos que devem ser adquiridos, e separar detalhadamente a função e o momento do esboço ou programação, do momento da realização e da avaliação. (GRUNDY, 1987, cap. II apud CONTRERAS, 2002, p. 96).

Contreras (2002, p. 96) entende que o professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste em aplicar decisões técnicas. Para ele, o conhecimento pedagógico dará direção à prática e proporcionará os meios para o reconhecimento dos problemas e as possíveis soluções.

Donald Schön (1983 apud CONTRERAS, 2002) discute a idéia de profissional reflexivo: que age em situações que não se resolvem mediante técnicas, em atividades que, como o ensino, caracterizam-se pela atuação sobre situações incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor.

[...] Schön parte da forma com que habitualmente se realizam as atividades espontâneas da vida diária, distinguindo entre “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”. Nossa prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las. São compreensões das coisas ou competências que interiorizamos de tal forma que seria difícil descrever o conhecimento que implicitamente revelam essas ações. Muitas vezes nem sequer somos conscientes de tê-las aprendido, simplesmente nos descobrimos fazendo-as. Nesse tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas sim, está na ação. Não há nada — segundo Schön — que nos faça pressentir que nosso “saber como” consista de um conjunto de regras estruturadas previamente à ação, que colocamos em funcionamento como aplicação de decisões. Nesse sentido, o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente personificado nela. Por isso é um conhecimento na ação. (CONTRERAS, 2002, p. 107).

Contreras (2002) vê como algo natural a surpresa que causam as situações que distanciam as pessoas da situação a que estão habituadas e as obrigam a pensar sobre o que fazem enquanto executam algo. Schön (1983 apud CONTRERAS, 2002) chama isso de “reflexão-na-ação”, o que presume uma reflexão sobre a maneira como, em geral, entende-se a ação realizada, que surge para que as pessoas possam analisá-la relativamente à situação em que se encontram e façam sua recondução de forma adequada. “Em tais processos, a reflexão tende a ser enfocada interativamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo implícito na ação.” (SCHÖN, 1983, p. 56 apud CONTRERAS 2002, p. 107). Para Contreras, a idéia da reflexão na ação — habitual na vida diária — aceita características próprias na prática profissional. Uma delas é a que presume um elemento de repetição.

Um profissional é um especialista que enfrenta repetidamente determinados tipos de situação ou casos que constituem o âmbito de sua especialidade. As situações com as quais se defronta são consideradas em função de sua semelhança com os casos anteriores. Como produto da repetição dos casos, desenvolve um repertório de expectativas, imagens e técnicas que lhe servem de base para suas decisões. Aprende o que buscar e como responder ao que encontra. Essa experiência é a que alimenta seu conhecimento na prática. (CONTRERAS, 2002, p. 107).

Conforme explica Contreras (2002, p. 110), ao refletir na ação, o profissional tende a questionar a definição de sua tarefa, “[...] as teorias-na-ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlada. E, questionando essas coisas, acaba por questionar também elementos da estrutura do conhecimento organizacional onde estão suas funções inseridas”.

Schön (1983 apud CONTRERAS, 2002, p. 113) compara a prática profissional com a atuação artística:

A obra artística é, ao mesmo tempo, a manifestação e a busca, a experimentação e a conquista, a obra em si e os valores que mediante ela se realizam e se tornam presentes. [...] a possibilidade de atuação artística, se entendida como prática humana, produto da meditação, da bagagem pessoal, da experimentação com as situações, da reflexão na prática, da intenção que se expressa como qualidades que guiam a busca e não como resultados antecipados.

Para Contreras (2002, p. 148), a idéia do professor como artista mostra a qualidade da busca de realização de valores experimentados como prática, tomando consciência do significado de seus valores quando tenta agir de acordo com eles. Esse autor salienta que a forma como Stenhouse desenvolveu a metáfora do professor como artista se presta à visão do artista como personagem isolado, que procura extrair significados de seus recursos expressivos, mas não mostra o papel relacionado com o artista na sociedade.

Schön (1992) refere-se à idéia de que há uma dificuldade de entendimento entre conhecimento do professor e seu saber refletir para a ação docente. Nesse sentido, também Rhade se posiciona:

Se conhecer significa a união dos muitos saberes, saber refletir, pondera este autor [Schön], é o permitir-se, em primeira instância, em ser surpreendido pelo que o aluno faz ou quer. A reflexão sobre o modo de ver e de pensar do seu aluno, a compreensão sobre este aspecto, há de conduzir o docente a uma reformulação da própria forma de ver e de pensar, procurando outras maneiras de conhecer e formar na prática educativa. A importância de uma visão educacional a ser refletida é a de uma noção de globalidade de ensino, pois o estudante não só precisa construir conhecimentos, receber informações e instruções: ele sente, pensa, quer, age, valoriza. Se o racional é necessário, embora contenha em si imobilidades, equilíbrios, precisões, não se pode esquecer o sensorial que vive no concreto e com o qual sintoniza e adere, interessando-se vivamente pelas outras coisas que o rodeiam: o sensorial é o mundo do movimento, das ligações diversas, formando um conjunto dinâmico que tem sido esquecido pelos docentes e para o qual considera-se relevante voltar o pensamento. À medida que o professor passa a compreender de forma reflexiva as dimensões de sua ação pedagógica como transformação social, cultural, política, certamente passará a utilizar conhecimentos como forma de reconstrução de sua prática voltada para o mundo do jovem. (RHADE, 1999, p. 2).

Ainda segundo Rhade (1999), o ato de refletir enriquece a formação do professor e sua prática profissional, pois torna o docente mais flexível e criativo diante do mundo, numa visão de totalidade, de ações educativas para uma cultura mais atual e conforme a realidade contemporânea. Assim, entende-se que a educação urge ser encarada livre e criticamente, enfocando o todo cultural humano.

Nesse sentido, com a reforma dos cursos de formação de professores, entendo que as universidades formariam professores mais autônomos e conscientes de seus direitos e obrigações como educadores; os cursos formariam docentes reflexivos, críticos, que trabalhem a complexidade na educação, busquem seus saberes, construam a própria história e participem mais da construção da história de seus alunos. Para Marques (2000), a formação de professores é questão-chave cuja solução resolve outras questões da educação. Ele apóia sua convicção no pensamento de José Gimeno Sacristán (1999, p. 285–6)), para quem:

Uma primeira conclusão que se depreende de exame das correntes do movimento educativo no âmbito internacional mostra que a formação de professores, sua seleção e aperfeiçoamento contínuo no exercício profissional figuram no primeiro plano das preocupações no campo da educação, especialmente quando estas se centram no rendimento qualitativo dos sistemas educativos. A prova está na inclusão tão freqüente desses temas nos congressos e reuniões referentes a problemas educativos, o lugar preponderante que ocupam nas reformas educativas, as modificações nos planos de estudos para a formação do professorado e a numerosa bibliografia produzida a respeito. A convicção generalizada de que o nível e qualidade da educação estão condicionados, em primeiro lugar, pela capacidade do professorado motiva que os seus sistemas de formação constituam um setor prioritário, sempre em evolução, no conjunto de cada sistema educativo nacional.

#### 1.4 Formação do professor e leitura de imagens

Embora meu enfoque não seja a interdisciplinaridade nem a transdisciplinaridade, acho importante mostrar o que Petraglia (1995) diz sobre o assunto, fundamentada em Morin (1982), para mostrar a importância de os professores se prepararem para ler imagens artísticas na sala de aula. Ao buscarem, por decisão própria, outros saberes que não os adquiridos obrigatoriamente nos cursos de formação ou ao irem além atividades propostas pelos livros didáticos, os docentes estarão agindo com autonomia, visando a aulas mais ricas e prazerosas, que muito contribuirão para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Essa autora salienta o pensamento de Morin (1982) sobre a transformação da prática do professor, baseada no “aprender a aprender”, como uma contribuição à educação que vai além da interdisciplinaridade, pois mostra um percurso que a transcende em seus limites e suas possibilidades, propondo uma prática que esteja inserida na transdisciplinaridade.

Petraglia (1995, p. 74) comenta a proposta desse pensador, que define interdisciplinaridade, e ressalta o que é transdisciplinaridade:

[Morin] Define, então, “interdisciplinaridade” como colaboração e comunicação entre as disciplinas, guardadas as especificidades e particularidades de cada uma. Já por “transdisciplinaridade” entende o intercâmbio e as articulações entre elas. Na transdisciplinaridade há a superação e o desmoronamento de toda e qualquer fronteira que inibe ou reprime, reduzindo e fragmentando o saber e isolando o conhecimento em territórios delimitados. Nessa prática transdisciplinar proposta por Morin não há espaço para conceitos fechados e pensamentos estanques, enclausurados em gavetas disciplinares, mas há obrigatoriamente a busca de todas as relações que possam existir entre todo conhecimento.

Ela vê importância na reflexão e ampliação das discussões sobre as relações entre os conteúdos de uma disciplina e outra;

[...] entre as disciplinas e o curso; entre as disciplinas e a vida, e assim sucessivamente, a fim de não se estimular a elaboração de conhecimentos parcelados advindos do pensamento linear, mas promovendo-se a construção de um saber uno, como visão conjunta e de um todo composto por muitos aspectos. (PETRAGLIA, 1995, p. 75).

Ainda que se refira à pedagogia, Marques (2000, p. 185) reitera esse pensamento ao defender que um professor deve ser aberto “[...] à universalidade e ao diálogo dos saberes acerca de temas comuns, que não tenha como referência a sua disciplina [...]. Mas, para que isso se torne uma realidade, vejo como necessária a mudança de alguns aspectos na educação”. Cabe aos educadores redefinir “[...] os rumos da educação brasileira e dos parâmetros da qualidade do ensino, só possíveis pela qualificação profissional e pela ação corajosa dos docentes nas salas de aula e nos espaços políticos por eles assumidos” (MARQUES, 2000, p. 35).

No dizer de Moran (2000), a educação voltada à comunicação objetiva a orientação de análises mais condizentes, coerentes e relacionadas com a realidade e que determine novas relações simbólicas, em vez de análises teóricas. Nesses termos, as imagens, em movimento ou não, também são um meio tecnológico de comunicação, e seu conhecimento e sua leitura crítica são completados pela estética e sensibilização na busca de novas expressões até a introdução dessas leituras nos ambientes educacionais, de forma abrangente, para reflexões educativas. As reflexões que se propõem são aqui usadas no seu mais amplo sentido. Isso porque

A educação não se limita à sala de aula, pois que ela se constitui no princípio por meio do qual seres humanos não só conservam como transmitem suas peculiaridades físicas e espirituais (JAEGER, 1995), ao mesmo tempo que poderão ser conduzidos a mudanças e progressivas descobertas pelo educador consciente. A reflexão que aqui se propõe é a educação com base numa visão tecnológica, mais global e também estética, que há de começar na infância, no ambiente familiar, no sentido de sensibilizar o educando para o conhecimento de si mesmo, permitindo-lhe criar melhores formas de existência, participando na vida e no crescimento da sociedade. Até mesmo fora do ambiente formal da escola, o conhecimento e a aprendizagem podem complementar o que nele se dá. Se o professor não conhece a realidade em que o jovem passa a maior parte do seu dia, o ambiente escolar se obsoleto. (RAHDE, 1999, s. p.).

Para essa autora, ao observarem e refletirem sobre a variedade de imagens que circula no mundo dos jovens, professores e alunos podem revisitar e estudar visões de mundo, “[...] a visão do universo de cada forma na sua essência mais ampla e na qual os dados externos têm apresentado as mais novas e mais significativas ordenações” (RAHDE, 1999, p. 2).

Para este fim, considera-se a necessidade de formação de mentalidades abertas, tanto dos professores como dos estudantes, sem preconceitos ou parcialidades para o estabelecimento de novas maneiras de ver e de pensar. Ao mesmo tempo, implica a aceitação do cotidiano do jovem, o respeito aos seus anseios e necessidades, assumindo, conscientemente, responsabilidades coerentes para a reflexão e a ação dos processos de ensino e de aprendizagem. Destaca-se que estas idéias mantêm íntima relação com planejamentos elaborados em conjunto por professores e alunos, numa visão participativa e ética no sentido de desenvolver consciências críticas e construtivas. (RAHDE, 1999, p. 2).

Rahde (1999) afirma que instruir sobre a realidade vivida fora da escola é refletir sobre a prática educativa do ambiente e espaço onde o aluno vive. Noutras palavras, o mundo da educação vai além da sala de aula: é uma instância do universo maior da educação, a que pertence o mundo das imagens. Para essa autora, uma atribuição esquecida pelo professor é verificar que as formas variadas da imagem se ampliam mais que o espaço das letras.



[...] a educação há de crescer também utilizando a cultura e a tecnologia das imagens, que vêm se difundindo cada vez mais, tornando-se, objeto de reflexão pedagógica, de estudos mais profundos, que superem a mera especulação do “deixar fazer”, da pura experimentação, como ocorre muitas vezes. É relevante que se compreenda que a necessidade de formar o indivíduo, sensibilizá-lo às formas subjetivas das artes visuais constitui maneira de educar também, com novos modos de ver e de pensar, movimentos gráfico/plásticos nas manifestações artísticas através dos tempos. Neste sentido, a narrativa das imagens possibilita outras perspectivas de cognição e, conseqüentemente, outras leituras das obras plásticas, gráficas, cinematográficas, que invadem o cotidiano tecnológico vivido neste final de século. (RHADE, 1999, p. 3).

Para Ucker e Martins (2004, p. 121), cabe aos professores e às instituições (universitárias) enfrentar o desafio do uso de imagens na formação docente. “É necessário que se construam novos modos de ver e fazer mundos, propostas pedagógicas que incluam nos currículos práticas e discussões sobre a recepção e a leitura desses textos visuais que tanto fascina”. Essa condição da visualidade no presente tem de provocar interesse, estudo e reflexão sobre as questões da cultura visual, para progredir no entendimento de seus processos rumo à construção social e política de alternativas críticas de entendimento da visualidade em contextos educativos.

### 1.5 Sobre o uso de imagens artísticas

Os livros didáticos apresentam várias propostas; mas me ateno aqui à eficácia das imagens numa oficina de criação ou produção de texto. Trata-se do testemunho de alguém que há muito trabalha com imagens artísticas em sala de aula no ensino da língua portuguesa: meu testemunho. Pretendo relatar experiências minhas e mostrar aos leitores os — para mim — bons resultados obtidos com trabalhos desenvolvidos em oficinas de produção de textos com base em reprodução de obras de arte em algumas escolas onde lecionei (cf. APÊNDICE D). Consegui ações e reações dos alunos que não eu conseguira até o dia em que comecei a levar à sala de aula imagens artísticas. Meus alunos odiavam escrever; mas, analisando e interpretando as imagens, passaram a cumprir a tarefa com mais empenho e prazer. A arte nos aproximou: mediante os trabalhos dos alunos, pareceu-me que queriam me contar coisas de suas vidas. O contato com a arte os tornou mais sensíveis e assim o faz com quem se aproxima mais dela.

Conforme acredita Herbert Read (2004, p. 225), a arte deveria estar sempre em nossas vidas porque:

A arte é um compromisso. Não deveria ser privilégio exclusivo de uma classe, de um pequeníssimo grupo de *connoisseurs* e artistas, mas parte integrante da vida de todos nós, tal como acontecia na Antiga Grécia, na Idade Média; e deveria estar na nossa vida bem cedo, ainda no estágio de formação da personalidade, como uma função natural dos relacionamentos humanos, como a linguagem da cor e da forma, tão universal e inocente quanto a linguagem das palavras...

Com base na interpretação de dada imagem artística, relíamos ora uma escultura com argila, ora uma pintura com tintas, ora um texto, e assim por diante. A releitura é:

[...] a tradução da significação do objeto como fundamento para uma nova construção, buscando-se nessa ação a re-significação do mesmo objeto: re-ler para aprofundar significados, re-semantizando-os. Dessa forma, considera-se que toda nova produção oriunda de uma imagem referente é construção de um novo texto, no qual o sujeito produtor elabora uma interpretação, podendo até mesmo partir para a criação. (BUORO, 2002, p. 23).

Das mais variadas formas, alunos e eu tentávamos ler e interpretar a imagem que eu levava, sempre passando para outras linguagens. Mas aqui me limito a relatar a produção de textos e o quão úteis podem as imagens artísticas ser nessa tarefa nada agradável aos olhos dos alunos. Escrever uma redação sempre motiva reclamação entre os alunos ao ouvirem o pedido do professor. Caso apenas se dê um tema, o aluno se perde e quase nunca sabe o que escrever, não consegue se expressar, economiza nas palavras, sente dificuldade em organizar as idéias e transformá-las. Esses alunos não exercitam sua criatividade, e em geral suas redações são um desastre, acompanhadas da alegação de que tentaram, mas não conseguiram escrever mais que o apresentado. Para essa produção acontecer, o aluno precisa ser estimulado e sensibilizado a exercitar sua criatividade; nesse caso, o papel do professor é auxiliar o aluno, instigá-lo a criar. Pela prática, o professor pode mostrar que, na criação, na produção de um texto, dentre outras coisas, vale a liberdade de expressão — que é própria das artes.

Para o aluno, por exemplo, ver-se ante uma imagem artística é o mesmo que estar de frente a uma gravura qualquer. Entretanto, sua visão pode ser transformada se o professor ajudá-lo a analisar a imagem e explorá-las em seus detalhes. Antes de se começar essa leitura orientada — que chamo de análise visual<sup>2</sup> e análise interpretativa<sup>3</sup> —, penso ser importante o professor ouvir a opinião dos discentes sobre a obra, deixando-os livres para falar, criticar, achar graça, comentar, e assim por diante. Para ajudar os alunos a analisar visual e interpretativamente a imagem, o professor poderá fazer perguntas que lhes suscitem

---

<sup>2</sup> Defino análise visual como a fase em que o aluno menciona detalhes (cores, formas etc.) do que viu na imagem artística exposta pelo professor.

<sup>3</sup> Análise interpretativa classifico como o momento em que o aluno vai além da imagem em si: procura entender a mensagem que o artista quis passar, tenta compreender a obra nas entrelinhas, como se entrasse na imagem e trouxesse tudo que não foi possível ver, que estava escondido.

a curiosidade para os detalhes e as mensagens que ela produz. Isso porque, segundo Ana Maria Mauad (2004, p. 26), “A imagem não fala por si só; é necessário que as perguntas sejam feitas”.

Dadas as opiniões dos discentes, o docente então lhes dá informações sobre a imagem artística, ou seja, contextualiza: informa-lhes sobre a vida de quem criou a obra, a época em que foi produzida, os temas que explora, as cores usadas, os sentimentos que expressa, o estilo a que pertence e as características deste, dentre outras — segundo Peter Burke (2004, p. 46), “[...] imagens são parte de uma cultura e não podem ser compreendidas sem um conhecimento daquela cultura [...]”. Assim, ao contextualizar, o docente informa os alunos sobre outros mundos e lugares, épocas diferentes e realidades nunca vivenciadas, estabelecendo um diálogo com a classe sobre a obra em questão. Também lhes permite expor idéias, sentimentos e pensamentos sobre o que vêem e o que estão descobrindo pela obra.

Após serem cumpridas essas etapas da análise e expostas as considerações, o aluno verá a imagem com outro olhar; à sua interpretação anterior — feita com base em sua experiência de vida —, serão acrescentadas as informações passadas pelo professor; e ele então estará pronto para escrever. Como esclarece Alberto Manguel (2001, p. 24),

A imagem dá origem a uma história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem.<sup>4</sup> [...] podemos saber algo sobre o pintor e sobre o seu mundo; podemos ter alguma idéia das influências que moldaram sua visão; se tivermos consciência do anacronismo, podemos ter o cuidado de não traduzir essa visão pela nossa — mas, no fim o que vemos não é nem a pintura em seu estado fixo, nem uma obra de arte aprisionada nas coordenadas estabelecidas pelo museu para nos guiar. O que vemos é a pintura traduzida nos termos da nossa própria experiência.

Para se apreciar uma obra, Ott (1984 apud SARDELICH, 2006, p. 455) sugere este processo:

- Aquecendo (ou sensibilizando): o educador prepara o potencial de percepção e de fruição do educando;
- Descrevendo: o educador questiona sobre o que o educando vê, percebe;
- Analisando: o educador apresenta aspectos conceituais da análise formal;
- Interpretando: o educando expressa suas sensações, emoções e idéias, oferece suas respostas pessoais à obra de arte;
- Fundamentando: o educador oferece elementos da História da Arte, amplia o conhecimento e não o convencimento do educando a respeito do valor da obra;
- Revelando: o educando revela através do fazer artístico o processo vivenciado.

---

<sup>4</sup> Italo Calvino (1990) recorda que, quando começou a escrever histórias que classifica como fantásticas, a única coisa de que estava seguro era que, na origem de cada um de seus contos, havia uma imagem visual. Diz ele, “A primeira coisa que me vem à mente na idealização de um conto é, pois, uma imagem que por uma razão qualquer apresenta-se a mim carregada de significado, mesmo que eu não o saiba formular em termos discursivos ou conceituais. A partir do momento em que a imagem adquire uma certa nitidez em minha mente, ponho-me a desenvolvê-la numa história, ou melhor, são as próprias imagens que desenvolvem suas potencialidades implícitas, o conto que trazem dentro de si. Em torno de cada imagem escondem-se outras” (CALVINO 1990, p. 104).

Ao que esse autor diz sobre revelação pelo fazer artístico, acrescento a revelação pelo fazer do texto: não se trata de transformar imagem em texto, mas de buscar nela elementos e inspiração para produzir versos ou prosa. Dito de outro modo, trata-se de “[...] transformar a carteira escolar em um meio de transporte para outros mundos, colocando-os [os alunos] em contato com outros saberes e outras experiências” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 27). Às vezes, os professores precisam ousar a criar e extrapolar para tornar as aulas mais interessantes e atrativas; aprender sempre para contribuir mais com o sucesso do processo de ensino e aprendizagem — ser bons professores exige continuar sempre como alunos, aprendizes eternos, porque não lhes cabe só compartilhar o conhecimento com os discentes, mas também mostrar seus sentimentos e incentivar os alunos a exporem os seus.

Para Read (2004, p. 225),

O bom professor não é um ditador, mas um aluno que possui uma técnica mais avançada do que a de seus companheiros, tem mais consciência da meta a ser alcançada e dos meios que devem ser empregados para alcançá-la. Deve ser alguém que trabalhe com as crianças, compartilhando seus sentimentos, estimulando-as e dando a elas algo que é uma riqueza que não tem preço — a confiança.

Usar as artes visuais como apoio nas oficinas de produção de textos pode levar os alunos a produzirem textos que os faça admirar a si mesmos (pois de outra forma não se julgavam capazes), valorizar a auto-estima (ao se perceberem como criativos, sensíveis) e incentivá-los a produzir cada vez mais e melhor. Outra vantagem é construir neles o gosto pela arte e ensiná-los a admirar uma obra artística ou mesmo seu criador. Tem-se aí uma ação docente que desencadeou uma reação positiva nos alunos.

As imagens contam histórias; para captar o que dizem, basta atenção.

As imagens, assim como as histórias nos informam [...] imagens são capturadas pela visão e realçadas ou moderadas pelos outros sentidos, imagens cujo significado (ou suposição de significado) varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência. As imagens formam nosso mundo, são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. (MANGUEL, 2001, p. 21).

Mauad (2004, p. 22) reitera essa afirmação ao dizer que “[...] as imagens nos contam histórias, atualizam memórias, inventam vivências, imaginando a história”. No dizer de Manguel (2001, p. 21), “[...] qualquer imagem admite tradução em uma linguagem compreensível, revelando ao espectador aquilo que podemos chamar de narrativa da imagem”. A meu ver, traduzir a “narrativa da imagem” em “linguagem compreensível” — diga-se, decifrar as histórias — exige perguntas a serem respondidas pelo observador. Recorro aqui a algumas indagações que Gerda Foerste (2002, p. 10) sugere: “Quando e onde foi

produzida? O que vejo nela? Quem são os personagens (sua identidade profissional, de gênero, étnica, idade, etc.)? Qual é o ambiente (urbano, natureza, poluição...)? Você gosta desta obra?”. A essas perguntas, acrescento as minhas — que lugar é esse? Que cheiro posso sentir em um lugar assim? Que sons posso ouvir nesse lugar? Que horas são? Que época do ano? O que existe além da tela (para os lados, para cima e para baixo)? O que os personagens estão pensando? Etc. — e as de Célia Belmiro (2000b, p. 36) — “O que mostra a imagem? Quem será o autor dessa imagem? Como ele será? Qual seria sua idade, seu nível de escolaridade, que tipo de vida levaria, qual seria sua origem familiar?”. Essas questões são sugestões para auxiliar a leitura e o entendimento discente; o professor pode fazer outras surgidas das respostas dos alunos ou que o professor achar necessárias. Entendo que assim se possa auxiliar o aluno a imaginar e exercitar sua criatividade para facilitar a produção do texto.

Para a seleção de imagens artísticas a serem trabalhadas não existem critérios; estes são definidos pelo professor conforme o que pretende trabalhar. Para mim, o fundamental é que o professor reconheça na imagem artística um recurso de formação e informação com grande potencial pedagógico. A leitura de imagens artísticas merece atenção especial porque, para que elas sejam lidas e entendidas, o leitor precisa de outras informações além das cores, das linhas, do movimento e das formas — como disse há pouco. Tais informações facilitam o trabalho do professor e serão repassadas aos alunos após o primeiro contato deles com a imagem e após terem se manifestado em relação a ela. Além disso, para ser bem-sucedido na tarefa de fazer o aluno ler, interpretar e entender a mensagem que uma obra de arte transmite, o professor tem de conhecer o assunto para facilitar o entendimento do discente.

Segundo diz Cristina Costa (2005, p. 64),

Assim como a linguagem verbal, a linguagem plástica também exibe as características de seu tempo. Outros elementos compositivos ajudam na leitura de uma imagem: o fundo ou cenário, o movimento das figuras, a iluminação e a linguagem gestual e corporal com a qual se expressam os personagens. Pode-se dizer, portanto, de forma simplificada, que ler uma imagem é identificar um tema e perceber como ele se traduz, através de signos visuais, numa narrativa. É importante, todavia, ressaltar que a leitura de uma obra plástica envolve sempre informações que lhe são externas e que podem se referir ao artista, ao seu estilo, à trajetória da obra ou ao tema tratado.

Para essa autora, ler uma imagem não é mergulhar no desconhecido, pois o criador a organizou para ser lida pelo espectador: fez um recorte, hierarquizou os elementos de composição — evidenciou alguns, encobriu outros, aproximou alguns do observador, distanciou outros —, usou a luz, dentre outras medidas. “[...] ele orienta o observador por meio de gestos emprestados às figuras e de linhas e movimentos pelos quais nosso olhar se esgueira” (COSTA, 2005, p. 64). Uma leitura assim impacta mais o leitor e transforma-se em

experiência, isto é, em “[...] saber que nos afeta e faz sentido, que se liga à existência de cada pessoa ou grupo social” (ALMEIDA, 2007, p. 88).

Souza (2001, p. 73) afirma que,

Ao interpretar a imagem pelo olhar — e não através da palavra — apreende-se a sua matéria significante em diferentes contextos. O resultado dessa interpretação é a produção de outras imagens (outros textos), produzidos pelo espectador a partir do caráter de incompletude inerente, eu diria, à linguagem verbal e não verbal. O caráter de incompletude da imagem aponta, dentre outras coisas, a sua recursividade. Quando se recorta pelo olhar um dos elementos constitutivos de uma imagem produz-se outra imagem, outro texto, sucessivamente e de forma plenamente infinita.

Conforme diz Buoro (2002, p. 50), “[...] escola e educador têm o papel central quanto a oportunizar a qualificação do próprio desempenho na relação com a linguagem da arte”. A esse pensamento, acrescento: não só o desempenho docente e da escola, mas também ao dos alunos. Com efeito, é imperativo investir numa prática capaz de transformar essas pessoas em interlocutores competentes, envolvidos no diálogo com o mundo de forma intensa e consistente e estimulados por conexões e informações que circulam entre a palavra e a imagem (BUORO, 2002). Na visão dessa autora, que reitero, aos educadores cabe buscar:

[...] a mesma postura inquieta de pensadores e pesquisadores permanentes, devendo para isso buscar formação contínua e investimento em novos conhecimentos, uma vez que só podemos ensinar aquilo que efetivamente sabemos. (BUORO, 2002, p. 25).

E mais: é preciso que eles construam sua competência movida por atitudes e desejos de querer, poder, dever e fazer, conscientes da própria vontade de se construírem como profissionais competentes.

Dessa forma, é de fundamental importância investir na formação e na sensibilização do professor para a leitura de imagem, a fim de que, de posse plena dessa competência, ele se torne capaz de trabalhar na contracorrente de qualquer olhar redutor, condicionado e esvaziado, imposto pelos ritmos do cotidiano, em meio à superabundância de imagens que se alternam do olhar. Para que esse olhar sensível seja cultivado e cumpra sua função de abrir as portas para uma abordagem mais significativa da leitura da obra de arte, o professor deve trabalhar-se e ser trabalhado, com a finalidade de perceber o objeto artístico também como sujeito de ações perante os olhos leitores e não apenas como objeto fixo, imóvel, receptáculo passivo de nossas impressões. (BUORO, 2002, p. 43).

A consciência de que ler imagens da arte é difícil deve impelir os profissionais da educação a buscarem renovar seu olhar, para que, ao olharem, consigam descobrir, apreciar, distinguir, pesquisar, refletir, interpretar, avaliar e julgar o momento de conjugar esses pelo próprio bem, pelo bem dos alunos e pelo bem do processo de ensino e aprendizagem. Um passo inicial é se conscientizar de que se vive numa cultura visual, em que a imagem é usada para comunicar — desde a pré-história.

## 2 SOCIEDADE IMAGÉTICA: A CULTURA VISUAL EM QUESTÃO

*A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. [...] A leitura, como o fármaco, a viagem, o jogo ou a tradução é algo que forma ou transforma o leitor. [...] Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos.*

— JORGE LARROSA BONDÍA

Haja vista que neste trabalho discuto a cultura visual, o uso da imagem como meio de comunicação na sociedade contemporânea e o papel do imagético desde a pré-história, convém fazer uma retrospectiva de sua trajetória evolutiva como meio de comunicação entre os homens e a posição de destaque que sempre ocupou, inclusive para a Igreja, que na Idade Média se serviu dela a fim de atrair fiéis. Embora eu aborde a imagem de uma forma mais genérica em alguns momentos, minha intenção é mostrar a importância das imagens artísticas como recurso transmissor de pensamentos, idéias e sentimentos; numa palavra, como instrumento de comunicação. Também mostro sua presença na educação, cujo surgimento se deu em meados de 1600, por iniciativa do educador tcheco Iohannis Comenius. Hoje, mais do que nunca, ela aparece nos livros didáticos adotados pelas escolas públicas e particulares, reforçando a idéia de que tem espaço relevante no cotidiano do homem contemporâneo (BUORO, 2002).

### 2.1 Cultura visual

Esta é a era da imagem, da cultura visual: tempo em que “[...] as imagens assumem um lugar de destaque. “[...] mais que os objetos” (CALADO, 1994, p. 12)”; em que, para Kehl (2005), a sociedade é regida pelo espetáculo da imagem e em que um texto visual, às vezes, comunica mais que um verbal. Com base em Guasch (2003), Raimundo Martins (2007, p. 24) argumenta que essa cultura visual, “[...] como campo transdisciplinar ou pós-disciplinar”, é um espaço que reúne discussões sobre diferentes aspectos da visualidade para incitar e responder a questões que se entrelaçam com base em assuntos como “[...] a história da arte, a

estética, a teoria fílmica, os estudos culturais, a literatura e a antropologia”. Como diz esse autor, a cultura visual não só debate e trata o imagético pelo valor estético; também — e sobretudo — busca compreender seu papel social na vida contemporânea.

As imagens são referências culturais que permeiam, transmitem e comunicam idéias de diferentes áreas do conhecimento, criando caminhos para a aprendizagem.

[...] imiscuindo-se na trama de imagens, imaginário e significados, gerando turbulências cognitivas e deslocamentos conceituais. A cultura visual é um processo social e comunicativo que atravessa fronteiras de diferentes áreas do conhecimento para criar novos espaços de aprendizagem, campos de saber que permitem “conectar e relacionar para compreender e aprender” [...] decodificando, reinterpretando e transformando universos visuais. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 144).

Para Dondis (1997, p. 2), a linguagem “[...] é simplesmente um recurso de comunicação próprio do homem, que evoluiu desde sua forma auditiva, pura e primitiva, até a capacidade de ler e escrever [...]”. Maria Cristina Castilho Costa (2007, p. 6) ressalta que as imagens componentes do mundo são “[...] símbolos, sinais, mensagens e alegorias” repassados por meio da mídia, dos livros, dos cartazes, dos *outdoors*, das histórias em quadrinhos, das fotografias e das artes em todas as suas manifestações: cinema, teatro, dança, em especial pintura e escultura. De acordo com Maria Emília Sardelich (2006, p. 459), essas imagens “[...] não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento”. Ela se apóia em Kellner (1995) para dizer que, ao fazer uma leitura crítica de uma imagem, o leitor a apreende ao mesmo tempo em que a aprecia, a decodifica, a analisa e interpreta sua forma, sua construção e a maneira como opera.

No dizer de Isabel Calado (1994, p. 9–20), a imagem é “[...] multifacetada e polivalente — concreta e abstracta, icônica e racionalizada, eficaz e mágica, estética e denotativa, funcional e incontrolável [...]”. Como linguagem rica, tem vários códigos e, nesse sentido, uma dimensão textual. Na visão dessa autora, ela é recurso com faces, sentidos e dimensões numerosos: uma mesma imagem pode apresentar significados contraditórios e paradoxais entre si; depende da leitura e interpretação do leitor.

Dada a força das imagens na sociedade contemporânea, muitos autores ressaltam a importância e a necessidade de haver estudos sobre a cultura visual porque:

[...] se configura como um campo amplo, múltiplo, em que se abordam espaços e maneiras como a cultura se torna visível e por ser visível se torna cultura. Corpus de conhecimento emergente, resultante de um esforço acadêmico proveniente dos Estudos Culturais, a cultura visual é considerada um campo novo em razão do foco no visual com prioridade da experiência do cotidiano. Em sintonia com manifestações e abordagens que se situam nas análises pós-modernas e pós-estruturalistas, a cultura visual assinala uma orientação investigativa, fundamentada na compreensão de que não é mais possível definir ou propor, em termos de campos de estudo, um “lugar privilegiado que ilumine, inspire ou sirva de parâmetro para o conhecimento”. (MARTINS, 2005, p. 135)



Fernando Hernández (2000, p. 134) entende que a cultura visual provocou mudanças nas noções de arte, cultura, imagem, história e educação produzidas nos últimos 15 anos. Ele retoma Walker e Chaplin (1997), que destacaram a cultura visual como algo a ser estudado. Para esses três autores, a cultura visual inclui artefatos materiais (prédios, imagens — fixas e em movimento —, representações nos meios de comunicação de massa, *performances* etc.) resultantes do “trabalho” ou da “ação” ou ainda da “imaginação” do ser humano com objetivos estéticos, simbólicos, “rituais”, político-ideológicos ou, ainda, práticos dirigidos “ao sentido do olhar” ou para um significado maior.

Hernández (2000, p. 135) vê como importante a proposta de ter a cultura visual como objeto de estudo. Segundo ele, é importante vê-la à luz da “[...] economia, negócios e de novas tecnologias”, por isso uma abordagem da cultura visual se liga, também, a “[...] estudos de diferentes exemplos em seu contexto social e histórico”. É isso que permite conhecer sociedades passadas: como viviam, organizavam-se e trabalhavam. Sardelich (2006, p. 461) reitera essas idéias com base no pensamento de Mirzoeff (2003, p. 20):

[...] Mirzoeff afirma que a cultura visual é uma “tática para estudar a genealogia, a definição e as funções da vida cotidiana pós-moderna a partir da perspectiva do consumidor, mais que do produtor”. Enfatiza que não se trata de uma história das imagens, nem depende das imagens em si mesmas, mas sim dessa tendência de plasmar a vida em imagens ou visualizar a existência, pois o visual é um “lugar sempre desafiante de interação social e definição em termos de classe, gênero, identidade sexual e racial”.

O papel da imagem foi objeto de discussão e pesquisa de filósofos que previram a consolidação de uma cultura visual. Alguns tinham certo pessimismo, como se seu uso demasiado prejudicasse o homem. Com base em Mitchell (1992), Raimundo Martins (2005, p. 138) retoma algumas reflexões: “Na segunda década do século XX, as reflexões de Wittgenstein<sup>5</sup> sobre o poder da imagem já soavam como alerta, expressando um sentido negativo em que a ‘imagem’ era comparada a um cárcere”.

---

<sup>5</sup> Ludwig Wittgenstein (1889–1951) é considerado por muitos como um dos filósofos mais importantes do século XX. Segundo Paulo Eduardo Oliveira (2003, p. 95), “[...] a filosofia de Wittgenstein, inspiradora de correntes filosóficas como o Positivismo Lógico do Círculo de Viena, continua a exercer fascínio sobre aqueles que se dedicam ao estudo da linguagem, seja numa perspectiva filosófica ou numa abordagem lingüística e semiológica. Contudo, ainda é muito presente a interpretação da obra do filósofo austríaco de modo dualista. Recentes pesquisas têm se dedicado a mostrar a unidade do pensamento wittgensteiniano, demonstrando a fragilidade das interpretações que teimam em afirmar a oposição existente entre o que equivocadamente, ao que parece, se convencionou chamar ‘o primeiro’ e ‘o segundo’ Wittgenstein”.

A discussão filosófica sobre prenúncios e prognósticos da imagem se intensifica durante a primeira metade do século XX. Heidegger antecipa e, de certa forma, sinaliza o que posteriormente viria a ser conhecido como uma “ascensão desconcertante da imagem”. Caracterizada por Heidegger como “The Age of the World da Imagem”, projetava-se um “mundo-imagem”, uma condição em que o mundo seria concebido e compreendido como uma imagem ou através de imagens. A idéia de expansão e ascensão da imagem foi discutida também pelos integrantes da escola de Frankfurt como “regime do visual” associado à mídia de massa, configurado como uma cultura fascista e, portanto, ameaçadora. (MARTINS, 2005, p. 137).

Posto isso, como quer Hernández (2007, p. 143), a cultura visual busca entender os fatos que, nos últimos 20 anos, mudaram “[...] as concepções de arte, cultura, imagem, história e educação e operam na mediação de representações, valores e identidades”.

Raimundo Martins (2005) argumenta que acompanhar esse processo requer considerar que cada manifestação cultural, cada arte, cada mídia tem características e histórias próprias e diferentes; noutros termos, “a cultura está cada vez mais híbrida”.

Na cultura visual, as representações emergem como força mobilizadora, como condição e possibilidade, como expectativa de que eventos visuais, imagens, visualidade ou a interação entre eles possa conferir a elas autorização para tornarem-se um discurso representativo. Nessa perspectiva, a cultura visual, ao mesmo tempo em que processa e descreve, transforma e reelabora imagens e idéias; pode-se dizer que acontecem, simultaneamente, atos de percepção, interpretação e de interação que demandam deslocamentos ou, no mínimo, reclamam uma negociação de espaço nos discursos dominantes. (MARTINS, 2005, p. 142).

Na expressão desse autor, essa cultura transporta vários valores e experimenta sentidos que podem ser, ao mesmo tempo, opostos:

[...] a cultura visual carrega ambivalências, sugere interações nas brechas de tempo e espaço, entre o local e o geral, o empírico e o conceitual, a imagem e o imaginado, o estabelecido e o novo, a instância e a instituição, criando controvérsias, conflitos e propondo enredamentos, enviesamentos conceituais e vivenciais. (MARTINS, 2005, p. 142).

Para Dondis (1997, p. 16), embora seja complexa, “[...] a linguagem visual é tão mais universal que sua complexidade não deve ser considerada impossível de superar”. Ela requer mais liberdade de interpretação: sem normas, preceitos, métodos, sem um sistema de critérios definidos.

Nessa perspectiva, a leitura das artes visuais exige novo posicionamento, visto que:

[...] a cultura visual propõe deslocamentos teóricos de várias ordens, transgredindo princípios históricos e ignora fronteiras. Avaliada por critérios do cânone oficial, a cultura visual comete contravenções conceituais. Relaciono, a seguir, alguns deslocamentos que demarcam diferenças. A cultura visual: “não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e sujeitos, mas em relação aos significados culturais” (HERNÁNDEZ, 1997, p. 53); não se preocupa em buscar sentido de beleza na obra, mas compreender seu significado e se aproximar da cultura que a produziu (HERNÁNDEZ, 1997, p. 56); não procura entender os objetos como signos, como códigos a serem decifrados, mas como modos de pensamento construídos a partir de sintomas e interpretações, diagnósticos que ajudam a construir o “significado das coisas a partir da vida que os rodeia” (HERNÁNDEZ, 1997, p. 56); aborda as imagens como representações sociais, de modo interdisciplinar, estabelecendo relações interculturais a partir de uma posição crítica (HERNÁNDEZ, 1997, p. 61); discute temas e idéias-chave como “mudança”, “diferença” e “identidade”, indagando como essas concepções afetam os indivíduos e aqueles que os cercam (HERNÁNDEZ, 2000, p. 106); destaca a importância de uma visão pluralista que aborde os artefatos culturais a partir de múltiplas perspectivas teóricas. (MARTINS, 2005, p. 141).

Os sentimentos, as emoções e as reações que uma imagem artística suscita no espectador vão interferir em sua interpretação, ocasionando leituras múltiplas e diferenciadas de um mesmo texto imagético.

*Reconhecer o poder do prazer na evocação de sentimentos, compreendendo que estes prazeres não são universais e que não afetam da mesma maneira todo o grupo.* Isto pressupõe não esquecer que se produzem leituras múltiplas e opostas sobre um mesmo “texto” da cultura visual devido às interpretações individuais. O que traz, para os educadores, implicações positivas e negativas. Por um lado, saber que a cultura visual evoca múltiplas interpretações por parte dos alunos e entre diferentes “textos” é positivo em termos de se propiciarem discussões que estimulem a reflexão crítica, ou de possibilitar que todos os alunos manifestem interesse em revelar suas próprias perspectivas e opiniões. Por outro lado, a troca de perspectivas dentro de um grupo de alunos pode levar a oposições dentro do grupo ou fora dele em relação a outros “textos” e a outros grupos. O que significa que, em termos dos prazeres obtidos por intermédio da “penetração” nos “textos” da cultura visual, pode-se gerar motivo de prazer para alguns membros do grupo e de desprazer para outros. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 81–2, grifos do autor).

Para Martins (2007, p. 6), “[...] as imagens não são vistas como veículo de transmissão de idéias ou como um sistema de significações transparentes. Pelo contrário, são tratadas como espaço de interação com os indivíduos, criando possibilidades de diálogo e interpretação”. Se assim o for, então a cultura visual não se limita a discutir esteticamente a imagem; também busca entender o papel social do imagético na “[...] cultura, colocando em perspectiva diferentes contextos culturais como espaços híbridos, povoados pelas silhuetas de nossas presenças e identidades” (MARTINS, 2007, p. 6).

Martins (2007, p. 6) acredita que

[...] as imagens são marcadas por múltiplas temporalidades que inscrevem sentidos e significados em diferentes fluxos de tempo que se distinguem como “tempo de produção” e “tempo de recepção”. [pois] sentidos e significados podem ser gerados, agregados e até mesmo modificados por movimentos, tendências ou contaminações entre sistemas ou períodos.

As imagens do modernismo reapropriadas por artistas contemporâneos exemplificam isso:

“[...] esses movimentos e contaminações possibilitam diálogos e diversidade — apropriações, silêncios, instalações, interferências, marginalizações, produzem novas imagens e influenciam imaginários sociais e subjetividades individuais. [...]” como explica Buck-Morss, “o que sucede com as imagens é que flutuam solitariamente, movendo-se dentro e fora de diferentes contextos, liberadas de sua origem e da história de sua procedência” (2005, p. 155). Separadas e distanciadas da fonte que as gerou e das condições concretas da sua criação, as imagens flutuam dentro de uma gama potencialmente rica de múltiplas interpretações. (MARTINS, 2007, p. 6).

Ainda segundo Martins (2007, p. 6), o

[...] “tempo de produção” evidencia e sintetiza temporalidades que se sobrepõem: uma temporalidade individual, que é subjetiva e está circunscrita ao tempo de autoria da imagem, e uma temporalidade contextual, situada e reconhecida num tempo social, cultural e histórico. [O] “tempo de recepção” [traz] temporalidades que ajudam a identificar e reconhecer múltiplas relações entre imagem e interpretação.

Além disso, o “tempo de recepção” ajuda a entender as “interpretações como articulações de sentido e valor situadas num momento histórico que incorpora tempo e espaço num estuário de possibilidades que abrem expectativas” (MARTINS, 2007, p. 6) e questionam o amanhã. Martins (2007, p. 6) cita Cusset (2005) para esclarecer que “[...] as temporalidades múltiplas são fecundas, porque distinguem e intensificam defasagens institucionais e contextuais, culturais e históricas entre campos de ‘origem’ e de ‘recepção’”; e que essas defasagens na cultura visual

[...] abrem espaço para práticas interpretativas que se apoiem, “na noção de que o significado é dialógico” e que a dialógica também está presente “no ato de interpretação. O significado é um diálogo entre observador e objeto assim como entre seus contempladores” (BAL, 2004, p. 39). Esse diálogo, segundo Bal, acontece em múltiplos campos de recepção, em diferentes tempos históricos e culturais. (MARTINS, 2007, p. 6).

Embora eu não vá me aprofundar nesses conceitos abordados por Martins, convém pontuar o “tempo de recepção”:

O conceito de “tempo de recepção” surge com a pós-modernidade.<sup>6</sup> Ao criar deslocamentos nas posições de sujeito e, em decorrência, nos seus discursos e práticas, traz profundas implicações para as áreas de conhecimento, mas principalmente, para a literatura e as artes. Uma implicação relevante é o distanciamento conceitual da noção metafísica de unidade, ou seja, o afastamento da idéia de interpretação única, autorizada e reconhecida. Este distanciamento crítico abre espaço para uma multiplicidade de discursos e interpretações da arte e das imagens possibilitando uma diversidade de miradas, criando dispersão, ampliando e, de certa forma, destituindo um olhar outrora centralizado e centralizador. Esse distanciamento crítico reforça a importância da idéia de múltiplas temporalidades abrindo espaço para um “processo dinâmico e transformador para interromper a imobilidade e exposição baseadas (unicamente na relação) autor/objeto”. (POLLOCK, 2004, p. 91).

Martins (2007, p. 6; 7) enfatiza que

A cultura visual chama nossa atenção para o fato de que a compreensão da imagem depende da circunstância comunicativa entre imagem e intérprete. Assim, cada imagem faz parte de uma rede, de um diálogo, e esta rede de informações, percepções e sentidos é ampla e incomensurável. [...] [Por exemplo,] Interpretações individuais e coletivas podem ser construídas tomando como referências práticas culturais regionais como os rodeios ou as vaquejadas que destacam e premiam a ação destemida de vaqueiros que se embrenham nas caatingas em busca de animais desviados ou perdidos. Monumentos históricos e celebrativos, expostos em praças e parques, também permitem diálogos com esta obra.

Esse autor ainda aponta que as imagens contêm referências culturais ligadas cognitiva e afetivamente a outras imagens e compõem uma trama conceitual entre imaginário e significado; porém, o significado não é qualidade própria da imagem, e sim uma construção surgida da relação com intérpretes em circunstâncias distintas. Isso porque:

[...] a pregnância de significados e interpretações entrelaça as imagens numa rede de informações, convenções e interações sociais que articula suas temporalidades múltiplas. Essa rede não opera de modo linear porque os significados — dinâmicos e contextuais — escapam a, ou contradizem qualquer lógica que busque estabelecer uma interpretação determinante de seus sentidos. (MARTINS, 2007, p. 7).

Também Sardelich (2006, p. 463) afirma que a forma de viver é a cultura e, ainda, que a cultura visual dá forma ao mundo e é a forma de olhá-lo. Ela esclarece que a proposta de trabalho de Freedman com a cultura visual busca responder satisfatoriamente

---

<sup>6</sup> Aqui o autor refere-se à pós-modernidade no campo das artes. Segundo Strickland (1999, p. 190), os artistas começaram a se apropriar de imagens de origens variadas. “Combinavam imagens pré-existentes com as suas próprias (como nos trabalhos de Julian Schanabel e David Salle), ou apresentavam imagens apropriadas como se fossem suas [...]. A estética pós-moderna mostra diferenças primordiais relacionadas a tudo o que a antecedeu, incluindo todas as estéticas modernistas. Os critérios que nortearam a estética modernista, do novo, da ruptura, da vanguarda, não são levados em consideração pelos Pós-Modernistas. Já não é necessária a inovação nem ser a originalidade, e a repetição de formas passadas é não apenas tolerada como encorajada”.

[...] ao caráter cada vez mais interativo das artes visuais, que vão das Belas Artes às histórias em quadrinhos. A autora opõe-se ao elitismo das Belas Artes como uma linha divisória das práticas com imagens no contexto escolar, e destaca três objetivos que podem proporcionar os fundamentos de um enfoque social no trabalho com a cultura visual: o desenvolvimento de idéias, a visualização e a reflexão crítica. Ressalva que trabalhar com histórias em quadrinhos não significa copiar imagens e/ou personagens dessas produções, mas sim tentar “visualizar”, a partir da narrativa dessas produções, uma outra sociedade que também enfrenta conflitos, e propor soluções para eles. (SARDELICH, 2006, p. 463).

## 2.2 Imagens visuais: da pré-história à sociedade contemporânea

Pode-se falar numa cultura visual porque a imagem sempre esteve presente na vida do homem. Durante séculos, as imagens artísticas desempenharam, com exclusividade, o papel de instrumento de comunicação entre os homens, que ainda não haviam desenvolvido a fala; assim, comunicavam-se através de gestos, sons e, sobretudo, desenhos e pinturas — imagens. Segundo afirma Maria Helena Wagner Rossi (2003, p. 9), “[...] parece que, desde sempre, a imagem teve o poder de se impor a nós. Ela nos seduz por sua própria presença; [...] é (já) presença, aqui e agora”. As pinturas nas cavernas o provam. Mediante pigmentos naturais como carvão, terra, sangue, gordura de animal e extrato de plantas, os ditos homens pré-históricos faziam, nas paredes internas das cavernas por onde passavam, a representação simbólica de bisões, mãos em negativo, cenas de caça, animais caçados ou a serem caçados.

Os desenhos primitivos, com suas cores terrosas, sobreviveram nas cavernas do sul da França e norte da Espanha como exemplos das primeiras tentativas humanas de usar imagens como meio de registrar e compartilhar informações. Desde os primórdios da civilização, a criação de imagens tem sido parte integrante da vida do homem, e foi a partir dela que se desenvolveu a linguagem escrita. (DONDIS, 1997, p. 198).

Os registros históricos atestam que as primeiras manifestações da arte rupestre conhecidas datam de cerca de 25 mil anos a.C., quando o homem de Neandertal evoluiu para o ancestral humano, o homem de Cro-Magnon (STRICKLAND, 1999); são imagens de animais e cenas cotidianas. Pela arte rupestre, os homens pré-históricos registravam suas atividades rotineiras, representações da vida coletiva em suas atividades diárias. A história mostra que um dos objetivos dos homens da caverna era se comunicar com seu clã e com outros clãs. Acredita-se, ainda, que, com seus desenhos e suas pinturas, o homem pré-histórico pretendia tentar controlar ou aplacar as forças da natureza, atrair a caça desejada ou perpetuar a espécie ou o animal caçado por ele. A pintura rupestre tem colorido intenso e traços fortes, bem delineados, a princípio em tamanho natural — pintavam o animal no tamanho em que ele se apresentava na realidade, o que, para muitos historiadores, é resultado de um processo longo de desenvolvimento da expressão imagética.

Sem dúvida algumas pinturas pré-históricas, principalmente as célebres obras-primas de Lascaux,<sup>7</sup> aparecem excessivamente disciplinadas e deliberadas para serem o simples resultado de acidente natural e projeção. Mas essas, certamente, não estão no começo da arte das cavernas. Milhares de anos de experimentação devem tê-las precedido. É importante manter essa possibilidade em mente, porque a arte naturalista das cavernas é muitas vezes utilizada como argumento contra a opinião de que a imitação de aparência é um resultado complexo e tardio, fruto da tradição e do aprendizado. (GOMBRICH, 1986, p. 95).

Para os homens pré-históricos, a representação de animais e pessoas tinha significação sobrenatural e poderes mágicos. Os arqueólogos especulam que eles criavam figuras a fim de garantir uma boa caça, pois muitos animais aparecem trespassados por flechas, e os furos nas paredes indicam que os habitantes das cavernas atiravam lanças nos animais desenhados.

O naturalismo era a característica principal no período conhecido como Pedra Antiga ou Era Paleolítica (arte paleolítica). Nessa época, os seres eram pintados da forma como eram vistos; a natureza era captada e reproduzida em estilo naturalista. Segundo Strickland (1999), pesquisadores atuais acreditam que essa arte feita por caçadores integrava uma magia que tinha o poder de interferir na captura de animais. Para o homem pré-histórico, os desenhos não eram representações de seres, mas os próprios seres. Acreditam os estudiosos que ele pintava para representar e identificar os clãs, reverenciar deuses, registrar a caça como respeito ao animal, contar a história da caçada, dos clãs e do cotidiano, porque acreditava que, ao registrarem os animais, seria possível abatê-los na próxima caçada; precisava expressar o grande conflito espiritual em que se envolvia nas caçadas; achava que a representação poderia perpetuar o animal caçado. Não se tem notícia de registros anteriores aos encontrados nas cavernas do sul da França, da Espanha ou de outras partes do mundo.

Conforme ressalta Costa (2005, p. 51),

---

<sup>7</sup> Localizada perto de Montignac, na Dordonha, sudoeste da França, Lascaux é um complexo de cavernas onde podem ser encontradas pinturas rupestres. A disposição da gruta se parece com um santuário, e suas paredes exibem pinturas de animais muito parecidos com bois, cavalos, cervos, cabras selvagens, felinos e outros. Segundo Carol Strickland (1999, p. 4), o local foi descoberto em 1940: “[...] dois meninos franceses saíram para passear, e de repente o cachorro que os acompanhava desapareceu. Foi encontrado num buraco que levava a uma caverna coberta de milhares de pinturas e entalhes. Seladas numa câmara de subsolo seco, as pinturas se conservaram praticamente intactas por mais de 7 mil anos. Depois multidões de turistas visitaram a caverna, porém, o acúmulo de umidade e de dióxido de carbono no subsolo provocou o surgimento de fungos nas paredes, escondendo as figuras”. Em 1963, o complexo de Lascaux foi fechado à visitação pública. Desde então, têm sido tomadas diversas providências na tentativa de controlar a atmosfera interior da gruta. Como alternativa à significativa procura turística, foi construída e inaugurada, em 1983, uma réplica da gruta (Lascaux II) próxima da original.

Vilém Flusser, filósofo e crítico de arte, disse em uma palestra, por ocasião de uma das Bienais de São Paulo, na década de 1980, que o movimento mais importante no campo da cultura humana e da arte, não era nenhum daqueles representados no evento, mas o incrível momento em que um grupo de homens, há milhões de anos, olhando para as paredes rugosas das cavernas que habitavam, foram capazes de nelas projetar bidimensionalmente o mundo que percebiam em três dimensões. Que revolução estava então ocorrendo e que transformação nos processos perceptivos e nas técnicas de expressão! Ele disse, então, que desde essa época nenhuma revolução igualmente significativa havia ocorrido na história da arte.

Se assim o for, então a projeção do mundo, pelos homens pré-históricos, nas paredes das cavernas como eles o viam pode ter originado a comunicação por imagens e, logo, a leitura de imagens há milhares de anos.

Também na Idade Antiga a imagem artística teve valor e função. O sedentarismo do homem em torno de rios e afluentes levou à formação de civilizações. Uma das primeiras foi a Mesopotâmia, estruturada com vários povos diferentes. Para os mesopotâmios, assim como os homens pré-históricos, pintura e escultura em baixo relevo<sup>8</sup> revelavam a coragem para a caça e cenas do cotidiano.

Para os egípcios, as imagens foram fundamentais. Segundo Ernest Gombrich (1986, p. 4), essa civilização “[...] adotava métodos infantis porque os artistas não sabiam fazer melhor que isso”. Sua representação imagética é uma arte voltada mais ao espírito e ainda hoje conhecida como “arte da imortalidade”, pois acreditavam que as imagens perpetuavam reis e faraós que morriam: uma vez representada em pinturas ou esculturas, a imagem do rei estaria perpetuada e um dia voltaria ao convívio.

A maior preocupação dos egípcios era garantir uma vida confortável após a morte aos faraós, tidos como deuses. Sua arquitetura colossal e as obras de arte existiam para cercar o espírito do faraó de glória eterna. O que se criava era uma imagem artística que sempre simbolizava a forma humana e a condição de superioridade de um faraó. A fim de que essa preservação fosse possível e o morto vivesse para sempre, ela era uma cópia fiel da pessoa morta. Era como se a imagem fiel do faraó morto, posta na tumba onde o corpo havia sido enterrado, tivesse o poder mágico de perpetuá-lo.

---

<sup>8</sup> Na escultura em baixo relevo, a imagem é esculpida em material próprio para escultura (argila, gesso etc.) mediante incisões.



Muito do que se conhece sobre o Egito antigo provém das tumbas que restaram. Como os egípcios acreditavam que o ka, o espírito, do faraó era imortal, depositavam em sua tumba todos os seus pertences bens terrenos para que ele os usasse na eternidade. As pinturas e hieróglifos nas paredes eram uma forma de inventariar a vida e as atividades diárias do falecido nos mínimos detalhes. A pintura e a escultura obedeciam a padrões rígidos de representação da figura humana. Em muitos quilômetros de desenhos e entalhes em pedra, a forma humana é representada em visão frontal do olho e dos ombros, e em perfil de cabeça, braços e pernas. Nas pinturas em paredes, a superfície é dividida em painéis horizontais separados por linhas. A figura despojada, de ombros largos e quadris estreitos, usando adorno na cabeça e tanga, posa rigidamente com os braços para os lados e uma perna adiante da outra. O tamanho da figura indica sua posição: os faraós são representados como gigantes sobressaindo entre criados do tamanho de pigmeus. (STRICKLAND, 1999, p. 9).

Ainda segundo Gombrich (1995, p. 58):

[...] Os egípcios acreditavam que apenas preservar o corpo não era bastante, mas que se uma fiel imagem do rei fosse preservada, não havia a menor dúvida de que ele continuaria vivendo para sempre. Assim, faziam com que artistas esculpisse a cabeça do rei em imperecível granito e a colocavam na tumba, onde ninguém a via, a fim de aí exercer sua magia e ajudar a alma a manter-se viva na imagem e através dela. Um nome egípcio para designar o escultor era de fato, “Aquele que mantém vivo”.

Na Grécia, as imagens artísticas se associavam à inteligência, pois seus reis não eram deuses, e sim seres inteligentes e justos que se dedicavam ao bem-estar do povo. A arte grega se volta ao gozo da vida presente. Na contemplação da natureza, o artista se empolga pela vida e tenta, pelas imagens, exprimir suas manifestações; na sua busca constante da perfeição, ele cria uma imagem artística onde predominam o ritmo, o equilíbrio, a harmonia, a proporção e o movimento. Embora representasse a natureza, cenas mitológicas e da vida cotidiana, atividades esportivas, em particular na escultura, ele priorizava a imagem do homem como ser mais belo e perfeito do universo; buscava atingir a perfeição para glorificar a criação do universo mais perfeita e importante para os gregos — e o fazia por meio da imagem. Os gregos não desprezavam a pintura, mas sua arte por excelência era a escultura. Na tentativa de serem fiéis ao esculpirem a forma humana, os artistas chegavam a exagerar nas características físicas, ressaltando a anatomia de ossos, músculos e formas, visíveis mesmo sob as ondas dos tecidos das roupas. Conforme Gombrich (1986, p. 126), no período clássico a arte grega excluiu quase completamente outros motivos artísticos que não o homem:

A velha idéia de que era importante mostrar toda a estrutura do corpo — suas principais articulações, por assim dizer, para fazer entender como o conjunto se mantinha unido e coeso — instigou o artista a continuar explorando a anatomia dos ossos e músculos, e a formar uma imagem convincente da figura humana, a qual permanece visível mesmo sob o ondulado das roupagens. De fato, a maneira como os artistas gregos usaram as roupagens para marcar as principais divisões da anatomia do corpo denuncia a importância que eles atribuíam ao conhecimento da forma. (GOMBRICH, 1995, p. 87).

Também em Roma a imagem foi importante. Como os gregos, os romanos valorizavam a representação imagética do homem e representavam imageticamente cenas mitológicas e da vida cotidiana; a escultura era realista, descritiva e mostrava preocupação com o retrato escultórico de personalidades; fatos históricos eram perpetuados na escultura em relevo, a exemplo das batalhas e campanhas que decoravam os arcos do triunfo, importante construção arquitetônica da época. Assim como no Egito, os romanos chegaram a acreditar que representar o morto pela imagem lhe preservaria para sempre a alma. Gombrich (1995, p. 121) pode ser mais esclarecedor aqui:

Uma de suas principais necessidades era a de bons retratos que representassem fielmente os modelos. Na religião primitiva dos romanos, esses retratos haviam desempenhado um importante papel. Um dos seus costumes era transportar imagens em cera dos ancestrais nas procissões fúnebres. É quase certo que tal costume se relacionava com a crença de que a representação em imagem preserva a alma, uma convicção que já conhecemos do antigo Egito.

O comportamento das pessoas ante uma imagem esculpida ou pintada, ou diante de um busto de imperador, era de reverência, fé e respeito, como se estivessem diante dele:

[...] quando Roma já se convertera num império, o busto de um imperador ainda era visto com um religioso temor e reverência. Sabemos que todos os romanos deviam queimar incenso diante desse busto, como símbolo de sua lealdade e vassalagem, e que a perseguição aos cristãos ocorreu justamente porque eles se recusavam a cumprir tal exigência. (GOMBRICH, 1995, p. 121).

A Idade Média ficou conhecida como “reino da religião” (STRICKLAND, 1999, p. 24). Nessa época, o homem era uma criatura sem valor individual: vivia numa instituição coletiva, fosse a família, a cavalaria ou a Igreja. Esta última tinha grande poder e influência sobre a sociedade, a ponto de determinar a produção cultural e artística, cuja representação típica são basílicas ornamentadas com obras de arte ricas e suntuosas para atrair fiéis. Os mosteiros se tornaram centros culturais da Europa; ali, a ciência, a arte e a literatura eram centrais. A imagem artística se voltava a Deus, à religião e ao cristianismo, e a temática das cenas representadas é religiosa. A cúpula das igrejas tinha pinturas murais de desenhos cujos temas mais freqüentes abordavam passagens do Antigo e Novo Testamento, bem como da vida de santos e mártires, repletas de sugestões de exemplos edificantes. As imagens pintadas nos vitrais ensinavam ao povo, pela luminosidade mágica de suas cores, as histórias e os relatos contidos na Sagrada Escritura; também havia pinturas do lado externo das catedrais.

Curioso é que a imagem tenha sido o veículo, o instrumento escolhido para divulgar e fazer chegar a palavra a todos, independentemente da língua ou dos conhecimentos, da riqueza ou da pobreza, da raça ou do sexo, crianças ou idosos, ou seja, a imagem, mais uma vez na história do seu desenvolvimento, serve da palavra. (MARCELINO, 2000, p. 34).

Na tapeçaria refinada criada pelos tecelões da época, as imagens detalhavam cenas do cotidiano; na escultura, destacam-se estatuetas de marfim de cunho religioso. Mas foi a pintura que teve papel importante na arte medieval, pois pretendeu transmitir não só cenas tradicionais que marcam a religião, mas também a leveza e pureza da religiosidade, nitidamente para emocionar o espectador. Caracterizada pelo naturalismo e simbolismo, a arte medieval usou, sobretudo, cores claras, ícones de feição austera em metal, madeira ou em mosaicos, apreciados até hoje como relíquias.

Os artistas medievais se interessavam exclusivamente pela alma, dispostos principalmente a iniciar os novos fiéis nos dogmas da igreja. A arte se tornou serva da igreja. Os teólogos acreditavam que os cristãos aprenderiam a apreciar a beleza divina através da beleza material, e o resultado foi uma profusão de mosaicos, pinturas e esculturas. Na arquitetura, essa orientação para o espiritual tomou a forma de construção mais arejada, mais leve. A massa e o volume da arquitetura romana deram lugar a edificações que refletiam o ideal cristão: discretos no exterior, mas refulgentes com mosaicos, afrescos e vitrais espiritualmente simbólicos no interior. (STRICKLAND, 1999, p. 24).

Na arte do Renascimento, em especial no barroco, as imagens artísticas tiveram papel importante. As origens desse movimento intelectual são fatos ocorridos no século XVI, a exemplo da Reforma protestante,<sup>9</sup> que começou na Alemanha e se expandiu para outros países. Embora fosse religiosa, alterou outros setores da cultura europeia (surgimento dos Estados Nacionais e proposta de libertação da submissão ao papa). Na tentativa de resistir e não perder fiéis para a igreja protestante, a igreja católica se organizou e criou a Contra-Reforma,<sup>10</sup> retomando novas forças e edificando grandes igrejas. De novo, a imagem artística foi vista como meio de propagar o catolicismo e ampliar sua influência.

---

<sup>9</sup> A perda de identidade da igreja católica começa na Idade Média, quando gastava muito com luxo. A preocupação com bens materiais mudava o objetivo católico: numerosos componentes do clero desrespeitavam regras religiosas, sobretudo o celibato; tornava-se comum padres que mal sabiam rezar uma missa e comandar os rituais deixarem a população insatisfeita. A burguesia comercial, em expansão veloz no século XVI, sentia-se cada vez mais inconformada: os clérigos estavam condenando seu trabalho, pois lucros e juros — próprios do capitalismo emergente — eram vistos como práticas condenáveis. Em contrapartida, o papa arrecadava dinheiro para construir a basílica de São Pedro, em Roma, com a venda de indulgências (perdão). Politicamente, os reis se sentiam insatisfeitos com o papa, que interferia muito nos comandos da realeza. O pensamento renascentista, que se anunciava, opunha-se aos preceitos da igreja católica: o homem lia mais e se tornava mais crítico; trabalhadores urbanos com mais acesso a livros iniciavam discussões sobre as coisas do mundo. Consolidava-se, assim, um pensamento embasado na ciência e na busca da verdade pela experiência e pela razão. Nesse contexto, acontece a Reforma protestante ou Reforma luterana, promovida pelo monge alemão Martinho Lutero, um dos primeiros a contestarem os dogmas da igreja católica. Na porta da Igreja de Wittenberg, ele pôs as 95 teses que criticavam a doutrina católica: condenavam a venda de indulgências e o culto às imagens, revogavam o celibato e propunham a fundação do luteranismo, a religião luterana. Ele argumentava que a salvação do homem aconteceria pelos atos praticados na vida e pela fé e era contra o comércio — ainda assim, teve apoio da realeza.

<sup>10</sup> Preocupados com o avanço do protestantismo e a perda de fiéis, bispos, papas e demais clérigos se reúnem na cidade italiana de Trento e criam o Concílio de Trento, para traçar estratégias de reação (catequização dos povos das terras descobertas a cargo dos jesuítas; volta do Tribunal do Santo Ofício, ou seja, punição e condenação de acusados de heresias; criação do Index Librorum Proibitorium [Índice de Livros Proibidos], para evitar a divulgação de idéias contrárias à igreja católica, dentre outras).

A era barroca começou em Roma por volta de 1600, quando os papas se dispuseram a financiar magníficas catedrais e grandes trabalhos, para manifestar o triunfo da fé católica depois da Contra-Reforma, e para atrair novos fiéis com a dramaticidade das “imperdíveis” obras de arquitetura. (STRICKLAND, 1999, p. 46).

Na idade contemporânea, a imagem artística foi usada para expressar sentimentos, emoções, impressões e criatividade. Os novos traços da arte foram abordados pelo romantismo, realismo, expressionismo, impressionismo, surrealismo, simbolismo, fovismo e cubismo, movimentos iniciados no século XIX: período considerado como de revolução na sociedade e que Strickland (1999, p. 66) chama de “nascimento dos ismos”. Segundo a autora, esses movimentos se sucederam com rapidez, e o que surgia opunha suas imagens às do anterior. A seguir, trato de pontos centrais de alguns deles.

Para a civilização ocidental, o século XIX foi época de revolução: a Igreja perdeu poder, as monarquias balançavam, e as novas democracias tinham cada vez mais problemas. Em suma, a tradição perdeu o atrativo; o futuro estava ali, para quem quisesse. Forças desconhecidas como industrialização e urbanização desaprumavam as cidades com massas de pobres insatisfeitos. O ritmo do progresso científico e os males do capitalismo sem freios aumentavam a confusão. No mundo artístico dos anos de 1800, fervilhavam facções, cada qual reagindo às outras. Em vez de um estilo predominar por séculos, como no Renascimento, movimentos e contramovimentos brotavam feito cogumelos; as *eras* se transformaram em *ismos*, e cada *-ismo* representava uma tendência artística. Mas três estilos competiram entre si na maior parte do século: neoclassicismo, romantismo e realismo; perto do fim do século, surgiram e desapareceram diversas escolas: impressionismo, pós-impressionismo, *art nouveau* e simbolismo (STRICKLAND, 1999).

Conforme diz Strickland (1999, p. 68), o neoclassicismo aconteceu entre 1780 e 1820 e buscou retratar a “história grego-romana, a mitologia”. Para os líderes desse movimento, a razão — e não a emoção — deveria ditar a arte. As características das imagens neoclássicas se aproximavam do que marcava as artes grega e romana, como se quisessem pintar o passado, resgatar a arte clássica.

A linha mestra do estilo neoclássico eram figuras severas, desenhadas com exatidão, que apareciam em primeiro plano [...]. Os fundos, em geral, incluíam toques romanos, como arcos e colunas [...]. As antigas ruínas também inspiravam a arquitetura. Clones dos templos gregos e romanos se multiplicaram [...]. (STRICKLAND, 1999, p. 68).

O romantismo foi definido por Strickland (1999, p. 76) como “o poder da paixão”. Ressaltando o escritor alemão Goethe, que dizia que “o sentimento é tudo”, ela afirma que o

estilo era ditado por sentimentos como “intuição, emoção, imaginação”. A era do romantismo durou de 1800 a 1850 e foi tida como a idade da sensibilidade, segundo a autora. Ainda de acordo com Strickland (1999, p. 83), na “[...] primeira metade do século XIX, enquanto se dava o embate entre o Neoclassicismo e o Romantismo, o Realismo, força que iria dominar a arte na segunda metade do século, começou lentamente a emergir”. As imagens criadas no realismo objetivavam imitar com precisão as percepções visuais.

Os artistas se limitavam a fatos do mundo moderno à medida que os experimentavam pessoalmente; somente o que podiam ver ou tocar era considerado real. Deuses, deusas e heróis da Antigüidade [sic] estavam *out*. Camponeses e a classe trabalhadora urbana estavam *in*. Em tudo, de cor a tema, o Realismo trazia para a arte uma sensação de sobriedade emudecida. (STRICKLAND, 1999, p. 83).

No fim do século XIX, segundo Jô Oliveira e Lucília Garcez (2001, p. 136), “[...] há uma reação contra as regras que predominavam em toda a arte”: mais uma vez, procura-se a emoção, a paixão para compor a obra. É o surgimento dos impressionistas.

Abandonando temas históricos e mitológicos e a preocupação em imitar a realidade, os impressionistas vão pintar ao ar livre. Têm muita preocupação com a luminosidade e trabalham as pinceladas com liberdade. É o começo da desconstrução da figura. A preocupação em copiar a realidade vai ficando cada vez mais frágil e o que predomina é a busca da impressão, da sensação. (OLIVEIRA; GARCEZ, 2001, p. 136).

No dizer de Strickland (1999, p. 96), o impressionismo “[...] marcou a primeira revolução artística total desde a Renascença”; nasceu na França, no início dos anos de 1860, e durou até 1886; seu objetivo principal “[...] era apresentar uma impressão ou as percepções sensoriais registradas por um artista num breve vislumbre”. O movimento conhecido como expressionismo — salienta Strickland (1999, p. 123) — foi um estilo que procurava retratar as emoções por meio de cores e formas distorcidas; enquanto o expressionismo abstrato defendia a idéia de que “[...] imagem não resulta de idéia preconcebida, mas do processo” (STRICKLAND, 1999, p. 158).

Oliveira e Garcez (2001, p. 138) lembram que, “[...] nas primeiras décadas do século XX”, as mudanças industriais, econômicas e sociais tiveram impacto sobre as artes. Num mundo que já convivía com outras formas de imagens, fotografia e cinema, por exemplo, a arte se expande em numerosas vertentes que refletem a “[...] perplexidade do homem diante de suas próprias possibilidades [pois] todos estão em busca de novas linguagens, que possam expressar os sentimentos contraditórios da modernidade”.

Procurei traçar aqui um perfil geral de alguns dos principais movimentos artísticos da história, sobretudo a fim de mostrar que, seja qual for a tipologia imagética ou proposta dos movimentos de arte, as imagens artísticas sempre estiveram presentes na vida do ser humano.

### 2.3 Imagem, comunicação e alfabetização visual

Mesmo antes de aprender a articular palavras, o homem precisava se comunicar, compartilhar com os outros suas vivências. Segundo Costa (2005, p. 45), para que essa comunicação acontecesse, “[...] foram criadas as linguagens — conjuntos de signos visuais, gestuais, verbais e sonoros que se organizam a partir de um conjunto de regras, possibilitando a expressão através de técnicas e tecnologias de comunicação”. A linguagem permitiu ao homem transmitir sua visão de mundo e intercambiar com o outro as experiências por que passou. A linguagem seria, então, “[...] criação coletiva e cultural” (COSTA, 2005, p. 45) que compõe um repertório simbólico comum a dado grupo e que identifica seus membros.

Como linguagem, a imagem é um código repleto de representações e significados que, para serem entendidos, precisam ser lidos e interpretados. A capacidade de captá-las é o que se pode chamar de “alfabetização visual” — crucial no mundo contemporâneo, onde a circulação de imagens é crescente, a ponto de serem usadas, também, na educação, embora aí pareçam ser ainda pouco exploradas como objeto de leitura.

O mundo atual experimenta um “bombardeio de imagens” (HERNÁNDEZ, 2007): a informação e a comunicação são basicamente imagéticas, por isso expõem a realidade diferentemente da forma como a expressão verbal a expõe; e uma realidade mostrada pelo imagético — diz Marcelino (2000) — adquire novos contornos.

Com o aparecimento dos meios visuais, torna-se possível a manipulação das imagens através das quais a realidade, assim representada, adquire novos contornos, novos significados, outros sentidos. O espetacular avanço da imagem tem o seu correlato na decadência da cultura tipográfica, impensável, é certo, sem o aparecimento da linguagem escrita que curiosamente, se iniciou sob a forma pictórica, ou seja, sob a forma de imagens. (MARCELINO, 2000, p. 32).

Costa (2005, p. 32) reitera esse pensamento ao afirmar que a linguagem visual abrange um universo maior que a linguagem verbal:

Do ponto de vista da comunicação, as linguagens visuais são mais universais do que as verbais e as sonoras. Somos capazes de compreender o sentido de uma imagem e de nos aproximarmos daquilo que seu autor quis dizer, mesmo que outros aspectos do contexto cultural em que foi criada nos sejam estranhos.

O uso da imagem ascendeu com rapidez e foi imposto de maneira tal que hoje a linguagem visual facilita a compreensão de dada mensagem mais que a linguagem verbal; é como se o verbo tivesse perdido espaço para ela, que atrai mais que as palavras. Talvez seja mais prudente dizer que ela voltou a preponderar como forma de comunicação humana, pois foi a primeira forma de comunicação entre os homens; e se foi suplantada pela palavra em dado momento, nunca deixou de estar presente como criação estética ou meio de comunicação. Por exemplo, a criança aprende primeiramente pela imagem; por meio desta, ela identifica o brinquedo, o bichinho de estimação, o alimento e as pessoas; um sujeito analfabeto ou semi-alfabetizado terá mais facilidade de compreender uma mensagem na rua ou onde quer que esteja se ela for vazada em imagens, e não em palavras.

A palavra, querendo apoderar-se do poder sedutor da imagem e pô-lo ao seu serviço, produziu o movimento inverso: em vez de adquirir mais força e mais poder, perdeu-os em prol da imagem, transformando-se em auxiliar desta, apesar de a imagem não ter a mesma capacidade para expressar um conceito, uma idéia, uma abstracção e, ao contrário do que normalmente se pensa e crê, a imagem necessita ser reconhecida, implicando a atribuição de um nome, não lhe retirando, contudo, o seu poder de íman [sic]: atrai e mantém prisioneiro aquele que se rende aos seus encantos. (MARCELINO, 2000, p. 32).

Os meios de comunicação impressos (jornais, revistas, cartazes, *outdoors* e outros) e eletrônicos (tevé, internet, CD-ROM, dentre outros) recorrem às imagens. A imagem se tornou uma:

[...] forma mais democrática de comunicar, visto chegar a todos, alfabetizados ou analfabetos, crianças ou idosos. Efectivamente, a imagem é hoje a forma dominante de comunicação que, contrariamente à escrita e à linguagem, parece querer impor-se sobre estas e substituí-las, já que não é apenas uma elite privilegiada ou uma minoria especializada que a ela tem acesso, mas acessível a todos os povos e a todas as gentes. (MARCELINO, 2000, p. 12).

As imagens inundam os espaços públicos e privados que compõem o cotidiano do ser humano e estão presentes, sobretudo, nas formas lazer e fruição do homem. Seja nos filmes do cinema e da tevê, nos espetáculos de dança e teatro, nas exposições de fotografia e pintura, ou mesmo num livro que reproduz obras de arte, a imagem veicula uma mensagem que atrai, distrai e diverte. Essa presença leva a uma reflexão sobre as perspectivas e possibilidades de se compreender o significado das imagens, que podem ser tratadas como representação de uma realidade e (re)construção de outras realidades jamais vistas ou imaginadas.

### 2.3.1 Alfabetização visual

Embora a comunicação por imagens seja antiga,

A expressão leitura de imagens começou a circular na área de comunicação e artes no final de 1970, com a explosão dos sistemas audiovisuais. Essa tendência foi influenciada pelo formalismo, fundamentado na teoria da *Gestalt*,<sup>11</sup> e pela semiótica.<sup>12</sup> Na psicologia da forma a imagem constituía percepção, já que toda experiência estética, seja de produção ou recepção, supõe um processo perceptivo. A percepção é entendida aqui como uma elaboração ativa, uma complexa experiência que transforma a informação recebida. (SARDELICH, 2006, p. 453).

A visão de leitura de imagens dessa autora difere da de outros. Para ela, trata-se de “ensinar a ver e ler”, pois quando a imagem passa a ser vista com mais clareza e como signo, ela passar a exprimir códigos variados que precisam ser conhecidos e assimilados, vale dizer, vistos e lidos. Ela esclarece que a idéia de ensinar a ver e ler se inspirou no trabalho de Rudolf Arnheim, *Art and visual perception* (1957), que busca descobrir as principais classes visuais — as que ele catalogou são “[...] equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão” (SARDELICH, 2006, p. 456). Segundo ela, quando se aprende a identificar e compreender as mensagens visuais — seus elementos formais —, ocorre a “alfabetização visual”: conceito introduzido em 1973, pela desenhista Dondis, que fala numa “tendência formalista” (SARDELICH, 2006).

Como o defende Dondis (1997), alfabetismo visual é a capacidade de exprimir e compreender o texto verbal e o visual.

A proposta da leitura de imagens de tendência formalista fundamenta-se em uma “racionalidade” perceptiva e comunicativa que justifica o uso e desenvolvimento da linguagem visual para facilitar a comunicação [...]. Hernandez (2000) chama de “racionalidade” o conjunto de argumentos e evidências que justificam a inserção da prática artística no contexto escolar. (SARDELICH, 2006, p. 454).

Ainda que Sardelich (2006) se refira a uma racionalidade perceptiva e comunicativa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) falam de uma racionalidade *cultural*, que pode

<sup>11</sup> De origem alemã, a palavra *Gestalt* surgiu em 1523, numa tradução da Bíblia, e significa o que é posto diante dos olhos, exposto a olhares. Hoje o termo é usado no mundo todo com a acepção de processo de dar forma ou configuração; integração de partes em oposição à soma do “todo”. “A palavra *Gestalt* tem o significado de uma entidade concreta, individual e característica, que existe como algo destacado e que tem uma forma ou configuração como um de seus atributos. Uma *gestalt* é produto de uma organização, e esta organização é o processo que leva a uma *Gestalt*. Dizer que um processo, ou o produto de um processo é uma *Gestalt*, significa dizer que não pode ser explicado pelo mero caos, a uma mera combinação cega de causas essencialmente desconexas, mas que sua essência é a razão de sua existência.” (GESTALT, 2007, s. p.).

<sup>12</sup> Como teoria geral dos signos, a semiótica tem sua etimologia do “[...] grego *semeion*, que significa ‘signo’, e *sêma*, que pode ser traduzido por ‘sinal’ ou ‘signo’” (NÖTH, 1995, p. 21). “Semiótica, portanto, é a ciência dos signos, é a ciência de toda e qualquer linguagem. [...] é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido” (SANTAELLA, 1983, p. 7; 13). “A semiótica peirceana não é uma ciência aplicada, nem é uma ciência teórica especial, ou seja, especializada. [A semiótica, ou lógica] é uma ciência formal e abstrata, num nível de generalidade ímpar” (SANTAELLA, 1983, p. 43). “Semeiotica ou lógica ‘é a ciência das leis necessárias gerais dos signos’ (2. 39) e está especificamente preocupada com a relação dos fenômenos para com a verdade. [...] Semiótica é a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura.” (LISZKA, 1996, p. 2–3; 17).



ser lida como uso de imagens na condição de produto cultural; dito de outro modo, os PCN entendem as imagens visuais como “[...] documentário humano, de sua historicidade e de sua diversidade” (BRASIL, 1997, p. 45). No dizer dessa autora, a racionalidade cultural vê o objeto artístico como expressão cultural e os artistas como responsáveis pela produção e pelo desenvolvimento das “[...] representações mediadoras de significados para cada época e cultura” (SARDELICH, 2006, p. 455); trazem de uma época para outra ou de um lugar para outro a história de um povo, uma sociedade ou um tempo anterior ao presente. Essa troca de informações culturais em que um povo descobre e apreende a cultura do outro os PCN denominam “Pluralidade Cultural”.

Maria Helena Rossi (2003, p. 16) diz que desenvolver a criatividade continua a ser objetivo do ensino de arte, mas busca-se, também, além de ensinar, alfabetizar para a estética. Para ela, “[...] desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido para modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade, são processos criadores” (ROSSI, 2003, p. 16) e aplicáveis à leitura e releitura. Segundo ela, “[...] ler é fazer implicitamente perguntas ao texto. [...] Compreender um texto é ter as perguntas respondidas por ele” (ROSSI, 2003, p. 18). Isso sugere a idéia de que ler é atribuir sentido, pois a “[...] leitura e apreciação são sinônimos de compreensão, e [...] esta é decorrente de uma interpretação. Se o texto responder às nossas interrogações, pode-se dizer que foi lido [...]” (ROSSI, 2003, p. 18). Nessa ótica, mais que saber decodificar palavras, frases, períodos, parágrafos, estar alfabetizado é saber captar, entender e interpretar as possíveis mensagens veiculadas diariamente, sejam imagéticas, verbais, sonoras ou táteis. Isso porque:

[...] o “alfabetismo” se dá, não só através da escrita, mas através de meios visuais, sonoros, mímicos e por multimídias, faz-se necessário repensar o que quer dizer “alfabetismo” e repensar as práticas que o promovem [...] Estar alfabetizado hoje significa muito mais do que significava para nossos pais e avós. O professorado enfrenta o desafio de ensinar os estudantes a ler, a escrever e a expressar-se, utilizando e combinando textos que expandem os modos de comunicação — lingüístico, visual, áudio, gestual e espacial. Ser, na atualidade, um professor quer dizer desenvolver as capacidades de ensinar; de comunicar-se com e de ser compreendido por crianças e jovens de diferentes origens culturais e sociais que, muitas vezes, têm interesses, crenças e valores específicos que representam diferentes grupos e microcomunidades. Com freqüência, o professorado deve aprender a ser (multi)alfabetizado junto a seus estudantes. Este fato coloca em situação de risco muitos docentes acostumados com sua posição de especialistas do conhecimento. Esta situação requer que o professor crie condições apropriadas para a aprendizagem e leve em conta o universo de experiências dos estudantes. Levantamos o fato de que os repertórios para o ensino do passado são insuficientes e, com freqüência, inapropriados para trabalhar com os seus repertórios. (LEARNING BY DESIGN PROJECT apud HERNÁNDEZ, 2007, p. 59).

Alguns autores defendem que estar alfabetizado hoje é saber ler, interpretar e captar todas as múltiplas mensagens que compõem o cotidiano; e alfabetizar para múltiplas leituras proporciona a possibilidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem (MATTHEWS, 2005). Dito de outro modo, quando passa pela alfabetização do imagético e do verbal, o aluno estará preparado para ler essa multiplicidade de mensagens e, por conseqüência, ter mais sucesso em sua aprendizagem, que passa a ser concebida conforme a relação da construção da subjetividade individual com a construção social e política da compreensão.

Colocando a questão de maneira mais explícita, para a cultura visual, não existem “receptores nem leitores, mas apenas construtores e intérpretes” visto que a apropriação não é simplesmente uma relação passiva, de dependência, mas pelo contrário, a apropriação é resultado de uma interação sintonizada com as experiências que cada indivíduo tem vivenciado. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 144).

Segundo Dondis (1997, p. 231), o alfabetismo visual possibilita ampliar o entendimento do mundo, pois

[...] eleva nossa capacidade de avaliar acima da aceitação (ou recusa) meramente intuitiva de uma manifestação visual qualquer. Alfabetismo visual significa uma inteligência visual. Tudo isso faz do alfabetismo visual uma preocupação prática do educador. Maior inteligência visual significa compreensão mais fácil de todos os significados assumidos pelas formas visuais [...]. A inteligência visual aumenta o efeito da inteligência humana, amplia o espírito criativo.

### 2.3.2 *Leitura e leitura de imagens*

Dada a tradição histórica da escrita, a palavra leitura tende a evocar a compreensão de palavras, ou seja, a alfabetização.

Contudo, o ato de ler não se vincula só ao texto verbal porque — diz Costa (2005, p. 50) — texto são “[...] conjuntos integrados de signos que compõem uma unidade que diz respeito a um mesmo objeto, podendo fazer uso de linguagens verbais ou audiovisuais”.

Paulo Freire (2003), vê a leitura como algo mais que decodificar palavras: é interpretar o mundo; logo, como o mundo atual está repleto de mensagens imagéticas, ler também pode significar compreender textos visuais, ou seja, mensagens veiculadas por imagens.

Segundo Maria Helena Martins (1994, p. 30) avalia, ler é entender expressões formais e simbólicas; não interessa a linguagem: “[...] ler, contemporaneamente, é atribuir significado seja a uma imagem, seja a um texto”.

Para José Manuel Moran (1991), quando uma pessoa lê, ela vai da consciência ingênua, fragmentária para uma visão crítica, globalizante; vai buscar uma compreensão mais ampla e profunda do mundo, da existência, do que está por vir e da natureza humana. O ato de ler leva o sujeito a descobrir representações distintas do mundo, a captá-las, interagir com elas, avaliá-las, revendo permanentemente valores, percebendo e entendendo com mais precisão as percepções.

Em “O que é ler?”, Moacir Gadotti (1982, p. 16–7) esclarece:

Por meio do código lingüístico, o autor comunica-se, em qualquer tempo e espaço, com o leitor. Esse código é normalmente representado pelo “texto”. Por isso, para saber o que é ler, tenho que saber, antes de mais nada, o que é um texto e o que é compreender um texto. Texto vem do latim, “textus”, que significa “tecido, trama, encadeamento de uma narração, etc. De “texere”, tecer. Um texto é, portanto, algo acabado, uma obra tecida, um complexo harmonioso.

Como se lê nas palavras desses autores, texto não se refere, então, exclusivamente a algo acabado e tecido harmonicamente só por palavras, pois essas características podem ser atribuídas a outros elementos inteligíveis (círculos, quadrados e retângulos; cores; linhas e pontos, por exemplo) que, arranjados de certa forma e contextualizados, produzem significados que podem ser lidos.

Etimologicamente, o substantivo leitura tem origem no latim medieval *lectura*, ou seja, ato ou efeito de ler, arte ou maneira de interpretar e fixar um texto segundo certos critérios (HOLANDA, 2004). No dizer de Pillar (1999, p. 11),

Há estudos acerca da leitura e muitas definições. Maria Helena Martins (1994: 31–32) diz que as inúmeras concepções vigentes sobre leitura podem ser sintetizadas em duas caracterizações: (a) leitura como decodificação mecânica; (b) leitura como um processo de compreensão. Essas duas caracterizações são complementares, pois, ao lermos, precisamos decodificar e se apenas decodificamos, sem compreender, a leitura não acontece.

Nesses termos, ler uma imagem seria ler um texto, uma trama, algo tecido com cores, formas, texturas e volumes (PILLAR, 1999); mais: identificar um tema e perceber a tradução dele numa narrativa por meio de signos visuais (COSTA, 2005). Nesse caso, “[...] a leitura de imagens partirá da premissa de que arte é linguagem, construção humana que comunica idéias, e o objeto arte será considerado, portanto, como texto visual” (BUORO, 2002, p. 30).

Para Eduardo França Paiva (2006, p. 104), ler imagens é

[...] aprender a ler o outro, a ler as referências que não são as nossas, a ler o mundo que não é o nosso e, a partir daí, perceber que o mundo é construído sobre semelhanças e sobre diferenças que coexistem, às vezes, de maneira harmônica; outras vezes, conflituosa e antagonica.

Mas o que é imagem? Maria Isabel Boino Marcelino (2000, p. 6) esclarece que o vocábulo deriva de *imago*, que em latim arcaico significava:

[...] aparição (1), sombra (2), sombra (3), antes de se converter em cópia, imitação, reprodução, mantendo igualmente parentesco com *magus* e *magicus*. Então, poderemos deduzir que o poder mágico da imagem é fazer aparecer (1), tornar presente o ausente sob a forma de fantasma ou de sombra (3)? Todavia, a imagem, enquanto (re)representação de algo ausente, não é apenas evocação, mas substituto do próprio real, acabando por assumir mais realidade que a própria realidade.

Para Paiva (2006, p. 19),

[...] imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente. E é por isso que não se esgota em si. A imagem não é o retrato de uma verdade, nem a representação fiel de eventos ou de objetos históricos.

Alguns pesquisadores vêem a imagem como algo repleto de representação, significados múltiplos e mutáveis determináveis conforme o lugar, o tempo e o meio, cuja interpretação é individual, pois depende das referências cognitivas de quem a vê: o entendimento da mensagem transmitida por uma imagem se vincula à bagagem cultural que o leitor adquire nas experiências que vivencia. Essa bagagem é composta pelas informações, pelo conhecimento e pela formação que cada pessoa obtém ao longo da vida no meio em que vive — seja em casa, na escola ou na sociedade — e que a acompanham em seu dia-a-dia, onde quer que esteja ou vá, porque foi internalizado. À medida que ela tem novas experiências, adquire novos conhecimentos ou amplia os que já tem, ela aumenta sua bagagem cultural.

De acordo com Raimundo Martins (2005, p. 143),

A imagem é uma elaboração complexa, prenhe de significados e interpretações, que depende de uma rede de informações, convenções e interações sociais que não operam de modo linear. Os significados não são fixos e não existe uma lógica especial que permita interpretação determinante de seus sentidos. O sentido, enredado em camadas de sensações, acepções, torna-se, por isso mesmo, multirreferencial.

Para Etienne Samaim (1998, p. 56),

A significação de uma imagem permanece, em grande parte, tributária da experiência e do saber que a pessoa que a contempla adquiriu anteriormente. Nesse tocante, a imagem visual não é uma simples representação da realidade, e sim um sistema simbólico.

Na visão de Cristina Costa (2005, p. 34), a imagem é importante porque “[...] desperta emoção e promove reações, impactando o observador, enquanto o texto escrito, pelo esforço que exige o processo de decifração e leitura, estabelece um certo distanciamento entre o texto e seu leitor”. Martins (2007, p. 7) afirma que as

Imagens carregam referências culturais que estão cognitivamente e afetivamente vinculadas a outras imagens e constituem uma trama conceitual entre imaginário e significado (FREEDMAN, 1994). O significado não é uma qualidade intrínseca à imagem, mas uma construção que emerge na relação com intérpretes em contextos diversificados. A pregnância de significados e interpretações entrelaça as imagens numa rede de informações, convenções e interações sociais que articula suas temporalidades múltiplas. Essa rede não opera de modo linear porque os significados — dinâmicos e contextuais — escapam a, ou contradizem qualquer lógica que busque estabelecer uma interpretação determinante de seus sentidos.

Com efeito, ler imagens é perceber suas possibilidades, avaliar formas, cores, contexto, enredo, expressão e seus porquês (TADDEI, 1981/1985 apud RAHDE, 1999). Ler uma imagem é ver nela seu criador, conhecê-lo, saber mais de seu mundo que pode ser igual ou diferente do de quem a lê.

[...] a leitura das imagens é, em certa medida, um exercício primordial de alteridade. Isto é, lê-las é, também, aprender a ler o outro, a ler as referências que não são as nossas, a ler o mundo que não é o nosso e a partir daí perceber que o mundo é construído sobre semelhanças e sobre diferenças que coexistem, às vezes de maneira harmônica, outras vezes conflituosa e antagônica. Este é um exercício fundamental: descobrir o outro por meio das imagens e além dos estereótipos. Compreendê-lo, respeitá-lo e dialogar com ele, além das imagens por vezes reducionistas e simplificadoras que nos são apresentadas e que, também, construímos historicamente. (PAIVA, 2006 p. 31).

Segundo Bela Feldman-Bianco (1998, p. 223), ler uma imagem requer que se procure algo nela que ilustre, confirme ou negue a tradição escrita; as imagens precisam ser consideradas como são, mesmo que, para se entendê-las, sejam necessários outros recursos, pois em sua leitura muitos aspectos precisam ser considerados. Afinal,

“Ler imagens” significa classificar seus significados, ler seu sentido. Para tal, [o leitor] há de delas se aproximar, detalhar esses sinais por meio de outras fontes: o trajeto do olhar, as impressões visuais globais, as rupturas ou contradições entre o que é percebido e o que é compreendido. E isso é muito mais amplo do que uma simples leitura. Desse modo, “ler” e “imagem” devem ser mutuamente re-vistos, pois a expressão só tem sentido na condição de lembrarmos que a imagem não é um texto sem palavras e que “ler imagens” é diferente da leitura que se faz de um texto em que decodificamos cada signo buscando seu sentido; é, principalmente, a análise do conjunto desses signos e de sua produção. (FELDMAN-BIANCO, 1998, p. 222).

No dizer de Lorenzo Vilches (1983 apud RAHDE, 1999), ler imagens é reler formas num espaço, que passam a compor textos visuais, desenvolvendo a percepção e compreensão do leitor e desencadeando processos imaginativos de significado textual pela interpretação e pelo entendimento.

No âmbito da obra de arte, Bertin (1972 apud RAHDE, 1999) afirma que o leitor, ao ler imagens criticamente, procura sentidos e coerência, organiza e interpreta a expressão

imagética, a história subjacente ao representado, pois as artes visuais contam/relatam fatos interpretáveis pelo espectador. Ao ler uma imagem, artística ou não, o leitor tem de fazê-lo de modo crítico. Rahde (1999) ressalta que ler criticamente as diversas formas iconográficas deixa entrever que o desenvolvimento de uma dimensão estética, de uma sensibilidade, foi considerado, mostrando novas perspectivas e possibilidades de forma e conteúdo, numa estrutura social, histórica e pessoal.

Para Gemma Penn (2002, p. 324), “[...] o ato de ler um texto ou imagem é, pois, um processo interpretativo. O sentido é gerado na interação do leitor com o material”. Na leitura, os sentidos se diferem de leitor para leitor, pois ela depende de conhecimentos prévios e da cultura a que o leitor tem acesso. Assim, a visão da imagem a determinada pessoa pode ser mais abrangente e ampla que outra.

Costa (2005, p. 33) reitera esse pensamento ao dizer que, “[...] apesar do imediatismo e da espontaneidade da imagem visual, é a cultura que possibilita uma interpretação mais profunda e apurada da experiência visual”.<sup>13</sup> Para mim, o sentimento que uma imagem artística desperta direciona a interpretação e o entendimento que se pode ter dela. Assim como Costa (2005), acredito que sentimentos como alegria, paixão, desejo e tristeza, que uma imagem desperta, regem sua leitura interpretativa. Para essa autora, o olhar e a mente do observador são guiados não só pelo que ele vê, mas também pelo que o autor sugere na obra. Dessa forma — salienta Costa (2005) —, a interpretação da imagem é a busca de explicação para os sentimentos que ela desperta, por isso ela é, sempre, autoconhecimento também.

Pillar (1999, p. 12) retoma o filósofo estadunidense Nelson Goodman, para quem, no dizer dessa autora,

[...] o modo como se “lê” um rabisco depende do contexto em que ele se encontra, do marco gráfico que o rodeia e do “contexto mental” do observador. (Goodman apud Gardner, 1987: 76–77) Assim, um rabisco num desenho de criança, tem um significado, num mapa tem outro, num texto tem outro. O sentido vai ser dado pelo contexto gráfico e pelas informações que o leitor tem. Ao ler, entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos. (PILLAR, 1999, p. 12).

Outro fator que pode interferir no sentido que se dá a uma imagem lida é o sentimento que ela desperta, pois o leitor busca nela o que precisa ou quer mediante um diálogo, uma interação — como diz Fischer (1980, p. 161), “[...] sempre procuramos aquilo

---

<sup>13</sup> Cultura como conjunto de significados compartilhados por um grupo, e não como erudição.

de que carecemos, e uma obra de arte nunca é uma coisa em si, fora da realidade humana; ela sempre requer interação com um espectador. Descobrimos o significado de uma obra de arte; mas também lhe doamos um significado”.

Como as palavras, a imagem pode ser denotativa ou conotativa:

Denotação (palavra provinda do latim *denotacione*, “indicação”) designa o sentido literal das palavras, o sentido que habitualmente se encontra registrado nos dicionários. O uso denotativo das palavras se relaciona com o que, no seu significado, é comum a todos os que utilizam uma mesma língua. Dessa forma, a denotação caracteriza os textos que visam a *objetividade*, como é o caso da linguagem didática, da linguagem científica e jornalística. Cada palavra é empregada para designar um conceito com a maior clareza possível, sendo considerados ineficientes os casos em que se cria ambigüidade [...]. Conotação (do latim *cum + notatione*, “notação”, “marca”, “ação de marcar conjuntamente”) designa os vários sentidos que uma palavra pode adquirir ao entrar em contato com as outras que formam um texto. Assim, pela relação estabelecida com as demais, uma palavra vem ter seu sentido alterado e ampliado, passando a sugerir mais de uma interpretação. O efeito não é mais a objetividade, mas justamente a possibilidade de que se façam várias leituras, capazes de conduzir a diferentes formas de compreender e avaliar o texto. *O uso conotativo* das palavras faz com que o leitor tenha necessidade de analisar o contexto em que foram empregadas para elucidar-lhes o sentido. O leitor, portanto, é incluído no processo de criação do fenômeno. (INFANTE, 2001, p. 12–3).

Nesses termos, eu chamaria de denotativa a leitura visual da imagem; e de conotativa, a interpretativa. Na primeira, leio o que vejo: cores, formas, linhas e o que mais compuser a tela ou reprodução artística sem nada acrescentar; na segunda, busco extrair das “entrelinhas” da imagem artística um sentido interpretativo que nem sempre é o que outro leitor terá ou o sentido original que o artista atribuiu à obra ao criá-la. Ao interpretar, relaciono o tema proposto com meus pensamentos, meus sentimentos e minha bagagem cultural; numa palavra, leio conforme minhas vivências, as informações que trago comigo. Segundo Rossi (2003, p. 19), “[...] interpretar é significar. E o significado surge a partir do mundo do leitor, pois não existe interpretação desconecta do mundo em que se vive”. No caso do aluno, a interpretação pode ser feita com base nas vivências dele e de outros alunos ou nas do professor, que poderá ajudá-lo a ler mediante perguntas que o levem a ter este ou aquele entendimento.

À luz das idéias de Roland Barthes, Penn (2002, p. 324) diz que, “[...] no primeiro nível, [...] denotação, o leitor necessita somente de conhecimentos lingüísticos e antropológicos. No segundo nível, [...] conotação, o leitor necessita de outros conhecimentos culturais”. Igualmente, Almeida (2007, p. 96), com base em Feldmann, esclarece:

[...] a leitura da obra de arte se desdobra em quatro momentos: descrição, análise, interpretação e avaliação, nos quais o/a professor/a instiga alunos/as a uma leitura formal e uma leitura de significados por meio de perguntas que conduzem as respostas dos/as discentes.

## 2.4 Contextualizar para compreender

Ao ler criticamente as manifestações simbólicas — sua concepção, seu conteúdo e sua expressão —, o professor fará uma leitura do mundo na mensagem imagética e, mais concreta e profundamente, ampliará sua visão e seu entendimento do quão importante é usar a arte na educação. Todavia, para fazer essa leitura não basta o professor ter boa vontade, gostar de arte ou ter sensibilidade; ele precisa ter ainda conhecimento, formação, estudo e domínio do assunto. Estar preparado, educado para ler imagens artísticas significa conhecer as artes visuais, estar capacitado para orientar análises da mensagem contida explícita ou implicitamente nas imagens, de modo a ajudar o estudante a perceber códigos antigos e novos, o diálogo e a articulação entre cores, formas e conteúdo — numa palavra, o que compõe aquela forma visual —, a fim de saber interpretá-la.

Quando digo explicitamente, refiro-me à imagem propriamente dita: os detalhes, o visível, as cores, as formas etc.; refiro-me a uma ação visual, sem interpretação, sem compreensão mais ampla da mensagem transmitida pela imagem. Quando digo implicitamente, refiro-me ao que percebo após a leitura: o que capto da mensagem, o que entendo, o que interpreto — àquilo que, antes da análise, eu não percebia. Isso porque:

[...] ler uma imagem sempre pressupõe partir de valores, problemas, inquietações e padrões do presente, que, muitas vezes, não existiram ou eram muito diferentes no tempo da produção do objeto, e entre seu ou seus produtores [...]. [...] Todos os fatores listados acima criam muitas possibilidades de leitura e de compreensão das imagens e isso é fundamental para a renovação e para o avanço da história cultural. (PAIVA, 2006, p. 31).

Como diria M. Bal (2004 apud MARTINS, 2007, p. 6), “[...] é importante ressaltar que significados das imagens mudam quando muda o entorno, o contexto em que são veiculadas”. Assim, a interpretação de obras de arte se embasa em narrativas diversas, ou seja, a interpretação ou percepção de uma obra ou imagem ocorre com base na bagagem cultural que o leitor carrega consigo, na exposição de seus conceitos, na troca de um ou mais pontos de vista diferentes que possibilite rever e até mudar conceitos pessoais, visuais sobre o que se analisou. Afinal, “[...] percepção e interpretação são faces de um mesmo processo: o da educação do olhar” (MAUAD, 2004, p. 24). Valores culturais, contextos e estruturas sociais, espaços, movimentos, olhares, silêncios e vozes: tudo interfere na interpretação através de



uma interação que desencadeia a capacidade de aprendizagem. “O dinamismo da interação reside na ausência de um significado fixo – entendido como uma relação necessária que é auto-explicativa educacional” (MITCHELL, 1992 apud FISCHMAN, 2004, p. 116).

“Na verdade, é a competência de quem olha que fornece significados à imagem”, salienta Ana Maria Mauad (2004, p. 24). Para ela, esse entendimento acontece segundo “regras culturais” que garantem que o ato de ler uma imagem não se limita a “um sujeito individual”: a leitura pode até ser individual; mas a cultura é de um povo e interfere na leitura que cada um faz de dada imagem.

Imagens e obras não se constituem apenas daquilo que expõem e como o expõem, mas também de silêncios e ausências. A interpretação é um ato que se constrói a partir da interpelação de várias práticas sócio-ideológicas e por esta razão, o ato interpretativo sempre implica relações de concordância, resistência ou crítica a algo já valorado e de alguma maneira organizado, algo diante do qual se adota, de modo responsável, uma posição valorativa. As imagens nos constroem como sujeitos num labirinto de teias de significado que se interconectam nas dimensões sociais e simbólicas da cultura. Por tudo isso, é possível dizer que o conteúdo da arte e das imagens é a cultura. (MARTINS, 2007, p. 7).

Ao longo de suas vidas, as pessoas vêem imagens múltiplas e convivem com elas desde a infância até o fim de seus dias. Por onde quer que passem ou onde quer que vivam, a imagem está presente. Elas são constroem o dia a dia, em todas as dimensões. O imagético recria, social e simbolicamente, a história individual e coletiva. Do passado, na maioria das vezes, o que se guarda são imagens, vivas na lembrança; do presente, elas também fazem parte e, decerto, não deixarão de existir no futuro. Assim, as culturas são constituídas de histórias, lembranças e vivências. Segundo Juan José Mosquera (1996), a cognição é trabalhada com representações, e as imagens artísticas proporcionam leituras diferentes do universo. Por esse motivo, essa leitura entra em dialética contínua com a leitura da interpretação pessoal, e assim cada leitura passa a ser releitura da visão interpretativa que cada indivíduo tem de seu dia-a-dia e do que o cerca.

No dizer de Foerste (2002, p. 7), a produção artística é formada por significados, e no que se refere às artes visuais o objeto artístico é a imagem. “Esta, como produto do trabalho humano, está relacionada à multiculturalidade, ao homem em lugares e tempos distintos”. Por isso, para essa autora, é importante que sejam oferecidos aos alunos os fundamentos para que possam ler o mundo e perceber o objeto artístico, relacionando-o com as questões de cada momento histórico e, sobretudo, com as próprias de seu tempo e lugar, tais como as de gênero, etnia, economia, classe social e outras.

A contextualização é um pressuposto necessário à leitura crítica da imagem. Thompson (1995) propõe que seja feita uma abordagem tanto do contexto do produtor como do leitor. Compreende que é necessário analisar a produção, assim como a distribuição e o consumo das imagens, para que se tenham condições de compreendê-las de forma abrangente. Essa necessidade se impõe, principalmente, na atualidade, pela grande força com que as imagens penetram em nosso cotidiano e pela sua produção massiva na sociedade capitalista, na propaganda, no cinema, em *outdoors* e outras formas. (FOERSTE, 2002, p. 7).

Essa autora explica que o contexto inclui, também, o que aluno vê — por exemplo, as informações que lhes são transmitidas no meio em que vive, o “olhar dirigido” que recebe na escola, as relações que faz entre uma imagem e outra, suas vivências, sua produção, o cruzamento de informações que faz com outras imagens, outras vivências, outras culturas, enfim, outras faces da mesma realidade. Essa contextualização inclui, também, a forma de ver do aluno, o tipo de informação que ele recebe no meio onde vive e carrega em sua bagagem, o tipo de relação que estabelece com a imagem a ser lida, sua vivência e experiência, seu processo de assimilação daquele objeto artístico e o tipo de diálogo que estabelece com aquela e outras imagens, outras vivências, outras culturas, outras informações, outras realidades ou outras faces de tal realidade, pois não se ensina ninguém a ver algo, mas se pode fornecer elementos que subsidiem sua leitura:

[...] não há escolas onde se aprenda a ver televisão ou a imagem em geral, e ninguém sente necessidade dessa aprendizagem, nem incapaz de compreender as mensagens veiculadas pelo meio televisivo, dado que as imagens não se alteram de país para país, de acordo com as línguas que aí se falam. Estas, sim exigem conhecimento, exigem aprendizagem, tempo e esforço. (MARCELINO, 2000, p. 37).

Para entender a mensagem que o criador de certa imagem quis transmitir nela, o leitor precisa ter informações referentes ao que a compõe.

Uma condição necessária à leitura crítica da imagem reside em desvelar as mediações que a constituem. As mediações sociais possibilitam compreender as imagens na interface entre o singular e o universal. Evidenciam as situações históricas e contextuais dos tempos e lugares em que o homem, pelo trabalho, produziu novas realidades. Assim podemos ler obras de arte como expressão da generalidade humana, que são atuais em qualquer tempo e também podemos ler imagens efêmeras, produtos da mídia contemporânea, que são direcionadas à movimentação da engrenagem do consumo capitalista. As imagens, assim, são compreendidas como uma particularidade. O caráter pedagógico da leitura da imagem em sala de aula reside em fazer rupturas com a imagem coisificada e de consumo, com a superficialidade e com a aparência, levando o aluno a perceber-se em sua condição de humanidade, de generalidade humana. (FOERSTE, 2002, s. p.).

Foerste (2002, s. p.) afirma ainda que alguns pontos são importantes e têm de ser considerados na leitura da imagem:

1) Buscar a sua gênese — compreendendo-a como produto do trabalho humano (neste sentido é importante falar da história de vida do artista, mas não tomá-la como curiosidade ou espetáculo); 2) Compreendê-la como produto histórico, localizado em tempo e espaço; 3) Identificar no cotidiano as possíveis “*missões sociais*” que este põe ao homem; 4) Estabelecer as relações sociais que determinam arranjos de interesses, poder e dominação; 5) Identificar, nelas, traços e elementos que possibilitem ao homem colocar-se frente à causa da humanidade (serem impactantes, possibilitarem a catarse); 6) Percebê-la como uma representação do artista, inserido no conjunto da evolução da humanidade; 7) Identificá-la como expressão de um mundo exterior e interior, do universal e do singular; 8) Encontrar nela traços do “*conformar profético*” que, como obra de arte, é dela constitutivo.

Na sala de aula, a análise da obra de arte requer contextualização, que pode ser obtida mediante pesquisa sobre o produto artístico, a época, as condições de produção e o criador, ou seja, preparação prévia do aluno — a esses dados serão acrescidas as vivências pessoais dele; também requer certo conhecimento do professor que conduzirá a análise. Esse modo de trabalhar vincula a obra de arte (ou sua reprodução em imagem) com seu autor e o leitor, cuja subjetividade é relevante nessa leitura crítica. A subjetividade será atingida por meio da sensibilidade, dos sentimentos, dos pensamentos, da intuição adormecida ou de suas sensações imediatas. Disso se pode supor que consciências vão ser despertadas, mundos interiores vão ser (re)descobertos, desvelados e revelados. Em prol do processo de ensino aprendizagem, essas possibilidades podem produzir bons frutos. A importância desse trabalho se intensifica e ganha contornos e limitação específica quando o foco passa a ser o uso da imagem como mediadora do processo de ensino aprendizagem de alguns aspectos da Língua Portuguesa. Isso porque:

Como produto social e histórico, as imagens traduzem noções, crenças e valores, registram informações culturais e práticas de diferentes períodos. Elas influenciam a formação — identidade — do sujeito articulando representações visuais derivadas de visões e versões de mundo que estão presentes em modelos sociais de infância, adolescência e juventude vigentes numa determinada época ou cultura. (MARTINS, 2007, p. 6).

## 2.5 A imagem vai à escola

A investigação sobre a imagem — tenha esta movimento ou não — a cada dia interessa mais a educadores e comunicadores, revelando um traço mais amplo e abrangente da natureza humana. Costa (2007) afirma que a pesquisa sobre a importância das linguagens visuais é ampla, mas que demorou a ser alvo de preocupação educacional, pois, no modelo de escola ocidental, o enfoque na linguagem verbal visava defender e popularizar o idioma pátrio. Eis por que ela diz que uso da imagem na educação é relativamente recente.

[...] as crianças foram sempre sistematicamente desestimuladas a utilizarem a linguagem visual tão cedo mostrassem capacidade para a alfabetização. Preocupações ligadas ao uso da imagem eram relegadas a atividades planejadas ou valorizadas. Data de cerca de trinta anos, dependendo da região e da escola, a defesa do uso das imagens nas atividades pedagógicas das mais diversas disciplinas. É a partir de então que os professores foram instados a levar a sério a compreensão e interpretação das linguagens visuais. (COSTA, 2007, p. 6).

Segundo afirma Costa (2007), vive-se uma fase em que não há mais como retroceder, pois pesquisas que relacionam comunicação e educação sugerem que os docentes constroem seus conhecimentos com parte das informações que vêm dos meios de comunicação, da mídia.

Os alunos, por sua vez, estão cada vez mais familiarizados e dependentes das novas tecnologias da comunicação. [...] Uma quantidade inimaginável de imagens circula pelos meios de comunicação e já não é possível, por dogma ou preconceito, impedir que elas entrem nas demais esferas que compõem nossa vida cotidiana. (COSTA, 2007, p. 7).

Sobre o uso da imagem como recurso de comunicação, Costa (2005, p. 36) define a linguagem visual como algo que, além de universal, é mais inclusivo, pois entende que a capacidade de ver se desenvolve sem grandes esforços. Ela justifica que “[...] a experiência do dia-a-dia, o amadurecimento psíquico e o fortalecimento da identidade vão fazendo do olhar um mecanismo cada vez mais competente na relação que mantemos com o mundo”. Nas razões que essa autora expõe, ela reconhece que a linguagem visual se mostra mais igualitária e acessível que a linguagem verbal. Nesses termos:

[...] a leitura prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, nas aulas de arte, ou no cotidiano e, que torná-los conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-os do que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1995, p. 14).

Para Sardelich (2006, p. 464), as práticas visuais no contexto escolar são caracterizadas por uma atitude em que padrões culturais e estéticos, da comunidade e/ou da família são respeitados e inseridos na educação, sendo vistos como “[...] códigos básicos a partir dos quais se deve construir a compreensão e imersão em outros códigos culturais”.

Costa (2005) vê a interpretação visual como contribuição importante à inserção do discente na sociedade que o cerca, no meio onde vive.

[...] é em contato com uma imagem que o processo de identificação se manifesta no homem, despertando-lhe a consciência si mesmo como ser, consciência essa que o acompanhará durante a vida, germen de sua subjetividade. (COSTA, 2007, p. 6).

Todavia, ela questiona: estará a escola “[...] preparada para a difícil e complexa tarefa de inserir seus alunos, de forma consciente e crítica, no imaginário da cultura que os rodeia”, na contemporaneidade, num mundo “plural e híbrido”, onde a imagem cada vez mais se afirma e vai além das representações e aparências (COSTA, 2007, p. 7)?

Se a leitura de imagens é tão importante para a cultura humana, se ela se apresenta de forma tão espontânea que nem mesmo nos damos conta de estarmos desenvolvendo uma importante atividade cognitiva, se ela é universal e aproxima as culturas, por que a educação formal procura excluir a linguagem visual das atividades pedagógicas tão logo a criança se mostre medianamente alfabetizada? Por que a imagem se torna um elemento secundário na educação à medida que o aluno se alfabetiza? (COSTA, 2005, p. 34).

A esse questionamento — paradoxal, segundo Costa (2005) —, ela entende que há muitas razões. Uma se vincula à tradição do conhecimento humano quanto ao registro escrito, que obriga quem deseja dominá-lo a usar a leitura, prática que associou conhecimento à alfabetização; outra, à linguagem visual, que, tida como algo pouco preciso e com certa ambigüidade ou particularidades excessivas, parece pouco ligada à racionalidade; uma terceira razão, que para a autora justifica o predomínio do texto escrito na educação, é o papel que a escola desempenha na afirmação das línguas pátrias. Segundo ela, há outras explicações para justificar “[...] o apego da educação à leitura de livros e ao texto escrito” (COSTA, 2005, p. 35). No entanto, avalia ser necessário considerar que a sociedade cada vez mais se povoa de imagens, vindas de todos os cantos, de todas as formas e por meios diversos. Isso evidencia a urgência de se retomar a educação do olhar e desenvolver a leitura de imagens.

[...] a opção por uma educação que valoriza a educação pela e para a imagem não se faz em nome de uma ação pedagógica menos disciplinada ou mais espontaneísta, mas em busca de um entendimento mais afetivo do mundo e de uma comunicação mais abrangente e inclusiva. (COSTA, 2005, p. 35).

### 2.5.1 *Prática pedagógica e reprodução de obras de arte*

Almeida (2007) afirma que ver reprodução de obras de arte não substitui a experiência ímpar do contato direto. Com efeito, acredito que, ante uma reprodução, emoções, paixões e sentimentos que possam ser suscitados pela visão de uma obra de arte original (DONDIS, 1997) não serão despertados com a mesma intensidade de quando se está diante uma obra real, única e verdadeira; uma obra com que, em dada época, talvez distante, alguém — o artista — procurou retratar um mundo que só se conhece pela história; uma obra que mostra uma realidade ignorada, que pode ser a manifestação de sentimentos do criador; uma obra criada por alguém que entrou para a história sem prever que isso pudesse acontecer e que hoje só se conhece pelos livros, mas que outrora

esteve frente àquela tela ou escultura, criando, produzindo. Eis por que observar uma obra de arte original pode ser algo indescritível, que desperta emoções cuja verbalização é improvável.

Contudo, na impossibilidade de se ver uma obra de arte autêntica, a solução é observar sua reprodução, ampliada ou diminuída (seja de uma tela ou uma escultura fotografada; seja em papel, transparência, *data show* ou como for possível) e, por meio dela, levar um pouco mais de conhecimento, formação e informação aos discentes. Em meados de 1600, Comenius<sup>14</sup> não só acreditava na eficácia da imagem no processo de ensino e aprendizagem, como também defendia seu uso na educação. No capítulo XX de sua *Didactica magna*,<sup>15</sup> ele admite ser muito útil o emprego das imagens no ensino:

10. Se porventura não é possível ter as coisas à mão, podem utilizar-se os representantes delas, isto é, modelos ou desenhos feitos especialmente para o ensino, como foi já ultimamente posto em prática pelos professores de botânica, de zoologia, de geometria, de geodésia e de geografia, que juntam imagens às suas descrições. (COMENIUS, 2001, s. p.).

Embora não se refira especificamente a uma obra de arte verdadeira nem à sua reprodução ou a uma imagem artística, pode-se reconhecer nessa idéia semelhança com o que eu disse sobre substituir uma obra de arte autêntica por uma reprodução desde que esta permita extrair a mesma mensagem que se extrairia do original. No caso de imagens artísticas, mesmo se o contato com a obra for impossível e sua leitura for feita através de uma

---

<sup>14</sup> Iohannis Amos Comenius — ou Jan Amos Komensky (1592–1670) — foi um dos maiores educadores do século XVII, pioneiro da instrução moderna e cujas idéias eram avançadas para sua época. Ele defendeu a relação entre instrução e vida diária, destacando o contato com objetos no ambiente para sistematizar o conhecimento. Lutou por um sistema universal da educação que proporcionasse oportunidades iguais e, assim, concebeu uma formação humana voltada ao humanismo e espiritualismo; o que resultou em propostas pedagógicas pioneiras à época e consagradas hoje. Eis algumas: respeitar o estágio de desenvolvimento da criança na aprendizagem, construir o conhecimento pela experiência, pela observação e pela ação, educar sem punição e com base no diálogo, no bom exemplo e no ambiente adequado; e mais: ele defendia a interdisciplinaridade, a afetividade do docente e um ambiente escolar apropriado (arejado, bonito, espaçoso e ecológico); a coerência educacional entre família e escola; o desenvolvimento do raciocínio lógico e da cientificidade, além da formação do homem religioso, social, político, racional, afetivo e moral — ele não via incompatibilidade entre religião e ciência; para ele, as línguas deveriam ser aprendidas pela conversação. Escreveu vários textos, coletados e publicados primeiramente em 1867. Nasceu em 28 de março, na cidade de Uherský Brod (ou Nivnitz), Moravia, região da Europa central que pertence ao antigo Reino da Boêmia (atual República Tcheca); morreu em 15 de novembro de 1670, em Amsterdã.

<sup>15</sup> *Didactica magna* (1621–57): “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, ou seja, modo seguro de criar, em todas as comunidades de qualquer reino cristão, cidades e aldeias escolas que transmitam a educação sem excluir ninguém independentemente do sexo. Que o educando/a possa se formar nos estudos, que seja educado/a nos bons costumes, que aprenda a ser piedoso/a e, assim, possa ser, instruído/a em tudo que se relacionar com a vida presente e futura, com a economia de tempo e fadiga, com o agrado e a solidez. Comenius pregava que os “[...] fundamentos de todas as coisas que se aconselham são tirados da própria natureza das coisas; a sua verdade é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas; o curso dos estudos é distribuído por anos, meses, dias e horas; e, enfim, é indicado um caminho fácil e seguro de por estas coisas em prática com bom resultado. A proa e a popa da nossa *Didática* será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranqüilidade” (COMENIUS, 2001, s. p.).

reprodução, a experiência pode ser significativa, sobretudo se o que propõe o visual disse algo além das formas, dos traços e das cores agradáveis que a compõem. A imagem tocará sensivelmente se o que for exposto tiver relação com a vida do leitor-observador. Como diz Hernández (2000, p. 81), reproduzindo o pensamento de Fiske, caso não haja relevância entre um texto e a vida diária dos leitores, então haverá pouca motivação para que o leiam, assim como menos prazer e pouca vontade de se lê-lo. Assim, se a imagem artística tiver relação com o cotidiano de quem a viu, decerto falará mais que mil palavras.

As imagens artísticas a que me refiro nesta pesquisa compõem esse mundo imagético em que todos vivem; compõem um texto visual que transmite ao leitor mensagens a serem apreendidas, assim como textos verbais.

A literatura lê imagens e/ou as fabrica com palavras. A pintura retrata processos de leitura. O leitor, ao ler um texto ou um quadro, cria novas imagens. Assim, a relação entre o quadro descrito deve ser analisada não apenas a partir da equivalência que parece conter, mas, sobretudo, pelas indagações sobre os modos como as imagens (escritas e pictóricas) elaboram uma sintaxe do texto escrito e do quadro. É importante ressaltar que aproximar textos de diferentes códigos não significa trabalhar apenas com as identidades visíveis, que podem ser observadas, por exemplo, entre um texto literário e a ilustração que ele faz, mesmo quando parece insistir numa paráfrase do texto a que se refere [...] expõem as infinitas possibilidades de transgressão do objeto representado. (WALTY; FONSECA; CURY, 2001, p. 63).

Ao pesquisar o uso da imagem no ensino de Língua Portuguesa, parto do princípio de que ela pode ser empregada em qualquer disciplina curricular como recurso didático-pedagógico para o ensino e a aprendizagem. O uso atual de imagens artísticas é feito só por disciplinas que lidam com o estético e as artes, como se a educação fosse compartimentada e se cada disciplina só pudesse lidar com o que se vincula a seu conteúdo; como se os professores de uma disciplina não se sentissem à vontade para usar recursos de outra. Muitos docentes de disciplinas “clássicas” nem sequer cogitam a possibilidade de conhecer mais sobre a arte, a arte-educação, aprendizagem transformadora. No dizer de Costa (2005, p. 64):

Não fosse o hábito de se considerar a imagem como de uso exclusivo das disciplinas artísticas, todos estariam mais à vontade para fazer todo tipo de leitura interpretativa. Trata-se de vencer entraves de uma cultura disciplinar e metodológica que hoje pouco tem a ver com a realidade na qual vivemos.

O uso das imagens na educação possibilita diferentes e amplos “[...] horizontes interpretativos em qualquer idade escolar” (FOERSTE, 2002, p. 5). Entretanto, para fazer uso delas na sala de aula, é fundamental o professor se conscientizar das particularidades de cada nível escolar e conhecer o perfil dos alunos com quem vai trabalhar. Costa (2005, p. 35) lembra que:

Houve um tempo no qual a imagem era um mero adereço na educação, na divulgação científica e na produção literária, porém hoje os mais diversos campos do saber, da produção e da comunicação humana se apóiam na linguagem visual e na representação imagética.

O trabalho com imagens artísticas não será o mesmo com todos os discentes. Em alguns grupos, não serão analisados os dados históricos ou sociais com profundidade; noutros, isso terá de ser feito. Analisar ou não dependerá do nível escolar ou da série. Às vezes, será necessário ampliar as referências com alternativas para a construção de interpretações e reconstrução de formas antigas de ver a imagem. No ensino fundamental, por exemplo, Foerste (2002, p. 5) entende que:

É importante oferecer uma compreensão de arte como expressão do homem, de seus valores, sua cultura, seus costumes em tempos e lugares distintos. É importante oferecer opções estéticas para a análise da imagem, a análise da cultura em lugares e tempos que possibilitam contar a história da humanidade, da generalidade humana.

Assim, minha proposta é analisar o potencial pedagógico da imagem na educação contemporânea, sobretudo nos livros didáticos de Língua Portuguesa, onde um grande número de reproduções de obras de arte aparece seguido ou não de orientações dos autores. Se o uso da imagem como recurso didático não é recente, a inserção de imagens artísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa parece sê-lo. Não digo isso afirmativamente nem me fundamento em algum autor. A essa conclusão cheguei com base na análise que fiz de 180 livros didáticos de autores, editoras e edições variadas. A primeira coleção que analisei é de 1986, e nela não encontrei imagens artísticas. Mas isso não quer dizer que outra coleção, de outro autor, lançada por outra editora no mesmo ano não contenha imagens artísticas em seu conteúdo programático. Nesta pesquisa, percebi que, se há alguns anos elas não eram encontradas ou eram pouco vistas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, hoje se percebe que grande parte das coleções as traz como reprodução de escultura ou de pintura. A impressão que tenho é que seu emprego como recurso didático passou a encantar os autores, por isso sua presença é cada vez mais ampla, seja como ilustração ou acompanhada de proposta de atividade.



### 3 LIVRO DIDÁTICO E IMAGENS ARTÍSTICAS: CONTEÚDOS E USOS

*Oh! Bendito o que semeia  
Livros... livros à mão cheia...  
E manda o povo pensar!  
O livro caindo n'alma  
É gérmen — que faz a palma,  
É chuva — que faz o mar.*

— CASTRO ALVES

Antes de apresentar as práticas relativas ao livro didático desenvolvidas pelas professoras entrevistadas, faço um breve histórico a fim de mostrar tanto o caminho percorrido pelo livro desde a sua primeira impressão, na Idade Média, até a criação do livro didático quanto as características e definições desse recurso na visão de alguns autores. Depois, apresento o pensamento das professoras e de seus alunos sobre o livro didático: suas vantagens, desvantagens e contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Esse produto cultural informa, diverte, entretém e, sobretudo, prepara para o futuro quem o usa, em especial na educação. Foram muitas etapas até ele adquirir a importância que tem hoje, que suscita discussões contraditórias e instiga investigações numerosas — indício do quão importante é esse objeto de comunicação, produto que veicula conhecimento, saberes e integra o seio da escola moderna e sua tradição há cerca de dois séculos.

Foi preciso uma revolução intelectual para que o livro se tornasse um produto cultural de fácil acesso. Para Maria Isabel Boino Marcelino (2000, p. 22), ele apresenta duas dimensões:

[...] o sistema técnico e o mundo extraordinariamente variado das idéias cuja difusão favoreceu, tendo estado também na convergência entre o novo espírito técnico e o espírito mercantil como também deu corpo à circulação das idéias dos humanistas. Certamente que as técnicas tipográficas favorecem enormemente a difusão do livro e que o livro impresso foi um dos suportes essenciais das idéias novas que se expandiram nos meios humanistas [...]. Obviamente que o livro, ao sistematizar a escrita, é portador de mudança, quanto mais não seja ponto de vista da circulação e da comunicação de idéias. Mas foi o movimento intelectual prestes a expandir-se na Europa que transformou o livro e lhe deu uma nova função na comunicação, uma vez que durante a Idade Média, a única função atribuída ao livro foi a de conservação dos textos cuja circulação se limitava quase exclusivamente ao circuito fechado das bibliotecas dos mosteiros. O livro não era instrumento de comunicação. É o Renascimento que o transformará em instrumento eficaz de comunicação, para além de objeto comercial. As cidades foram berço natural do desenvolvimento da imprensa e da circulação dos livros, os quais adquirem triplo estatuto: o de instrumento privilegiado de comunicação, de mercadoria e de objeto portátil.

Ivete Lara Camargos Walty, Maria Nazareth Soares Fonseca e Maria Zilda Cury (2001, p. 19) lembram que a impressão do primeiro livro da história da humanidade data de 1436 e foi

[...] fruto da invenção da tipografia por Gutemberg, na Mongúcia. Intermediário entre os livros *in-fólio* e a forma que conhecemos hoje, o *incunábulo*, palavra que originariamente significa berço, é o tipo de livro impresso até o ano de 1500. Os *incunábulo*s caracterizam-se, entre outras coisas, [...] pela ausência de paginação, assinatura e título. Não têm margens ou capítulo, nem sinais de pontuação. Nessa fase, o livro impresso imita o manuscrito, que, por longo tempo, continua sendo o mais valorizado. Um bom exemplo disso é o chamado Livro de Horas — fenômeno eminentemente medieval, dado como tábua de medição do tempo sagrado (cf. BABO, 1993, p. 29) — no qual a conjunção escrita/imagem é evidente, sobretudo no trabalho com as iluminuras, que assim se definem.

Outro fator responsável pela propagação do livro foi a conscientização de que este era necessário como instrumento de comunicação. Como lembra Walty, Fonseca e Cury (2001), as modificações surgiram após 1500, com o advento da imprensa, e vão do tipo de papel usado para impressão até os detalhes formais ligados à disposição das letras na página e à forma das ilustrações. Elas possibilitaram uma maior tiragem e a divulgação mais rápida do produto, que até então era produzido artesanalmente, em pequenas quantidades restritas a poucas pessoas que tinham o privilégio de ler ou manusear um livro.

Vantagens da imprensa sobre o manuscrito: É fácil pensar quão pouco útil pôde parecer o esforço do primeiro inventor da imprensa, dado o uso tão livre e tão rápido da pena. Mas os fatos mostram quantas vantagens trouxe esta invenção. Em primeiro lugar, dois rapazes podem imprimir mais exemplares de determinado livro, do que, no mesmo tempo, o faziam talvez duzentos copistas. Em segundo lugar, esses manuscritos serão diferentes quanto ao número, forma e disposição das folhas, das páginas e das linhas; ao contrário, os livros impressos são de tal maneira correspondentes uns aos outros que nem um ovo é tão semelhante a outro ovo; e isto verifica-se relativamente a todos os exemplares, o que é uma particularidade cheia de elegância e de atrativos. Em terceiro lugar, não é certo que as cópias feitas à pena sejam corretas, se se não revêem, se não se confrontam e se não se corrigem cuidadosamente todas e cada uma delas, o que se não pode fazer sem um múltiplice trabalho, que provoca o tédio. Ao contrário, corrigidas as provas tipográficas de um só exemplar, todos os outros, sejam eles quantos milhares forem, ficarão corrigidos; o que parece algo de incrível para quem não conhece a arte tipográfica, mas é, de fato, verdade. Em quarto lugar, para escrever (quando se escreve com a pena), nem todo o papel é bom, mas somente o que é mais forte, que não deixe trespassar a tinta, ao passo que pode imprimir-se em qualquer espécie de papel, mesmo sobre papiro muito fino e transparente, sobre linho, etc. Finalmente, podem imprimir elegantemente livros, mesmos aqueles que não sabem escrever elegantemente, porque executam o trabalho, não com as próprias mãos, mas por meio de caracteres propositadamente preparados para isso. (COMENIUS, 2001).

Mais que um elemento do mundo da criação cultural, o livro se confundia com a própria realidade (WALTY; FONSECA; CURY, 2001). Desde o primeiro exemplar impresso até sua popularização, tornou-se um objeto transmissor de cultura e informação indispensável no cotidiano das pessoas. Para que isso acontecesse, foram necessários séculos.

### 3.1 Livro didático: controvérsias e questionamentos

O que vem a ser o livro didático? As reflexões e as pesquisas sobre esse recurso possibilitam perceber sua complexidade. Embora seja alvo de discussões, seja fundamental na tradição escolar e, sobretudo, seja um produto familiar e de fácil identificação, é quase impraticável defini-lo. As pesquisas e o uso desse objeto permitem deduzir que ele tem ou pode ter funções diferenciadas — depende da produção, das condições, de como é criado, do lugar e do momento em que é produzido e usado, dos sujeitos que o usam e da forma como é empregado nas diferentes situações escolares. Porém, sua função sempre foi promover mudança em quem o lê.

Para F. Richaudeau (1979 apud OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 11), “O livro didático será entendido como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”. Segundo esses autores, em 1938, o decreto-lei 1.006, de 30 de dezembro — que instituiu, no Brasil, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e estabeleceu sua primeira política de legislação e controle de sua produção e circulação —, assim definia os diversos tipos de produção escrita usada:

Art. 2º, § 1º – Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; § 2º – livros de leitura de classe são 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; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 22).

Após publicação desse decreto, o livro didático se tornou cada vez mais comercial e abrangente no mercado. Como dizem Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 20), “[...] os progressos do ensino no mundo fizeram dele, em todos os países, um produto de primeira necessidade”.

Além disso, o livro didático é considerado segundo a posição que ocupa na história do livro ou da produção editorial [...] Existe uma perspectiva de análise que identifica aquela que seria a própria história do livro didático como a história do desenvolvimento das técnicas de produção editorial e gráfica. (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 20).

A proliferação da literatura didática nacional e seu uso — conforme observam esses autores — resultam da abertura e expansão do número de escolas no Brasil, graças ao movimento de ampliação do sistema escolar e ao reconhecimento das escolas privadas.

### 3.1.1 *Livro didático ontem e hoje*

Mesmo em tempos de tecnologia nas escolas, o livro didático tem espaço: ainda é o instrumento principal de trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem e recurso mais acessível ao aluno; na escola pública, essa acessibilidade resulta de sua distribuição gratuita pelo governo federal mediante o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a alunos de todas as séries. Na rede pública, há alunos sem condições financeiras para comprar material de estudo. Por outro lado, a instituição não oferece muitas opções de recursos pedagógicos além do livro didático. E mais: em razão dos baixos salários, os professores não têm condições de adquirir material didático-pedagógico de apoio. Assim, esse tipo de livro se torna recurso fundamental e, muitas vezes, único para discentes e docentes.

[...] o livro didático é tratado como estando a serviço de uma relação entre o professor e o aluno. Ele é pensado como instrumento com dupla função, a de ensinar um dado conteúdo e possibilitar a prática do ensino. “O livro como material didático, na atualidade, é mais do que uma mera ferramenta de trabalho do professor. Com a evolução que teve, ocupa papel de realce como veículo de reciclagem de conhecimento dos professores, instrumento indispensável e insubstituível no desenvolvimento das aulas e está para o aluno como prolongamento da ação do professor.” [CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 1981, p. 12]. Nesse nível, passa a ser também do livro o caráter atribuído ao papel do professor no processo educativo. Em outras palavras, a natureza e o peso da relação professor-aluno é uma variável importante na caracterização do livro didático, das modificações por que desempenha no processo de ensino. [...] ele estaria a serviço de uma relação entre professor e o aluno, definida não apenas segundo as regras de funcionamento da prática escolar, mas da sociedade como um todo. (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 27).

Entretanto, falar do livro didático supõe uma análise, sucinta, do sistema educacional brasileiro para mostrar a trajetória desse recurso pedagógico, que, em sua história, tornou-se essencial às disciplinas do currículo escolar. Segundo Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 21), ele tem certas características que fazem dele um produto especial:

Livro de consumo obrigatório, dirigido a um público cativo; 2) tendo um mercado diferente, o livro didático e outros tipos de livros diferem não apenas pelos tipos de público que visam, mas também pelo comportamento dos consumidores; 3) grande tiragem, nunca inferior a 50% do total de livros produzidos anualmente no Brasil, segundo as análises estatísticas sobre o volume de produção editorial (Anuário do IBGE); 4) como livro genuinamente nacional, pelo menos a partir de uma determinada época da história da produção editorial.

Em seu histórico, Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 21) comparam o livro comum com o didático: “[...] entendido e classificado como livro que se destina ao ensino, apresenta características bastante diferentes de mercado, consumo, tiragens, preço, comercialização, etc. que quase nos autorizam a dizer que se trata de um outro produto”. Comenius (2001, s. p.) via “[...] dois gêneros de livros didáticos: [...] verdadeiros livros de texto para os alunos, e livros-roteiros (*informatorii*) para os professores, para que aprendam a servir-se bem daqueles”.

O livro didático se faz importante também econômica, política e culturalmente, pois reproduz valores científicos e históricos na interpretação de fatos e na transmissão do conhecimento. Do ponto de vista pedagógico, a transmissão do saber pelos livros não recente, ocorre há séculos. Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 12) lembram que:

Comenius foi o primeiro “pedagogo” a insistir na importância de certas características que tornariam alguns livros mais apropriados para a transmissão de conhecimentos. Mas é somente a partir da segunda metade do século XX que começa a surgir um verdadeiro fluxo de conhecimentos entre as teorias e filosofias do ensino e a prática da confecção dos livros didáticos.

O livro didático já foi entendido como produção de menor valor cultural que os demais livros, por isso foi até desconsiderado por intelectuais de vários setores, inclusive educadores, segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004a). Essa autora afirma que ele se tornou objeto de pesquisas nas últimas décadas, quando passou a ser analisado à luz de várias abordagens, que enfocaram, dentre outros, seus aspectos educativos e seu papel na escola contemporânea. Para ela, esse recurso didático é visto como instrumento fundamental na escolarização e, desde quando foi inventado, suscita debates na comunidade escolar envolvida no ensino e na aprendizagem; bem como em encontros acadêmicos, seminários ou congressos com presença de autores, editores, políticos e intelectuais de diversas procedências, em textos de opinião em jornais e revistas e em outros meios de comunicação especializada.

As relações contraditórias estabelecidas entre livro didático e a sociedade têm instigado investigações variadas, por meio das quais é possível identificar a importância desse instrumento de comunicação, de produção e transmissão de conhecimento, integrante da “tradição escolar” há, pelo menos, dois séculos. As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. (BITTENCOURT, 2004a, s. p.).

Ainda no dizer de Bittencourt (2004a), levantamentos bibliográficos mostram que, na década de 1960, o conteúdo dos livros didáticos começou a privilegiar, em seus textos, denúncias de caráter ideológico. Ainda presente, essa tendência:

[...] ocupava e ainda ocupa um lugar de destaque nas pesquisas nacionais e de vários outros países, cujo enfoque sobre as ideologias subjacentes aos manuais permanece. Mas nos últimos anos há mudanças de abordagens, que integram reflexões de caráter epistemológico, essenciais para a compreensão da constituição das disciplinas e saberes escolares. Paralelamente às análises sobre os conteúdos, foram sendo acrescentadas outras temáticas, notadamente as relações entre as políticas públicas e a produção didática, evidenciando o papel do Estado nas normatizações e controle da produção. (BITTENCOURT, 2004a, s. p.).

Bittencourt (2004a, s. p.) informa que, nos anos de 1980, “[...] muitos dos problemas relacionados ao conteúdo ou ao processo de produção e uso do livro didático por professores e alunos passaram a ser analisados em uma perspectiva histórica”, e as análises se tornaram importantes vertentes no campo investigativo. Ela afirma que tais estudos objetivaram, sobretudo, assinalar o processo de sua transformação, mudança e permanência não só por ser um produto cultural fabricado, mas também por causa de suas práticas pedagógicas e seu conteúdo disciplinar. Eis por que se deve considerar sua inserção na sociedade, embora seja cada vez maior a introdução de novas tecnologias e alternativas educacionais, tais como recursos audiovisuais, computadores e internet, as quais suscitam questionamentos sobre a continuidade ou não do livro como suporte preferido para a aquisição de saberes escolares.

### **3.2 Características do livro didático**

Mauro Carlos Romanatto (2004, s. p.) avalia que “[...] praticamente desapareceram os livros que tratam de determinado assunto com amplitude”: deram lugar a outros cujo conteúdo traz vários assuntos, compartimentando o conhecimento na tarefa de levar aos discentes informações que auxiliem a formação deles no processo de ensino e aprendizagem e contribuam para a escolarização.

A maioria dos livros didáticos é escrita por teóricos, especialistas da área, estudiosos e pesquisadores; também professores estão assumindo sua autoria. Grande parte dos livros didáticos apresenta exercícios “cansativos e repetitivos” que impedem o “prazer da descoberta” (ROMANATTO, 2004, s. p.), o que também ocorre nos de língua portuguesa. Seja qual for o nível do aluno a quem é destinado, o livro didático tem de ser redigido com clareza e objetividade, numa linguagem que facilite o entendimento e interpretação do conteúdo. Nesses termos, eu o entendo como instrumento eficaz no processo de ensino e

aprendizagem, mas tal eficácia depende de uma escolha apropriada e das formas de uso desse recurso como produto cultural. No dizer de Romanatto (2004, s. p.),

Partindo do princípio de que o verdadeiro aprendizado deve ser apoiado na compreensão e não na memória, e de que é só na interação com a classe que se pode estimular o raciocínio e o desenvolvimento de idéias próprias em busca de soluções, cabe ao professor aguçar seu espírito crítico diante do livro didático, pois é a ele que compete selecionar e fazer uso do livro, devendo, portanto, estar suficientemente informado para realizar satisfatoriamente essas tarefas. Entretanto, alguns pontos devem ser considerados: a) servir de recurso de atualização; b) atender às necessidades e interesses do aluno; c) auxiliar o professor e o aluno a atingirem os objetivos educacionais na formação de conhecimentos, competências e atitudes; d) contribuir para a formação de hábitos de crítica reflexiva (espírito crítico do aluno); e) estar adequado ao projeto educativo da escola, portanto, articulado ao trabalho do professor.

Com base no argumento desse autor, vejo como necessário encarar a escolha do livro didático com reflexão séria e criteriosa; como recurso mais acessível a alunos e professores, em particular na escola pública, é fundamental que ofereça recursos necessários à formação do discente e seja questionado, sobretudo sua qualidade (a de sua materialidade ou sua condição de meio de comunicação). Afinal, há muito tempo o livro didático no Brasil deixou de veicular só texto.

### **3.3 Do texto verbal ao texto com imagens: mudanças no livro didático**

É notória a transformação por que passaram as coleções de livros didáticos nos últimos anos. A mudança é completa: vai da elaboração e organização à apresentação gráfico-estética, sobretudo a partir da década de 1980. A ilustração e o colorido das páginas são apenas algumas das inovações. Dentre as mudanças, nota-se um uso mais amplo de reproduções de obras de arte clássicas ou populares nos exemplares, o que torna a leitura mais atrativa. Circe Bittencourt (2004b) sugere que o PNLD pode ter sido a mola propulsora para mudanças gráficas e de conteúdo nos livros didáticos de História, como a inclusão de imagens: reproduções de pinturas, fotografias, charges etc. Essa suposição pode ser atribuída, também, ao livro didático de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, apresento a seguir o resultado da análise de coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa adotados em escolas públicas e particulares para alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e como as imagens artísticas têm sido empregadas pelos autores. A maioria das coleções analisadas compõe o Programa Nacional do Livro (PNLD), motivo por que busco situar o leitor quanto a esse benefício do governo federal. Em outro momento, procuro mostrar os cuidados que se deve ter na escolha desse recurso. O Quadro 1 lista as coleções, e respectivos manuais para o professor, analisadas; todas são dirigidas às quatro últimas séries do ensino fundamental.

QUADRO 1  
Coleções de livros didáticos analisadas na pesquisa

COLEÇÕES CONSULTADAS			
TÍTULO	AUTOR(ES)	CIDADE/EDITORIA	ANO DE EDIÇÃO
<i>Alet: Aprendendo a ler e escrever textos</i>	Sebastião Andreu; Kátia Sanches; Maria Fernandes	Curitiba: Nova Didática	2004
<i>ALP: análise, linguagem e pensamento — Língua portuguesa: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista</i>	Maria Fernandes Cocco; Marco Antonio Hailer	São Paulo: FTD	1993; 1994; 1995
<i>A palavra é português</i>	Graça Proença; Regina Horta	São Paulo: Ática	1997
<i>A palavra é sua: língua portuguesa</i>	Maria Helena Correa; Celso Pedro Luft	São Paulo: Scipione	2002
<i>Aulas de redação</i>	Maria Aparecida Negrinho	São Paulo: Ática	1998
<i>Descoberta &amp; construção</i>	Tadeu Rossato Bisognin	São Paulo: FTD	1991
<i>Descobrimos a gramática</i>	Gílio Giacomozzi; Gildete Valério; Cláudia Redá Fenga	São Paulo: FTD	2000
<i>Entre palavras</i>	Mauro Ferreira	São Paulo: FTD	2002
<i>Falando a mesma língua</i>	Maria Aparecida Almeida; Gilvan Fernandes	São Paulo: FTD	1995; 1995
<i>Estudos de linguagem</i>	Lydia Bechara; Jeanete Beauchamp; Esther Schapochnik; Kátia B. Machado	São Paulo: Moderna	1986
<i>Leitura do mundo</i>	Norma Discini; Lúcia Teixeira	São Paulo: Editora do Brasil	1999
<i>Leitura e produção de textos</i>	Hermínio Sargentim	São Paulo: IBEP	1998
<i>Ler, entender, criar</i>	Maria das Graças Vieira; Regina Figueiredo	São Paulo: Ática	2004
<i>Língua portuguesa: rumo ao letramento</i>	Rossana Aparecida Finau; Ângela Mari Chanoski-Gusso	Curitiba: Base	2006
<i>Linguagem: criação e interação</i>	Cássia Leslie Garcia de Souza/ Márcia Paganini Cavéquia	São Paulo: Saraiva	1999
<i>Linguagem em sintonia</i>	Branca Granatic/ Vera Alemida	São Paulo: Scipione	2006
<i>Linguagem nova</i>	Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto Moura	São Paulo: Ática	1997; 1999
<i>Linguagens no século XXI</i>	Heloísa Harue Takazaki	São Paulo: IBEP	2002
<i>Montagem e desmontagem de textos</i>	Hermínio Sargentim	São Paulo: IBEP	1999
<i>Nossa palavra</i>	Ângela Carvalho; Jorge Ribeiro	São Paulo: Ática	1998
<i>Novo diálogo</i>	Eliana Santos Beltrão	São Paulo: FTD	2004
<i>Português através de textos</i>	Magda Soares	3 ed. São Paulo: Moderna	1990
<i>Palavra e criação</i>	Dirce Guedes de Azevedo	São Paulo: FTD	1996; 1997
<i>Português: dialogando com textos</i>	Maria Beatriz M. Helene; Maria Paula P. Lauria; Lenira A. Buscato	Curitiba: Positivo	2006
<i>Português em outras palavras</i>	Maria Sílvia Gonçalves; Rosana Rios	São Paulo: Scipione	1997
<i>Português em sala de aula</i>	Sônia Junqueira	São Paulo: Ática	1992



## Continuação do Quadro 1

TÍTULO	COLEÇÕES CONSULTADAS		
	AUTOR(ES)	CIDADE/EDITORA	ANO DE EDIÇÃO
<i>Português: ensino fundamental. Projeto Araribá</i>	Maria Tereza Rangel Arruda Campos	São Paulo: Moderna	2003
<i>Português: linguagem e realidade</i>	Roberto Melo Mesquita	São Paulo: Saraiva	4. ed. 1996
<i>Português: linguagens</i>	Willian Roberto Cereja; Tereza Cochar Magalhães	São Paulo: Atual	1998; 2006 (PNLD)/ 2006 — rede particular
<i>Português na ponta da língua</i>	Lino de Albergaria; Márcia Fernandes; Rita Espescht	B. Horizonte: Dimensão	2000
<i>Português para todos</i>	Ernani Terra; Floriana Cavallette	São Paulo: Scipione	2002
<i>Português: palavras e idéias</i>	José de Nicola; Ulisses Infante	São Paulo: Scipione	1991
<i>Português: textos e projetos</i>	Modestina Maria Amaral Lopes; Suely Gonçalves Soares	Belo Horizonte: Lê	2000; 2006
<i>Projeto Radix: português</i>	Ernani Terra; Floriana Toscano Cavallette	São Paulo: Scipione	2005
<i>Tecendo Linguagens</i>	Tânia Amaral Oliveira; Elizabeth Gavioli; Cícero de Oliveira; Lucy Araújo	São Paulo: IBEP	2006
<i>Tecendo textos</i>	Antônio de Siqueira e Silva; Rafael Bertolin; Tânia Amaral Oliveira	São Paulo: IBEP	1999; 2002
<i>Tudo é linguagem</i>	Ana Maria Trinconi Borgatto; Terezinha Costa Hashimoto Bertin; Vera Lúcia Carvalho Marchezi.	São Paulo: Ática	2006

Como mencionei, a princípio, a idéia era buscar o uso das imagens artísticas em obras editadas de 1998 a 2006. Eu acreditava que a utilização dessas imagens tivesse começado após a criação e publicação dos PCN. Ao retroceder ano a ano nas coleções, percebi que alguns empregavam imagens artísticas antes dos PCN. Mas, para mim, uma pergunta ainda perdura: quando as imagens artísticas começaram a ser usadas nos livros didáticos de língua portuguesa? As coleções mais antigas que analisei datam de 1986 e 1991; em nenhuma encontrei imagem artística.

Entretanto, não posso afirmar que à época esse tipo de imagem não era usado nos livros, pois analisei só uma coleção de 1986; as demais são do período 1990–2006. Será que alguma edição da década de 1980 continha imagens artísticas? Friso essa década porque foi quando a arte-educadora Ana Mae Barbosa criou a então Metodologia Triangular para o ensino de arte, hoje Proposta Triangular ou Abordagem Triangular. Nesse trabalho, ela propõe que a arte seja ensinada com base no seguinte tripé: fazer artístico, leitura da obra de arte e contextualização histórica.

A abordagem triangular surgiu no Brasil na década de 1980, tendo como sua sistematizadora a professora doutora Ana Mae Barbosa. Primeiramente chamada de Metodologia Triangular, passando para Proposta e, finalmente, Abordagem, é um aporte teórico-metodológico para o ensino de Arte. Ela pode ser considerada como “a visão contemporânea do ensino da arte, relacionada à arte como objeto do saber, baseia-se na construção, na elaboração, na cognição e procura acrescentar à dimensão do fazer, da experimentação, a possibilidade de acesso e de entendimento do patrimônio cultural da humanidade”. (PILLAR, 1992, p. 4).

No dizer de Analice Dutra Pillar (1992, p. 6), com base em Bloomfield (2003) esse método objetiva alcançar a função principal da arte-educação na escola: formar as pessoas esteticamente, de modo a lhes possibilitar entender a gramática visual e refletir sobre a imagem, seja a artística, seja aquela que as envolve em seu meio.

Como disse, analisei 37 coleções,<sup>16</sup> algumas em duas ou três edições diferentes. Uma é de 1986; as demais foram publicadas entre 1990 e 2006. Ao todo, analisei 184 livros.<sup>17</sup> Em 32 coleções publicadas entre 1993 e 2006, encontrei imagens artísticas, ora como ilustrações, ora com proposta de leitura. Também encontrei algumas associadas com texto verbal para estabelecer um diálogo entre formas e cores, e entre palavras e frases. Essa proposta permite reconhecer nela a tentativa de costurar o texto verbal com o visual num diálogo em que um complementa o significado do outro e alerta o leitor para a importância textual que uma imagem traz. Buoro (2002, p. 35) elucida essa questão: “[...] a imagem constrói uma estreita costura em torno do texto verbal, com ele dialogando e complementando seus significados, de forma tal e tão bem integrada, que estimula o leitor a perceber sua

---

<sup>16</sup> Cada coleção compreende quatro livros correspondentes às séries finais do ensino fundamental (5ª à 8ª série).

<sup>17</sup> Considerando que algumas coleções foram analisadas em mais de uma edição.

importância textual”.<sup>18</sup> Encontrei, ainda, propostas de produção de um texto baseado na imagem em que, às vezes, o aluno deverá descrever a que vê e, outras vezes, escrever um texto com base na interpretação que fez da obra, como se esta lhe fosse fonte de inspiração.

Embora não tenham sido citadas pelas professoras, analisei outras coleções; destas, algumas compõem meu acervo, outras tomei emprestadas de escolas da rede pública de Uberaba. A maioria é do PNLD.

### 3.4 Programa Nacional de Livro Didático e as críticas ao livro didático: alcances e limites

No dizer de Bittencourt (2004a), as discussões em torno do livro didático estão vinculadas tanto à sua importância econômica para um amplo setor ligado à produção de livros quanto ao papel do Estado como agente de controle e consumidor dessa produção. “No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD)<sup>19</sup> no maior programa de livro didático do mundo”, afirma Bittencourt (2004a). Segundo Eloísa Höffling (1993 apud MEGID NETO; FRACALANZA, 2003, p. 147), desde a década de 1930, uma das principais ações do governo federal, por meio do Ministério da Educação, tem sido os programas de melhoria da qualidade do livro didático brasileiro, que “[...] consomem substanciais verbas públicas ministeriais, só perdendo para os programas de merenda escolar”.

O PNLD visa à distribuição para estudantes de escolas públicas brasileiras. Entretanto, tem sido questionado por profissionais da educação, que duvidam da qualidade dos livros distribuído nas escolas públicas. As reclamações vão da qualidade do papel ao conteúdo. Segundo Jorge Megid Neto e Hilário Fracalanza (2003, p. 147),

---

<sup>18</sup> Muitos autores brasileiros de livros infantis têm trabalhado a imagem como texto visual. Ziraldo e Eva Funari, dentre outros, são produtores de livros imagéticos de força e qualidade plásticas. Mas esse material não tem sido trabalhado na escola com intuito de desenvolver competência de leitura da imagem (BUORO, 2002, p. 35).

<sup>19</sup> Trata-se do mais antigo programa voltado à distribuição de obras didáticas a estudantes da rede pública de ensino brasileira. Quando começou, em 1929, tinha outra denominação; em quase 70 anos, o programa mudou de nome, assim como mudaram suas formas de execução, e se aperfeiçoou. Voltado ao ensino fundamental público, inclusive às classes de alfabetização infantil, a partir de 2001 o PNLD ampliou sua área de atuação ao começar a atender gradativamente alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas com livros didáticos em Braille; em 2004, a resolução 40, de 24/8/2004, instituiu o atendimento, também, a estudantes portadores de necessidades especiais das escolas de educação especial públicas, comunitárias e filantrópicas, definidas no Censo escolar, com livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e dicionários. Em 2006, o investimento do PNLD foi de R\$ 563,7 milhões; em 2007, o valor previsto no orçamento foi de R\$ 620 milhões (BRASIL, 2004).

[...] pesquisadores acadêmicos vêm se dedicando há pelo menos duas décadas a investigar a qualidade das coleções didáticas, denunciando suas deficiências e apontando soluções para melhoria de sua qualidade. Podemos citar, por exemplo, os trabalhos de PRETTO (1983), MORTIMER (1988), FRACALANZA (1993), PIMENTEL (1998) e SPONTON (2000). No entanto, suas vozes — via-de-regra — não são ouvidas nem pelas editoras e autores de livros didáticos, nem pelos órgãos gestores das políticas públicas educacionais.

Para esses autores, as opções apresentadas são tidas como carentes não apenas por pesquisadores que há mais de uma década investigam a qualidade do produto posto no mercado educacional, mas também por professores que delas farão uso. Essa qualidade duvidosa se reflete na decisão de professores da educação básica que usam o livro didático como apoio à disciplina ministrada em sala de aula. As coleções não são usadas por alunos e professores como deveriam ou como sugerem autores e editoras. Docentes e discentes acabam por fazer do livro didático só “[...] um material de consulta e apoio pedagógicos, à semelhança dos livros paradidáticos<sup>20</sup> e outros tantos materiais de ensino. O livro introduz ou reforça equívocos, estereótipos e mitificações do conhecimento”, conforme afirma Fracalanza (2002, p. 3).

A recusa a adotar e seguir com fidelidade o que lhes é sugerido pelo livro didático tem sido prática comum. Preferem adaptar as propostas apresentadas, aproximá-las da realidade escolar, buscar materiais alternativos e tudo que possa melhorar suas aulas e, logo, sua atuação na sala de aula. Assim, o que resulta na prática é uma reconstrução do livro didático adotado,

[...] o que não lhes agrada, dado o esforço despendido para tal reformulação sem o devido reconhecimento profissional, nem agrada aos editores e autores de livros didáticos, pois consideram que essas adaptações usualmente introduzem erros e equívocos nas obras editadas. (MEGID NETO; FRACALANZA, 2003, p. 147).

Vários fatores sociais interferem na elaboração do livro didático. O Quadro 2 mostra “[...] as múltiplas influências que setores governamentais e agentes sociais exercem sobre o livro didático no Brasil” (MEGID NETO; FRACALANZA, 2003, p. 152).

---

<sup>20</sup> Aprofundam temas mencionados no material tradicionalmente adotado nas escolas. São muito usados por alunos do ensino médio, até na preparação para o vestibular. É um recurso auxiliar, ferramenta didática que pode contribuir para a ampliação conceitual do aluno. Segundo Nelly Coelho e Juliana Santana (1996, p. 3), é o livro, a revista, o álbum, o jogo etc. cuja matéria, linguagem ou narrativa resultam da junção de duas intenções básicas: ensinar e divertir. Pode ser usado dentro ou fora do horário escolar, depende da orientação do professor ou da escola. O recurso paradidático pode assumir duas formas: lúdica ou conceitual. O paradidático lúdico é responsável pela transmissão de informações por meio de jogos, numa proposta de atividades ou experiências que estimulam “[...] as três esferas de vivências do ser: a das sensações (geradas pelos cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato, paladar); a das emoções (sentimentos de prazer, alegria, medo, etc.) e a da razão (inteligência, capacidade de pensar, analisar, avaliar, refletir, escolher, sintetizar, etc.)”. Segundo a autora, o paradidático conceitual tem objetivo pedagógico: pode ser empregado como recurso complementar no processo de ensino e aprendizagem de disciplinas como História, Geografia, Matemática e Ciências. O que o diferencia do didático é o uso da linguagem ficcional, do imaginário como suportes ou manipulação do conceitual.

Entretanto, Megid Neto e Fracalanza (2003, p. 153) salientam que, na definição de critérios de avaliação dos livros escolares, o PNLD tem priorizado, além da qualidade do papel, da impressão e da encadernação, elementos de composição gráfica. Também tem considerado a perspectiva de uso dos livros pelos alunos por, pelo menos, três anos; assim passam a ser um produto não consumível após o uso em um só ano letivo. Segundo os autores, o PNLD ainda prioriza poucas questões gerais relacionadas com o conteúdo das obras ou suas propostas de atividades, a exemplo de erros conceituais e inadequação metodológica. Os autores avaliam que, “[...] assim, ao tornar os demais critérios apenas classificatórios das obras, acaba por não exercer, como comprador, os direitos de interferir sobre outros aspectos relevantes dos produtos que compra” (MEGID NETO; FRACALANZA, 2003, p. 8).

Após o PNLD avaliar o livro didático conforme os critérios estabelecidos por esse órgão, algumas mudanças são exigidas, e os editores, cedendo às pressões de um comprador em potencial, alteram só o que é considerado como eliminatório, ou seja, itens que podem excluir a possibilidade de escolha daquele material pelos docentes. Quanto aos demais itens, não há muita preocupação dos editores, visto que são apenas classificatórios. Por outro lado — ressaltam Megid Neto e Fracalanza (2003, p. 153) —, ao prepararem a campanha de *marketing*, os editores visam atingir os professores, responsáveis pela escolha do livro; procuram passar a imagem de que é atual, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e todas as informações necessárias para convencer o professor de que aquela é a escolha mais acertada. Para Paula Gioia (2006, p. 185), “[...] a escolha do livro didático merece ser feita com cautela, dado o significado importante que ele poderá ter em nossa vida acadêmica”.

## QUADRO 2

### Descrição das influências múltiplas que diversos segmentos têm sobre o livro didático no Brasil

INSTITUIÇÕES	SEGMENTOS	AÇÕES
<b>Instituições públicas (poderes Executivo e Legislativo) Editoras</b>	Políticos, governantes membros de equipes técnicas Editores e autores	Elaboram e/ou executam normas e políticas públicas de: seleção de títulos e censura; padronização editorial; financiamento à produção/distribuição das obras; financiamento de estudos e pesquisas Executam ações de produção editorial; “marketing”; pressão para a definição de normas, políticas e ações públicas
<b>Escolas</b>	Técnicos Professores Alunos e pais	Executam ações de seleção/avaliação; utilização; produção de propostas alternativas ao LD ou ao seu uso no ensino
<b>Grupos/IES ou instituições de pesquisa</b>	Pesquisadores	Executam ações de produção de propostas metodológicas e/ou de material alternativo; assessoria à elaboração de propostas; curriculares; atualização de professores em conteúdos e metodologias Executam também ações de análise e divulgação de diversos aspectos relacionados ao LD

Fonte: MEGID NETO; FRACALANZA, 2003, p. 152.

### 3.5 Produção das editoras e escolha do livro didático nas escolas da rede pública

Convém registrar algumas descobertas que fiz na análise de livros didáticos e nas entrevistas com professoras de escolas públicas. São considerações breves, que não aprofundam a questão, por não ser tal análise o foco da pesquisa. Mas acredito que são pertinentes como questionamentos.

A primeira se refere à qualidade do livro didático editado para as redes particular e pública de ensino. Enquanto buscava livros para minha análise, precisei fazer contato com algumas editoras a fim de que me enviassem livros que estavam sendo postos no mercado para serem escolhidos em 2007 e serem usados a partir de 2008. Ao ligar em uma editora (Atual) e explicar por que eu pedia uma coleção, a atendente disse que mandaria duas coleções do mesmo título: a *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães: uma editada para a escola pública, outra destinada à escola da rede particular de ensino — coleção essa mais completa (ambas de 2006). Ela salientou que essa diferença segue determinação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), órgão do governo federal responsável pela seleção e distribuição do livro didático às escolas públicas do país. Ao receber e analisar as coleções, percebi que a diferença começa na qualidade do papel: o conteúdo da coleção destinada à rede particular é impressa em papel brilhante, capa dura, resistente e encadernação em espiral. A coleção editada para o PNLD se apresenta no formato brochura, com capa dura, porém em papel menos encorpado — o conteúdo é impresso em papel de qualidade inferior, semelhante ao papel sulfite.

A meu ver, a questão mais grave é o conteúdo diferenciado. As duas coleções acima mencionadas apresentam quatro unidades compostas de quatro capítulos cada. Como exemplo, cito o livro da 6ª série: enquanto a coleção traz 224 páginas dedicadas ao aluno, incluindo bibliografia e páginas pré-textuais, a coleção editada para a rede particular de ensino conta com 240 ao todo. Percebi que, a fim de condensar os exemplares da coleção do PNLD, alguns textos e algumas propostas de atividades que a outra coleção traz foram retirados.

Outra diferença: a coleção editada para as escolas particulares inclui um CD-ROM contendo textos complementares e atividades que enriquecem o conteúdo a ser ministrado pelo professor. Isso não acontece com a edição destinada ao PNLD. Embora acredite que, por ser determinação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) — conforme me esclareceu a

atendente da editora —, essa diferença deve ser encontrada em todas as coleções lançadas pelas editoras que atendem às duas redes. Nesse sentido, são coerentes as palavras de Soares (2002, s. p.) ao dizer que “É dever do Estado, com seus programas educacionais, proporcionar aos alunos da rede pública de ensino o mesmo acesso aos livros de primeira qualidade utilizados por alunos da rede privada”.

Outra observação que gostaria de fazer se refere ao descaso de escolas e professores ao tratarem da escolha do livro didático. Embora tenham recebido, em meados de abril ou maio de 2007, várias coleções para serem analisadas, escolhidas e adotadas em 2008, professores, supervisores e diretores deixaram para escolher nos últimos dias do prazo para a entrega das listas com a opção dos professores.

Em algumas escolas da rede pública, a reunião para que isso fosse feito aconteceu na véspera da data de enviar o nome da obra selecionada pelo professor; em outras, a reunião não aconteceu. Houve escolas onde as coleções foram repassadas aos docentes, e cada um fez sua indicação, sem que os professores de conteúdos afins se organizassem a fim de analisar e discutir em conjunto o conteúdo das obras apresentadas; e escolas que, embora tivessem com três ou mais opções apresentadas por vários professores de um mesmo conteúdo, deixou que outro docente do mesmo conteúdo — que analisou as coleções, mas não apresentou opção — definisse o título a ser adotado em 2008. Também encontrei uma escola onde a professora efetiva, titular da pasta, estava licenciada das atividades profissionais, mas que mesmo assim deveria participar da escolha do livro didático, pois será ela quem, em 2008, trabalhará com a coleção. Entretanto, a escolha foi feita pela docente substituta.

Uma colega me contou que, na escola onde trabalha, a escolha foi feita durante o recreio. Após folhearem as coleções, optaram por uma sem avaliarem-na com mais profundidade. Uma professora me relatou que, noutra escola, não tiveram tempo de olhar todas as coleções, por isso escolheram a primeira que viram: “Eu mesma só dei uma olhada rápida no livro da 5ª série, não deu tempo de ver os outros; escolhemos assim mesmo”. Embora eu acredite que a escolha ocorreu da mesma forma em todos os conteúdos, esclareço que esses fatos se referem à disciplina de Língua Portuguesa em escolas da rede estadual e municipal de ensino. Quanto à rede particular, desconheço como é o processo de escolha.

Penso que os professores estão sendo contraditórios nesse quesito: se vêem o livro didático — conforme mostram algumas respostas das professoras entrevistadas — como “suporte”, “bengala”, “indispensável”, “fundamental”, “não me imagino sem ele”, “recurso do

qual não podemos abrir mão”, na hora de escolher a coleção com que vão trabalhar nos três anos seguintes não analisam minuciosamente as coleções apresentadas como opções: a análise é superficial, às vezes até ignora as propostas dos autores. A meu ver, não só o conteúdo a ser trabalhado com o aluno deveria ser analisado; também a parte dedicada aos professores (“Manual do professor”, “Assessoria pedagógica” e outras denominações), onde estão orientações dos autores a fim de nortear o trabalho docente em cada unidade, capítulo ou atividade proposta.

Nesses termos, não é o livro didático o recurso mais acessível ao aluno segundo as professoras que entrevistei? O recurso mais importante e, às vezes, único disponível na escola? Não é nele que os professores se apóiam mais na condução da disciplina, pois nem sempre as escolas oferecem recursos complementares para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais bem-sucedido? Se assim o for, por que os professores aceitam que um assunto tão importante seja tratado com tal descaso nas escolas? Por que não dão atenção especial, no ato da escolha, ao conteúdo de cada coleção apresentada antes da palavra final?

Os professores precisam ser alertados da importância de se escolher bem o livro didático antes de o adotarem, assim como exigir da direção escolar e da supervisão pedagógica que tratem esse assunto mais seriamente, que organizem momentos para essa finalidade. Afinal, o livro didático não é ainda o recurso a que todos os alunos têm acesso?

Dito isso, percebo que há critérios a serem considerados na hora da escolha do livro didático. Para isso, deve-se considerar se seu conteúdo, sua linguagem e suas ilustrações convergem para o grau de maturidade do aluno e se está apto a motivá-lo a lê-lo. Há de se considerar se ele favorece o bom desempenho escolar. As contribuições são muitas, dentre as quais destaco a ampliação do vocabulário, a desenvoltura no ato de ler, o melhor entendimento e a facilidade na interpretação do que é lido. Quando houver mais aprendizado, haverá um leitor mais independente e autônomo. Por conseguinte, ao escolher e indicar um, o docente deverá perceber se concorda com os objetivos a serem alcançados e os que foram traçados pelo autor, assim como se o conteúdo proposto converge para o grau de maturidade, escolaridade e interesse do aluno.

Acredito que alguns aspectos relacionados com o livro didático precisam ser revistos. Penso que para cumprir os requisitos exigidos pela educação atual, atender os professores e provocar o interesse do aluno — que hoje dispõe de outros recursos que, aos



olhos dele, são mais interessantes —, esse recurso pedagógico precisa ser atualizado constantemente no que se refere a conteúdo, exercícios e informação. Também não se pode esquecer das ilustrações, que precisam ser atraentes, chamativas, coloridas e, de fato, complementarem o conteúdo trazido pelo texto verbal, isto é, acrescentar, completar e facilitar a compreensão do texto verbal. Outro requisito que — a meu ver — deve ser considerado é se o material oferecido pelo livro no que se refere a recurso didático, linguagem clara e precisa, bibliografia indicada aos alunos e professores e também aquela consultada pelo autor na elaboração do livro, de exercícios e de atividades propostos para avaliação da aprendizagem dos alunos segue os objetivos propostos pelo docente que vai usá-lo.

Romanatto (2004, s. p.) entende que o livro didático deveria ser elaborado segundo critérios que atendam ao aluno e ao professor. Para o aluno, ele teria de:

- a) [...] estar repleto de sugestões sobre a aplicação dos conhecimentos expostos e de experiências a serem realizadas pelos alunos, mesmo fora da escola.
- b) Relacionar o conceito novo com os conceitos já estudados, procurando mostrar a integração entre os diversos conteúdos [...].
- c) [ter] Exercícios mais eficientes que tanto podem fundamentar a compreensão dos conceitos dados como suas aplicações em outras situações. Exercícios que permitam aos alunos pensarem por si mesmos e escolherem o método de solução. Problemas controversos deveriam aparecer como questões abertas, mostrando aos alunos que eles podem prosseguir a pesquisa e encontrar, futuramente, a resposta. Nada desanima mais os alunos que a sensação de que não há mais nada a descobrir. Aliás, as questões abertas deveriam ter um lugar privilegiado como desafio e como comprovação de que o conhecimento está em contínua elaboração e que os alunos podem participar dessa elaboração.
- d) Usar exemplos, analogias e ilustrações que facilitem a compreensão dos conceitos.

Para o professor, outros aspectos podem ser observados. Conforme Romanatto (2004), o livro didático tem de trazer indicações bibliográficas, fundamentais para que o professor possa se aprofundar no conteúdo trabalhado e conhecer melhor o processo de ensino e aprendizagem. Também precisa incluir sugestões de leituras que contribuirão para que o professor possa avaliar ou tornar melhor seu trabalho diário.

Segundo Megid Neto e Fracalanza (2003), os professores mantêm uma grande expectativa, pois crêem que as coleções de livros didáticos são cópias fiéis das propostas e diretrizes curriculares e, também, do conhecimento científico. Entretanto, por julgarem que isso seja difícil de executar frente aos livros que conhecem, diminuem suas pretensões, cientes que, pelo menos essas coleções, são versões adaptadas das propostas curriculares e do conhecimento científico.

Autores de livros didáticos, juntamente com os editores, por seu turno, difundem até como estratégia mercadológica que os livros são fiéis representantes tanto do conhecimento científico como das diretrizes curriculares oficiais. Do ponto de vista do conhecimento científico, os autores indicam que o livro apresenta informações científicas atuais e corretas, as quais sofrem pequenas adaptações em vista de uma divulgação de caráter didático. Quanto a acompanhar com fidedignidade os programas curriculares oficiais, autores e editoras reforçam que os respectivos livros atendem aos avanços da psicologia educacional, da metodologia do ensino e às diretrizes curriculares oficiais. Para isso, invariavelmente nas capas das obras estampam expressões como “*de acordo com os PCNs*”, ou “*edição reformulada para atender a avaliação do MEC*”. Os pesquisadores, usualmente vinculados a Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de pós-graduação, produzem farta literatura acadêmica e científica sobre o livro didático ou propostas alternativas a esse recurso pedagógico. Normalmente divulgam os resultados de suas pesquisas mediante publicações em revistas especializadas ou, então, em eventos científicos. Entretanto, poucas das informações assentadas pelas investigações chegam aos professores, pois que, muitos dos trabalhos circulam quase que exclusivamente na própria academia ou, então, não são convenientemente divulgados. (MEGID NETO; FRACALANZA, 2003, p. 153).

Essas “múltiplas e relacionadas influências” já se tornaram consenso entre pesquisadores. Mesmo assim, precisam ser mais aprofundadas para serem entendidas na atual problemática do livro didático neste país. Esse entendimento condiciona a definição de procedimentos e ações que possibilitem implementar políticas públicas destinadas a esse livro, objetivando a um melhor ensino nas escolas brasileiras. As melhorias a que me refiro poderão advir de mudanças fundamentais nos livros editados no Brasil e adquiridos para alunos e professores.

Tantos questionamentos em torno do livro didático deixam em Fracalanza (2002, p. 1) uma dúvida que compartilho: seria esse produto cultural um problema ou a solução de problemas? Assim argumenta o autor:

No Brasil, o governo federal, através do Programa Nacional do Livro Didático, é o principal comprador dos manuais escolares destinados às escolas públicas para uso de seus alunos do Ensino Fundamental. No entanto, ano após ano, por diversas razões, ninguém parece estar satisfeito. O professor, o principal insatisfeito, pouco usa o livro didático como um manual na forma como este recurso foi concebido. O governo não consegue se valer de seu poder de maior comprador para introduzir substanciais alterações nos produtos que compra. Os pesquisadores não se cansam de apontar erros, equívocos, preconceitos e a desatualização presente nos livros didáticos que analisam. Os editores e os autores, por sua vez, embora reclamem dos procedimentos de avaliação adotados pela FAE/MEC [Fundação de Assistência ao Estudante/Ministério da Educação] — compradora dos livros escolares — não conseguem produzir obras adaptadas às novas exigências educacionais. (FRACALANZA, 2002, p. 1).

O que se sabe é que os anos passam, e as coleções de livros didáticos não mudam muito ou, pelo menos, não tanto quanto deveriam mudar, como salienta Fracalanza (2002, p. 1): “[...] as coleções de obras didáticas não sofreram mudança substancial nos aspectos essenciais que derivam de princípios educacionais, os quais determinam as peculiaridades do ensino a ser praticado”. Essas alterações não acontecem, embora se aponte a necessidade de melhorias, transformações e atualizações ditadas pelos PCN ou pelas diretrizes educacionais oficiais de estados e municípios que se baseiam em princípios, a exemplo de:

[...] flexibilidade curricular; abordagem temática interdisciplinar; vínculo com o cotidiano (real) do aluno e com seu entorno sócio-histórico; atendimento à diversidade cultural de cada local ou região; atualidade de informações; estímulo à curiosidade, criatividade e à resolução de problemas. Aliás, nesse caso, torna-se cada vez mais difícil até mesmo conceber um livro didático que seja adequado simultaneamente a todos estes princípios. (FRACALANZA, 2002, p. 1).

Para Fracalanza (2002, p. 3), avaliações feitas nos livros didáticos mostram que os autores dessas coleções tentam inserir “[...] os fundamentos conceituais das áreas que compõem o currículo escolar e os avanços educacionais difundidos pela literatura disponível. Isso acontece nas páginas iniciais das coleções, quanto nas explicações e introdução da obra ao professor e aluno”; e não onde de fato deveriam acontecer: no conteúdo programático, em que aparecem as propostas de atividades. Assim, não cumprem as propostas oficiais e deixam de ser uma versão fiel do conhecimento científico.

Enfim, o livro didático tem polêmicas iniciadas há muito tempo. Mas esse contexto se definiu com base na opinião de vários pesquisadores, pois alguns o criticam forte e negativamente, enquanto outros o defendem com fervor. Segundo Romanatto (2004, s. p.),

[...] é possível inferir que a qualidade dos livros didáticos tenha melhorado bastante, especialmente, a partir das avaliações desse material pelo Ministério da Educação. Por outro lado, também, é possível inferir que o livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. Nesse sentido, os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula. Um outro fator, além dos já citados, é o seguinte: um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível.

Embora tenha tocado num ponto mais polêmico das coleções, não vou prosseguir com os questionamentos sobre as funções ou o uso do livro didático, pois este não é o foco da pesquisa.

### 3.6 Coleções analisadas

Ainda que tenha pesquisado tantas coleções, mostro aqui o que encontrei em seis delas, das quais algumas têm mais de uma edição (todas foram consideradas). Algumas têm o mesmo título e os mesmos autores, mas são edições diferentes (quis verificar se a proposta muda de uma edição para outra). A seguir, apresento o conteúdo delas: 1) *Português: linguagens* — 1998 e 2006; 2) *Linguagem nova* — edições 1997, 1999; 3) *ALP: análise, linguagem e pensamento — Língua portuguesa: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista* — edições 1993, 1994, 1995; 4) *A palavra é sua* — edição 2002; 5) *Leitura e produção de textos* — 1998; 6) *Leitura do mundo* — 1999.

#### 3.6.1 *Português: linguagens* (1998; 2006)

Da editora Atual, analisei três edições da coleção *Português: linguagens* (edições de 1998 e duas de 2006: uma destinada ao PNLD; outra, à rede particular de ensino). Achei importante analisar três edições da mesma obra para entender o que as professoras viam de tão especial nelas. *Português: linguagens*, de Thereza Cochar Magalhães e Willian Cereja, foi citada por todas as professoras na entrevista, inclusive pela que não adota essa coleção.

As propostas de atividades com imagens artísticas são as mesmas nos quatro livros que compõem a coleção e integram as seções “Intervalo”, “De olho na imagem” e “Cruzando linguagens”. Ora as imagens aparecem como indicativo do início de uma unidade ou um capítulo, sempre acompanhadas de um parágrafo inicial<sup>21</sup> ou junto com textos em prosa ou em verso, com proposta de intertextualidade (cf. ANEXO A, p. 177); ora vêm com propostas de leitura e interpretação, ou ainda ilustram exercícios.

Entretanto, os autores não incluem no interior do livro informações complementares para os professores sobre a obra enfocada e seu criador; muitas vezes não informam sua data de produção. Além disso, o manual do professor não orienta sobre como desenvolver as atividades com imagens nas propostas que as inclui. Encontrei só estas informações:

---

<sup>21</sup> O parágrafo inicia os capítulos apresentando um tema a ser abordado no capítulo ou na unidade.

*Cruzando linguagens*: é um tópico facultativo, que aparece sempre que necessário e possível e, no mínimo, uma vez por unidade. *Cruzando linguagens* tem por objetivo fazer o estudo comparado entre o texto estudado e outro texto, que apresenta um tipo de linguagem diferente. O cruzamento de linguagens pode se dar tanto no âmbito da linguagem verbal — por exemplo, um poema e uma crônica de jornal — quanto no âmbito das linguagens verbal e não verbal — por exemplo, um texto literário e uma foto — e ainda no âmbito da linguagem mista — por exemplo, uma narrativa literária e uma tira de quadrinhos ou um cartum. Por meio da comparação, o aluno deve estabelecer semelhanças e diferenças quanto ao tema e/ou quanto aos aspectos formais dos textos, como seqüência ou desfecho narrativo, personagens, tipo de narrador, marcadores de espaço e tempo, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 1998, p. 4 — Manual do professor).

Embora os autores tenham mencionado a linguagem não verbal (linguagem visual), em nenhuma das vezes em que a atividade “Cruzando linguagens” aparece nos quatro livros desta coleção (edição 1998) eles incluem reproduções de obras de arte; usam apenas fotografias, histórias em quadrinhos etc. Nessa edição, tais reproduções — imagens que vão da Antigüidade clássica à contemporaneidade — aparecem em algumas das atividades propostas, mas não na atividade acima mencionada. A edição de 2006 inclui um número bem maior de imagens artísticas — a maior parte ilustra os temas das unidades ou dos capítulos, das atividades propostas como estudo e produção de texto.

Contudo, os autores apresentam propostas de leitura de imagens, sobretudo no início de unidade ou capítulo (cf. ANEXO A, p.182). Ainda assim, o manual não contém informações sobre artistas ou imagens artísticas que cada atividade proposta traz. Os autores incluem só explicações gerais sobre cada seção da coleção:

Os capítulos: Dos três capítulos iniciais de cada unidade, dois são abertos com textos verbais e estão organizados em cinco seções essenciais: estudo do texto, Produção de texto, Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade, “A língua em foco” e “De olho na escrita”. Um desses três capítulos apresenta a leitura de uma ou mais imagens — pintura, fotografia, cartum, escultura, etc. — todas elas relacionadas ao tema central da unidade. Essa parte, situada no início do capítulo, antes das sessões de produção de texto e gramática, destina-se à leitura sistematizada de linguagens não verbais ou mistas (verbais e não verbais), com o objetivo de ampliar as estratégias de leitura do aluno nessas modalidades de linguagem, ampliar seus referenciais culturais e “sua leitura de mundo”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p. 3 — Manual do professor).

Uma novidade introduzida na edição de 2006 são os exercícios de gramática contextualizada. Nessa atividade, o aluno, após observar a obra, destaca os elementos gramaticais conforme a sugestão do autor. O livro da 5ª série, por exemplo, traz as seguintes propostas de atividades: “Capítulo 03: Terra de encantamento” — com proposta de leitura da

reprodução de uma tela do pintor americano Norman Rockwell, cujo nome e ano de criação não são informados; “Para escrever com coerência e coesão — a coerência e a coesão textuais” e “Exercícios de gramática contextualizada”, nesse exemplar, para o estudo de substantivos e verbos. As palavras escritas em destaque nas citações a seguir são respostas dos autores para orientar os professores; no livro didático, aparecem em negrito:

a) Substantivos

A proposta de atividade para o aluno é a seguinte: “O quadro ao lado é do pintor holandês Vincent Van Gogh e intitula-se *O quarto do artista*. Observe-o com atenção, em especial os objetos que nele aparecem. Em seguida, nomeie esses objetos, empregando substantivos comuns e simples”. “**Cadeira, cama, porta, travesseiro, roupas, janelas, piso, quadros, colchão, cobertor, lençol, garrafa, bacia, jarra, escova, etc.**” (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p. 82).

b) Verbos: a partir da obra de Doris Lee, *Ação de Graças* (c. 1935), os autores trazem o seguinte enunciado: “Observe as pessoas retratadas na imagem a seguir. Que ações elas estão realizando? Dê o maior número possível de verbos que traduzam essas ações. **Resposta pessoal**” (p. 214).

O livro da 6ª série apresenta, na proposta de atividade “Semântica e discurso”, a obra de Henri Lebasque *Meninas no barco*, com o seguinte enunciado:

**Semântica e discurso**

Enunciado: “1) Observe a pintura ao lado. Detenha-se nas cores da roupa das meninas retratadas, na posição delas, no rosto, nos cabelos, veja a expressão dos olhos, da boca, que tipo de sentimento a imagem provoca em você. Depois crie um pequeno texto descritivo, semelhante ao que estudamos (o do retrato da bisavó), sobre essa imagem. Empregue **verbos de ligação e predicativos do sujeito**”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p. 112).

### 3.6.2 *Leitura e produção de textos* (1998)

De Hermínio Sargentim, essa coleção apresenta imagens artísticas em quase todas as unidades da coleção. Mas não há proposta de atividade envolvendo-as; elas aparecem como ilustração do texto verbal (em prosa ou verso) escolhido para introduzir uma unidade de ensino. Cada capítulo, às vezes, é composto de uma ou mais imagens artísticas, um ou mais textos verbais e fotos, de temas semelhantes. O objetivo do autor é abordar a intertextualidade entre as linguagens verbal e visual.

Também nessa coleção o autor não dá orientações ao professor nem fornece informações sobre o artista; limita-se a mencionar o nome da obra e o de seu criador no final do livro didático. Como exemplo, escolhi a unidade 5 — “Amar” (ANEXO B) —, do livro da

5ª série, que reproduz a tela de Gustav Klimt *O beijo* (p. 43). O texto que acompanha a imagem é o poema “Declaração”, de Carlos Queiroz Telles (ANEXO B, p. 186–7):

É hoje  
 Tem que ser hoje!  
 Eu não agüento mais...  
 Seja o que Deus quiser!  
 Vai do jeito que for...  
 É agora! É já!  
 (Suspiro fundo)  
 — Eu te amo!

Para fundamentar meu entendimento de que Sargentim usa a imagem apenas como ilustração, busco as idéias de Célia Belmiro (2000a, p. 35) ao comentar o uso das imagens artísticas noutra obra didática:

Nessa coleção, cada unidade é introduzida por uma ilustração de página inteira, fazendo referência à temática do texto principal. É um expediente que vem sendo utilizado com frequência em outras coleções; em alguns casos, pode significar que a seleção e a organização de textos por unidade têm objetivado uma busca do jogo intertextual que vise a ampliar o diálogo entre diferentes gestos de enunciação. Não é sempre, porém, que é conferida a essa ilustração a qualidade de imagem a ser entendida como texto de leitura. A proposta de interação com o conjunto de textos, muitas vezes, realiza-se pela indicação ao leitor do que virá, vale dizer, tem uma função designativa, dêitica, como um elemento de coesão que dá pistas de leitura e unidade aos textos seguintes.

Para essa autora, o uso da imagem artística nessa ótica pode ser avaliado de duas formas: na primeira, por não haver uma proposta explícita de análise imagética, não há aproveitamento didático da mensagem e dos recursos apresentados; na segunda — uso da imagem artística pelo viés produtivo —, a proposta pode ser vista como possibilidade de o aluno-leitor atuar com autonomia e ser tomado pela potência da imagem e do próprio imaginário ao lê-la.

### 3.6.3 *A palavra é sua* (2002)

De Maria Helena Correa e Celso Pedro Luft, a obra apresenta, nos quatro livros da coleção, propostas de atividades que usam imagens artísticas; mas as propostas onde tais imagens aparecem nem sempre são as mesmas nos quatro livros. As seções se repetem a cada capítulo, mas nem sempre as imagens são usadas em todos os capítulos. Embora predominem reproduções de pinturas, outros tipos de imagens aparecem. Às vezes, as imagens são usadas para ilustrar uma ou outra sessão.

Nessa coleção, o manual do professor se chama “Assessoria pedagógica”: é a parte para orientar professores no trabalho com as atividades propostas no livro do

aluno. Mas nenhuma orientação ou informação sobre as imagens artísticas que aparecem no exemplar do discente são passadas aos professores — as orientações são mais ou menos as mesmas de livro para livro. A primeira parte de cada obra faz a “Apresentação”; a segunda traz “Orientações gerais para uso da obra”, para a coleção toda; a terceira é dedicada às “Sugestões de leitura para o professor”; a quarta apresenta “Orientações específicas de cada capítulo” — cada exemplar traz comentários diferentes para os capítulos; a sexta parte — “Trabalhando com paradidáticos” — apresenta orientações de que livro indicar aos alunos e de como a leitura deve ser sugerida, também sugere atividades com livros paradidáticos e lista títulos indicáveis aos alunos. “Leitura complementar” é uma das seções onde as imagens artísticas sempre aparecem e está presente em quase toda a coleção. Algumas vezes, as reproduções que nela aparecem são ilustrativas, outras vezes são trabalhadas em, pelo menos, uma questão na seção “Trabalhando com o texto”, posterior à seção “Leitura complementar”; nela, os autores fazem perguntas sobre o texto da “Leitura complementar” e, dentre estas, pelo menos uma se refere à imagem artística apresentada (ANEXO C, p, 188–91).

Embora apareçam acompanhadas de alguma proposta de leitura, na maioria das vezes as imagens artísticas são ilustrativas, como em “A palavra no contexto”:

A Palavra no contexto é uma sessão que aparece praticamente em todos os livros da coleção, para esta sessão os autores trazem as seguintes orientações, comuns a toda coleção: Nesta seção destacamos do texto alguns vocábulos e expressões mais significativos para a compreensão da leitura e para o enriquecimento lingüístico do aluno. Partimos do contexto em que são empregados para trabalhar a sinonímia, a polissemia, a antonímia, os cognatos, a etimologia. A sinonímia é sempre estudada em frases, para o aluno perceber o significado único, a força específica e a sonoridade exclusiva de cada palavra em seu contexto. Sinônimos são palavras de significados aproximados, não iguais, como muitos ainda supõem. Uma palavra só é igual a si mesma. Por fim, o aluno também é convidado a aplicar os vocábulos estudados em texto próprio. (CORREA; LUFT, 2002, p. 8 — assessoria pedagógica).

A seção “A palavra no contexto” no livro da 5ª série (p. 29) reproduz a obra de René Magritte *O modelo encarnado*, que ilustra um exercício sobre adjetivo.

Também ilustrada vem a seção “Leitura complementar” (p. 31), onde a imagem usada foi a obra de Klimt *Retrato de Mäda Primavesi*. Nenhum dos objetivos relacionados nos quatro livros da coleção menciona as reproduções que aparecem nessas seções.



A atividade de “Gramática” (p. 36) vem acompanhada da imagem *Auto-retrato*, de Amadeo Modigliani; a “Palavra no dicionário” (p. 67) é outra atividade ilustrada, dessa vez por uma obra de Portinari: *Meninos com pipas*. Outras duas atividades dão às imagens artísticas outras funções: uma (p. 108) pede uma descrição dos traços físicos e psicológicos do personagem do quadro de Picasso *Paul vestido de arlequim* (cf. ANEXO A). Ao professor, os autores recomendam que aborde, com o aluno, além da descrição solicitada, outra descrição mais profunda que se atenha a mais detalhes da imagem artística, e que explique a ele que a obra jamais foi acabada, que o personagem é um filho do pintor fantasiado de palhaço, que observe a pose do garotinho, que busque provocar a curiosidade do aluno perguntando: por que o pintor não acabou a obra e se o aluno fosse pintor, como acabaria o trabalho. Ainda solicita ao professor que peça aos alunos para opinarem sobre a reprodução da obra de Picasso usando apenas adjetivos. Outras questões são: que objetos o aluno poria na tela? Também recomendam ao professor comentar o estilo, a vida e a obra de Picasso, mas o manual traz poucas informações sobre como fazê-lo. Por fim, recomendam a leitura do livro *Os quadros de Picasso*, de Sylvie Girardet.

O capítulo 12 (p. 187) trabalha com uma proposta de leitura e interpretação da obra de Auguste Renoir *As meninas de Cahen d’Anvers* (cf. ANEXO C, p. 189). A imagem artística de Renoir e um quadrinho de Maurício de Souza abrem o capítulo com um texto intitulado “Dos quadrinhos aos quadrões”. Para o aluno, os autores fazem quatro questionamentos:

- 1) Explique o título do texto de acordo com o que você entendeu.
- 2) Conte aos colegas o que sabe sobre histórias em quadrinhos (HQ).
- 3) Das personagens de Maurício de Souza, qual é a sua preferida? Por quê?
- 4) Em duplas, tentem criar telas semelhantes às de Maurício de Souza. O professor explicará como proceder. (CORREA; LUFT, 2002, p. 187).

Ao professor, os autores sugerem que: peça aos alunos para buscarem no dicionário o significado das palavras pinacoteca, obra-prima e prancheta; comente com eles os demais pintores citados no texto (Michelangelo, Leonardo da Vinci, Van Gogh, Portinari, Di Cavalcanti e outros); leve para a sala de aula reproduções de obras desses artistas e deixe os discentes opinarem; leia a tela de Renoir, comparando-a com o trabalho de Maurício de Souza (“paródia” da obra de Renoir); acate as respostas dos alunos; peça a cada dupla que selecione obras de arte famosas para fazer o que ele, o professor, chama de “paródia”, usando recortes, desenhos e fotos, esclarecendo que cada grupo pode recriar uma tela diferente ou que esta pode ser recriada várias vezes, mas que cada dupla poderá fazer apenas uma criação. Enfim,

os autores sugerem ao professor que organize uma exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos.

O exemplar da 6ª série, também, apresenta imagens artísticas, porém em propostas diferentes. Logo no primeiro capítulo (p. 7), a que os autores chamam de “Abertura”, aparece a reprodução *Um campo de papoulas*, de Pál Szinyei Merse, para ser lida e interpretada. Na “Assessoria pedagógica”, os autores sugerem ao professor que, antes de trabalhar as questões da abertura do capítulo, ele peça aos alunos para observarem a tela e falarem das sensações que ela provoca neles, das cores predominantes; pergunte-lhes onde supõem que vai dar o caminho desenhado no quadro, quem são as pessoas retratadas e o que estão fazendo, que flores são retratadas na tela; peça-lhes para explicarem o que há no fundo da tela, e assim por diante. Enfim, os autores sugerem que o professor faça o que chamo de análise visual e análise interpretativa da obra.

“Redação em duplas” é uma atividade que aparece duas vezes nesse exemplar; a primeira (p. 36), com a obra de M. C. Escher *Cascata* (1961 — cf. (cf. ANEXO C, p, 190). Primeiro, os autores pedem aos alunos que expliquem o que há de extraordinário no trabalho do artista, em seguida sugerem à dupla que escreva um texto informativo sobre Escher e a tela *Cascata*, esclarecendo que o texto tem de ser simples, objetivo e com linguagem adequada ao tipo de veículo de comunicação. Para o professor, ao lado da reprodução, de forma destacada, os autores trazem a seguinte orientação: “Professor: Ver explicações da tela e sugestões sobre como trabalhar esta redação na p. 28 da Assessoria Pedagógica”, onde a sugestão é que, antes de produzirem o texto, os alunos sejam estimulados a não descobrir só a ilusão que a imagem artística passa ao leitor, mas também a perceberem os detalhes surrealistas e geométricos do quadro. Ao professor sugere que faça perguntas aos alunos para auxiliá-los a observar o quadro e tirar conclusões sobre o que viram, ajudando-os a descobrir, se necessário, detalhes da tela; também sugere que o professor fale sobre o artista, para só depois os alunos iniciarem a produção do texto. O docente terá, ainda, de ressaltar para os alunos que as produções precisam ser inspiradas nos textos informativos que eles leram antes e que têm de passar informações sobre o artista e o trabalho dele. Os autores apresentam o seguinte texto com informações do artista.

Maurits Cornelis Escher foi um artista gráfico holandês, mais conhecido por suas ilusões espaciais, construções impossíveis, figuras geométricas repetitivas e incríveis técnicas de gravação em madeira e litografia. Desenhava intrigantes padrões de repetição, estruturas matemáticas complexas e perspectivas espaciais que sempre precisam de uma segunda olhada. No mundo de Escher, o que se vê a uma primeira olhada provavelmente não é aquilo que realmente representa. Nasceu em 17 de junho de 1898 e morreu em 27 de março de 1972. Seu trabalho continua fascinando crianças e adultos. Até hoje, suas obras aparecem em revistas de artes e livros científicos, em cartazes, capas de discos e anúncios publicitários. (CORREA; LUFT, 2002, p. 29 — assessoria pedagógica).

A segunda proposta de “Redação em duplas” está na página 56 e apresenta a obra de Vincent van Gogh *Campo de trigo com ceifeiro* (1889) (cf. ANEXO C, p, 191). A atividade pede aos alunos que produzam um poema sobre trigo e os orienta sobre como compor esse tipo de texto. Ao professor, os autores sugerem que, de início, sejam dadas informações sobre o pintor; em seguida, terá de ser feita a leitura da obra mediante questões dirigidas, com ênfase na questão visual e interpretativa, inclusive possíveis sensações que a tela desperte em cada aluno. Sugerem ao professor que outras telas do artista sejam levadas para a sala de aula, depois pedem que ele transmita aos alunos informações sobre o trigo: “[...] contar aos alunos que a plantação de trigo, quando seca, fica dourada. Ao ventar, as espigas de trigo se movimentam e lembram um mar dourado cheio de ondas, que também produzem música”. Por fim, os alunos produzirão um poema.

De novo, os autores trazem a seção “Leitura complementar”, dessa vez na página 90 do livro da 6ª série. A obra de Portinari *D. Quixote e Sancho Pança saindo de suas aventuras* (1956) ilustra um texto que narra como Dom Quixote conseguiu um fiel escudeiro. Na sequência, vem a proposta de atividade “Trabalhando com o texto”, onde os autores fazem cinco perguntas aos alunos — a última se refere à obra de Portinari. Na página 93, fazem duas sugestões de redação, e a segunda tem de ser uma descrição feita em duplas:

Observem as fotos abaixo. A primeira é de uma tela de René Magritte; a segunda é um castelo verdadeiro. Escolham um dos castelos para descrever. Se optarem pelo primeiro, façam uma descrição **subjéitiva**; se escolherem o segundo, descrevam o castelo **objetivamente**. (CORREA; LUFT, 2002, p. 93).

Ainda no livro da 6ª série (p. 120), mais duas atividades aparecem acompanhadas de imagens artísticas: um retrato de Miguel de Cervantes pintado por um artista anônimo do século XVII, para ilustrar um exercício de identificação de preposições; uma reprodução de estatueta paraense muiraquitã talhada em esteatita, para ilustrar uma interpretação de texto.

A “Sala de Redação” (p. 181), outra proposta de atividade que a obra traz, convida o aluno a escrever. No exemplar da 6ª série, os autores usam uma

reprodução da obra *O bibliotecário* (1566), do pintor italiano Giuseppe Arcimboldo. Aos alunos, pedem que, após observarem a obra, redijam uma legenda criativa; ao professor, que fale aos alunos sobre o pintor e explique o que é uma legenda. Segundo orientações gerais da “Assessoria pedagógica”, essa seção é dividida em três partes: 1) análise do texto: o aluno trabalha recursos expressivos dos textos de leitura; 2) aquecimento:

[...] um exercício lúdico de desbloqueio e desinibição, que tem dado bons resultados. O aluno escreve rapidamente e sem qualquer censura o que lhe é proposto. Esta atividade tem como objetivo trabalhar com o campo lexical relacionado à temática da unidade, facilitando a escolha, pelo aluno, de vocábulos nas produções de textos que fará a seguir. Embora os textos produzidos durante o “aquecimento” não precisem ser lidos nem avaliados, é provável que alguns queiram mostrar aos colegas o que escreveram (frases, palavras, adivinhas, quadras, etc.). Reserve tempo para isso. Após as leituras, incentivar a turma a opinar sobre os melhores “achados” dos colegas: quais foram mais criativos, adequados, poéticos, engraçados, românticos, etc. (CORREA; LUFT, 2002, p. 10).

O exemplar da 7ª série apresenta três imagens artísticas, mas todas são usadas em atividades de propostas de redação. A primeira (p. 55), último exercício de uma série de três, sugere ao aluno que se “inspire” na reprodução da tela *O violeiro* (1899), de Almeida Júnior, “[...] e escreva no caderno uma frase cujo predicado seja verbo-nominal”; a segunda (p. 183) vem acompanhada da obra de Tarsila do Amaral *Operários* (1933). Ao aluno são feitas algumas perguntas sobre a imagem artística; ao professor é sugerido que, antes de iniciar o trabalho com o discente, siga as recomendações que se encontram na “assessoria pedagógica” (p. 51). Nessa seção, os autores lembram que: “[...] a tela reproduzida na abertura pode ser tema de muitas atividades em sala de aula ou fora dela. A primeira, sem dúvida, deve ser a leitura da imagem (texto não-verbal)”. As sugestões visam, ainda, estimular os alunos a falarem sobre as emoções que a tela lhes provocou.

Os autores vão mais além, orientando o docente a entender que a obra foi baseada em fatos reais, isto é, que observe na imagem, assim como na vida, “[...] o grande número de funcionários que uma fábrica precisa para funcionar”. Fala do grupo, da individualidade de cada um, caracterizada por “[...] diferentes matizes de uma só cor e os traços fisionômicos próprios de vários grupos étnicos” que compõem o povo brasileiro. Chama atenção para “[...] a dramaticidade da cena que pode ser observada nas expressões sofridas e cansadas dos trabalhadores; nas cores

monocromáticas e opacas da tela, no cenário básico e frio das cidades industrializadas”. Analisa que, na tela, tudo o que aparece se repete ou se assemelha, inclusive os rostos, “as chaminés, as janelas do edifício da fábrica... Chama a atenção para a ausência de cores, alegria e surpresas na cena e na vida dos operários, que cumprem as mesmas funções todos os dias, semanas, meses, anos...”. Em seguida, os autores trazem informações biográficas sobre a vida e as principais obras da pintora brasileira.

A terceira atividade (p. 207) que envolve as imagens artísticas traz *Apolo e Daphne* (1470–80), de Antonio Del Pollaiuolo. A proposta é que os alunos, após observarem bem a tela, criem, em duplas, uma versão para a lenda, que deverá ser contada pelo professor conforme o resumo apresentado pelos autores. Os discentes deverão dar nomes aos jovens que aparecem na tela, apontar os “motivos do encantamento” entre os dois e criar um fim para a história. A orientação é que o texto seja redigido seguindo procedimentos da narrativa.

Dos livros da coleção, o da 8ª série é o que mais contém imagens artísticas: reprodução de pinturas e esculturas aparece em alguns dos 12 capítulos. Como disse, “A palavra no contexto” é a seção dedicada ao estudo do vocabulário e, nesse livro, ela aparece na página 29, segundo capítulo. Uma das questões sugere aos alunos que façam uma pesquisa acerca do impressionismo e do expressionismo e, depois, informem a que corrente ou tendência pertencem estes quadros: *O passeio sobre falésia, Pourville* (1882), de Claude Monet, e *O grito* (1893), de Edward Munch. Sob cada reprodução está uma orientação ao professor falando do estilo a que pertence cada obra, o que é e quando se deu o movimento. A “Leitura complementar” aparece duas vezes, ilustrada por imagem artística. Na primeira (p. 47), a reprodução do escultor francês Adam Nicolas Sébastien *Prometeu acorrentado* (1762) ilustra um comentário “da peça *Prometeu*, publicado no folheto do V Festival de Teatro de Curitiba, realizado em março de 1996”; na segunda, uma reprodução da tela de Jean-Urbain Guérin *A linguagem do amor* acompanha o poema Estela e Nise de Alvarenga Peixoto.

Abrem os capítulos 5 (p. 75), 7 (p. 119), 9 (p. 157) e 10 (p. 175) uma imagem artística e uma proposta de leitura e interpretação. Para isso, foram escolhidas estas imagens: capítulo 5, *O beijo* (1907–8), de Gustav Klimt; capítulo 7, *Verão* (1573), de Giuseppe Arcimboldo. A imagem que abre o capítulo 9 é *Retrato de Nusch Eluard* (1937), de Pablo Picasso. Enfim, o capítulo 10 começa com a proposta de análise de

uma tapeçaria renascentista, *As caçadas de Maximiliano*. Nas páginas seguintes, a proposta de atividade “Sala de Redação” traz um pequeno texto intitulado “Arte do natural”, cuja ilustração é feita por uma escultura grega, *O condutor*. Também o capítulo 11 (p. 195) é ilustrado, no interior do texto, pela imagem do *Marquês de Pombal*, pintado por R. M. van Loo.

#### 3.6.4 ALP: análise, linguagem e pensamento — Língua portuguesa: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista (1993; 1994; 1995)

De Maria Fernandes Cocco e Marco Antonio Hailer, a edição de 1993 traz basicamente atividades de leitura, interpretação e produção de textos, sempre partindo de uma linguagem verbal ou visual; as unidades ou os capítulos trabalhados com base numa imagem artística têm o mesmo nome da obra de arte. Também se encontram propostas de intertextualidade, que contêm um texto visual (pintura, escultura, fotografia) e um verbal (em prosa e verso — poema e letra de música). As propostas de atividades são as mesmas em todos os livros da coleção, e as unidades são divididas em temas. Como exemplo, apresento o que traz o livro da 5ª série, que reproduz trabalhos de três artistas — Pablo Picasso e os brasileiros Aleijadinho e Di Cavalcanti — e duas linguagens diferentes — pintura e escultura.

A Unidade 01, “Lugares e pessoas”, reproduz a obra de Di Cavalcanti *As moças de Guaratinguetá* (cf. ANEXO D, p. 193). Em todas as unidades, as atividades são as mesmas: 1) “Exploração”, 2) “Extrapolção”, 3) “Produção” e 4) “Avaliando a produção”. “Exploração” propõe uma observação e leitura da obra de arte para responder a algumas questões; “Extrapolção” procura trabalhar um pouco mais a imaginação do leitor para que, enfim, seja feita a “Produção” textual — uma descrição; “Avaliando a produção” pede ao aluno que auto-avalie o trabalho produzido por ele segundo as respostas dadas às perguntas que aparecem na atividade. O capítulo termina com uma biografia breve de Di Cavalcanti. Mas os autores não biografam todos os artistas trabalhados nem informam detalhes das obras — por exemplo, estilo e data de criação.

As mesmas atividades são sugeridas para as reproduções de Pablo Picasso e Aleijadinho, mas para a obra *Mãe e filho*, de Picasso, o texto a ser produzido tem de ser um poema. Das esculturas reproduzidas, uma é *Pastor ajoelhado*, de Aleijadinho (cf. ANEXO D, p. 198); outra, *A soma de nossos dias* (cf. ANEXO D, p. 197), da artista plástica Maria Martins; a terceira, *Figura reclinada em duas peças*, de Henry Moore, e uma estatueta etrusca. Para complementar a linguagem verbal, um texto breve intitulado “Escultura” como proposta de intertextualidade. Além de “Exploração”, “Extrapolção” e “Avaliando a produção”, que

encerra o capítulo, este sugere como produção textual uma pesquisa sobre esculturas e um texto informativo.

O manual do professor está no início do livro. Na página 11, os autores orientam o docente quanto a explorar bem as propostas de atividades relativas à reprodução de Di Cavalcanti e a comentam: “Nesta tela, Di Cavalcanti retrata a atmosfera interiorana por meio de modelos femininos. É marcante a observação e a representação de detalhes fisionômicos. A obra, no conjunto, comunica serenidade, sossego”. Depois procuram esclarecer mais a seção “Exploração”, onde a obra deve ser lida e que traz sugestões de resposta para cada uma das cinco perguntas:

1) A maneira como o pintor usou as linhas na tela dá a impressão de que tudo está parado, em repouso. Essa impressão é reforçada pelo olhar das moças. A posição na qual aparece a moça no fundo da tela — o rosto apoiado nas mãos — também remete a essa sensação de repouso. 2) A cena ocorre numa rua, onde as três figuras da frente do quadro se encontram e conversam. Percebe-se isso porque atrás delas passa uma moça com um guarda-chuva aberto, sinal de que a cena é ao ar livre, e as quatro estão em frente a uma casa (nota-se uma fachada, um muro) onde há outra moça na janela. 3) Os alunos devem perceber que a época retratada não é a atual, o que pode ser comprovado pelas roupas e chapéus usados pelas moças (primeira metade do século XX). (CÓCCO; HAILLER, 1993, p. 12).

Conforme a recomendação, os alunos precisam dar uma “resposta livre” às duas questões e nela poderão discutir outra vez a “sensação de repouso”, monotonia e desânimo. Os autores atraem a atenção para “a moça do fundo”, que na tela tem um olhar “mais vivo, mais questionador”. Por fim, também como “resposta livre”, os autores salientam que “[...] o nome escolhido dever ter uma relação com a obra e as sensações que ela transmite” (p. 13).

As coleções editadas em 1994 e 1995 contêm imagens artísticas com as mesmas propostas de atividades. No livro da 8ª série, as atividades se reduzem a “Exploração” e “Extrapolação”. Os autores introduzem a literatura que será estudada pelo aluno a partir do 1º ano do ensino médio. Algumas imagens artísticas se relacionam com os períodos da literatura e funcionam como ilustração de textos literários de estilos específicos; outras são exploradas como nos demais exemplares.

### 3.6.5 *Linguagem nova* (1997; 1999)

De Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura, a edição de 1997 apresenta em seus quatro livros as mesmas propostas de atividades; muitas envolvem imagens artísticas, reprodução de pintura ou escultura. Cada unidade é introduzida com uma atividade de

“Expressão oral”, em que o aluno é levado a analisar a imagem que aparece, para isso são usadas várias reproduções, de artistas clássicos e contemporâneos, brasileiros ou não. Enquanto uma página exibe a imagem, outra lista questões sobre ela. Entretanto, a única informação que o livro dá ao professor e ao aluno sobre a obra ou o artista são os nomes destes. A coleção não apresenta o manual do professor.

A edição de 1999 traz de novo, nos quatro livros, as mesmas propostas de atividades com imagens artísticas variadas — reprodução de pinturas e de esculturas de artistas de todas as épocas e nacionalidades. Se cada unidade continua a ser introduzida por uma imagem artística, a atividade “Expressão oral” da edição 1997 aparece nesta como “Ponto de partida”, que continua a levar o aluno a analisar a imagem que aparece e responder às questões sobre ela.

Algumas vezes, antes de responder, o discente deverá comparar uma imagem com a outra, como na Unidade 4 do livro da 8ª série, que traz *Pietà*, de Michelangelo (cf. ANEXO E, p. 205). A proposta de uma edição se repete na outra. Para isso, usa-se uma imagem cuja mensagem ou cujo tema são os mesmos do texto que aparece após a interpretação da reprodução proposta nessa unidade. Também nessa coleção a única informação sobre a obra é o nome — em alguns casos, aparecem data de criação e nome do artista; noutros, só o nome do artista. Praticamente, são as mesmas imagens usadas nas edições de 1997 e 1999.

Por fim, como inovação da edição de 1999, posso citar o “Manual pedagógico”: comum a todos os exemplares e onde os autores se referem à estrutura de cada unidade e comentam a seção “Ponto de partida” e os objetivos desta. Um destes é:

Valorizar os conhecimentos prévios do aluno [...] Sabe-se que hoje a leitura mais praticada fora da escola é a de mensagens visuais. O início do trabalho, portanto, obedece ao princípio pedagógico elementar de que se deve incorporar ao processo de aprendizagem a experiência já acumulada do aluno. (FARACO; MOURA, 1999, p. 5).

### 3.6.6 *Leitura do mundo* (1999)

De Norma Discini e Lúcia Teixeira, apresenta propostas de atividades de leitura e interpretação em seus quatro livros. Cada unidade traz dois ou mais textos: um visual, os outros verbais — em verso ou em prosa —, sempre relacionados com o tema central da unidade. Às vezes, para cada imagem artística, surge um elemento a ser analisado conforme as sugestões apresentadas. No livro da 5ª série, a unidade 07 traz o assunto “Trabalho”. A introdução é feita com o título de “Texto 01: *Café*” (1935), reprodução de tela de Cândido Portinari (cf. ANEXO F, p. 208). A seguir, a sessão “Leitura do texto 01” contém a subdivisão



“Legenda”, para a qual deverão ser respondidas perguntas sobre a legenda da pintura de Portinari. Outra proposta nessa seção é “O pintor”, em que aparecem informações sobre o artista criador da obra e algumas questões sobre a tela *Café*. “A gramática da pintura” é outra seção onde as autoras propõem uma análise visual mais aprofundada da reprodução. Em “Os valores”, a idéia é fazer uma relação com a obra e a realidade. Em seguida, temos a sessão “Leitura do mundo”, onde as autoras contam um fato curioso ocorrido com o pintor numa exposição que fez em Paris, explorando o ocorrido com perguntas a serem respondidas pelos alunos.

No exemplar da 6ª série, a imagem artística escolhida foi *A dança* (1909), de Henri Matisse (cf. ANEXO F, p. 213). A Unidade 06 leva o título da obra de Matisse. “A leitura do texto” tem subdivisão diferente da apresentada no livro da 5ª série (unidade iniciada pela reprodução de Portinari). A primeira proposta, “Temas e figuras”, procura relacionar o tema proposto com as figuras na reprodução; a segunda, “Recursos de expressão”, sugere uma observação mais detalhada da imagem artística de Matisse; em seguida, “Contrastes” procura provocar o leitor para diferenças e contrastes que a tela apresenta; “Expressão e conteúdo” é outra inovação desse exemplar, cuja idéia é levar o aluno a analisar os elementos de composição de uma pintura, dentre os quais: “tipo de desenho, linhas usadas, combinação de cores”. As propostas seguintes são as mesmas para a leitura da reprodução de Portinari, ou seja, “Valores” e a seção “Leitura de mundo”.

O livro da 7ª série contém uma proposta de atividade que não há nos exemplares da 5ª e 6ª séries: “Hora de falar”. Nela, após ler a legenda da reprodução de Pancetti *Praia da Gávea* (1955) (cf. ANEXO F, p. 217) e as informações sobre esse pintor paulista de Campinas, o aluno tem de seguir a sugestão “Descrevendo o quadro”, ou seja, analisar a imagem artística; depois, a proposta é que seja feita uma “Descrição” com base na leitura e interpretação da imagem artística de Pancetti. Também o livro da 8ª série apresenta atividades de leitura e interpretação, assim como os demais exemplares. Todavia, encontrei uma proposta diferente das apresentadas até então pelas autoras: a sugestão de produção de texto que aparece duas vezes em unidades diferentes. A idéia é que, na primeira sugestão, o aluno descreva, para isso ele tem de escolher entre o auto-retrato de Van Gogh e o de Frida Khalo a fim de redigir seu texto; na segunda, o aluno precisa escolher uma imagem, uma natureza-morta, dentre as de Pedro Alexandrino ou de Miguel Coelho, e descrevê-la.

### 3.7 Últimas considerações

Analisei muitas coleções (algumas em edições distintas) para identificar como o livro didático propõe o uso de imagens artísticas. Até aqui, a pesquisa sugere que parece haver dificuldade em ancorar estratégias de exploração da leitura de imagem e seus aspectos formais, sobretudo suas especificidades artístico-culturais, para aproveitá-las e direcioná-las aos objetivos pedagógicos da escola. Vejo que as imagens artísticas e as informações culturais que contêm não são exploradas de forma a enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, seja o docente ou o discente. Alguns autores não fornecem dados mais completos sobre as imagens apresentadas; usam a imagem como ilustração; esquecem-se de dados históricos, artísticos, sociais, culturais e — por que não? — bibliográficos sobre a criação e o criador que possam auxiliar o professor no trabalho com os alunos.

Após trabalhar nesse assunto durante anos com meus alunos e, de forma mais aprofundada, por dois anos a fio para elaborar esta dissertação, sinto-me à vontade para dizer que faltam propostas mais consistentes de autores de livros para o uso de imagens artísticas na sala de aula. Também vejo que falta mais empenho e interesse de professores para explorar a imagem, isto é, enfatizar — como salienta Belmiro (2000b) — procedimentos estéticos do campo imagético como recurso sensibilizador para a leitura do mundo, fazendo interagir olhares múltiplos e articulando linguagens distintas que ajudem o aluno a ressignificar permanentemente o mundo e o outro.

Após examinar as coleções a que tive acesso, ousou afirmar que, na maioria delas, a intenção dos autores, ao incluírem imagens artísticas nos livros, é torná-los mais atraentes e coloridos; parecem não se preocupar com a arte como objeto de conhecimento. Chego a essa conclusão porque não encontrei, na maioria dos manuais destinados ao professor, informações mínimas sobre os artistas e suas obras: biografia breve; técnica empregada, data de criação e dimensão das obras; contexto histórico em que foram criadas; estilo; local onde se encontra etc. Também são escassas as orientações ao professor sobre como desenvolver as atividades de leitura da imagem com seus alunos. Para essa atitude dos autores, levanto duas hipóteses; uma: parecem ignorar a falta de formação do professor para trabalhar com a imagem artística; outra hipótese: arte não está recebendo o tratamento diferenciado que merece, pois os autores parecem entender que ler uma obra de arte é como ler uma fotografia, um desenho ou outra imagem qualquer.

Os quadros a seguir descrevem obras e artistas que figuram nas coleções vistas neste capítulo.

QUADRO 3  
Especificação das imagens artísticas e das atividades apresentadas na coleção

COLEÇÃO PORTUGUÊS: LINGUAGENS — WILLIAN ROBERTO CEREJA; THEREZA ANÁLIA COCHAR MAGALHÃES.					
SÉRIE	PÁGINA	ARTISTA	OBRA	PROPOSTA/FUNÇÃO	OBSERVAÇÕES
5 <sup>a</sup>	47	Franz Marc	<i>Os pássaros</i> , 1914	Ilustrativa	—
5 <sup>a</sup>	112	Mary Cassat	<i>Crianças brincando na praia</i> , 1884	Ilustrativa	—
5 <sup>a</sup>	131	Alberto da Veiga Guinard	<i>Noite de São João</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
5 <sup>a</sup>	164	Norman Rockwell	<i>A descoberta</i>	Leitura e interpretação da imagem	Não consta o ano de criação da obra
5 <sup>a</sup>	218	Jean-Baptiste-Siméon Chardin.	<i>A governanta</i> , 1739	Leitura e interpretação da imagem	—
6 <sup>a</sup>	04	Lasar Segall	<i>Paisagem brasileira</i> , 1925	Ilustrativa	A obra apenas ilustra o texto
6 <sup>a</sup>	45	Debret	<i>Lavadeiras à beira-rio</i>	Ilustrativa	Não consta o ano de criação da obra
6 <sup>a</sup>	66	Diego Velazquéz	<i>As meninas</i> , séc. XVII	Leitura e interpretação da imagem	—
6 <sup>a</sup>	121	Salvador Dalí	<i>Jovem na janela</i> , 1925	Leitura e interpretação da imagem	—
7 <sup>a</sup>	11	Renoir	<i>Almoço dos Remeiros</i>	Ilustrativa	Não consta o ano de criação da obra
7 <sup>a</sup>	81	Norman Rockwell	<i>Menina no espelho</i> , 1954	Ilustrativa	—
7 <sup>a</sup>	184	Andy Warhol (1930–87)	<i>Mitos</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
7 <sup>a</sup>	205	Caravaggio	<i>Narciso na fonte</i>	Ilustrativa	—
7 <sup>a</sup>	240	Livijian (artista chinês)	<i>Perdido (vagabundo)</i> , 1992	Leitura e interpretação da imagem	—
8 <sup>a</sup>	67	Leonardo da Vinci	<i>Monalisa</i>	Ilustrativa	—
8 <sup>a</sup>	122	a) Rubens b) Renoir c) Matisse	a) <i>As graças</i> b) <i>A banhista loira</i> c) <i>Rosa</i>	Leitura e interpretação da imagem	O autor traz três imagens com o mesmo tema
8 <sup>a</sup>	188	Magritte	<i>Os amantes</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
8 <sup>a</sup>	218	Michelangelo	<i>A criação do mundo</i> (detalhe), séc. XVI	Ilustrativa	—
8 <sup>a</sup>	250	Salvador Dalí	<i>Criança geopolítica assistindo ao nascimento do novo homem</i> , 1943	Leitura e interpretação da imagem	—

QUADRO 4  
Especificação das imagens artísticas e das atividades apresentadas na coleção

COLEÇÃO PORTUGUÊS: LINGUAGENS — WILLIAN ROBERTO CEREJA; THEREZA ANÁLIA COCHAR MAGALHÃES					
SÉRIE	PÁGINA	ARTISTA	OBRA	PROPOSTA/FUNÇÃO	OBSERVAÇÕES
5 <sup>a</sup>	54 e 55	Norman Rockwell	<i>A terra de encantamento</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
5 <sup>a</sup>	68	Edward Potthast	<i>Um feriado, 1915</i>	Ilustrativa	—
5 <sup>a</sup>	82	Van Gogh	<i>O quarto do artista</i>	Exercícios de gramática (substantivos)	Não consta data de criação da obra
5 <sup>a</sup>	210	Não consta	<i>Não consta</i>	Ilustrativa	Imagem pré-histórica (Brasil)
5 <sup>a</sup>	214	Doris Lee	<i>Ação de graças (c. 1935)</i>	Exercícios de gramática (verbos)	—
6 <sup>a</sup>	12	Jacob Peter Gowi	<i>A queda de Ícaro, séc. XVII</i>	Ilustrativa	—
6 <sup>a</sup>	13	Mikhail Romanov	<i>A queda de Ícaro</i>	Ilustrativa	—
6 <sup>a</sup>	14	Não consta	<i>Teseu matando o Minotauro</i>	Ilustrativa	Arte grega.
6 <sup>a</sup>	19	Alexandre Cabanel	<i>O nascimento de Vênus, 1863</i>	Ilustrativa	—
6 <sup>a</sup>	20	Antonio del Pollaiudo	<i>Apolo e Daphne (1470–80)</i>	Ilustrativa	—
6 <sup>a</sup>	22	J. W. Waterhouse	<i>Eco e Narciso, 1880</i>	Ilustrativa	—
6 <sup>a</sup>	41	Não consta	<i>Dom Quixote, séc. XII.</i>	Ilustrativa	Escultura em bronze.
6 <sup>a</sup>	45	Honoré Daumier	<i>Dom Quixote</i>	Ilustrativa	—
6 <sup>a</sup>	47	Antonio Canova	<i>Eros e Psique, 1793</i>	Ilustrativa	—
6 <sup>a</sup>	112	Henri Lebasque	<i>Meninas no barco</i>	Leitura da imagem e produção textual empregando verbos de ligação e predicativos dos sujeitos.	Não consta o ano de criação da obra
6 <sup>a</sup>	124	Não consta	Não consta	Ilustrativa	Obra do Museu Imagens do Inconsciente (RJ), que reúne trabalhos de pessoas com problemas de saúde mental.
6 <sup>a</sup>	140	Norman Rockwell	<i>Uma reunião de Natal, 1920</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
6 <sup>a</sup>	170	Signac	<i>Saint-tropez, 1897</i>	Ilustrativa	—
6 <sup>a</sup>	189	Redon	<i>The mystic boat (1890–95)</i>	Ilustrativa	—
6 <sup>a</sup>	206	Michelangelo	<i>A criação de Adão, 1510</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
7 <sup>a</sup>	68	Não consta	Não consta	Ilustrativa	Máscaras do teatro grego
7 <sup>a</sup>	74	Claude Monet	<i>Impressão: nascer do sol, 1873</i>	Ilustrativa	—
7 <sup>a</sup>	143	Bruegel	<i>A construção da torre de Babel</i>	Ilustrativa	—
7 <sup>a</sup>	188	Elon Brasil	<i>Reflexão de Diawá, 2005</i>	Ilustrativa	—
8 <sup>a</sup>	23	Portinari	<i>Preparando o enterro na rede</i>	Ilustrativa	Não consta o ano de criação da obra; ela aparece como parte de uma notícia do jornal <i>O Estado de S. Paulo</i> com esta manchete: “Roubado Portinari avaliado em R\$ 2,5 milhões”

## Continuação do Quadro 4

COLEÇÃO PORTUGUÊS: LINGUAGENS — WILLIAN ROBERTO CEREJA; THEREZA ANÁLIA COCHAR MAGALHÃES					
SÉRIE	PÁGINA	ARTISTA	OBRA	PROPOSTA/FUNÇÃO	OBSERVAÇÕES
8 <sup>a</sup>	96	De Antonio Canova [concluída por Adamo] Tadolini Auguste Rodin Edward Münch Klimt	<i>Eros e Psique</i> , 1824 <i>O beijo</i> , (1888–89) <i>O beijo</i> , 1892 <i>O beijo</i> , (1907–08)	Leitura, interpretação e comparação das quatro obras	As quatro obras aparecem na mesma página Escultura Escultura Tela Tela
8 <sup>a</sup>	114	Aleijadinho	<i>Isaías</i>	Ilustrativa	Não consta o ano de criação da escultura
8 <sup>a</sup>	130	René Magritte. Sherri Silverman.	<i>Belo mundo</i> , 1952 <i>Escadas da luz</i> , 1987	Ilustrativa	As duas telas aparecem na página
8 <sup>a</sup>	178	Li Zi Jian Norman Rockell	<i>Tenacidade</i> , 1994 <i>The swimming hole</i> , 1945	Leitura, interpretação e comparação das quatro obras	As duas obras (telas) aparecem na mesma página
8 <sup>a</sup>	206	Caravaggio.	<i>Narciso</i> , 1599	Ilustrativa	Ilustra o pequeno texto “O mito de Narciso”
8 <sup>a</sup>	221	Cândido Portinari	<i>Os retirantes</i>	Ilustrativa	Não consta o ano de criação da obra

QUADRO 5  
Especificação das imagens artísticas e das atividades apresentadas na coleção

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS — HERMÍNIO SARGENTIM					
SÉRIE	PÁGINA	ARTISTA	OBRA	PROPOSTA/FUNÇÃO	OBSERVAÇÕES
5 <sup>a</sup>	104 /105	Pieter Bruegel	<i>Jogos infantis</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra
5 <sup>a</sup>	143	Gustav Klimt	<i>O beijo</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra
5 <sup>a</sup>	172	Archimboldo	<i>L'Automme</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra
5 <sup>a</sup>	173	Archimboldo	<i>Le Printemps</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra
5 <sup>a</sup>	198/199	Pieter Bruegel	<i>Dança campestre</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais	Não consta o ano de criação da obra
6 <sup>a</sup>	44 /45	Vincente Van Gogh	<i>A noite estrelada</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra
6 <sup>a</sup>	48 e 49	Michelângelo	<i>Episódios da criação/detalhe (Capela Sistina, Vaticano)</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra
6 <sup>a</sup>	70	Cândido Portinari	<i>O lavrador de café</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra
6 <sup>a</sup>	154/155	Goya	<i>Disparate de medo</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra
7 <sup>a</sup>	152	Hieronymus Boch	<i>O jardim das delícias</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra
7 <sup>a</sup>	153	Salvador Dalí	<i>Os primeiros dias da primavera</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra
7 <sup>a</sup>	156/157	Henri Rousseau	<i>O sonho</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra
7 <sup>a</sup>	180	Claude Monet	<i>A ponte japonesa</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra
7 <sup>a</sup>	180	Claude Monet	<i>Pintando “As ninféias”, no ateliê em Giverny/França</i>	—	—
8 <sup>a</sup>	70	Gustav Klimt	<i>As três idades da vida</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra
8 <sup>a</sup>	71	Salvador Dali	<i>O cavaleiro da morte</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra
8 <sup>a</sup>	74	Victor Meirelles	<i>Moema</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra

## Continuação do Quadro 5

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS — HERMÍNIO SARGENTIM.					
SÉRIE	PÁGINA	ARTISTA	OBRA	PROPOSTA/FUNÇÃO	OBSERVAÇÕES
8 <sup>a</sup>	100	Claude Monet	<i>Impressão, pôr-do-sol</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra
8 <sup>a</sup>	101	Serrault	<i>Modelo sentado, de perfil</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra
8 <sup>a</sup>	201	Cândido Portinari	<i>Os retirantes</i>	Ilustrar o início de uma unidade, fazendo a intertextualidade com textos verbais.	Não consta o ano de criação da obra

QUADRO 6  
Especificação das imagens artísticas e das atividades apresentadas na coleção

A PALAVRA É SUA: LÍNGUA PORTUGUESA — MARIA HELENA CORREA; CELSO PEDRO LUFT					
SÉRIE	PÁGINA	ARTISTA	OBRA	PROPOSTA/FUNÇÃO	OBSERVAÇÕES
5 <sup>a</sup>	29	René Magritte	<i>O modelo encarnado</i> (detalhe)	Gramática: redigir uma frase com o adjetivo impressionante	—
5 <sup>a</sup>	31	Klimt	<i>Retrato de Mäda Primavesi</i> , 1912	Ilustrativa	—
5 <sup>a</sup>	36	Amadeo Modigliani	Auto-retrato (1919)	Ilustrativa	—
5 <sup>a</sup>	67	Cândido Torquato Portinari	<i>Meninos com pipas</i> (1947)	Ilustrativa	—
5 <sup>a</sup>	108	Pablo Picasso	<i>Paul vestido de arlequim</i> , 1924	Fazer uma descrição, retratando os aspectos físicos e psicológicos	—
5 <sup>a</sup>	187	Auguste Renoir	<i>As meninas de Cahen d'Anvers</i> (1881)	Ilustrativa	—
6 <sup>a</sup>	07	Pál Szinyei Merse	<i>Um campo de papoulas</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
6 <sup>a</sup>	36	M. C. Escher	<i>Cascata</i> (1961)	Redigir um texto informativo sobre o artista e sua obra	—
6 <sup>a</sup>	56	Vincent Van Gogh	<i>Campo de trigo com ceifeiro</i> (1889)	Redigir um poema inspirado na obra	—
6 <sup>a</sup>	90	Cândido Portinari	<i>D. Quixote e Sancho Pança saindo de suas aventuras</i> (1956)	Ilustrativa	—
6 <sup>a</sup>	93	René Magritte	<i>O castelo dos Pirineus</i> , 1961	Redigir um texto descritivo individual ou em duplas	—
6 <sup>a</sup>	95	Artista anônimo	<i>Miguel de Cervantes</i> — século XVII	Ilustrativa	—
6 <sup>a</sup>	120	Não consta	<i>Muiraquitã</i>	Ilustrativa	—
6 <sup>a</sup>	181	Giuseppe Arcimboldo	<i>O bibliotecário</i> , 1566	Redigir uma legenda	—
7 <sup>a</sup>	55	Almeida Júnior	<i>O violeiro</i> (1899)	Gramática: redigir uma frase com predicado verbo-nominal	—
7 <sup>a</sup>	183	Tarsila do Amaral	<i>Operários</i> , 1933	Leitura e interpretação da imagem	—
7 <sup>a</sup>	207	Antonio Del Pollaiuolo	<i>Apolo e Daphne</i> (1480)	Redigir uma narrativa	—
8 <sup>a</sup>	29	Edward Munch	<i>O grito</i> (1893)	Pesquisar Impressionismo e Expressionismo indicar a qual dos dois estilos pertencem os quadros	—
		Claude Monet	<i>O passeio sobre falésia, Pourville</i> , 1882		—
8 <sup>a</sup>	47	Adam Nicolas Sébastien	<i>Prometeu acorrentado</i> (1762)	Ilustrativa	(escultor francês)
8 <sup>a</sup>	75	Gustav Klimt	<i>O beijo</i> , 1907–08	Leitura e interpretação da imagem	—
8 <sup>a</sup>	119	Giuseppe Arcimboldo	<i>Verão</i> , 1573	Leitura e interpretação da imagem	Pintor italiano
8 <sup>a</sup>	157	Pablo Picasso	<i>Retrato de Nusch Eluard</i> , 1937	Leitura e interpretação da imagem	—
8 <sup>a</sup>	175	Não consta	<i>As caçadas de Maximiliano</i>	Ilustrativa	Tapeçaria renascentista.
8 <sup>a</sup>	195	R. M. Ivan Loo	<i>Marquês de Pombal</i>	Ilustrativa	—



QUADRO 7  
Especificação das imagens artísticas e das atividades apresentadas na coleção

ALP: ANÁLISE, LINGUAGEM E PENSAMENTO — LÍNGUA PORTUGUESA: A DIVERSIDADE DE TEXTOS NUMA PROPOSTA SOCIOCONSTRUTIVISTA MARIA FERNANDES CÓCCO; MARCO ANTONIO HAILER					
SÉRIE	PÁGINA	ARTISTA	OBRA	PROPOSTA/FUNÇÃO	OBSERVAÇÕES
5 <sup>a</sup>	8	Di Cavalcanti	<i>Cinco moças de Guaratinguetá</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
5 <sup>a</sup>	34	Pablo Picasso	<i>Mãe e filho</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
5 <sup>a</sup>	51	Maria Martins	<i>A soma de nossos dias</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
5 <sup>a</sup>	52	1) Aleijadinho 2) Henry Moore 3) Escultura etrusca	1) <i>Pastor ajoelhado</i> 2) <i>Figura reclinada em duas peças</i> 3) <i>Turan, deusa do amor</i>	Observação e comparação das três esculturas	Não consta o ano de criação das obras
6 <sup>a</sup>	123	Salvador Dali	<i>A persistência da memória, 1931</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
7 <sup>a</sup>	8	Reynaldo Fonseca	<i>Menino com pássaro</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
7 <sup>a</sup>	35		<i>Escultura romana de Rômulo e Remo mamando na loba</i>	Ilustrativa	—
7 <sup>a</sup>	45	Frederick George Cotman	<i>Um da família</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
8 <sup>a</sup>	8	Rubens Gerchman	<i>Beijos</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
8 <sup>a</sup>	58	Victor Meirelles	<i>Batalha dos Guararapes</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
8 <sup>a</sup>	85	Edvard Munch	<i>O grito</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
8 <sup>a</sup>	102	Almeida Júnior	<i>O violeiro</i>	Ilustrativa	—
8 <sup>a</sup>	110	Michelangelo	<i>Criação de Adão</i>	Leitura e interpretação da imagem	—
8 <sup>a</sup>	157	Alfredo Volpi	<i>Paisagem de Mogi das Cruzes</i>	Ilustrativa	—
8 <sup>a</sup>	158	Lasar Segall	<i>Eternos caminhantes</i>	Ilustrativa	—

#### 4 PRÁTICAS DE PROFESSORES E O USO DO LIVRO DIDÁTICO

*A arte existe desde que homens e  
mulheres expressam seu imaginário.  
A arte pertence ao ser humano, é uma  
de suas maneiras de se desenvolver,  
criar e recriar mundos.*

— VIANNA; STRAZZACAPPA

Apresento aqui o resultado da pesquisa desenvolvida com professoras de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª do ensino fundamental de escolas públicas e particulares do município de Uberaba (MG). Busquei dados sobre o dia-a-dia e as práticas profissionais e culturais das entrevistadas, assim como sobre as dificuldades que encontram no trabalho docente. Por ser o foco desta pesquisa o uso de imagens artísticas no livro didático de Língua Portuguesa, conversei com elas sobre esse recurso e o uso da imagem no processo de ensino e aprendizagem e, noutro momento, sobre parte da produção das editoras e como o livro didático é escolhido nas escolas da rede pública.

Vejo a prática em sala de aula e os objetos pedagógicos nela usados para apoiar o processo de ensino e aprendizagem como algo que tem de ser mutante, diverso e revisto com frequência em prol do aprendizado do aluno. Mais que isso, vejo a arte como recurso de que educador nenhum pode prescindir. Como possibilidade oferecida pela arte, ressalto o poder que tem de provocar a sensibilidade, a criatividade e a criticidade: importantes na formação do homem, do cidadão pleno. Pela leitura visual e análise idiossincrática de uma imagem artística, uma pessoa pode entender a mensagem que outra quer lhe transmitir e, então, ampliar seus conhecimentos, mudar seus conceitos e rever seus preconceitos com base na informação recebida.

Para o professor de Língua Portuguesa, por trabalhar com leitura e interpretação de textos escritos, as imagens visuais em geral e artísticas em particular — foco deste trabalho — podem ser aliadas a fim de que ele obtenha sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Acredito que aprender a ler, interpretar e produzir um texto pode ser mais fácil e prazeroso se forem usadas imagens artísticas nessa aprendizagem. Porém, mais importante ainda: trata-se de possibilitar o acesso a um patrimônio cultural — o que é direito de todo cidadão.

#### 4.1 A pesquisa

Esta pesquisa enfoca as alternativas sugeridas pelos livros didáticos cujos autores decerto objetivam, com sugestões, enriquecer e fundamentar a prática educativa da língua portuguesa, incentivando os professores a pesquisarem e desencadearem a ação de educadores criadores e instigadores na construção e reconstrução do saber de si mesmo e do outro. Na análise que faço aqui do uso de imagens artísticas nos livros didáticos de língua portuguesa de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, busco levantar as principais propostas de utilização de seus autores e investigar as dificuldades e os desafios que os professores atuantes nessas séries têm enfrentado ao trabalharem com imagens artísticas. A análise parte da concepção de que arte é o material privilegiado da consciência e do inconsciente — pois, pela consciência, o homem elabora sua concepção de mundo — e as criações artísticas expressam e revelam mundos interiores, ao mesmo tempo em que contribuem para a construção de universos exteriores na relação entre real e imaginário numa perspectiva de produção de conhecimentos e aprendizagens ao longo dos tempos, em meio a povos e culturas.

Numa realidade educativa fragmentada que pouco favorece a aprendizagem, é fundamental buscar alternativas metodológicas que possibilitem ao professor desenvolver habilidades e competências para trabalhar com imagens artísticas — e, por meio delas, garantir o acesso de seus alunos à cultura, a expressão e a manifestação do potencial criativo dos discentes —, tanto quanto buscar e entender a arte como bem universal a ser usufruído e desencadeador da produção de conhecimentos.

Questiono a falta de competência docente para desenvolver um trabalho com imagens artísticas, ou seja, usá-las e explorá-las a fim de estimular e contribuir para o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, é preciso reavivar as artes visuais na escola, investir em material e nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, buscando a formação totalizadora com competência para exercer o trabalho com a linguagem e dar ao professor condições de auxiliar mais seus alunos na interpretação e no entendimento de uma imagem artística caso ela apareça nos livros didáticos adotados. A formação pode oferecer caminhos de reflexão e pesquisa que constituam alternativas para se desenvolverem conteúdos e a linguagem — maneira complicada de exteriorizar o sentir e o pensar de cada um —, pondo os alunos em contato com o sentir e o pensar do outro e estabelecendo uma comunicação eficaz na escola como bem cultural central da humanidade. Muito mais que um bem cultural, a arte é um direito de todo cidadão, assim como a saúde, a alimentação, a moradia, o lazer, a educação etc. Por isso, não apenas a Língua Portuguesa precisa usá-la no processo ensino e aprendizagem, mas também as demais disciplinas.

A vertente histórica e social permite analisar a prática com as artes visuais situada num tempo e espaço determinantes para sua realização como produção cultural. Por meio dela, entrever os significados das diversas manifestações artísticas como representação dos conceitos e valores de uma sociedade e sua influência no consciente, no inconsciente e no pensamento coletivo se torna fator importante para contextualizar e estabelecer as diversas relações que ocorrem nas artes na condição de linguagem. Compreender que a arte, na concretude da palavra, pode nomear o real, o imaginário e influenciar pensamentos, sentimentos e ações na sociedade permite descobrir a real importância de sua prática na sala de aula no ensino de língua portuguesa.

A pesquisa busca responder a estas questões: os professores de Língua Portuguesa estão preparados para lidar com a leitura de imagens artísticas e reconhecê-las como linguagem? O que abordam os cursos de formação de professores nesse sentido? Quais são os resultados alcançados com seus alunos? A essas perguntas, surgidas no decorrer do meu curso de mestrado, acrescento questões que já me incomodavam antes: os autores de livros didáticos conseguem atingir seus objetivos ao sugerirem as artes visuais como instrumento de apoio para o ensino da língua portuguesa? Durante a pesquisa, percebi que, embora há muito a ser feito e melhorado no uso da arte como recurso pedagógico, nas duas últimas décadas houve avanços; noto que, cada vez mais, as reproduções aparecem nos livros didáticos com diferentes propostas de atividades.

Meus 14 anos dedicados à educação, ao ensino de português e artes, mostraram-me que a maioria dos docentes de Língua Portuguesa não está apta a usar imagens artísticas em suas aulas. Cheguei a essa conclusão ao perceber que, na rede municipal de Uberaba,<sup>22</sup> professores efetivos e contratados, por diferentes motivos, assumiam, também, aulas de Artes como disciplina obrigatória do programa curricular: os efetivos, às vezes para completar cargos; os contratados, sob imposição do contratante para não ficar desempregados, pois a fim de assumirem aulas de Língua Portuguesa teriam de aceitar aulas de Artes. Muitas vezes, ouvi

---

<sup>22</sup> Na rede municipal de ensino de Uberaba, as aulas de Artes são ministradas por professores de Língua Portuguesa. Lembro-me de uma professora que, especialista em Artes, ministrava aulas dessa disciplina (5ª à 8ª série e ensino médio) em escolas da rede estadual. Certa vez, ela procurou a Secretaria de Educação do município a fim de se inscrever para dar aulas de Artes. Não foi aceita: ouviu da pessoa responsável pela contratação que, se ela quisesse mesmo dar aulas de Artes em escolas municipais, teria de cursar Letras, pois na rede municipal quem assumia a disciplina Artes era a professora de Língua Portuguesa; do contrário não haveria meios de contratá-la. Como já tinha curso superior, ela aproveitou algumas disciplinas e, em pouco tempo, concluiu Letras (português/inglês). Então conseguiu entrar na rede municipal em 2001. Hoje é efetiva numa escola como professora de Língua Portuguesa que ministra, também, aulas de Artes. Embora essa realidade tenda a mudar — pois Uberaba já conta com curso superior de Artes Visuais —, por enquanto essa exigência da Secretaria Municipal de Educação vigora.

esses últimos se queixarem de não terem gosto ou afinidade pela disciplina — daí as dificuldades.

Comecei a trabalhar na rede municipal em fevereiro de 2001, e embora tenham se passado seis anos, essa situação permanece. Acostumei-me a atender a professoras novatas em busca de orientação sobre o que e como trabalhar com as artes na sala de aula: algumas, embora não dominem o assunto, gostam dele e procuram cursos auxiliares; outras, apesar de não gostarem, continuam responsáveis pelo conteúdo; mas, como este não as atrai, não buscam uma formação que possa ajudá-las no trabalho. Partindo dessa constatação, comecei a questionar como seria o trabalho desses/as docentes com a língua portuguesa, visto que os livros didáticos, também, ofereciam possibilidades de trabalho com as artes, pois é comum encontrar neles atividades envolvendo música, teatro e, sobretudo, artes plásticas.

As aulas de Artes como disciplina isolada poderiam ser recusadas. Todavia, como dispensar as aulas de Língua Portuguesa, haja vista que esta é a formação de tais docentes? Como ignorar as reproduções de arte nas páginas de um livro? Esses/as professores/as de Língua Portuguesa se vêem na obrigação de trabalhar com imagens artísticas, pois ao abrirem os livros didáticos adotados pelas escolas onde atuam se deparam, a cada ano, a cada nova coleção adotada, com cada vez mais imagens. A questão passou a me intrigar ainda mais e, assim, decidi que esse seria o tema de minha pesquisa de mestrado, para mostrar o quanto tem sido difícil aos professores trabalharem com um recurso que não dominam e a necessidade de conhecer um pouco mais das artes, pois, conforme salienta Anamelia Bueno Buoro (2002, p. 21), “[...] só conseguimos ensinar aquilo que sabemos”.

#### 4.1.1 *Procedimentos metodológicos*

Não defini previamente quantos seriam os sujeitos da pesquisa. Seguindo orientação de autores que tratam da metodologia da pesquisa qualitativa, entendi que deveria buscar informantes até que as respostas comesçassem a se repetir, o que aconteceu na terceira entrevista. Mesmo assim, continuei até ter entrevistado seis professoras, docentes de Língua Portuguesa, escolhidas entre colegas atuantes em escolas estaduais e municipais (QUADRO 8) onde já trabalhei; imaginei que, assim, a entrevista fluiria mais naturalmente e que ter como sujeitos pessoas que já conhecia facilitaria o desenrolar da pesquisa.

QUADRO 8  
Relação trabalhista das professoras entrevistadas — primeiro semestre de 2007

PROFESSORAS	VÍNCULO EMPREGATÍCIO			SITUAÇÃO FUNCIONAL	
	Estadual	Municipal	Particular	Efetiva	Contratada
<b>Ciara</b>	X			X	
<b>Rosa</b>	X				X
<b>Clara</b>	X	X		X (rede estadual)	X (rede municipal)
<b>Elaine</b>		X		X	X
<b>Janete</b>	X		X		X
<b>Neide</b>	X	X		X	

Não queria que se sentissem “invadidas” profissionalmente; não desejava constrangê-las. Mas ainda assim encontrei resistência em algumas, mesmo naquelas com quem trabalhei durante anos num clima amigável e cordial. Convencê-las a darem seus depoimentos foi a parte mais difícil deste trabalho: relutaram, questionaram sobre o que seria perguntado na entrevista, sempre com certo ar de desconfiança. A resistência foi maior, sobretudo, nas que têm mais tempo de docência com a disciplina.

A argumentação era sempre a mesma: não tinham horário disponível, não queriam se expor, não queriam dar entrevistas, não tinham nada de novo para relatar, sentiam-se intimidadas — numa palavra, tinham sempre uma desculpa para não dar a entrevista. Mesmo as que concordaram o fizeram com receio. Após tomarem ciência do trabalho e do “Termo de consentimento” (APÊNDICE A), assinado primeiramente por mim, percebiam a seriedade do trabalho, já se descontraíam e começavam a falar.

Outra dificuldade enfrentada na realização das entrevistas foi a falta de tempo das professoras. Dispus-me a entrevistá-las em qualquer dia, hora e lugar, mas sempre ocorria um impedimento: reunião na escola, diário para fechar, avaliação ou trabalho para corrigir, plano de aula para elaborar. Fora isso, quase todas, além de trabalharem em mais de duas escolas (ver QUADRO 9), tinham de atender suas famílias ou dispor de tempo para resolver questões pessoais.

A fim de registrar com segurança as respostas de cada entrevistada, usei um roteiro com perguntas (APÊNDICE B) sobre dados pessoais, práticas profissionais e práticas culturais e um minigravador. Em momento algum as professoras tocaram no roteiro de perguntas; também não o levaram para casa nem o conheceram antes da

hora da conversa. O roteiro serviu para me orientar sobre as questões que eu programara.

As entrevistas transcorreram com tranquilidade, quase como uma conversa informal agradável, reveladora e durante a qual entrevistada e pesquisadora se sentiram à vontade. Com algumas entrevistadas, fiz contato pessoal; com outras, por telefone. Ao contatá-las para definir data, hora e local, explicava que a identidade delas seria mantida em sigilo. Antes de começar, conforme mencionei, explicava o que seria perguntado, assinava o termo de compromisso e pedia para que o assinassem também, mostrava-lhes a carta de apresentação que antecede o roteiro da entrevista e revelava que esta seria gravada e por quê.

QUADRO 9  
Escolas onde trabalham as professoras; disciplinas que ministram — primeiro semestre de 2007

PROFESSORAS/ IDADE	NÚMERO DE ESCOLAS ONDE ATUA			DISCIPLINAS QUE MINISTRA SEMANALMENTE/ CARGA HORÁRIA POR DISCIPLINA				
	Uma	Duas	Três ou mais	LP/n. de aulas	Lit./n. de aulas	Red./n. de aulas	Artes/n. de aulas	Ing./n. de aulas
<b>Ciara (56)</b>	—	—	—	17	1	—	—	—
<b>Rosa (36)</b>	—	—	—	17	2	—	—	—
<b>Clara (33)</b>	—	—	—	24	5	—	9	2
<b>Elaine (34)</b>	—	—	—	28	2	2	2	—
<b>Janete (38)</b>	—	—	—	X (34)	X	—	—	—
<b>Neide (46)</b>	—	—	—	12	3	—	4	—

LP: Língua Portuguesa; Lit.: Literatura; Red.: Redação;<sup>23</sup> Ing.: Inglês.

#### 4.2 Diálogo com as professoras

A fim de manter em sigilo a identidade das professoras, uso nomes fictícios para as entrevistadas; pela mesma razão, não divulgo o nome das escolas onde trabalham. Refiro-me a elas como Ciara, Clara, Elaine, Janete, Neide e Rosa.

Mesmo sem revelar sua identidade, gostaria de falar um pouco dessas seis profissionais. Nas conversas, todas me pareceram apaixonadas pelo que fazem; os percalços por que passa um professor não têm sido empecilho nem fator desanimador para essas carreiras recém-iniciadas por algumas e quase finalizadas por outras. O tempo de que dispõem, a exemplo de muitas mulheres, precisa ser dividido entre trabalho, família e afazeres

<sup>23</sup> Embora Redação e Literatura sejam conteúdos da Língua Portuguesa, nas escolas são divididas em disciplinas nem sempre trabalhadas pelo mesmo professor responsável pela disciplina Língua Portuguesa.

domésticos. Clara e Rosa são casadas, ambas com professores. Clara é mãe de um menino ainda pequeno e Rosa, de duas garotas: uma de 14 anos de idade, outra de 6. A fim de que as crianças não fiquem o dia todo sem a presença dos pais, os horários de trabalho são diferenciados.

Ciara é viúva e tem quatro filhas. Janete é divorciada e mãe de duas garotas. As filhas de Ciara são adultas; as de Janete, uma adolescente e uma linda menina de olhos verdes. Ciara é de pouca conversa: fala pouco de sua vida pessoal.

De Janete, acabei me tornando amiga. A meu ver, ela tem se mostrado uma guerreira: saiu recentemente de um casamento em que sobravam recursos financeiros e muito sofrimento; um dia se cansou, deixou tudo e começou a trabalhar. Hoje vive com as filhas num apartamento pequeno, sustentado com os recursos advindos das aulas que ministra. Mesmo com eventuais problemas de depressão e dissabores com a educação, faz planos e não desanima: tem sempre uma aula diferente para dar. Após o contato que tivemos, continuamos a nos falar; recentemente ela me convidou para ir à escola onde trabalha falar com seus alunos sobre Portinari e ajudá-los a ler e interpretar algumas obras. Aceitei o convite. Foi gratificante passar quatro aulas com adolescentes de 8ª série de uma escola pública.

Elaine e Neide são solteiras e vivem com a família. Contaram-me que levam uma vida tranqüila, sem grandes preocupações. Elaine gosta de passear com amigos; Neide prefere a vida religiosa — é católica e tem sempre um compromisso numa igreja ou noutra.

As entrevistas aconteceram em locais diferentes: com Ciara e Clara, foi nas escolas onde trabalham; com Janete, Rosa e Neide, em suas casas. Elaine preferiu ir à minha casa, combinamos tudo pelo telefone. No meu quarto de estudos, conversamos por quase duas horas, num fim de tarde de quinta-feira; já era noite quando concluímos. Em geral, as conversas duraram em média uma hora; algumas mais, outras menos.

Ciara falou pouco: foi quem respondeu a todas as questões em menos tempo (40 minutos) — talvez conversar onde trabalha, entre uma aula e outra tenha interferido e lhe deixado preocupada com o tempo que tinha disponível para me conceder a entrevista (50 minutos). O ambiente escolhido por ela pode não ter sido muito apropriado: falamos na sala dos professores, espaço pequeno e sem privacidade, dado o entra-e-sai de pessoas o tempo todo.

Clara falou mais: a entrevista com ela foi longa (pouco mais de uma hora). Ela também me atendeu na escola onde trabalha, na sala dos professores, que, ao contrário da anterior, é bastante espaçosa, tanto que, enquanto conversávamos em um canto, uma reunião



acontecera no outro, o que atrapalhou um pouco, mas não o suficiente a fim de impedir que a entrevista fosse feita. Além disso, Clara já estava no fim do seu expediente de trabalho (eram 15h30) e pronta para ir para casa — esperava o marido a chegar para buscá-la; dito de outro modo, não havia tanta preocupação com horário como houve com Ciara.

Ciara foi a primeira a ser contatada e entrevistada. Eu a procurei na escola onde ela trabalha. Atendeu-me prontamente e pediu que nos encontrássemos em seu horário de módulo, numa terça-feira, às 8h30. No dia e hora combinados, lá estava eu, aguardando na sala dos professores. O ponteiro do relógio corria, e Ciara não aparecia. Apareceu quase meia hora depois e me pediu desculpas, pois havia me informado errado o horário de seu módulo. Aguardei mais alguns minutos e começamos a conversa. Disse-lhe do que se tratava e como a entrevista seria feita. Ela concordou e começamos, embora tivéssemos de interromper várias vezes por causa da conversa de pessoas que entravam na sala. Ciara se mostrou tranqüila durante a entrevista, e o tempo foi suficiente.

A segunda entrevistada foi Rosa, que trabalha na mesma escola que Ciara. Cheguei à casa dela no horário previsto. Quando a entrevista terminou, continuamos a conversa, dessa vez mais informal e sem gravador ligado. Ela me contou que, certa vez, tentou fazer um curso de capacitação em arte ministrado por mim e oferecido a professores da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, mas que não conseguiu. Ao sair da casa de Rosa, ela me confessou que aquela conversa havia despertado seu interesse pelas artes e que iria procurar conhecer um pouco sobre o assunto.

Quando cheguei à escola onde entrevistaria Clara, o recreio já havia começado. Então combinamos que faríamos a entrevista tão logo o intervalo terminasse. Enquanto isso, aproveitei para rever e conversar com velhos amigos, pessoas com quem trabalhei noutras escolas. Poucos minutos depois, começamos a conversa. Clara me pareceu apaixonada pelo que faz, pois fala com entusiasmo de suas experiências com alunos, sobretudo se envolverem a arte. A cada pergunta, ela contava uma experiência envolvendo arte vivida com os alunos; falou do quanto gostam de participar de atividades de pintura, escultura, colagem etc. e não poupou palavras para dizer que onde trabalha não falta tinta, material mais consumido por ela e seus alunos, mesmo que sejam as aulas de Língua Portuguesa, e não de Artes.

Com Janete, o primeiro contato foi pessoal. Eu não a conhecia bem, mas mesmo assim arrisquei. Ter se formado há dois anos apenas foi o fator que me levou a entrevistá-la; afinal, as demais professoras já atuam no ensino de português há mais de cinco anos (ver QUADROS 10, 11 e 12).

Com Neide, que conheço há muito tempo, encontrei-me na Igreja da Medalha Milagrosa, numa tarde de sábado. Falei-lhe, então, da minha pesquisa; ela gostou e concordou com a proposta. Combinamos que a entrevista seria às 20h do dia 10 de julho. Cheguei na hora marcada. Neide é objetiva; diz só o necessário. Terminamos a entrevista gravada em menos de uma hora. Logo que desliguei o gravador, a professora foi até seu quarto buscar os livros didáticos que usa como apoio ao livro que foi adotado pela escola. Ela foi à única que citou títulos e os mostrou para que eu pudesse anotar os dados.

Clara, Elaine e Neide são licenciadas em Língua Portuguesa. Como são professoras da rede municipal, seus contratos de trabalho prevêm, também, algumas aulas de Artes.

QUADRO 10  
Tempo de experiência no magistério — dados do primeiro semestre de 2007

PROFESSORAS	TEMPO TOTAL DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO				
	Menos de 5 anos	Entre 5 e 10 anos	Entre 11 e 20 anos	Mais de 20 anos	Observações
<b>Ciara</b>	—	—	—	X	Supervisora aposentada da rede estadual
<b>Rosa</b>	—	X	—	—	—
<b>Clara</b>	—	X	—	—	—
<b>Elaine</b>	—	X	—	—	—
<b>Janete</b>	X	—	—	—	—
<b>Neide</b>	—	—	—	X	—

QUADRO 11  
Experiência no magistério por nível de ensino — dados do primeiro semestre de 2007

PROFESSORAS	TEMPO TOTAL DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO POR NÍVEL DE ENSINO				
	Menos de 5 anos	Entre 5 e 10 anos	Entre 11 e 20 anos	Mais de 20 anos	Observações
<b>Ciara</b>	Ensino médio	Ed. infantil; 1ª à 4ª e 5ª à 8ª série do ensino fundamental	—	—	Atualmente trabalha de 5ª a 8ª série do ensino fundamental
<b>Rosa</b>	—	5ª à 8ª série do ensino fundamental	—	—	—
<b>Clara</b>	Educação infantil	5ª à 8ª série do ensino fundamental	—	—	Ed. Infantil (teatro/pintura/dança/música)
<b>Elaine</b>	Ensino médio	5ª à 8ª série do ensino fundamental	—	—	Atualmente trabalha com 5ª à 8ª série
<b>Janete</b>	Ensino médio; fundamental; técnico e EJA	—	—	—	—
<b>Neide</b>	—	5ª à 8ª (ensino fundamental)	—	1ª à 4ª (ensino fundamental)	Atua de 1ª a 8ª série

QUADRO 12  
Experiência no magistério de Língua Portuguesa — dados do primeiro semestre de 2007

PROFESSORAS	TEMPO TOTAL DE ATUAÇÃO COM A LÍNGUA PORTUGUESA				
	Menos de 5 anos	Entre 5 e 10 anos	Entre 11 e 20 anos	Mais de 20 anos	Observações
<b>Ciara</b>	—	—	X	—	—
<b>Rosa</b>	—	X	—	—	—
<b>Clara</b>	—	X	—	—	—
<b>Elaine</b>	—	X	—	—	—
<b>Janete</b>	X	—	—	—	—
<b>Neide</b>	—	—	X	—	—

QUADRO 13  
Nível em que atuam as professoras e carga horária — dados do primeiro semestre de 2007

PROFESSORAS	NÍVEL EM QUE ATUA			CARGA HORÁRIA SEMANAL				
	Ensino fundamental		Ensino médio	Menos de 10 aulas	11 a 20 aulas	21 a 30 aulas	31 a 40 aulas	Mais 40 aulas
	1ª à 4ª	5ª à 8ª						
<b>Ciara</b>	—	X	—	—	X	—	—	—
<b>Rosa</b>	—	X	—	—	X	—	—	—
<b>Clara</b>	—	X	—	—	—	—	X	—
<b>Elaine</b>	—	X	—	—	—	—	X	—
<b>Janete</b>	—	X	X	—	—	—	X	—
<b>Neide</b>	X	X	—	—	—	—	X	—

#### 4.3 Perfil das professoras: formação e atuação profissional

As seis professoras têm formação superior (ver QUADRO 14): são licenciadas em Letras; cinco delas cursaram Português/Inglês e uma, Português/Espanhol. Clara, Janete e Elaine concluíram a licenciatura plena pela Universidade de Uberaba (UNIUBE); Ciara estudou na Universidade Católica de Minas Gerais; Rosa e Neide estudaram no Estado de São Paulo: Rosa se licenciou pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Bebedouro; Neide, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava.

QUADRO 14  
Formação acadêmica das professoras entrevistadas — dados de 2007

PROFESSORAS	FORMAÇÃO												Observações	
	Superior			Especialização (360 horas ou mais)			Mestrado		Doutorado		Outros cursos			
	Curso	Ano de conclusão	Instituição	Curso	Ano de conclusão	Instituição	Sim	Não	Sim	Não	Aperfeiçoamento (180 horas ou mais)	Extensão		Artes
<b>Ciara</b>	Licenciatura plena — Letras: Português/Inglês; Pedagogia: Supervisão Escolar	1984 (Letras)	Universidade Católica de Minas Gerais; Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG – <i>campus</i> Viçosa	Nenhum				X	—	X	Nenhum	Cursos variados de artesanato		—
<b>Rosa</b>	Licenciatura plena — Letras: Português/Inglês	1994	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Bebedouro (SP)	Educação	1999	Secretaria Municipal de Educação de Uberaba em parceria com a Companhia Telefônica Brasil Central (CTBC)		X	—	X	Nenhum	Nenhum	Nenhum	—
<b>Clara</b>	Licenciatura plena — Letras: Português/Inglês	1997	Universidade de Uberaba (UNIUBE)	Metodologia do ensino de Língua Portuguesa	1998	Secretaria Municipal de Educação de Uberaba em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU)		X	—	X	Língua Portuguesa	Nenhum	Nenhum	—
<b>Elaine</b>	Licenciatura Plena Letras – Português/Inglês	1997	Universidade de Uberaba (UNIUBE)	Leitura e produção de texto na interdisciplinaridade	2000			X	—	X	Cursos (4) de produção de textos	Nenhum	Nenhum	—

## Continuação do Quadro 14

PROFES- SORAS	FORMAÇÃO													
	Superior			Especialização (360 horas ou mais)			Mestrado		Doutorado		Outros cursos			Observações
	Curso	Ano de conclusão	Instituição	Curso	Ano de conclusão	Instituição	Sim	Não	Sim	Não	Aperfeiçoamento (180 horas ou mais)	Extensão	Artes	
<b>Janete</b>	Licenciatura plena — Letras: Português/ Espanhol	2005	Universidade de Uberaba (UNIUBE)	Nenhuma	—	—	X	—	X	Nenhum	Curso de pintura em tela — carga horária de cerca de 20 horas		—	
<b>Neide</b>	Letras: Português/ Inglês	1990	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava (SP)	Linguística aplicada	1997	Secretaria Municipal de Educação de Uberaba em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	—	X	—	X	Nenhum	Variados cursos, de 40 horas na área de educação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação aos professores que atuam nas escolas municipais	Nenhum	—

Só Ciara fez outro curso superior, Pedagogia — formação em Supervisão Escolar —, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), *campus* de Viçosa. Quatro delas fizeram especialização. Embora tenham se especializado em épocas diferentes, coincidentemente todas freqüentaram cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, ora em parceria com a Companhia de Telecomunicações do Brasil Central (CTBC) e Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG/Ituiutaba), ora em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Embora tenha vontade de cursar uma especialização, Janete disse que ainda não teve tempo nem condições financeiras para tal. Ciara, ao contrário, não manifestou interesse em fazer especialização; Clara e Janete aguardam oportunidade de fazerem o mestrado em Artes (Clara) e em Língua Portuguesa (Janete).

Ainda que não soubessem precisar quantos, as professoras admitiram ter freqüentado diversos cursos de extensão ou aperfeiçoamento, em especial na área de língua portuguesa, produção de texto ou literatura. Os cursos citados, sobretudo os de aperfeiçoamento, foram oferecidos, até o fim do ano de 2004, pelo Centro de Formação de Professores Professora Dedê Prais (CEFOP), da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba (SEMEC).<sup>24</sup>

Como esta pesquisa envolve leitura de imagens artísticas, quis saber das professoras se já haviam feito algum curso de arte que as preparasse melhor para as atividades propostas pelos autores de livros didáticos.

Exceto Ciara — que disse ter freqüentado, entre 1973 e 1983, cursos de confecção de flores, papel machê, bordado e outros cursos de artesanato — e Janete — que fez um curso rápido de pintura em tela —, as demais nunca freqüentaram cursos que abordassem o assunto, embora algumas ministrem não só aulas de Língua Portuguesa, mas também de Artes.

Clara contou que, quando participa de congressos, seminários e encontros que oferecem oficinas, ela procura atividades que envolvam arte. Na entrevista, disse que seu interesse por arte surgiu quando começou a atuar em sala de aula com educação infantil. Ela trabalhava basicamente com todas as linguagens artísticas e, desde então, passou ler livros sobre arte e incluí-la em suas aulas, mesmo que sejam de Língua Portuguesa.

---

<sup>24</sup> Em 2005, a SEMEC substituiu o CEFOP pelo Departamento de Formação Continuada, que continua a oferecer cursos rápidos de capacitação (média de 50 horas), sobretudo aos professores da rede municipal. Os cursos de aperfeiçoamento não são mais oferecidos. O CEFOP programava e organizava os cursos com professores convidados pela própria direção do centro. Com a nova sistemática, os cursos de capacitação são terceirizados por instituições de ensino superior de Uberaba.

QUADRO 15  
Formação escolar dos pais das professoras entrevistadas

PROFESSORA	ESCOLARIDADE DO PAI									
	Ensino fundamental		Ensino médio		Superior				Dout. <sup>5</sup>	Obs.
	Comp. <sup>1</sup>	Incomp. <sup>2</sup>	Comp.	Incomp.	Comp.	Incomp.	Esp. <sup>3</sup>	Mest. <sup>4</sup>		
<b>Ciara</b>	—	X	—	—	—	—	—	—	—	—
<b>Rosa</b>	—	X	—	—	—	—	—	—	—	—
<b>Clara</b>	—	X	—	—	—	—	—	—	—	—
<b>Elaine</b>	—	—	—	—	X	—	—	—	—	Advogado
<b>Janete</b>	—	X	—	—	—	—	—	—	—	—
<b>Neide</b>	—	X	—	—	—	—	—	—	—	—

<sup>1</sup>Completo; <sup>2</sup>Incompleto; <sup>3</sup>Especialização; <sup>4</sup>Mestrado; <sup>5</sup>Doutorado

QUADRO 16  
Formação escolar das mães das professoras entrevistadas

PROFESSORA	ESCOLARIDADE DA MÃE									
	Ensino fundamental		Ensino médio		Superior				Dout. <sup>5</sup>	Obs.
	Comp. <sup>1</sup>	Incomp. <sup>2</sup>	Comp.	Incomp.	Comp.	Incomp.	Esp. <sup>3</sup>	Mest. <sup>4</sup>		
<b>Ciara</b>	—	X	—	—	—	—	—	—	—	—
<b>Rosa</b>	—	X	—	—	—	—	—	—	—	—
<b>Clara</b>	—	X	—	—	—	—	—	—	—	—
<b>Elaine</b>	—	—	X	—	—	—	—	—	—	—
<b>Janete</b>	—	X	—	—	—	—	—	—	—	—
<b>Neide</b>	—	X	—	—	—	—	—	—	—	—

<sup>1</sup>Completo; <sup>2</sup>Incompleto; <sup>3</sup>Especialização; <sup>4</sup>Mestrado; <sup>5</sup>Doutorado.

A fim de saber o grau de contato com artes entre as entrevistadas, era importante conhecer a escolaridade dos pais delas (QUADRO 15 e 16). Só uma tem pai com formação superior e mãe com ensino médio concluído. O pai de outra concluiu o ensino fundamental e sua mãe, assim como pais e mães das demais professoras, não terminaram o ensino fundamental. Por causa do baixo grau de escolaridade entre pais e mães, acredito que talvez não tiveram estímulo paterno e materno para contato com as artes na infância e na juventude.

Interessada em saber se os cursos de formação de professores preparam os alunos para lidar com imagens artísticas, perguntei às professoras se algum/a docente da licenciatura em Letras que cursaram havia usado, mesmo que só uma vez, imagens artísticas como recurso didático ou em alguma proposta de atividade. De novo Ciara se confundiu e respondeu que sim, citando o uso de murais e álbum seriado. Quando lhe expliquei a que tipo de imagem me referia, ela voltou atrás, e sua resposta foi negativa, assim como a de Rosa, Clara, Elaine e Neide. Janete comentou:

Tela especificamente não, mas uma professora de literatura uma vez levou fotografias do Sebastião Salgado, e este trabalho me marcou muito. Nós estávamos vendo aquela obra *Grande sertão: veredas*<sup>25</sup> e *Vidas secas*.<sup>26</sup> Ela fez um trabalho conosco explorando *Vidas secas*, fizemos um teatro, representamos e depois ela levou as fotos para nos mostrar a questão do Nordeste. Eu gostaria muito de trabalhar em sala, mas achei o livro do Sebastião Salgado<sup>27</sup> onde estão as fotos muito caro.

O que a professora Janete propôs foi a intertextualidade pelo diálogo entre o verbal e o visual. Após contar o fato, eu comentei que, nesse contexto, também a tela *Retirantes*, de Portinari, poderia ser inserida porque aborda a mesma temática. Ao comentar esse momento, Janete demonstrou certo pesar por nem sempre poder adquirir materiais que auxiliem suas aulas e, por excesso de trabalho, não ter podido ainda retornar aos estudos e buscar aperfeiçoamentos e especialização.

QUADRO 17  
Ganhos mensais da professoras entrevistadas conforme o número de horas-aula dadas

PROFESSORAS	FAIXA SALARIAL						OBSERVAÇÕES
	N. DE HORAS-AULA	HORA-AULA E SALÁRIO	ÚNICA FONTE DE RENDA	PRINCIPAL FONTE DE RENDA	RENDA COMPLEMENTAR	RENDA FAMILIAR	
<b>Ciara</b>		18 h-a R\$ 600		X		2 a 4 salários mínimos	Valores aproximados
<b>Rosa</b>		19 h-a R\$ 630			X	Acima de 10 salários mínimos	
<b>Clara</b>		40 h-a R\$ 1.500			X	5 a 7 salários mínimos	
<b>Elaine</b>		34 h-a R\$ 1.200			X	8 a 10 salários mínimos	
<b>Janete</b>		35 h-a R\$ 1.300	X			2 a 4 salários mínimos	
<b>Neide</b>		40 horas R\$ 1.300			X	5 a 7 salários mínimos	A professora tem cargo de 19 horas-aula de 5ª a 8ª série e é regente de turma de 1ª a 4ª série

<sup>25</sup> Romance modernista de Guimarães Rosa, publicado em 1956. Narrado pelo personagem Riobaldo, o livro descreve as andanças desse personagem no sertão mineiro.

<sup>26</sup> Romance modernista de Graciliano Ramos, publicado em 1938. Aborda o problema da seca e da opressão social no Nordeste do Brasil.

<sup>27</sup> Sebastião Ribeiro Salgado nasceu em Minas Gerais. É um dos fotógrafos mais respeitados da atualidade e cujo estilo tem reconhecimento mundial. Em abril de 2001, foi nomeado representante especial do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Desde então se dedica a fazer crônicas sociais, relatando a vida dos excluídos. Esse trabalho resultou em dez livros e várias exposições. Salgado recebeu vários prêmios e homenagens na Europa e no continente americano.



O salário das duas professoras com menor número de hora-aula semanais — 18 a 20 — é de R\$ 600 a R\$ 630; das demais — com 35 a 40 horas-aula por semana —, de R\$ 1.200 a R\$ 1.500 mensais (QUADRO 17). O salário de Ciara, o menor dentre as entrevistadas, é a principal fonte de renda da família — sua renda familiar é de cerca de quatro salários mínimos. Janete,<sup>28</sup> que recebe R\$ 1.300 por mês, tem seu salário de professora como única renda familiar. Rosa,<sup>29</sup> Clara, Neide e Elaine complementam a renda de suas famílias com seus salários, numa variação de cinco a dez salários mínimos. Nenhuma tem outra fonte de renda além do magistério.

#### 4.4 O que as professoras pensam dos livros didáticos

Todas as professoras entrevistadas (QUADRO 18) usam o livro didático de língua portuguesa não só porque o consideram como aliado importante do processo de ensino e aprendizagem de alunos da escola pública — dada a diversidade de textos e exercícios que apresenta; também porque, muitas vezes, não têm outro recurso para estudo além dele.

Entretanto, salientaram que buscam apoio em outros livros didáticos que não o adotado pela escola, em gramáticas e em livros de literatura. Cinco professoras adotam o livro *Português: linguagens*, de Thereza Cochar e Willian Cereja, da editora Atual.

Ciara afirmou que usa ainda a *Gramática pedagógica*, de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos, da editora Saraiva.

Única a não adotar os livros que as demais professoras adotam, Neide disse que, na preparação das aulas, recorre a estes livros didáticos: *Atividades de comunicação, leitura e gramática*, de Hermínio Sargentim, da IBEP; *Encontro e reencontro em língua portuguesa*, de Marilda Prates, da editora Moderna; e *ALP: análise, linguagem e pensamento — Língua portuguesa: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista*, de Maria Fernandes Cocco e Marco Antonio Hailer, da FTD.

<sup>28</sup> Janete atua também em cursos técnicos e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os dados profissionais apresentados se referem ao primeiro semestre de 2007. No segundo semestre, o número de aulas semanais de Janete caiu para 25, pois a escola particular onde ela trabalha não conseguiu formar turmas de EJA. Com isso, sua renda mensal caiu de R\$ 1.300 para R\$ 1.000.

<sup>29</sup> Também mudou a situação de Rosa. Substituta numa escola da rede estadual, teve seu contrato encerrado após a professora titular retornar. Hoje ela coordena o Projeto Escola Viva/Comunidade Ativa na mesma escola onde trabalhava. Iniciativa do governo estadual, esse projeto previa período integral para alunos com dificuldades de aprendizagem.

QUADRO 18  
Livros didáticos adotados pelas professoras — dados de 2007

PROFESSORAS	LIVROS DIDÁTICOS MENCIONADOS PELAS PROFESSORAS					
	Título	Autores	Editora	Ano	Usado como apoio ao preparo das aulas	Adotado
<b>Ciara</b>	<i>Português: linguagens</i>	Thereza Cochar/ Willian Cereja	Atual	2005	—	X
<b>Rosa</b>	<i>Português: linguagens</i>	Thereza Cochar/ Willian Cereja	Atual	2005	—	X
<b>Clara</b>	<i>Português: linguagens</i> Apostilas do Sistema Positivo	Thereza Cochar/ Willian Cereja	Atual	2005	—	X X
<b>Elaine</b>	<i>Português: linguagens</i>	Thereza Cochar/ Willian Cereja	Atual	2005	X	X
<b>Janete</b>	<i>Entre palavras</i> <i>Português: linguagens</i>	Mauro Ferreira Thereza Cochar/ Willian Cereja	FTD Atual	2002 2005	—	X
<b>Neide</b>	<i>Encontro e reencontro em língua portuguesa</i>	Marilda Prates	Moderna	1998	X	
	<i>Atividades de comunicação</i>	Hermínio Sargentim	IBEP	1998	X	
	<i>ALP: análise, linguagem e pensamento</i>	Maria Fernandes/ Marco Antonio Haiter	FTD	2000	X	—
	<i>ALET: aprendendo a ler e escrever textos</i>	Kátia P. G. Sanches/ Sebastião Andreu	Nova Didática	2004	X	

Indagadas sobre quais são as atividades que realizam com o livro didático, mencionaram as já sugeridas pelos autores: leitura, interpretação e produção de textos, exercícios de gramática contextualizada ou gramática no texto, que Cereja e Magalhães (2006, p. 17) assim definem no manual do professor:

O conceito de gramática no texto vigente nas escolas hoje é diferente daquilo que a lingüística textual toma por objeto. Essa expressão é sinônima de ensino contextualizado de gramática, compreendendo-se contexto como um texto em que se verificam determinados usos da língua. [...] Em outros termos, na organização dos trabalhos da disciplina Língua Portuguesa, existe a hora da leitura e da interpretação textual e existe a hora do estudo da gramática, que se faz contextualizado, em textos.

As professoras citaram outras atividades que desenvolvem com seus alunos em sala de aula. Ciara disse que explora atividades de artes como recortes e confecção de cartões segundo temas propostos em cada unidade ou capítulo do livro didático e trabalha com a criação de pequenos livros. Rosa citou debates sobre temas que aparecem nos livros

didáticos. Clara disse que recorre à dramatização dos textos e à ilustração e confecção de cartazes — ela esclareceu que acata sugestões dos autores do livro adotado (por exemplo, como montar um jornal, um livro ou uma revista) e informou que, como cada unidade traz um tema, com base nele escolhe um filme para ser exibido e explorado; disse ainda que põe em prática a proposta dos autores de debater temas pesquisados em jornais e, após os debates, abordá-los em crônicas, dramatizações e pinturas. Elaine desenvolve a argumentação oral como atividade — ela explicou que, após a leitura do texto antes da resolução escrita das questões da atividade de interpretação, discute com os alunos as idéias apresentadas pelo autor para descobrir até que ponto eles entenderam o texto e ajudá-los a interpretá-lo, pois a exposição verbal estimula a interação entre eles e pode ampliar o entendimento de todos. Janete nada acrescentou ao que disseram as outras professoras. Neide disse que faz, também, a leitura de imagens que o livro didático traz e reformula alguns exercícios para fixação da aprendizagem.

Pedi que citassem atividades propostas pelo livro didático que foram bem-sucedidas. Ciara disse que consegue bons resultados com os textos em forma de história narrada, contação de história ou dramatização. Rosa acha que tem uma atividade bem aceita pelos alunos quando lhes pede para pesquisar com base em um tema ou levar à sala de aula “coisas e objetos” referentes ao tema proposto e a ser debatido. Clara acredita que tem sucesso ao pedir ao aluno para escrever uma crônica baseada num texto de jornal — ela ainda avalia o debate como atividade bem-sucedida, pois os alunos gostam e têm oportunidade de falar, de se expressarem verbalmente, o que facilita o processo avaliativo pelo professor, que pode verificar até que ponto a aprendizagem se concretizou. Elaine afirma que troca de correspondência entre alunos da mesma sala foi uma atividade bem-sucedida. Janete vê com bons olhos as atividades de interpretação de charges e outros textos visuais — garante que os alunos gostam e que os resultados são melhores que os alcançados com texto escrito. Neide entende que as atividades que envolvem interpretação oral são mais bem-sucedidas.

Para diversificar o trabalho docente e obter mais participação discente em sala de aula, as entrevistadas disseram que usam jornais e revistas. Mas outros materiais se diferenciam. Ciara prefere sucatas, lápis de cor, pincéis e livros velhos, que ela mesma adquire. Rosa não abre mão de gibis, poemas para declamação e, raras vezes, imagens fotográficas. Clara usa reproduções de telas, filmes e música. Elaine recorre a textos informativos, vídeos, aparelhos de som e, algumas vezes, às poucas reproduções de telas que

a escola tem. Janete gosta de levar textos variados: noticiosos, literários e provas de vestibular de diferentes universidades e faculdades, dentre outros. Também Neide gosta de trabalhar com diferentes gêneros textuais, às vezes usa filmes e músicas.

#### 4.4.1 *Vantagens e desvantagens do livro didático*

Solicitei às professoras que opinassem sobre as vantagens e desvantagens do livro didático. Ciara disse que ele desenvolve o hábito da leitura — “[...] porque, se os alunos não têm o costume de ler em casa, na escola, com o livro didático são obrigados”; do trabalho — “[...] a tarefa de casa e em sala de aula”; e a responsabilidade — “[...] hábitos e atitudes e cuidado com o material da escola, já que o livro terá que ser devolvido ao final do ano letivo”.

Rosa o considera importante pelos textos diversos que traz, pois a escola não dispõe de muitos recursos materiais, como a fotocópia, para a qual cada professor tem uma cota; segundo ela, o livro é um apoio ao aluno, para fazer um trabalho em casa, e ao professor, para simplificar seu tempo, visto que não terá de preparar muito material para usar em sala de aula.

Clara o considera como um “[...] *portfolio*, porque ele traz um pouquinho de cada coisa que o aluno tem que sair com essa bagagem”.

Elaine o vê como a forma mais fácil de os alunos acederem à leitura, pois ele contém vários tipos de textos; ela salienta que o acesso à Internet — que muitos alunos têm — diminui o interesse pela leitura de livros, “[...] mas o livro didático, mesmo não gostando muito, o aluno lê”; ainda enfatiza que, se o discente tiver acesso a um bom livro didático, seu desejo de ler pode ser despertado.

Janete não se vê sem o livro didático: “[...] para mim é ele que vai dar um norte ao trabalho do professor, mas acho que o professor não pode usar só ele, pois assim não terá um bom resultado”.

Neide cita o acesso e desenvolvimento da leitura como a principal vantagem, mesmo que não seja proposto nada de diferente nesse sentido, ou seja, mesmo que a leitura ocorra tradicionalmente: uma vez, em voz alta, pelo professor; depois, em silêncio, pelos alunos; em seguida, cada aluno ou alguns dos alunos. Para ela, o aluno não gosta de ler e não lê em casa, mas em contato com o livro ele não tem como fugir da leitura.

Na opinião de Ciara, Rosa e Janete, os alunos não gostam de usar o livro didático e, por não terem hábitos de leitura, acham as atividades propostas “cansativas e maçantes”. Clara, Elaine e Neide não compartilham dessa opinião. Para elas, a maioria dos alunos gosta,

sim, de usar o livro, desde que seja bem trabalhado e explorado pelos docentes; as aulas precisam ser dinâmicas e os professores, criativos, até na forma de trabalhar com a leitura, diz Clara.

#### 4.5 O que as professoras pensam da presença de imagens artísticas no livro didático

A partir daqui, apresento as atividades desenvolvidas com imagens artísticas pelas professoras entrevistadas, a forma de participação dos alunos e as dificuldades que ambos encontram ao lidar com esse recurso, assim como o que pensam de sua presença no livro didático. Devo esclarecer que nem todas comentaram o uso das artes como mediador pedagógico e a presença de imagens artísticas nos livros didáticos no ensino da Língua Portuguesa.

Para Rosa, “[...] o livro didático teria que trazer mais imagens de arte e o professor deveria procurar se especializar para trabalhar com elas, porque os autores trazem alguma informação sobre o artista e a obra, mas isso não é o suficiente”. Janete tem opinião parecida:

*Acho que a arte pode estar mais inserida no livro didático, e não só nos livros de literatura e na literatura propriamente dita; porque, se estiverem no livro, teremos que trabalhar e correr atrás das informações para passar para os alunos. Mas se o livro didático não traz, você se acomoda, e isso fica para trás, e você acaba não trabalhando.*

Clara entende que, “[...] se o professor souber usar e explorar as atividades sugeridas com criatividade, ele terá bons resultados porque os alunos gostam muito”. Neide considera o livro didático como muito importante para o ensino da Língua Portuguesa, justamente, pelos textos verbais/visuais que traz e pelas artes: para ela, a presença de imagens artísticas é mais um recurso de apoio: “um dá apoio ao outro”. Ela avalia que, a cada ano, aumenta a inserção de imagens artísticas nos livros didáticos: “[...] os que chegaram para a escolha do ano que vem trouxeram bem mais que os anteriores”.

A falta de formação para trabalhar com imagens artísticas no livro didático e a inexistência de orientações no manual do professor levam a maioria das entrevistadas a ter contato com livros paradidáticos de arte. Exceto Rosa — que disse não se lembrar de ter lido esse tipo de livro —, as demais revelaram ler esporadicamente obras que tratam do assunto; porém, não conseguiram citar nenhum título, conforme pedi. Neide comentou: “[...] às vezes leio, mas é muito raro. Ler o livro inteiro não, mas já folhei paradidáticos da Tarsila”.

#### 4.5.1 *Artes visuais no livro didático de Língua Portuguesa*

A maioria das professoras não entendeu minha pergunta quando indaguei se já haviam adotado algum livro didático que trazia sugestões de atividades relacionadas com artes visuais. Por isso lhes expliquei que eu falava de imagens artísticas: reproduções de obras de arte encontradas em alguns livros didáticos.

Ciara disse que nunca havia adotado um livro didático que trouxesse esse tipo de imagem. Mas percebi que o livro que ela mencionou como o usado por ela em 2007 na escola onde trabalha — e que naquele momento se encontrava sobre a mesa — continha imagens artísticas. Mais uma vez, expliquei-lhe a que tipo de imagem eu me referia e sugeri que olhássemos o livro, pois havia um exemplar ao nosso alcance. Após consultar o sumário, ela citou as seções “Cruzando linguagens” e “Trocando idéias” como as que, às vezes, apresentam tais imagens.

Também Rosa respondeu de forma negativa à minha pergunta e explicou que sabia que alguns livros didáticos trazem esse tipo de imagem, mas nunca as percebeu nas coleções com que trabalhou. Entretanto, o livro didático com que a docente trabalha atualmente contém imagens artísticas.

Clara disse que quase todas as coleções de livros didáticos atuais a que tem tido acesso contêm imagens artísticas, que o professor precisa ser criativo para poder explorá-las e contextualizá-las,<sup>30</sup> ou seja, tem de falar sobre o criador da obra reproduzida, rememorar fatos históricos marcantes de quando viveu e a produziu. Assim — acredita Clara —, a mensagem que o artista quis passar será mais bem entendida pelo aluno. Feito isso, o professor poderá pedir aos alunos atividade de releitura da obra — por exemplo, a produção de um texto onde o discente faça sua versão da imagem/obra. Clara disse ainda que o docente pode propor a leitura de um livro ou a exibição de um filme cujo tema seja afim ao da imagem artística estudada ou que mostre historicamente a época em que a obra foi criada. Isso porque, quando “[...] um tema é trabalhado com o auxílio de uma imagem artística bem explorada, os resultados obtidos com os alunos são muito melhores”, diz Clara. Para ela, grande parte dos professores prefere pular as atividades que envolvem imagens artísticas por considerar esse trabalho como perda de tempo ou não terem conhecimento sobre as artes visuais.

---

<sup>30</sup> Contextualizar é situar a obra na época em que foi criada: levantar fatos históricos; apontar o estilo em que a obra se enquadra e seus traços comuns; também é fornecer dados sobre a vida do autor. As professoras acreditam que essas informações facilitam o entendimento da obra pelo aluno e seu julgamento, ou seja, se gosta ou não do que vê.

Também Elaine já adotou livros didáticos que traziam atividades a serem desenvolvidas com o auxílio de imagens artísticas. Citou a proposta em que o autor sugere a comparação entre duas telas de autores diferentes mas com o mesmo tema. A resposta de Janete não foi diferente: ela já adotou livros didáticos que continham imagens artísticas e propostas de interpretação/comparação com outra tela ou um texto. Mas comentou que sentiu falta de orientação no manual do professor: “[...] as orientações norteiam o trabalho do professor, mas para as atividades relacionadas às imagens artísticas muito pouca coisa é sugerida pelos autores de livros didáticos”, diz ela. Por fim, Neide, após ter respondido de forma positiva, destacou as atividades com as quais se deparou em livros didáticos que adotou: além da interpretação, mencionou a produção de uma descrição com base numa imagem artística do livro didático.

Na opinião das professoras, as atividades que envolvem imagens artísticas propostas pelos autores de livros didáticos são interessantes porque — como disseram Ciara e Rosa — a presença e o uso delas pode desenvolver nos alunos o gosto e o interesse pela arte, até “provocar vocações”. Para Clara, porque exploram

[...] a intertextualidade, porque as telas trazem informações que não envelhecem, ao contrário, podem estar ainda mais atuais centenas de anos depois de terem sido criadas. Como exemplo, cito a obra *Os retirantes de Portinari*:<sup>31</sup> era atual quando foi pintada, hoje é atualíssima e muito mais atual será daqui a 50 anos, 100 anos. Os artistas parecem enxergar 100 anos a frente de seu tempo, e é isso que tento passar para meu aluno.

Elaine acha necessário haver mais uso das imagens artísticas nos livros didáticos, pois, por ser um texto visual, dá aos alunos mais possibilidades de leitura — embora estes não pensem assim. Janete partilha da opinião de Clara e reafirma que o manual do professor precisa orientar mais o trabalho docente nesse sentido. Neide acha muito bom encontrar esse tipo de imagem com proposta de atividade “[...] porque leva o aluno a ver que leitura não é só de palavras: podemos também ler o ambiente e imagens variadas”.

#### 4.6 O trabalho com imagens artísticas e suas dificuldades

Ciara diz que, ao chegar à sala de aula, informa os alunos sobre o pintor e a obra que aparece na unidade que estão estudando ou que vão começar a estudar. Segundo ela, os alunos

---

<sup>31</sup> Pintada em 1944, *Os retirantes*, de Cândido Torquato Portinari, faz uma crítica social à imigração de famílias inteiras de nordestinos em busca de trabalho. Eram imagens de famílias em completo estado de miséria e pobreza que Portinari, então morador do estado de São Paulo, via passar pela sua cidade, Brodowski. Essas imagens marcaram a infância e aguçaram ainda mais a sensibilidade daquele que, um dia, seria um grande pintor.

ficam empolgados: “Muitos alunos começam a desenhar, despertam para isso e querem passar a aula inteira desenhando, pois, a partir da tela que o autor traz no livro, eu peço aos alunos que façam o desenho da obra”. Rosa afirma que não tem hábito de usar imagens artísticas, mas sempre que pode trabalha com fotografias, charges e histórias em quadrinhos — e comenta: os alunos gostam. Por isso, ela acredita que, se

*[...] tivesse mais imagem artística incluída na língua portuguesa [no livro didático], seria interessante; os alunos, com certeza, gostariam. Mas falta suporte para o professor: ele precisa conhecer mais sobre arte, e nem dos cursos de formação saímos preparados para lidar com as imagens artísticas, porque nem lá vemos alguma coisa sobre isso.*

Janete enfatiza: “[...] eu procuro fazer uma contextualização primeiro, histórica, social, para eles entenderem aquele contexto, para entenderem por que ela está ali, aquele momento registrado; porque, sozinha, isolada, a obra não tem muito sentido”. Também para Clara contextualizar é importante:

*[...] você não pode mostrar uma tela para o aluno se ele não sabe nem quem é o autor. Tem que contextualizar primeiro, o tempo, a questão política, social e econômica da época desse autor; o que ele pensava; o que ele pintava e porque pintava. Depois, você pode mostrar todas as telas que o aluno vai conseguir retirar dela pelo menos uma palavra. Vejo que a dificuldade é por falta de informações sobre o artista, sobre o tempo em que ele conviveu. A partir do momento em que a tela é contextualizada e o menino passa a saber alguma coisa da vida do artista, ele vai conseguir interpretar com muito mais facilidade, com exceção da tela abstrata.*

Embora nenhuma das professoras entrevistadas tenha procurado ou se interessado por um curso de arte, ao serem indagadas se encontraram dificuldades ou não para desenvolver as atividades que relacionam língua portuguesa com artes, a maioria respondeu que não. Apenas Rosa e Neide admitiram ter sido difícil. Rosa disse que nunca trabalhou com imagens artísticas em suas aulas de Língua Portuguesa e que o problema maior é sua falta de “familiaridade” com a arte, o que ela toma como empecilho para desenvolver esse trabalho; ela argumenta como se nunca tivesse se deparado com as imagens artísticas em um livro didático. Neide disse que, no começo, foi difícil.

*[...] mas depois a gente acostuma e passa a ter mais facilidade para usar. As dificuldades que encontrei foram, às vezes, por desconhecimento da obra, do pintor, da vida dele. Para aprender a lidar com isso, procurei trabalhar mais com imagens e pesquisar mais, para passar com mais segurança para os alunos.*

Clara diz que não tem dificuldades em trabalhar com imagens artísticas:



[...] não sinto dificuldades porque eu gosto de trabalhar artes, acho até melhor. Você leva para a sala de aula algo que está relacionado ao tema que você está estudando: uma música, uma tela. Aí, contextualizamos, fazemos a leitura da letra da música e procuramos entender a mensagem que o autor da tela quis nos passar. Procuramos relacionar as duas, tentando descobrir o que há em comum entre ambas. Depois, peço que façam a produção de um texto, uma releitura em pintura ou escultura do que ficou, do que captaram; assim eles conseguem entender mais que lendo um texto verbal.

#### 4.7 Participação dos alunos e suas dificuldades

Para a maioria das entrevistadas, os alunos gostam de atividades que envolvem imagens artísticas. Ciara diz que, “[...] quando começam, se empolgam tanto que não querem nem parar” — ela se refere à atividade de desenho que propõe como complemento à atividade do livro. Rosa, que afirmou não trabalhar com imagens artísticas, não vê esse tipo de atividade com tanto otimismo: acredita que nem todos gostariam, “[...] porque falta sensibilidade para muitos. Mas, se fosse feito um bom trabalho com eles, os resultados seriam bons”. Clara comenta:

[...] todos os meus alunos — é incrível! — gostam de fazer as atividades que peço. São atividades que envolvem pintura, colagem, escultura, confecção de cartazes etc. Eles participam, envolvem-se muito mais do que se trabalhar somente com o livro didático. Geralmente a gente consegue reunir um grupo maior de alunos interessados nesse tipo de aula, do que na aula normal.

Elaine avalia que o aluno gosta,

[...] mas, a partir do momento que o professor mostra para ele do que se trata, o que o artista tentou passar, aí ele começa a ver de outra forma, por isso que é importante também o questionamento no livro didático: o autor trazer algo sobre a tela, a época, o que está faltando no manual do professor.

Também Janete diz que os alunos gostam das atividades do livro didático que incluem imagens artísticas, “[...] embora falte a eles mais contato com a arte”. Neide garante: “[...] geralmente têm uma boa aceitação”.

Contudo, mesmo com essa receptividade, os alunos se deparam com dificuldades, na opinião das seis professoras entrevistadas. As mais comuns se referem à “[...] interpretação da obra, porque não têm o hábito de ler, não conhecem os artistas, falta contato com as artes, acham engraçado”, comenta Ciara. “Só pensam se é feio ou bonito”, afirma Elaine. “Na hora que eles se deparam com a arte, eles vêem o mínimo, não conseguem contextualizar aquela obra, ficam muito restritos”, diz Janete. É “[...] porque não estão acostumados, são habituados

com leituras de textos e não de imagens. Eles têm dificuldades de fazer até a leitura das expressões nos rostos das pessoas que as obras trazem”, justifica Neide. “[...] a arte ainda é elitizada, e isso dificulta o acesso deles, porque o nível socioeconômico não permite muito esse contato. Nossos alunos da periferia só conhecem se nós levamos”, Rosa toca num ponto crítico.

Para Clara e Janete, nem todos têm dificuldades, e as que existem podem ser sanadas pelo professor; dizem que contextualizar a obra é importante para o entendimento mais completo do aluno.

#### 4.8 Interesse e aceitação das professoras das artes visuais nas aulas de português

Ao serem indagadas se gostam de usar as artes visuais em suas aulas de Língua Portuguesa, as cinco professoras entrevistadas responderam que sim. Mesmo Rosa, que não usa imagens artísticas, admitiu que gostaria de fazê-lo e que não o faz por falta de conhecimento.<sup>32</sup> Os motivos apresentados foram: mais interesse e participação dos alunos nas atividades. Clara, Elaine e Neide apontam outros: a) atividades com imagens artísticas mostram ao aluno que não só texto verbal pode ser lido, mas também as imagens; b) resultados no processo de ensino e aprendizagem são melhores; c) a disciplina e a convivência entre professor e aluno melhoram: eles se aproximam. Janete diz que tem trabalhado com a leitura visual porque facilita a compreensão da mensagem pelo aluno. Mas esclarece que:

[...] com telas estou trabalhando pouco, porque o livro traz quase nada e, como trabalho mais com Português e Redação,<sup>33</sup> não estou usando as imagens artísticas. Eu trabalho quando encontro no livro, mas levar [reprodução de obras de arte] para a sala por iniciativa própria, não levo, não!

Outros pontos tidos como positivos pelas docentes incluem: rendimento das aulas; mais participação discente; provocar da sensibilidade e do gosto pela arte; valorização do trabalho do outro; auto-avaliação com base no trabalho feito e ampliação da visão de mundo.

#### 4.9 Práticas culturais e atividades artísticas das professoras

Outro tópico da entrevista são as práticas culturais das professoras: perguntei-lhes se freqüentavam exposições em galerias e museus e com que freqüência (QUADRO 19). Ciara, Elaine e Neide disseram que esporadicamente; Neide confidenciou que as visitas são casuais:

<sup>32</sup> Na entrevista — como foi dito —, Rosa, que trabalha na rede estadual, disse ter tentado fazer o curso de capacitação para professores na área de artes oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e ministrado por mim. Mas, à época, o horário do curso foi incompatível com o dela. A SEMEC não oferece mais esse curso. Devo dizer que a entrevista despertou ainda mais o interesse da professora em procurar mais informação sobre as artes visuais.

<sup>33</sup> Por se tratar de nome da disciplina, segundo o programa curricular, essas palavras se classificam aqui como substantivo próprio, por isso são iniciadas com letra maiúscula.

“[...] é muito raro. Só vou mesmo a alguma exposição pública, se por acaso estou passando, aí aproveito e dou uma olhada”. Rosa revelou que nunca visita; Janete disse que quase nunca, mas contou que, há alguns meses, foi a uma exposição de obras de artistas uberabenses no Museu de Arte Decorativa de Uberaba (MADA). Clara faz visitas esporádicas a museus e já organizou uma excursão ao Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) com alunos da escola estadual onde trabalha a fim de verem uma mostra do expressionismo alemão; comentou que a idéia surgiu após a visita que fez à mostra “Brasil 500 anos”, também apresentada em São Paulo.

A fim de saber o quanto as professoras conhecem da arte produzida em Uberaba, perguntei-lhes se conheciam artistas uberabenses e suas obras (QUADRO 20). Só Janete e Neide conseguiram, após algum tempo, citar um nome: Janete citou Mizac:<sup>34</sup> “[...] acho as obras dele muito ‘doidas’; vi umas na casa dele que achei muito interessantes”; Neide, a escultora uberabense Maria Helena Ciriani. Busco, então, ouvir delas nomes de outros artistas, e todas mencionaram um ou mais. Quatro delas citaram Van Gogh,<sup>35</sup> o mais lembrado; Leonardo da Vinci<sup>36</sup> e Tarsila do Amaral<sup>37</sup> foram mencionados por três professoras; Portinari,<sup>38</sup> por duas. Também foram mencionados Michelangelo,<sup>39</sup> Magritte,<sup>40</sup> Salvador Dalí,<sup>41</sup> Anita Malfati,<sup>42</sup> Monet,<sup>43</sup> Di Cavalcanti<sup>44</sup> e Aleijadinho.<sup>45</sup> Tarsila e Portinari, “[...] pelas obras marcantes e críticas; Magritte e Salvador Dalí, porque gosto do surrealismo”, comenta Clara.

<sup>34</sup> Jovem artista plástico uberabense recém-licenciado em Artes Visuais pela Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba (FUMESU), Mizac Límiro atuou como arte-educador em uma das escolas onde a professora trabalha.

<sup>35</sup> Pós-impressionista, Vincent Van Gogh (1853–90) nasceu na Holanda e “[...] representa o auge da espontaneidade emocional na pintura” (KRYSTAL, 2003, p. 125).

<sup>36</sup> Artista renascentista, Leonardo da Vinci (1452–1519) nasceu em Vinci, vilarejo perto de Florença, Itália; foi pintor, escultor, arquiteto, engenheiro e cientista; pintou uma das obras mais conhecidas do mundo: *Monalisa* (KRYSTAL, 2003, p. 31).

<sup>37</sup> Modernista que pintou o Brasil, Tarsila do Amaral (1886–1973) nasceu na fazenda São Bernardo, município de Capivari, estado de São Paulo; participou da Semana de Arte Moderna de 1922.

<sup>38</sup> Pintor e poeta, Cândido Torquato Portinari (1903–62) nasceu em Brodowski, interior de São Paulo; pintou e escreveu as lembranças da infância em sua cidade natal e as injustiças sociais do Brasil.

<sup>39</sup> Escultor e pintor italiano, Michelangelo di Ludovico Buonarroti Simoni (1475–1564) é tido como um dos maiores pintores do Renascimento.

<sup>40</sup> Pintor surrealista belga, René François Ghislain Magritte (1898–1967), “assim como Dalí, pintava imagens ilógicas, impressionantes, com uma claridade impressionante” (STRICKLAND, 1999, p. 151).

<sup>41</sup> Pintor surrealista, Salvador Felipe Jacinto Dalí y Domenech (1904–89) nasceu na Espanha.

<sup>42</sup> Brasileira nascida na cidade de São Paulo, Anita Catarina Malfatti (1889–1964) foi uma das expositoras na Semana de Arte Moderna de 1922.

<sup>43</sup> Nascido em Paris, Claude Oscar Monet (1840–1926) foi um dos mais conhecidos artistas do impressionismo.

<sup>44</sup> Brasileiro nascido em 6 de setembro de 1897, no Rio de Janeiro, Emiliano Di Cavalcanti participou da Semana de Arte Moderna de 1922.

<sup>45</sup> Escultor barroco, Antonio Francisco Lisboa (1730–1814) nasceu em Vila Rica (hoje Ouro Preto, Minas Gerais).



**QUADRO 19**  
**Frequência com que as professoras visitam museus como prática cultural**

PROFESSORAS	VISITAS A MUSEUS		
	Semanalmente	Mensalmente	Esporadicamente
<b>Ciara</b>	—	—	X
<b>Rosa</b>	—	—	—
<b>Clara</b>	—	—	X
<b>Elaine</b>	—	—	X
<b>Janete</b>	—	—	—
<b>Neide</b>	—	—	X

**QUADRO 20**  
**Nome de artistas de Uberaba, de outros artistas brasileiros e de artistas estrangeiros**

PROFESSORAS	ARTISTAS MENCIONADOS												
	Artistas uberabenses		Artistas brasileiros e outros artistas										
	MARIA H. CIRINI	MIZAC	LEONARDO DA VINCI	VAN GOGH	MICHELÂNGELO	MONET	ALEIJADNHO	PORTINARI	TARSILO DO AMARAL	MAGRITTE	SALVADOR DALI	DI CAVALCANTI	ANITA MALFATI
<b>Ciara</b>	—	—	X	X	X	—	—	—	—	—	—	—	—
<b>Rosa</b>	—	—	—	X	—	—	—	—	—	—	—	—	—
<b>Clara</b>	—	—	—	X	—	—	—	X	X	X	X	—	—
<b>Elaine</b>	—	—	X	X	—	—	—	—	X	—	—	—	X
<b>Janete</b>	—	X	X	X	—	X	X	X	X	—	—	—	—
<b>Neide</b>	X	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	X	—

Mais difícil foi quando perguntei se poderiam mencionar o nome de alguma obra de arte (QUADRO 21). Clara, Elaine e Neide<sup>46</sup> o fizeram. Clara citou *O grito*,<sup>47</sup> *A cuca*<sup>48</sup> e *Auto-retrato*;<sup>49</sup> Elaine lembrou de obras de Tarsila do Amaral: *Operários*,<sup>50</sup> *A negra*<sup>51</sup> e *Abaporu*<sup>52</sup> — esta foi citada, também, por Neide: “acho essa obra da Tarsila muito interessante”. Quase no fim da entrevista, perguntei se tinham práticas relativas às artes<sup>53</sup> (QUADRO 22). Cinco disseram que sim: Ciara gosta de trabalhar com *patchwork*<sup>54</sup> ou bordado (disse que completou a renda familiar com esses trabalhos por muito tempo); Rosa também borda; Clara se dedica ao desenho; Elaine faz dança de salão e desenvolve teatro com os alunos; Janete disse que certa vez fez um curso rápido de pintura em tela e que pintou duas em 20 dias.

QUADRO 21  
Obras de arte citadas pelas professoras entrevistadas

PROFESSORAS	OBRAS DE ARTE MENCIONADAS						Observação
	<i>Abaporu</i> (Tarsila do Amaral)	<i>Operários</i> (Tarsila do Amaral)	<i>A negra</i> (Tarsila do Amaral)	<i>A cuca</i> (Tarsila do Amaral)	<i>O grito</i> (Münc)	Artista(s) com o(s) qual(is) se identifica	
<b>Ciara</b>	—	—	—	—	—	Michelangelo	Não citou o nome de nenhuma obra de arte
<b>Rosa</b>	—	—	—	—	—	Não se identifica com nenhum artista plástico	Não citou o nome de nenhuma obra de arte
<b>Clara</b>	—	—	—	X	X	Tarsila do Amaral	—
<b>Elaine</b>	X	X	X	—	—	Tarsila do Amaral	—
<b>Janete</b>	—	—	—	—	—	Não se identifica com nenhum artista plástico	Não citou o nome de nenhuma obra de arte
<b>Neide</b>	X	—	—	—	—	Tarsila do Amaral	—

<sup>46</sup> As três docentes atuam na rede municipal de ensino. Percebi que professoras atuantes em escolas municipais são mais bem informadas sobre artes que as demais e se interessam mais pelo assunto, talvez porque lhes seja obrigatório participar anualmente de cursos de formação continuada, embora cursos de arte não sejam mais oferecidos.

<sup>47</sup> *O grito*, pintado pelo norueguês Edvard Münc, em 1893, é considerada uma das obras mais importantes do expressionismo.

<sup>48</sup> Obra do movimento modernista, *A cuca* foi pintada no início de 1924, pela brasileira Tarsila do Amaral.

<sup>49</sup> Van Gogh pintou vários auto-retratos ao longo de sua vida como pintor. Em 1888, foram três: *Auto-retrato com pipa e chapéu de palha*, *Auto-retrato dedicado a Gauguin*, *Auto-retrato diante do cavalete*. Em 1889, pintou mais dois: *Auto-retrato* e *Auto-retrato com orelha cortada*.

<sup>50</sup> *Operários*, pintada em 1933, por Tarsila do Amaral.

<sup>51</sup> *A negra*, obra da modernista Tarsila do Amaral pintada em 1923.

<sup>52</sup> De 1928, *Abaporu* é mais uma obra de Tarsila do Amaral — foi pintada como presente para seu marido, o escritor Oswald de Andrade.

<sup>53</sup> Emprego o termo artes conforme Ellen Dissanayake (1988): num sentido mais amplo que inclui as manifestações culturais presentes na vida cotidiana realizadas com uma intenção estética, ou seja, que se distinguem como produtos de um “fazer especial”.

<sup>54</sup> Tipo de artesanato feito com retalhos de tecido (colchas, tapetes etc.).

QUADRO 22  
Práticas artísticas das professoras entrevistadas

PROFESSORAS	EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS
<b>Ciara</b>	Bordado, costura ( <i>patchwork</i> )
<b>Rosa</b>	Nenhuma
<b>Clara</b>	Desenho
<b>Elaine</b>	Dança de salão, teatro
<b>Janete</b>	Plástica (pintura)
<b>Neide</b>	Nenhuma

#### 4.10 Falta de material apropriado

Um problema enfrentado pelas professoras entrevistadas no desenvolvimento das atividades que envolvem as imagens artísticas é a falta de material nas escolas: reproduções de obras de arte em papel, diapositivo ou outro suporte; livros e revistas sobre arte, dentre outros. Algumas não têm nenhum tipo de material auxiliar ao professor; outras têm muito pouco. Com base no depoimento das professoras, percebi que as escolas municipais se preocupam mais com a aquisição desse tipo de material; algumas têm coletâneas de livros, paradidáticos, gravuras, além de materiais artísticos (pincéis, tintas, papéis etc.), usados pelos professores de arte. As escolas estaduais oferecem — segundo as entrevistadas — papel sulfite, fotocópia, vídeo, revistas para recorte, dicionários, gramáticas, livros de literatura, revistas e jornais. As professoras esclarecem que o material citado pode ser encontrado em escolas públicas e particulares, mas é mais comum em escolas municipais, que, assim como as particulares, oferecem ainda *data show*, aparelhos de TV, DVD e videocassete, retroprojeter, filmes para cursos técnicos e outros de entretenimento ou didáticos. Alguns materiais citados (livros, gramáticas e dicionários) estão à disposição de alunos e professores; segundo as professoras, são de boa qualidade.<sup>55</sup>

A falta de recurso e a carência de grande parte dos alunos, muitas vezes, levam parte dos professores a investir em material de trabalho. Com cinco das seis entrevistadas não é diferente: exceto Rosa, sempre que é preciso as demais adquirem lápis de cor e pincéis, papéis

<sup>55</sup> As entrevistadas mencionam materiais artísticos porque no município de Uberaba muitos professores de Língua Portuguesa também lecionam Artes.

e cartolina, borrachas e réguas, livros atualizados, livros de língua portuguesa, livros biográficos, revistas especializadas em educação e gramáticas, CDs e DVDs.

Como fonte de pesquisa, as professoras usam livros, revistas e jornais que tragam temas a serem abordados com os alunos. Embora não tenham citado nenhum *website* específico ou preferido por elas, Rosa, Clara e Elaine consultam a Internet como outra fonte de pesquisa — professora da rede municipal, Elaine recorre, também, às diretrizes da SEMEC. A troca de experiência e material com amigos atuantes na mesma área é outra fonte de pesquisa alternativa apontada por Janete.

#### 4.11 Comentários finais sobre o depoimento das professoras

A fala das professoras não me surpreendeu e corroborou o que eu suspeitava: falta conhecimento e interesse a algumas delas, que não buscam conhecer mais sobre arte para que possam trabalhar com imagens artísticas. Logo, isso dificulta a leitura e o trabalho com os alunos. Mesmo prevendo esse resultado, confesso que fiquei decepcionada: queria muito estar enganada. Pelas entrevistas pude perceber que há muito a ser feito: são necessárias muitas mudanças, mesmo nos cursos de formação, para que os professores dominem algo que hoje, cada vez mais, são obrigados a acatar como recurso pedagógico. Talvez tais mudanças aconteçam em médio ou longo prazo, por isso pode ser que algumas das colegas entrevistadas e mesmo eu não as vejamos acontecer em razão de o período de trabalho ter sido cumprido.

Entretanto, nesta pesquisa percebi que as professoras da rede municipal de ensino da cidade de Uberaba participam, mais que as da rede estadual, de cursos de extensão, capacitação, encontros e seminários. Talvez porque a oferta dessas formas diferentes de se promover a formação continuada de professores seja maior no sistema municipal que nos sistemas estadual e privado. Outro fator que pode ser relevante nessa questão é que a rede municipal oferece vantagens ao professor pela participação em cursos de formação continuada: além de ter acréscimo de 5% ao mês no salário durante o curso, o docente efetivo é pontuado na avaliação de desempenho no fim do ano, feita nas escolas e enviada à SEMEC. Embora não receba os 5% no salário, o professor contratado é avaliado e pontua na avaliação, que lhe classifica na lista geral de professores de sua disciplina — uma classificação boa pode ser a garantia de trabalho no ano seguinte.

Deixei as professoras à vontade no fim da entrevista para falarem sobre sua vida cultural, artística ou profissional. Mas só Janete se manifestou, sobre sua profissão:



Faz dois anos que estou trabalhando no magistério, estou sentindo dificuldades, inclusive devido a problemas pessoais que estão interferindo na minha vida profissional. Ministro 35 aulas por semana, gostaria de estar com menos para poder colocar em prática tudo aquilo que aprendi, gostaria de vencer um desafio que tenho na escola pública que é uma 8ª série. Estou pensando o que posso fazer para provocar o interesse deles, para ver se consigo mudar um pouco a mentalidade deles. Estou gostando muito, mas tem horas que fico desanimada, frustrada, chego a me questionar se quero a educação mesmo.

Como se pode ler no desabafo da professora, ela lamenta que a teoria aprendida não condiz com a realidade na sala de aula. Para ela, a falta de compromisso dos adolescentes — que, sem limites, desrespeitam colegas e professores — desanima cada dia mais os docentes.

Tal situação me faz reiterar minha aposta na arte como mediador de mudanças comportamentais — as mudanças que Janete espera de seus alunos. Isso porque vejo a arte como meio privilegiado de aceder o consciente e o inconsciente das pessoas; meio pelo qual as pessoas podem elaborar e reelaborar sua visão de mundo, de escola, de professor, de aluno, de ensino, de aprendizagem. Entendo que as criações artísticas expressam e revelam mundos interiores, além de auxiliar a construção de universos exteriores na relação entre real e imaginário numa perspectiva dialética que produz conhecimentos e aprendizagens ao longo dos tempos. Como ser histórico e criador de culturas, o homem se compreende como sujeito que elabora sua concepção de mundo e se manifesta sobre ela por meio de linguagens diversas que, ao longo do tempo, disseminam seu poder ideológico intermediado pela arte, em qualquer de suas expressões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Interpretar é confiar em si mesmo, é revelar intuição, inteligência e imaginação e combiná-las com os conceitos e as observações realizadas. Enfim, é apropriar-se de uma imagem num sentido próprio e especial.*

— ANALICE DUTRA PILLAR

Entender como, quando e por que a reprodução gráfica de obras de arte começou a ser usada no processo de ensino e aprendizagem supõe aceitar a idéia de que, de um modo ou de outro, a arte sempre marcou as formas de educação. No Brasil, a arte tem apoiado a educação desde a chegada dos jesuítas, que recorriam à encenação de peças teatrais para instruir os índios, sobretudo do ponto de vista religioso. Desde então, a arte tem sido incluída na formação escolar de formas variadas, a exemplo de componente curricular e ferramenta auxiliar à aprendizagem de outros conteúdos curriculares.

Acredito que o contato com a obra de arte, ainda que por reproduções, pode proporcionar uma experiência estética que não poderia ser negada a ninguém e deveria compor uma formação cultural a que todos têm direito. Entretanto, para alguns alunos e professores, a inserção de reproduções de obras de arte nos livros didáticos de Língua Portuguesa é a única forma de virem a conhecer a obra de grandes artistas. Eis por que abordei o assunto desta pesquisa, pois acredito que as imagens artísticas podem ser um recurso educativo eficaz para o ensino do português e de outras disciplinas curriculares; e também porque entendo que tal abordagem possa contribuir para o professor repensar em suas práticas em sala de aula. Para mim, estas são questões primordiais que não podem ser esquecidas na educação contemporânea.

Na pesquisa, procurei saber se os professores de Língua Portuguesa foram preparados na graduação para usar as artes visuais como mediadora da aprendizagem; investiguei as dificuldades principais desses professores e de seus alunos no desenvolvimento de atividades com reproduções de obras de arte; inventariei propostas de atividades com tais reproduções apresentadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Para tanto, busquei responder a estas

questões: o que abordam os cursos de formação docente? Os professores de português estão preparados para lidar com a leitura de imagens artísticas e reconhecê-las como linguagem? Que resultados alcançam com os alunos? Como os professores vêem essas imagens? O que pensam das atividades com tais imagens sugeridas pelos autores dos livros didáticos de língua portuguesa? Os professores põem em prática as atividades sugeridas? Desenvolvem essas propostas com seus alunos? E os alunos, como se saem na realização das atividades?

Para respondê-las, analisei várias coleções de livros didáticos de língua portuguesa e entrevistei seis professores dessa disciplina atuantes em classes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, em escolas públicas e particulares, da cidade de Uberaba (MG). Se nem quase todas foram respondidas, ainda assim as respostas que obtive me preocuparam quanto à forma como as artes têm sido empregadas no processo de ensino e aprendizagem: os professores entrevistados não estão preparados para explorar didaticamente imagens artísticas, e os cursos de formação não se preocupam com isso. Tampouco os professores, concluída a graduação, buscam uma formação na área artística. O despreparo os leva a não desenvolverem as propostas de atividades dos livros didáticos ou a desenvolverem superficialmente, sem o aprofundamento que o assunto exige. Os resultados da pesquisa não me surpreenderam, pois atestam o que eu já suspeitava: falta aos professores conhecimento e experiência para lidar com as artes, e os livros didáticos não suprem esta falta.

Os resultados obtidos na análise das entrevistas me permitem confirmar algumas hipóteses e aventar outras.

O desinteresse de alguns professores pela arte resulta de um repertório cultural restrito à cultura de massa, agravado pela falta de tempo para conhecer o assunto, participar de cursos e freqüentar exposições. Além disso, com base na análise das coleções, constatei que os autores usam as imagens artísticas como outra qualquer; ou seja, desconsideram suas especificidades. O objetivo — parece-me — não é divulgar a arte nem popularizá-la. Ainda constatei que, embora comumente haja, no início ou final do livro didático, um “Manual do professor” (para alguns autores) ou a “Assessoria pedagógica” (para outros), cujo fim é orientar os docentes sobre como trabalhar com dada atividade ou sobre a resposta do aluno ao exercício de determinada página, poucas orientações os auxiliam de fato no trabalho com as imagens artísticas; quase não há informações sobre a obra (data/local de criação, biografia do criador e outros dados relevantes). Descobri-las é tarefa do docente. Se alguns as buscam para desenvolver as atividades, outros preferem deixar as atividades de lado.

Disso se deduz: essa ausência de informações dificulta o trabalho do professor; por um lado, ele se sente despreparado para explorar as imagens artísticas; por outro, muitas vezes

lhes falta interesse ou tempo para se preparar. Onde estará a falha maior? Nos livros didáticos ou nos cursos de formação docente, que não preparam os (futuros) professores para lidar com esse tipo de material de apoio?

Ainda que muitos autores incluam no livro didático reproduções de obras de arte, não deixam claro o que pretendem ao fazê-lo: se ilustrar os livros ou pôr alunos e professores em contato com as artes. Se o objetivo for só ilustrar, são bem-sucedidos; mas, se a intenção é promover o contato de docentes e discentes com as artes visuais, entendo não terem sido bem-sucedidos neste intento. Como se viu, não há como negar a importância de se inserir a arte no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Mas isso requer inseri-la, também, na formação pessoal e profissional do professor, incentivar seu uso e facilitar aos docentes o acesso a ela. Acredito que, ao experimentar como discente as transformações e o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem pelo contato com a arte, fica mais fácil ao docente em formação levar essa possibilidade a sua prática profissional em sala de aula. Acima de tudo, é preciso que os professores se exponham permanentemente à arte para que, assim, tenham insumos que lhes permitam desenvolver uma visão crítica da arte como mediadora do ensino e da aprendizagem. Como o contato com formas diversas de arte traz elementos que provocam impactos afetivos, cognitivos, estéticos, sociais e culturais — essenciais à formação do professor —, entendo que as licenciaturas teriam de encontrar meios de fazer os alunos se conscientizarem da necessidade de haver a aproximação entre artes e educação e esse contato permanente com a arte.

Espero que o encontro entre educação, língua portuguesa e arte — tal qual apresentei aqui — contribua para a formação do futuro professor, seja ela cultural, estética ou relativa ao respeito às diferenças derivado da aceitação da leitura e interpretação do outro, que podem desencadear outras discussões. Também espero que a pesquisa contribua para apontar a importância de uma formação docente no âmbito da sensibilidade.

Durante a pesquisa, surgiram outras questões que merecem uma investigação futura mais aprofundada: com que objetivos as reproduções de obras de arte aparecem nos livros didáticos? O que pretendem os autores? Qual é a opinião dos alunos sobre o uso de imagens no processo de ensino e aprendizagem: gostam ou não? Que resultados alcançam? Como é o desempenho deles na realização de tais atividades? Embora a pesquisa se refira a um problema particular e a uma prática restrita (a de seis professoras), seus resultados podem ser tomados como indícios do que ocorre num contexto maior e são aplicáveis em outras situações e contextos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Por uma escuta da obra de arte. In: OLIVEIRA, Marilda O. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007, p. 81–110.
- BAL, M. El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales. **Estudios Visuales**, 2, diciembre, 2004, p. 11–49.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- BELMIRO, Célia A. A escolarização da imagem nos livros didáticos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, v. 6, n. 31, p. 29–37, 2000a.
- BELMIRO, Célia A. A imagem e suas formas de visual nos livros didáticos de Português. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 72, p. 11–31, agosto/2000b.
- BERTIN, A. **Análisis de la imagen**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1972.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Em foco**: história, produção e memória do livro didático. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004a. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300007&script=sci_arttext) - 20k. Acesso em: 20 set. 2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004b.
- BLOOMFIELD, Tânia Bittencourt. **Projeto**: o artista na universidade. Universidade Federal do Paraná, 2003. Disponível em: [http://www.artenauniversidade.ufpr.br/muvi/muvi/parceiros/artista\\_na\\_universidade.htm](http://www.artenauniversidade.ufpr.br/muvi/muvi/parceiros/artista_na_universidade.htm). Acesso em: 15 maio 2007.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. São Paulo: Autêntica, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte (1ª à 4ª série). Brasília: SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Livro didático** — programas de livros didáticos, 2004. Disponível em: [http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro\\_didatico.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html). Acesso em: 21 ago. 2007.
- BUORO, Anamélia B. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: Edusc, 2004.
- CALADO, Isabel. **A utilização educativa das imagens**. Portugal: Porto, 1994.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COELHO, N. N.; SANTANA, Juliana S. Loiola. A educação ambiental na literatura infantil como formadora de consciência de mundo. In: TRAJBER, Rachel; MANZOCHI (Org.). **Avaliando a educação ambiental no Brasil**: materiais Impressos. São Paulo: Gaia, 1996, p. 59–76.

COELHO, N. N. **Literatura, arte conhecimento e vida**. São Paulo: Petrópolis, 2002.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica magna** (1621 – 1657). Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian: 2001. Disponível em:  
<<http://www.culturabrasil.org/didacticamagna/didacticamagna-comenius.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Maria Cristina Castilho. Redescobrimientos — a importância da cultura visual na educação. **Boletim Arte na Escola**, São Paulo: Rede Arte na Escola, n. 46, jul. 2007.

CUSSET, F. **French theory**. Barcelona: Melusina, 2005.

DISSANAYAKE, Ellen. **What is art for?** Washington: University of Washington Press, 1988.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ELLIOTT, J. Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. In: GALTON, M.; MOON, B. (Org.) **Cambiar la escuela, cambiar el currículum**. Barcelona: Martínez Roca, 1986, p. 237–59.

FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L.; MOREIRA E. H. (Org.). **Desafios da imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. São Paulo: Papyrus, 1998.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. São Paulo: Zahar, 1980.

FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social**: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004, p. 109–25.

FOERSTE, Gerda M. S. A leitura da imagem nos cursos de formação de professores em arte. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ANPED, 25., Caxambu, 2002. **Anais...** Caxambu: UFES/CAPES–PICDT, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/gerdamargitfoerstet16.rtf>>. Acesso em: 8 abr. 2007.

FRACALANZA, Hilário. **Livro didático: solução ou problema?** Campinas: evento “ACORDE para a Educação, 2002.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. O que é ler? **Leitura: teoria e prática**, Campinas, n. 0, v. 1, p. 16–17, nov. 1982.

GESTALT-CENTRO. **O que é Gestalt**. 2007. Disponível em: <<http://www.igestalt.psc.br/gestalt.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2007.

GIOIA, Paula S. O livro didático e a formação de professores. In: \_\_\_\_\_. **Educação & linguagem**. São Paulo: ed. da PUC, 2006, p. 176–90.

GIROUX, H. A. **Schooling and the struggle for public life**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

GOMBRICH, Ernest. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GOMBRICH, Ernest. H. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1995.

GRUNDY, S. **Curriculum: product or praxis?** Barcombe: The Falmer Press, 1987.

GUASCH, A. M. **Estudios visuales: un estado de la cuestion**. **Estudios Visuales**, n. 1, nov. 2003, p. 8–16.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores de cultura visual: proposta para uma nova narrativa visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HÖFFLING, Eloísa M. **A FAE e a execução da política educacional**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HOLANDA, Aurélio B. F. **Mini-Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

INFANTE, Ulisses. **Curso de literatura de língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2001.

KEHL, Maria Rita. “Muito além do espetáculo”. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Senac, 2005, p. 234–53.

KELLNER, Douglas. Lendo imagem criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 104–31.

KRYSTAL, Bárbara. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados; Anped, n. 19, p. 20–28, jan./fev./mar./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/revbraeduc.htm>>. Acesso em: 3 out. 2007.

KRYSTAL, Bárbara. **100 artistas que mudaram a história do mundo**. Rio de Janeiro: 2003.

LEARNING BY DESIGN PROJECT. 2007. Disponível em: <[http://l-by-d.com/literate\\_multiliterate.html](http://l-by-d.com/literate_multiliterate.html)>. Acesso em: 15 fev. 2007.

LISZKA, J. J. **A general introduction to the semeiotic of Charles Sanders Peirce**. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1996.

MACDONALD, J. P. A reflective conversation about teacher education. **Harvard Educational Review**, v. 59, n. 2, p. 251–9, 1989.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCELINO, Maria Isabel Boino. Da palavra à imagem. **Caderno Pedagógico**, Lisboa: Asa, 2000.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: ed. da Unijuí, 2000.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda O.; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: ed. da UFSM, 2005, p. 133–45.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda O. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: ed. da UFSM, 2007, p. 19–40.

MATTHEWS, Julie. Visual culture and critical pedagogy in terrorist times. **Discourse Studies in the cultural politics on education**, v. 2, n. 26, p. 203–5, 2005.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história — possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 19–36.

MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA. Hilário. O livro didático de Ciências: problemas e soluções. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 147–57, 2003.

MIRZOEFF, N. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003.

MITCHELL, Willian J. T. **The reconfigured eye: visual truth in the post-photographic era**. Cambridge: MIT Press, 1992.



MORAN, José Manuel. **Como ver televisão**. Leitura crítica dos meios de comunicação. São Paulo: Paulinas, 1991.

MORIN, Edgar. **Science avec conscience**. Paris: Fayard, 1982.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MOSQUERA, Juan Jose Mouriño. **Entrevista**. Porto Alegre: 1996 (mimeo).

NÖTH, W. **Panorama da Semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 1995.

OLIVEIRA, Jô; GARCEZ, Lucília. **Explicando a arte**: uma iniciação para entender e apreciar as Artes Visuais. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

OLIVEIRA, João B. A.; GUIMARÃES, Sandra D. P.; BOMÉNY, Helena Maria B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: ed. da Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, Paulo Eduardo; VALLE, Bortolo. Wittgenstein: a forma do silêncio e a forma da palavra. **Revista de Filosofia**, Curitiba: Champagnat, v. 15, n. 17, p. 95–96, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=120&dd99=pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2007.

OTT, R. W. **Art in education**: an international perspective. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 1984

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 319–41.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PILLAR, Analice Dutra; VIEIRA, D. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: ed. da UFRGS/Fundação Iochpe, 1992, 138p.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 9–21.

POLLOCK, G. La cultura visual y sus descontentos: Unirse al Debate. **Estudios Visuales**, 2 diciembre, 2004, p. 87–96.

RAHDE, Maria Beatriz F. **Leitura de imagens**: decodificando linguagem filmica para geração de textos — uma experiência de tecnologia com estudantes de Pedagogia. In: CONGRESO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN PARA LA EDUCACIÓN/EDUTEC/99, 4., 1999, Sevilla. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1999.

- READ, Herbert. Uma abordagem estética da educação. **Pro-posições** — Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, v. 15, n. 2 (44), maio/ago. 2004, p. 221–26.
- RICHAUDEAU, F. **Conception et production des manuels scolaires**: guide pratique. Paris: Unesco, 1979.
- ROMANATTO, Mauro Carlos. O livro didático: alcances e limites. In: ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA/MATEMÁTICA NA ESCOLA: CONTEÚDOS E CONTEXTOS., 7., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP: Faculdade de Educação, 2004. Disponível em: <[http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas\\_redondas/mr19-Mauro.doc](http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc)>. Acesso em: 3 out. 2007.
- ROSSI, Maria Helena W. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SACRISTAN, José G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 99–144.
- SAMAİM, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas ciências sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. Moreira (Org.). **Desafios da imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. São Paulo: Papirus, 1998, p. 51–62.
- SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa** — Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, 2006, p. 451–69.
- SCHÖN, Donald. **The reflective practioner**. How professionals think in action. Londres, Temple Smith, 1983.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77–91.
- SOARES, Wander. **O livro didático e a educação**. São Paulo: Abrelivros, 2002.
- SOUZA, Tânia Conceição C. **A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação**. Rua — revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp, Campinas, n. 7, 2001.
- STHENHOUSE, L. El profesor como tema de investigación y desarrollo. **Revista Educación**, n. 277, p. 43–53, 1985.
- STRICKLAND, Carol. **Arte comentada**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- TADDEI, Nazareno. **Educar com a imagem**. São Paulo: Loyola, 1981/1985.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UCKER, Lilian; MARTINS, R. Cultura e visualidade no cotidiano escolar. **Arte em Pesquisa: Especificidades**, 2004, Brasília: ed. da UNB, 2004, v. 2, p. 116–21.

VILCHES, Lorenzo. **La lectura de la imagen**. Buenos Aires: Paidós, 1983.

WALKER, J. A.; CHAPLIN, S. **Visual culture**: an introduction. Manchester: Manchester University Press, 1997.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda. **Palavra e imagem**: leituras cruzadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

### *Documentos em meio eletrônico*

BIOGRAFIAS NETSABER. **Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho)**. 2007. Disponível em:<[http://biografias.netsaber.com.br/ver\\_biografia\\_c\\_4885.html](http://biografias.netsaber.com.br/ver_biografia_c_4885.html)>. Acesso em: 22 nov. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas de livros didáticos**. Disponível em:<[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro\\_didatico.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html)>. Acesso em: 22 nov. 2007.

CASA DE PORTINARI. **Cronologia 1903/1919**. Disponível em:<<http://www.casadeportinari.com.br/cronologia.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2007.

CENTRO DE REFERÊNCIA EDUCACIONAL/CONSULTORIA E ASSESSORIA EM EDUCAÇÃO. **Comenius**: leves pinceladas biográfica. Disponível em:<<http://www.centrorefeducacional.com.br/comenius.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2007.

COELHO, Nely Novaes; SANTANA, Juliana S. Loyola. **A educação ambiental na literatura infantil como formadora de consciência de mundo**. Disponível em:<<http://www.ecoar.org.br/avaliando2/downloads/EA6-Literatura.doc>>. Acesso em: 22 nov. 2007.

PINACOTECA CARAS. São Paulo: **Caras**, 1998.

PINTURAS BRASILERIAS.COM. **Biografia de Anita Malfatti**. 2007. Disponível em:<[http://www.pinturabrasileira.com/artistas\\_bio.asp?cod=95&in=1](http://www.pinturabrasileira.com/artistas_bio.asp?cod=95&in=1)>. Acesso em: 22 nov. 2007.

SITE OFICIAL TARSILA DO AMARAL. **Biografia**. 2007. Disponível em:<<http://www.tarsiladoamaral.com.br/biografia.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2007.

SUA PESQUISA. **Reforma protestante e Contra-Reforma**: as reformas religiosas, surgimento das religiões protestantes, luteranismo, calvinismo, anglicanismo, Contra-Reforma Católica, Tribunal da Inquisição, Concílio de Trento. 2007. Disponível em:<<http://www.suapesquisa.com/protestante>>. Acesso em: 22 nov. 2007.

TERRA. **Aleijadinho e o barroco mineiro**. 2007. Disponível em:<<http://paginas.terra.com.br/arte/mundoantigo/aleijadinho/cangl.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2007.

*Livros didáticos lidos*

ALBERGARIA, Lino de; FERNANDES, Márcia; ESPESCHIT, Rita. **Português na ponta da língua**. Belo Horizonte: Dimensão, 2000. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

ALMEIDA, Maria Aparecida; FERREIRA, Givan. **Falando a mesma língua**. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

ALMEIDA, Maria Aparecida; FERREIRA, Givan. **Falando a mesma língua**. São Paulo: FTD, 1995. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

ANDREU, Sebastião; SANCHES, Kátia; FERNANDES, Maria (Coord.). **ALET: aprendendo a ler e escrever textos**. Curitiba: Nova Didática, 2004. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

AZEVEDO, Dirce G. **Palavra e criação**. São Paulo: FTD, 1996. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

AZEVEDO, Dirce G. **Palavra e criação**. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

BECHARA, Lydia; BEAUCHAMP, Jeanete; SCHAPOCHNIK, Esther; MACHADO, Kátia Bastos. **Estudos de linguagem**. São Paulo: Moderna, 1986.

BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. **Novo diálogo**. São Paulo: FTD, 2004. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

BISOGNIN, Tadeu Rossato. **Descoberta & construção**. São Paulo: FTD, 1991.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2006. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda. **Português: ensino fundamental**. Projeto Araribá. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

CARVALHO, Ângela; RIBEIRO, Jorge. **Nossa palavra**. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 1998. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar. **Português: linguagens**. 3. ed. São Paulo: Atual, 2006. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar. **Português: linguagens**. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. **ALP: análise, linguagem e pensamento — Língua portuguesa: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista.** São Paulo: FTD, 1993. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. **ALP: análise, linguagem e pensamento — Língua portuguesa: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista.** São Paulo: FTD, 1994. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. **ALP: análise, linguagem e pensamento — Língua portuguesa: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista.** São Paulo: FTD, 1995. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

CORREA, Maria Helena; LUFT, Celso Pedro. **A palavra é sua: língua portuguesa.** 5. ed. São Paulo: Scipione, 2002. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

DISCINI, Norma; TEIXEIRA, Lúcia. **Leitura do mundo.** São Paulo: Editora do Brasil, 1999. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Linguagem nova.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Linguagem nova.** 10. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

FERREIRA, Mauro. **Entre palavras.** São Paulo: FTD, 2002. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

FINAU, Rossana Aparecida; CHANOSKI-GUSSO, Ângela Mari. **Língua portuguesa: rumo ao letramento.** Curitiba: Base, 2006. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

GIACOMOZZI, Gilio; VALÉRIO, Gildete; FENGA, Cláudia Redá. **Descobrimos a gramática.** São Paulo: FTD, 2000. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

GONÇALVES, Maria Sílvia; RIOS, Rosana. **Português em outras palavras.** São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

GRANATIC, Branca; ALMEIDA, Vera. **Linguagens em sintonia.** São Paulo: Scipione, 2006. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

HELENE, Maria Beatriz Marcondes; LAURIA, Maria Paula Parisi; BUSCATO, Lenira Aparecida. **Português: dialogando com textos.** Curitiba: Positivo, 2006. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

JUNQUEIRA, Sônia. **Português em sala de aula.** São Paulo: Ática, 1992.

LOPES, Modestina Maria Amaral; SOARES, Suely Gonçalves. **Português: textos e projetos.** Belo Horizonte: Lê, 2000. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

NEGRINHO, Maria Aparecida. **Aulas de Redação.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

NICOLA, José de.; INFANTE, Ulisses. **Português: palavras e idéias**. São Paulo: Scipione, 1991. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

OLIVEIRA, Tânia Amaral; GAVIOLI, Elizabeth; OLIVEIRA, Cícero de; ARAÚJO, Lucy. **Tecendo linguagens**. São Paulo: FTD, 2006. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

PROENÇA, Graça; HORTA, Regina. **A palavra é português**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

SARGENTIM, Hermínio. **Leitura e produção de textos**. São Paulo: IBEP, 1998. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

SARGENTIM, Hermínio. **Montagem e desmontagem de textos**. São Paulo: IBEP, 1999. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

SILVA, Antônio de Siqueira; BERTOLIN, Rafael; OLIVEIRA, Tânia Amaral. **Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos**. São Paulo: IBEP, 1999. (Coleção Novo Tempo. Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

SILVA, Antônio de Siqueira; BERTOLIN, Rafael; OLIVEIRA, Tânia Amaral. **Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos**. São Paulo: IBEP, 2002. (Coleção Novo Tempo. Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

SOARES, Magda. **Português através de textos**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

SOUZA, Cássia Leslie Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. **Linguagem: criação e interação**. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

TAKAZAKI, Heloísa Harue. **Linguagens no século XXI**. São Paulo: IBEP, 2002. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana. **Português para todos**. São Paulo: Scipione, 2002. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana. **Projeto Radix: Português**. São Paulo: Scipione, 2005.

VIEIRA, Maria das Graças; FIGUEIREDO, Regina. **Ler, entender, criar**. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série).

## APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO



### MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Uberaba, de de 2007.

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Nome da pesquisa: *Reprodução de obras de arte no livro didático de língua portuguesa: desafios a professores*

Responsável pelo projeto: professora Graça Machado

Orientadora: professora doutora Célia Maria de Castro Almeida

Instituição: Universidade de Uberaba (UNIUBE) — Mestrado em Educação

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG n. \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar deste estudo, tendo recebido informações sobre os objetivos, justificativas e procedimentos que serão adotados durante a sua realização, assim como os benefícios que poderão ser obtidos.

Autorizo a publicação das informações por mim fornecidas com a segurança de que não serei identificado e de que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com a minha privacidade.

Tendo ciência do exposto acima, assino esse termo de consentimento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisado ou responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B — ROTEIRO<sup>56</sup> PARA ENTREVISTAS

## MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) professor(a),

Como aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), desenvolvo pesquisa sobre o uso das artes visuais como recurso utilizado no ensino da Língua Portuguesa, proposto por autores de livros didáticos.

Meu trabalho está sendo desenvolvido sob a orientação da professora doutora Célia Maria de Castro Almeida.

O objetivo da pesquisa é verificar se os(as) professores(as) estão sendo preparados(as) para utilizar a arte no ensino e na aprendizagem da produção e interpretação de texto, e quais as dificuldades que encontram nesta tarefa.

Desde já, agradeço sua colaboração respondendo a este questionário.

Atenciosamente,

---

Graça Machado

---

<sup>56</sup> Este roteiro foi baseado em questionário usado na pesquisa “Repercussões do repertório cultural de professores/as da educação básica de Uberaba e Uberlândia (MG) nas suas práticas pedagógicas”, coordenado por Célia Maria de Castro Almeida — pesquisa financiada pelo CNPq, realizada em 2005 e 2006.





## MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### ● DADOS PESSOAIS

Nome:.....

Idade:..... Sexo: ( ) F ( ) M

### ● FORMAÇÃO

1) Nível médio: ( ) concluído em: ..... ( ) em andamento

( ) Magistério ( ) Técnico profissionalizante ( ) Médio regular

2) Nível superior: ( ) concluído em: ..... ( ) em andamento

Nome do curso de graduação:.....

Nome da instituição:.....

3) Especialização em: .....

( ) concluída em: ..... ( ) em andamento

Outros cursos de especialização (especificar nome do curso, se concluído ou em andamento, e em qual instituição foi ou é realizado).

.....

.....

.....

4) Mestrado em: .....

( ) concluído em..... ( ) em andamento

Nome da instituição:.....

5) Doutorado em:.....

( ) concluído em..... ( ) em andamento

6) Outros cursos de formação:

a) ( ) Extensão concluído ( ) em andamento. Quantos cursou .....

b) ( ) Aperfeiçoamento concluído ( ) em andamento. Quantos cursou .....

c) Já fez cursos de Arte? Sim ( ) ( ) Não

Quais? De: ( ) capacitação ( ) formação continuada ( ) extensão  
( ) aperfeiçoamento ( ) especialização. Especifique nome do curso, quando foi realizado e em qual instituição.....  
.....

7) Escolaridade de seu pai: ( ) Nenhuma ( ) Ensino fundamental incompleto  
( ) Ensino fundamental completo ( ) Ensino médio incompleto ( ) Ensino médio completo  
( ) Superior incompleto ( ) Superior completo ( ) Mestrado ( ) Doutorado

8. Escolaridade de sua mãe: ( ) nenhuma ( ) ensino fundamental incompleto  
( ) ensino fundamental completo ( ) ensino médio incompleto ( ) ensino médio completo  
( ) superior incompleto ( ) superior completo ( ) mestrado ( ) doutorado

● DADOS PROFISSIONAIS

1) Escolas onde atua como professor(a) (qualquer disciplina ou série).

a) Escola.....  
( ) municipal ( ) estadual ( ) particular. Informe série e disciplinas:.....  
.....

b) Escola.....  
( ) municipal ( ) estadual ( ) particular. Informe série e disciplinas:.....  
.....

c) Escola.....  
( ) municipal ( ) estadual ( ) particular. Informe série e disciplinas:.....  
.....

2) Jornada semanal de trabalho na escola ..... horas. A sua remuneração por esta jornada é de.....

3) Exerce outra atividade profissional remunerada: ( ) sim ( ) não

Qual(is)?.....  
.....

4) Sua renda familiar está entre: ( ) 2 a 4 salários mínimos ( ) 5 a 7 salários mínimos ( ) 8 a 10 salários mínimos ( ) acima de 10 salários mínimos

5) Em relação à renda familiar, seu salário corresponde a: ( ) única fonte de renda da família  
( ) principal fonte de renda da família ( ) renda complementar

6) Situação funcional: ( ) efetivo ( ) designado

7) Tempo total de magistério: menos de 5 anos ( ) entre 5 e 10 anos ( ) entre 11 e 20 anos ( ) mais de 20 anos ( )

8) Marque com um X as opções conforme sua atuação/tempo de magistério por nível de ensino:

NÍVEL DE ENSINO	MENOS DE 5 ANOS	ENTRE 5 E 10 ANOS	ENTRE 11 E 20 ANOS	MAIS DE 20 ANOS
Educação infantil				
Ensino fundamental (1ª à 4ª série)				
Ensino Fundamental (5ª à 8ª série)				
Ensino médio				

9) Tempo total de atuação com a Língua Portuguesa: menos de 5 anos ( ) entre 5 e 10 anos ( ) entre 11 e 20 anos ( ) mais de 20 anos ( )

10) Assinale as opções conforme sua atuação/tempo com cada uma das disciplinas abaixo, especificando o número de aulas semanais de cada uma:

( ) Literatura — n. de aulas:..... ( ) Redação — n. de aulas:.....  
 ( ) Artes — n. de aulas:..... ( ) Língua Portuguesa — n. de aulas:.....

● PRÁTICAS PROFISSIONAIS

1) Você utiliza livros didáticos de língua portuguesa em suas aulas? ( ) Sim ( ) Não. Por quê?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

a) Quais livros? Indique título, autor e editora.

.....  
 .....  
 .....

2) Descreva as atividades que realiza com o livro didático.

.....  
.....  
.....

3) Na sua opinião, os (as) alunos (as) gostam de utilizar o livro didático?

Sim ( ) Não ( ). Por quê?

.....  
.....  
.....

4) Descreva uma atividade proposta pelo livro didático que foi bem sucedida:

.....  
.....  
.....

5) Na sua opinião, quais as vantagens do livro didático no ensino da Língua Portuguesa?

.....  
.....  
.....

6) Você já adotou algum livro didático que trazia sugestões de atividades relacionadas às artes visuais? Sim ( ) Não ( ). Cite algumas destas atividades propostas com artes visuais sugeridas pelos livros didáticos:

.....  
.....  
.....

7) O que você achou das sugestões feitas pelos autores?

.....  
.....  
.....

8) Encontrou dificuldades para realizar as atividades que relacionam língua portuguesa e artes? Sim ( ) Não ( ). Quais foram as suas dificuldades?

.....  
.....  
.....

9) Os alunos gostaram destas atividades? Sim ( ) Não ( )

a) Tiveram dificuldades para realizá-las? Sim ( ) Não ( ) Quais dificuldades?

.....  
.....  
.....

10) Você gosta de utilizar artes visuais em suas aulas de Língua Portuguesa?

( ) Sim ( ) Não. Por quê?

.....  
.....  
.....

11) Quais são os resultados obtidos nas atividades que envolvem o uso das artes visuais?

.....  
.....  
.....

12) Sua escola possui materiais de artes visuais (gravuras, pinturas, livros etc.) para uso dos professores? ( ) Sim ( ) Não. Especifique os materiais existentes na escola:

.....  
.....  
.....

13) A(s) escola(s) onde você trabalha possui(em) material didático e paradidático na sua área de atuação (Artes e Língua Portuguesa)? ( ) Sim ( ) Não. Especifique:

.....  
.....  
.....

14) Que outros materiais sua escola adquire para uso dos professores de Língua Portuguesa?

.....  
.....  
.....

15) Esse material (didático, paradidático, de artes visuais) é bem cuidado e conservado pelos responsáveis por ele, ou seja, pelos funcionários da biblioteca? ( ) Sim ( ) Não

16) O uso desses materiais é disponibilizado para os alunos? ( ) Sim ( ) Não. E para os professores? ( ) Sim ( ) Não

17) Que tipo de material você utiliza como apoio em suas aulas?

.....  
.....  
.....

18) Como você avalia a qualidade desses materiais?

.....  
.....  
.....

19) Você costuma comprar material de trabalho? ( ) Sim ( ) Não. Que tipo de material?

.....  
.....  
.....

20) Você lê livros de artes? ( ) Sim ( ) Não. Cite alguns que já leu.

.....  
.....  
.....

21) Cite fontes de pesquisa que usa para preparar suas aulas (livros, revistas, *sites* e outros).

.....  
.....  
.....

22) Algum(a) professor(a) do curso de licenciatura em Letras que você fez, alguma vez, usou as artes visuais como recurso didático, com alguma proposta de atividade? ( ) Sim ( ) Não Qual(is)?

.....  
.....  
.....

23) No curso de licenciatura em Letras que fez havia alguma disciplina que preparava o professor para trabalhar com artes visuais como recurso pedagógico? ( ) Sim ( ) Não

● PRÁTICAS CULTURAIS

1) Vai a exposições em museus ou galerias? ( ) Sim ( ) Não

( ) Semanalmente ( ) Mensalmente ( ) Esporadicamente. Cite a última exposição que visitou.

.....  
.....  
.....

2) Cite alguns nomes de artistas plásticos de Uberaba cujas obras você conhece.

.....  
.....

3) Que outros nomes de artistas poderia citar?

.....  
.....  
.....

4) Com qual(is) deste(s) se identifica?

.....  
.....  
.....

5) Você se lembra de nomes de algumas obras de arte? ( ) Sim ( ) Não. Quais?

.....  
.....  
.....

6) Você tem uma produção artística? ( ) Sim ( ) Não. Em que linguagem?

.....  
.....  
.....

7) Gostaria de contar algo sobre sua vida cultural/artística ou profissional? ( ) Sim ( ) Não

.....  
.....  
.....

8) Cite alguns livros que você utilizou em sala de aula que trouxeram sugestões de atividades tendo a arte como instrumento de apoio.

a) Autor(a): .....

Título: .....

Editora: ..... Ano de publicação: .....

b) Autor(a): .....

Título: .....

Editora: ..... Ano de publicação: .....

c) Autor(a): .....

Título: .....

Editora: ..... Ano de publicação: .....

9) Caso deseje, faça algum comentário sobre os livros didáticos no ensino da língua portuguesa e a utilização das artes como instrumento de apoio.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



APÊNDICE C — RELAÇÃO DAS OBRAS DE ARTE QUE APARECEM NOS LIVROS ANALISADOS

Aleijadinho. *Pastor ajoelhado*  
 Antonio Canova [concluída por Adamo Tadolini]. *Eros e Psique*, 1824  
 Di Cavalcanti. *Cinco moças de Guaratinguetá*, 1930  
 Escher. *Cascata*, 1961  
 Escultura etrusca. *Turan, deusa do amor*  
 Foto *Pietá*.  
 Franz Marc. *Os pássaros*, 1914  
 Guinard. *Noite de São João*, 1961  
 Henry Moore. *Figura reclinada em duas peças*, 1969/1970  
 José Pancetti. *Praia da Gávea*, 1955  
 Klimt. *O beijo*, 1907–8  
 Magritte. *O castelo dos Pirineus*, 1961  
 Maria Martins. *A soma de nossos dias*, 1954/55  
 Mary Cassat. *Crianças brincando na praia*, 1884  
 Matisse. *A dança*, 1909  
 Matisse. *Nu Rosa*, 1935  
 Mestre Vitalino. *Os noivos*, década de 50  
 Michelangelo. *Pietá*, 1499  
 Miguel Coelho. *Natureza-morta iluminada*, 1997  
 Münch. *O beijo*, 1892  
 Pablo Picasso. *Paul vestido de arlequim*, 1924  
 Pedro Alexandrino. *Frutas e flores*, 1994  
 Portinari. *Café*, 1935  
 Renoir. *As meninas de Cahen d'Anvers*, 1881  
 Renoir. *A banhista loira*  
 Rodin. *O beijo*, 1888–89  
 Rubens. *As graças*, 1636/1638  
 Tarsila do Amaral. *Paisagem com touro*, 1925  
 Van Gogh. *Campo de trigo com ceifeiro*, 1889  
 Van Gogh. *O quarto do artista em Arles*, 1888

**Relação de obras e artistas que aparecem nas coleções analisadas**

1) CEREJA, Willian R.; MAGALHÃES, Thereza A. C. *Português: linguagens*. Coleção: Ensino Fundamental — 5ª a 8ª série. São Paulo: Atual, 1998.

**5ª série**

- *Os pássaros* (1914), de Franz Marc (p. 47)
- *Crianças brincando na praia* (1884–?) de Mary Cassat (p. 112)
- *Noite de São João*, (s. d.) de Alberto da Veiga Guinard (p. 131)
- *A descoberta* (s. d.), de Norman Rockwell (p. 164)
- *A governanta* (1739), de Jean-Baptiste-Siméon Chardin (p. 218)

**6ª série**

- *Paisagem brasileira* (1925), de Lasar Segall (a obra apenas ilustra o texto, p. 4)
- *Lavadeiras à beira-rio*, de Debret — apenas ilustrativa (p. 45)
- *Jovem na janela* (1925), de Salvador Dalí (p. 121)
- *As meninas* (séc. XVII), de Diego Velásquez (p. 66)

**7ª série**

- *Almoço dos remeiros* (não consta o ano), de Renoir (p. 11)
- *Menina no espelho* (1954), de Norma Rockwell (p. 81)
- *Narciso na fonte*, de Caravaggio (p. 205)
- *Mitos* (1930–87), de Andy Warhol (p. 184)
- *Perdido (vagabundo)* (1992), de Livijian — artista chinês (p. 240)

**8ª série**

- *Monalisa*, de Leonardo da Vinci (p. 67)
- *A criação do mundo* (detalhe) (séc. XVI), de Michelangelo (p. 218)

O autor traz três imagens com o mesmo tema (p. 122):

- *As graças*, de Rubens;
- *A banhista loira*, de Renoir;
- *Rosa*, de Matisse;
- *Os amantes* (1928), de Magritte (p. 188);
- *Criança geopolítica assistindo ao nascimento do novo homem* (1943), de Salvador Dalí (p. 250).

CEREJA, Willian R.; MAGALHÃES, Thereza A. C. *Português: linguagens*. Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série. 3ª ed. São Paulo: Atual, 2006.

**5ª série**

- *A terra de encantamento*, de Norman Rockwell (p. 54 e 55)
- *Um feriado* (1915), de Edward Potthast (p. 68)
- *O quarto do artista*, de Van Gogh (p. 82)
- *Ação de graças* (c. 1935), de Doris Lee (p. 214)
- *Imagem pré-histórica* (Brasil) — ilustração (p. 210)

**6ª série**

- *A queda de Ícaro* (século XVII), de Jacob Peter Gowi — ilustração (p. 12)
- *A queda de Ícaro*, de Mikhail Romanov — ilustração (p. 13)
- *Teseu matando o Minotauro*, Arte grega (p. 14)
- *Dom Quixote* (século XII), escultura em bronze (p. 41)
- *O nascimento de Vênus* (1863), de Alexandre Cabanel (p. 19)
- *Apolo e Daphne* (1470–80), de Antonio del Pollaiudo (p. 20)
- *Eco e Narciso* (1880), de J. W. Waterhouse (p. 22)
- *Don Quixote*, de Honoré Daumier (p. 45)
- *Eros e Psique* (1793), de Antonio Canova (p. 47)
- *Meninas no barco*, de Henri Lebasque (p. 112)
- Obra do Museu Imagens do Inconsciente (RJ), que reúne trabalhos de pessoas com problemas de saúde mental (p. 124)
- *Uma reunião de Natal* (1920), de Norman Rockwell (p. 140)
- *Saint-tropez* (1897), de Signac — ilustração (p. 170)
- *The mystic boat* (1890–95), de Redon — ilustração (p. 189)
- *A criação de Adão* (1510), de Michelangelo (p. 206)

**7ª série**

- Máscaras do teatro grego (p. 68)
- *Impressão: nascer do sol* (1873), de Claude Monet (p. 74)
- *A construção da torre de Babel*, de Bruegel (p. 143)
- *Reflexão de Diawá* (2005), de Elon Brasil (p. 188)

**8ª série**

- *Preparando o enterro na rede*, de Portinari (p. 23)
- *Eros e Psique* (1824), de Antonio Canova, concluída por Adamo Tadolini — escultura (p. 96)
- *O beijo* (1888–89), de Auguste Rodin — escultura (p. 96)
- *O beijo* (1892), de Edward Munch — tela (p. 96)
- *O beijo* (1907–08), de Klimt — tela (p. 96)
- *Isaías*, de Aleijadinho — escultura (p. 114)
- *Belo mundo* (1952), de René Magritte (p. 130)
- *Escadas da luz* (1987), de Sherri Silverman (p. 130)
- *Tenacidade* (1994), de Li Zi Jian (p. 178)
- *The swimming hole* (1945), de Norman Rockwell (p. 178)
- *Narciso* (1599), de Caravaggio (p. 206)
- *Os retirantes*, de Portinari (p. 221)

SARGENTIM, Hermínio. *Leitura e produção de textos*. Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série. São Paulo: IBEP, 1998.

**5ª série**

- *Jogos infantis*, de Pieter Bruegel (p. 104 e 105 — 5ª série)
- *O beijo*, de Gustav Klimt (p. 143)
- *L'Automme*, de Archimboldo (p. 172 ); *Le printemps* (p. 173)

**6ª série**

- *A noite estrelada*, de Vincent Van Gogh (p. 44 e 45)
- *Episódios da criação* (detalhe da Capela Sistina, Vaticano), de Michelangelo (p. 48 e 49)
- *O lavrador de café*, de Cândido Portinari (p. 70)
- *Disparate de medo*, de Goya (p. 154 e 155)

**7ª série**

- *O jardim das delícias*, de Hieronymus Boch (p. 152)
- *Os primeiros dias da primavera*, de Salvador Dalí (p. 153)
- *O sonho*, de Henri Rousseau (p. 156 e 157)
- *A ponte japonesa*, de Claude Monet (p. 180)

**8ª série**

- *As três idades da vida*, de Gustav Klimt (p. 70)
- *O cavaleiro da morte*, de Salvador Dalí (p. 71)
- *Moema*, de Victor Meirelles (p. 74)
- *Impressão, pôr-do-sol*, de Claude Monet (p. 100)
- *Modelo sentado, de perfil*, de Serrault (p. 101)
- *Adão e Eva*, de Cranach (p. 118)
- *No palco*, de Edgar Degas (p. 155)
- *Os retirantes*, de Cândido Portinari (p. 201)

CORREA, Maria H.; LUFT, Celso P. *A palavra é sua: língua portuguesa*. Coleção: Ensino Fundamental — 5ª a 8ª série. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2002.

#### 5ª série

- *O modelo encarnado* (detalhe), de René Magritte (p. 29)
- *Retrato de Mäda Primavesi* (1912), de Klimt (p. 31)
- *Auto-retrato* (1919), de Amadeo Modigliani (p. 36)
- *Meninos com pipas* (1947), de Cândido Torquato Portinari (p. 67)
- *Paul vestido de arlequim* (1924), de Pablo Picasso (p. 108)
- *As meninas de Cahen d'Anvers* (1881), de Auguste Renoir (p. 187)

#### 6ª série

- *Um campo de papoulas*, de Pál Szinyei Merse (p. 7)
- *Cascata* (1961), de M. C. Escher (p. 36)
- *Campo de trigo com ceifeiro* (1890), de Vincent Van Gogh (p. 56)
- *D. Quixote e Sancho Pança saindo de suas aventuras* (1956), de Cândido Portinari (p. 90)
- *O castelo dos Pirineus* (1961), de René Magritte
- *Miguel de Cervantes* (século XVII), autor anônimo
- *Muiraquitã* — escultura paraense (p. 120)
- *O bibliotecário* (1566), de Giuseppe Arcimboldo (p. 181)

#### 7ª série

- *O violeiro* (1899), de Almeida Júnior (p. 55)
- *Operários* (1933), de Tarsila do Amaral (p. 183)
- *Apolo e Daphne* (1480), de Antonio Del Pollaiuolo (p. 207)

#### 8ª série

- *O passeio sobre falésia, Pourville* (1882), de Claude Monet (p. 29)
- *O grito* (1893), Edward Munch (p. 29)
- *Prometeu acorrentado* (1762), de Adam Nicolas Sébastien (escultor francês) (p. 47)
- *O beijo* (1907–08), de Gustav Klimt (p. 75)
- *A linguagem do amor*, de Jean-Urbain Guérin
- *Verão* (1573), de Giuseppe Arcimboldo (p. 119)
- *Retrato de Nusch Eluard* (1937), de Pablo Picasso (p. 157)
- *O condutor* — escultura grega
- *As caçadas de Maximiliano* — tapeçaria renascentista (p. 175)
- *Marquês de Pombal*, de R. M. Ivan Loo (p. 195)

CÓCCO, Maria F.; HAILER, Marco A. *ALP: análise, linguagem e pensamento — Língua portuguesa: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista*. Coleção: Ensino Fundamental — 5ª à 8ª série. São Paulo: FTD, 1993, 1994, 1995.

- *Cinco moças de Guaratinguetá*, Di Cavalcanti
- *Mãe e filho*, de Pablo Picasso
- *A soma de nossos dias*, de Maria Martins
- *Pastor ajoelhado*, Aleijadinho
- *Figura reclinada em duas peças*, Henry Moore
- *Turan, deusa do amor* — escultura etrusca

#### 5ª série (1993) — artistas e obras que aparecem neste exemplar

- *Cinco moças de Guaratinguetá*, Di Cavalcanti
- *Mãe e filho*, de Pablo Picasso
- *A soma de nossos dias*, de Maria Martins

- *Pastor ajoelhado*, Aleijadinho
  - *Figura reclinada em duas peças*, Henry Moore
  - *Turan, deusa do amor* — escultura etrusca
- 6ª série (1994)** — artistas e obras que aparecem neste exemplar
- *A persistência da memória* (1931), de Salvador Dalí
- 7ª série (1995)** — artistas e obras que aparecem neste exemplar
- *Menino com pássaro*, de Reynaldo Fonseca
  - *Um da família*, de Frederick George Cotman
- 8ª série (1995)**
- *Beijos*, de Rubens Gerchman
  - *Batalha dos Guararapes*, de Victor Meirelles
  - *O grito*, de Edvard Munch
  - *O violeiro*, de Almeida Júnior
  - *Criação de Adão*, de Michelangelo
  - *Paisagem de Mogi das Cruzes*, de Alfredo Volpi
  - *Eternos caminhantes*, de Lasar Segall

APÊNDICE D — LEITURA DE IMAGENS E PRODUÇÃO TEXTUAL:  
EXPERIÊNCIAS COM IMAGENS ARTÍSTICAS

*Escrever e (ler) é como submergir  
num abismo em que acreditamos ter  
descoberto objetos maravilhosos.  
Quando voltamos à superfície, só  
trazemos pedras comuns e pedaços de  
vidro e algo assim como uma  
inquietação nova no olhar.*

— BONDÍA

Não pretendo passar receitas nem criticar a atuação de professores de Língua Portuguesa, tampouco ensiná-los a trabalhar; mas pretendo mostrar que minhas palavras derivam de algo real, palpável; que boa vontade, esforço, dedicação e perseverança podem resultar em progressos incríveis. Faço recomendações porque acredito que nós docentes podemos ser bem-sucedidos na tarefa de convencer os alunos a escreverem um texto e a gostar disso. Por isso, passo a relatar duas experiências com imagens artísticas que desenvolvi numa escola estadual e noutra municipal da rede de ensino de Uberaba, onde atuei no ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>.

*Projeto “Relendo Hélio Siqueira”*

*Não há receitas nem fórmulas  
prontas. A atividade exige constantes  
atualizações, é preciso ser sensível  
para descobrir caminhos e trabalhar  
as brechas. Achar uma forma nova de  
cultivar a fantasia e não cerceá-la.*

— HÉLIO SIQUEIRA

Criei esse projeto em 1999, da elaboração à execução, e o desenvolvi com 40 alunos da 7<sup>a</sup> série da Escola Estadual Dr. José Mendonça.<sup>57</sup> Para realizar o projeto, a colaboração de uma colega professora atuante nesse colégio foi importante. Fomos ela e eu quem transformou o que eu planejava em realidade. A idéia me veio em 1998, quando, ao trabalhar com Van Gogh, percebi que havia um grande interesse entre alunos, embora vissem os artistas

---

<sup>57</sup> À época fui autorizada pela diretora a mencionar o nome da escola; todavia, o nome dos alunos será preservado.

como pessoas distantes de nossa realidade, nossa época: diferentes de nós. Eu queria lhes mostrar que estavam enganados, que artistas eram pessoas como nós, que podiam ter nosso padrão de vida, morar onde moramos, seja o bairro ou a cidade; queria mostrar que nem todos como Van Gogh e outros eram de outros séculos e já tinham morrido há centenas de anos.

Passei a pensar em como lhes provaria isso. Então me lembrei que, em 1999, o artista plástico uberabense Hélio Ademir Siqueira completaria 50 anos de idade — 30 dedicados à arte. Trata-se de um artista que chamo de polivalente: atuou no teatro e atualmente pinta, esculpe, desenha, canta e se dedica ao tear, dentre outras manifestações da arte. Montei o projeto e iniciei a pesquisa. A proposta era ler, interpretar e reler, em argila, pintura e poemas, obras de Hélio; para isso precisava de pinturas, esculturas e de sua biografia. Fui à biblioteca, ao arquivo público e na Fundação Cultural de Uberaba, onde consegui as informações de precisava, passadas pelo próprio artista. Falei-lhe da minha vontade de homenageá-lo — Hélio foi meu primeiro professor de arte (acho que daí surgiu meu gosto pelo assunto) —, e ele se emocionou.

A escola era carente; e os alunos, ainda mais. Eis o primeiro problema, mas que não obstou o projeto. Autorizada pela diretora, passei a visitar o comércio da cidade em busca de ajuda financeira ou material de trabalho com uma proposta de permuta: em troca da ajuda, o nome do comerciante figuraria no livro de poemas que pretendíamos editar ao final do projeto. Não foi fácil, mas tivemos sucesso e conseguimos quase tudo. Como Hélio é pintor — e pinta em tela —, eu queria que meus alunos trabalhassem o mais próximo possível dessa realidade. Como não conseguimos telas, foi preciso fazê-las, com tecido morim revestido com duas demãos de tinta látex branco e colado sobre um quarto de cartolina branca. Das obras que selecionei, algumas foram pintadas com uma mistura que Hélio faz com terra de cores diferentes — o que foi uma alternativa para a tinta, que era escassa. Assim, as tintas que seriam usadas com as do tipo guache ganhadas foram preparadas à base de terra, carvão moído, pó de café, açafraão, urucum, cola e outros materiais. Com a argila, foram feitas releituras das obras do artista, ora em pintura, ora em escultura.

O trabalho levou mais tempo que o previsto: foi concebido para durar três meses, mas a falta de recursos, às vezes, obrigava a uma desaceleração. A última etapa foi a produção de textos — em verso ou em prosa — com base no que foi vivenciado e que seriam publicados em um livro, reunindo toda a produção textual. Essa etapa não ficou isenta de problema: a falta de dinheiro obrigou a uma suspensão temporária. De novo, a busca de recursos, que não demoraram; logo o trabalho estava a todo vapor outra vez.

Os alunos se envolveram e se entusiasmaram: parece que sentiam prazer em ir à escola, onde permaneciam mesmo fora do horário de aula, caso eu pedisse; na minha aula não havia ausência nem indisciplina. Flávio era um aluno de quem todos os professores reclamavam: vivia mais suspenso que em sala de aula; chegou até a se evadir, mas voltou e pediu à diretora autorização para freqüentar só minhas aulas. Ela não permitiu e me chamou para conversar com ele; então lhe disse o quanto fazia falta e como era importante a presença dele na sala de aula, participando do projeto. Mas ele insistia em assistir só às minhas aulas. Pedi à diretora que concordasse, e ela assim o fez. Em poucos dias, convenci-o a participar das demais aulas. Flávio voltou a freqüentar regularmente a escola e desde então nunca mais faltou ou deu problema de disciplina. Tenho saudades de todos; mas ele era especial.

Hélio fez 50 anos de idade em outubro de 1999, por isso esse mês foi escolhido para o lançamento do livro. Marcamos data, fizemos convites e enviamos *release*<sup>58</sup> à imprensa. Na data marcada, a escola ficou repleta de convidados — até a superintendente de ensino se fez presente. O homenageado chegou primeiro, e tudo já estava preparado, inclusive a exposição das telas e esculturas feitas. Hélio e os demais presentes se impressionaram com a releitura que os meninos e as meninas fizeram da obra dele. Após apresentações artísticas e declamação de poemas pelos donos da festa, o livro foi lançado, com direito à manhã de autógrafos, dados não pelos alunos, mas pelo homenageado.

Esse projeto ficou na história; não só na minha; também na de Hélio, dos alunos e da escola, onde fui, meses atrás, à procura de livros didáticos para esta pesquisa. Então a bibliotecária me contou que o livro produzido em 1999 compõe o acervo da biblioteca e é um dos mais procurados pelos alunos: todos gostam de ler os poemas. Com Hélio não perdi contato: vejo-o sempre; mas dos alunos não tenho mais notícias: deles me sobraram alguns exemplares do livreto, as pinturas e as esculturas, que até hoje guardo com carinho, o mesmo carinho com que, decerto, se lembram de mim. A seguir, três textos redigidos pelos alunos com base na leitura e interpretação da obra de Hélio Siqueira.

*Argila*

É apenas barro  
Quando sai do rio.  
E cria forma  
E vira escultura  
Através das mãos  
Que faz o milagre,  
Que dá vida  
A partir da criatividade.

---

<sup>58</sup> Texto informativo com dados a serem publicadas; também serve para facilitar o trabalho do jornalista que vai cobrir eventos, solenidades, entrevistas, lançamentos de filmes, dentre outras circunstâncias.



Ali, reflito, transmito  
 Alegrias, tristezas  
 Conformismo e inconformismo  
 Grito, calo  
 Emociono  
 Tudo é novo  
 A sensação de criar  
 E de transformar  
 Aquele bloco de barro  
 Me traz imagens,  
 Me lembra a humanidade.  
 Me inspira  
 A transformar  
 A criar, a viver  
 Isso é arte?

#### *A arte*

A criatividade, os pensamentos se unem.  
 O barro vai se transformando  
 O toque das mãos, a inspiração  
 Vão criando formas e imagens  
 A alegria, a vontade,  
 A ternura estão ali  
 Naquela imagem  
 Deus está ali  
 O momento é de reflexão.  
 É preciso silêncio  
 E concentração  
 É preciso sensibilidade e amor  
 O nervosismo do começo  
 Vai se transformando em emoção  
 De repente, a obra está ali  
 Como se fosse um milagre  
*O sentimento de um artista*

As cores se transformam...  
 O sentimento chega.  
 Formam-se imagens histórias.  
 As mãos fazem das recordações e  
 Pensamentos mágicos uma realidade sublime.  
 O homem busca a preservação da arte.  
 Através de tintas e pincéis mostra sua intimidade.  
 Sua mais pura verdade.  
 É a sua essência e seu interior revelados e  
 Transformados para o enriquecimento do outro.

#### *Revelação*

Cores são formas diferentes de expressão.  
 Dentro de cada um de nós, existe  
 A criatividade adormecida capaz de  
 Criar e construir a obra que, raramente,  
 A vida nos ensinou.  
 Deus criou o que há de melhor, o amor.  
 E poucas pessoas têm a capacidade de senti-lo.  
 Amor é arte.

E poucas pessoas têm a sensibilidade para entendê-la.  
 Arte e amor são parte da natureza humana.  
 Por isso, devemos tê-los sempre perto dos olhos  
 E dentro do coração

*Obras*

Temos obras de Michelangelo, de Picasso de Hélio Siqueira.  
 Cada obra tem sua expressão, seu estilo, seu espírito.  
 Algumas são figurativas, outras abstratas.  
 Às vezes, não as entendemos.  
 De umas gostamos, de outras nem tanto  
 Umas são escuras, outras claras.  
 São obras opostas, contrárias, contraditórias.  
 Mas entre elas há sempre um ponto em comum:  
 A alma do artista.

*“Portinari — retratos do Brasil”*

*Tenho pena dos que sofrem, e  
 gostaria de ajudar a remediar a  
 injustiça social existente. Qualquer  
 artista consciente  
 sente o mesmo...*  
 — CÂNDIDO PORTINARI

Em dezembro de 2003, seria comemorado o centenário de Portinari. De novo, pensei em elaborar um projeto para desenvolver com meus alunos. Mostrados por esse artista em suas obras, os problemas sociais e a exploração humana pelo homem sempre me chamaram a atenção, por isso selecionei telas que abordassem esses temas e comecei o trabalho. “Portinari — retratos do Brasil” foi o nome que dei ao projeto. Dessa vez, foram escolhidos alunos de uma 6ª série da Escola Municipal Urbana Frei Eugênio,<sup>59</sup> onde lecionei Literatura, Artes, Língua Portuguesa e Redação. Outra vez elaborei um projeto e apresentei à diretora, que gostou e me deu “carta branca” para trabalhar. Falta de recursos financeiros não seria empecilho dessa vez, pois a escola é uma das mais bem estruturadas da rede municipal. Antes de começar o projeto, busquei obras e estudei muito esse pintor: precisava conhecê-lo bem para sensibilizar alunos que tinham pouco contato com a arte.

Para esse trabalho, escolhi *Ronda infantil* (1932), *Mestiço* (1934), *Café* (1935) e *Retirantes* (1944). Foi trabalhada uma obra por vez, e as telas resultantes foram produzidas com a mesma técnica. A análise visual e interpretativa foi feita nos moldes do trabalho com as

---

<sup>59</sup> Embora o projeto tenha sido desenvolvido noutra gestão, a diretora atual me autorizou a mencionar o nome da escola.

obras de Hélio Siqueira. Ao perceber que os alunos aprenderam bastante sobre Portinari e suas obras e que estavam entusiasmados com o que estavam estudando, organizei uma excursão para Brodowski (SP), para visitar o Museu Portinari, e a matriz de Batatais (SP), onde apreciamos várias telas desse pintor. Foi a primeira vez que aqueles meninos e aquelas meninas se viram ante uma obra de arte original. Voltaram para Uberaba maravilhados. A última etapa desse projeto foi a produção de textos, dos quais apresento dois a seguir, produzidos em sala de aula com base na obra de Portinari.

*Café*

Tesouro, ouro que brota  
Em verdes folhas e frutos primaveris  
Fruto que alavanca  
O progresso em rincões de  
Todos os brasis

Brasil do Sul, do Norte  
Do Leste, do Oeste e do Centro  
Não importa onde seja  
O que importa é que o  
Cafezinho está sempre em  
Nossa bandeja

Casa mineira que se preza  
A visita de toda hora  
O pãozinho esquentado no forno  
E o cafezinho não demora.

*Retirantes*

No meio da miséria e da morte  
Enfrentando a doença e a desnutrição  
Lutam com a esperança  
E com um bom coração

Com a seca em seus caminhos  
E no escuro do céu  
É o mesmo que ter espinhos  
Caminhando ao léu...

Há também coisas justas  
Como a felicidade,  
Mas há sempre uma busca  
Essa é igualdade.

*Vida complicada*

Povo que tanto sofre  
Cheiro forte, como enxofre  
Chuva e sol  
Não se nasce nem um girassol

Êta terra infértil

Muito, não bem inútil  
 Mas triste  
 Apenas, mágoas e é isto que nela existe

Chuvas devastadoras  
 Secas traidoras  
 Muitas vezes destruidoras  
 E desestruturadoras

Retirantes  
 Reclamantes  
 Povos distintos e comuns  
 Sem bens nenhum

Problemas. Milhares deles  
 Mas o que fazem contra eles?  
 Imigram! Se retiram!  
 Novas terras, serenas procuram

Assim alguns povos  
*Por causa do excesso*  
*Não tem nada, e o que sobra*  
*Taxam de resto*

*Não reclamemos*  
*Vivemos no paraíso*  
*Estudamos o que precisamos*  
*Temos, e felizmente podemos*  
*Gozar a vida com risos.*

Citei aqui só dois dos projetos que desenvolvi com meus alunos usando imagens artísticas. Como não registrei os resultados, acabaram se perdendo no tempo. Ao recomendar o uso de imagens artísticas como recurso pedagógico para docentes de Língua Portuguesa, apóio-me nas idéias de Costa (2007, p. 7) para reforçar que não pretendi prescrever receitas nem criticar a educação, tampouco “[...] fazê-la abandonar a poesia dos textos escritos, mas alertar para o fato de que a difusão da cultura na atualidade não pode prescindir de um planejamento consistente e atualizado que insira o estudo das linguagens visuais. E quais linguagens? A pintura e o desenho, a escultura e a gravura?”. Não apenas a pintura, o desenho, a escultura e a gravura, mas também muitos tipos de imagens não enfocadas aqui.

ANEXO A — REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE EM LIVROS DA COLEÇÃO  
 PORTUGUÊS: LINGUAGENS (1998; 2006)



# Intervalo

*Nesta unidade, você leu textos relacionados com o tema valores. Viu que, além dos valores socialmente bem-aceitos, existem outros, pouco estimados, mas que podem até ser mais importantes. Viu também que os valores são mutáveis e relativos, pois dependem da época em que se situam e de quem os julga. Neste Intervalo, você vai ler três quadros, de diferentes épocas. Além disso, vai desenvolver um conjunto de atividades, sozinho e com toda a classe.*

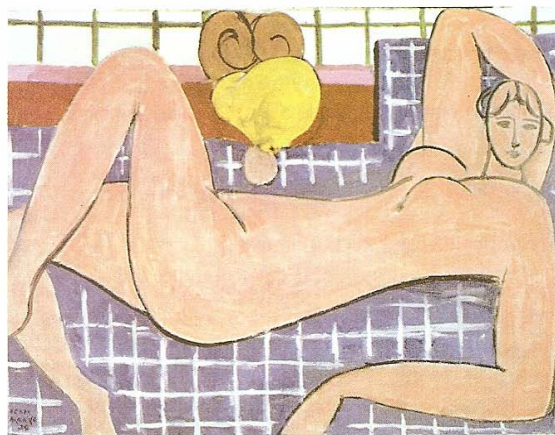
## DE OLHO NA IMAGEM



As graças, de Rubens.



A banhista loira, de Renoir.



Nu rosa, de Matisse.

1. O quadro *As graças* foi pintado por Rubens em 1636. O tema desse quadro já tinha sido explorado antes por artistas da cultura greco-romana e do Renascimento e inspirou, depois de Rubens, muitos outros pintores.

De acordo com a mitologia grega, as graças são filhas de Zeus (o principal deus do Olimpo), responsáveis por alegrar a natureza e o coração dos homens. Associadas à poesia e ao canto, são sempre retratadas como bonitas, sensuais, graciosas e inspiradoras do bem e do belo.

Observe as graças retratadas por Rubens.

O fato de elas serem gordas.

- Para os padrões de beleza de hoje, o que mais chama a atenção no corpo dessas moças?
- Observe a posição dos braços, das pernas e dos pés das moças. Eles insinuam movimento e ritmo. O que elas estão fazendo? Elas estão dançando.
- A forma como elas se enlaçam e se movimentam confirma ou não a idéia de **graciosidade**, que elas representam? Sim, elas são graciosas e delicadas; (Professor, talvez seja necessário combater o preconceito do aluno, lembrando que o fato de serem gordas não exclui a qualidade de graciosas.)
- Pelos padrões de beleza do século XVII, essas mulheres eram consideradas bonitas e sensuais? Sim, nos séculos XVI e XVII apreciavam-se as mulheres gordinhas; além disso, elas expressam sensualidade com seus corpos nus.

2. Uma das diferenças básicas entre artistas de épocas distintas é a forma como eles representam a realidade. Alguns são minuciosos e captam detalhes, procurando dar à obra extrema semelhança com o real; outros se preocupam mais com a sensação ou com a impressão que a obra vai provocar, e não com o realismo da figura retratada. No caso do quadro *As graças*, qual é sua impressão: o pintor tem ou não a preocupação de retratar a realidade de forma fiel e minuciosa? Justifique sua resposta.

Sim, pois o quadro é minucioso e fiel à realidade.

3. Observe agora o quadro *A banhista loira*, pintado em 1881. Renoir admirava os nus de Rubens e, de certa forma, retoma nesse quadro o tema das graças, ao retratar sua própria esposa, Aline Charigot.

Sim, ela parece ser mais jovem.

- Do ponto de vista físico, a modelo de Renoir difere das graças de Rubens? Justifique sua resposta.
- Observe a expressão do olhar da moça retratada. O que manifesta? Doçura, suavidade, delicadeza.
- As qualidades tradicionalmente atribuídas às graças — graciosidade, sensualidade, doçura — também podem ser atribuídas a essa jovem? Sim.
- Então é possível dizer que se trata de uma mulher bela para os padrões de sua época? Com certeza.

4. Compare o quadro de Rubens com o de Renoir quanto às formas e às cores. Renoir preocupava-se em retratar fielmente a realidade?

Em parte. Ainda é um retrato minucioso quanto à representação do corpo, porém são feitas experiências inovadoras quanto às impressões causadas pelas cores: há tons azulados e avermelhados no corpo dela.

5. Observe agora o quadro *Nu rosa* (1935). Matisse é um pintor moderno, que rompe com a tradição clássica da pintura, já não se preocupa em retratar o real da forma mais aproximada possível. Compare esse quadro com os dois anteriores e, com base nos contornos, nas cores e na expressão facial da figura feminina, responda: que aspectos desse quadro comprovam sua ruptura com a pintura tradicional?

Não há interesse em retratar a mulher com fidelidade: o corpo é desproporcional (a cabeça é pequena, e os braços, exageradamente longos e grossos); as cores são usadas mais para criar o efeito de contraste do que para mostrar a mulher real.

6. Os três quadros expressam diferentes **valores** quanto à beleza física feminina e quanto à beleza da obra de arte. Indique a afirmativa **incorreta** quanto ao estudo feito:

- A beleza física é um valor relativo, que depende dos padrões culturais e estéticos de uma época.
- Da mesma forma que a beleza física, o conceito do que é **belo** em arte também varia. Na arte moderna, a beleza pode estar nas experiências com formas e cores, e não na representação fiel da realidade.
- Os conceitos de beleza, tanto da mulher quanto da arte, são os mesmos, do século XVII até os dias de hoje.
- Com o passar dos séculos, nota-se que a arte busca novas experiências de representação, seja com a cor, seja com os traços, e chega a ponto de a figura retratada ser não mais do que um traço ou um esboço.



Este é o quadro *Noite de São João*, do pintor brasileiro Alberto da Veiga Guignard. Observe-o com atenção e, a seguir, responda ao que se pede.



1. O quadro nos mostra uma paisagem noturna, nebulosa e sombria. Dois grupos de elementos, entretanto, se destacam na noite, por estarem iluminados.

a) Quais são esses elementos? *Os elementos que pertencem à cidade (principalmente as igrejas) e os balões.*

b) Com base nos elementos destacados, justifique o título do quadro.

*Observa-se que o quadro, ressaltando balões e igrejas, faz referência a uma festa religiosa cristã, o Dia de São João, que é comemorado com procissões, rezas, quermesses, quadrilhas, fogos de artifício, balões, fogueira.*

2. Você deve ter observado, em sua cidade ou em fotografias e pinturas, que muitas igrejas são construídas em lugares altos, como no quadro *Noite de São João*.

Por que você acha que isso ocorre? *Resposta pessoal. Sugestão: As igrejas construídas em lugares elevados estão mais próximas de Deus.*



3. Observe o tamanho das pessoas na parte inferior do quadro. Em seguida, compare o tamanho delas com o tamanho das igrejas e dos balões.

a) Qual desses dois elementos tem um tamanho desproporcional em relação às pessoas? *Os balões.*

b) Por que você acha que o pintor deu tanto destaque a esse elemento?

*O tamanho dos balões é exagerado porque eles costumam ser uma importante atração da festa em que se comemora o Dia de São João.*

4. Qual dos seguintes versos do poema de Manuel Bandeira pode traduzir melhor a atmosfera do quadro de Guignard?

a) “O que custou arranjar aquele balãozinho de papel!”

b) “Bandeava, tremia todo e mudava de cor.”

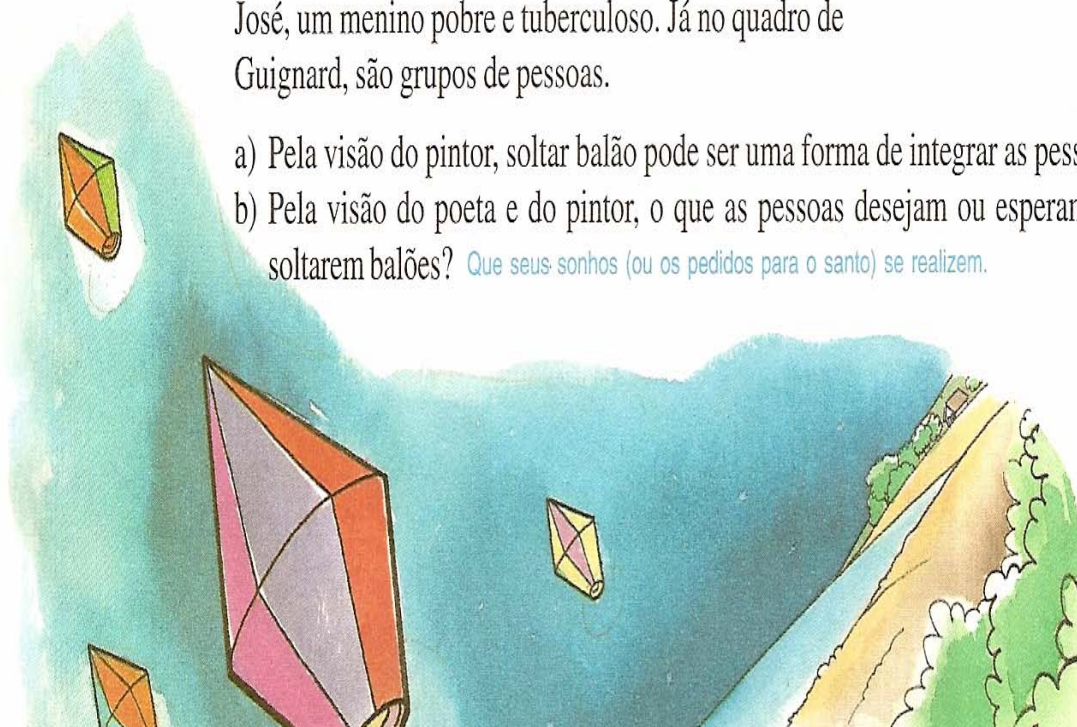
c) “Ei-lo agora que sobe, — pequena coisa tocante na escuridão do céu.”



5. No poema de Manuel Bandeira, quem solta o balão é José, um menino pobre e tuberculoso. Já no quadro de Guignard, são grupos de pessoas.

a) Pela visão do pintor, soltar balão pode ser uma forma de integrar as pessoas? *Sim.*

b) Pela visão do poeta e do pintor, o que as pessoas desejam ou esperam, ao soltarem balões? *Que seus sonhos (ou os pedidos para o santo) se realizem.*



## CAPÍTULO

## 2

## O selo do amor

*Podemos expressar amor de diferentes formas: com as mãos, com o olhar, com as palavras. Mas talvez nenhuma delas se compare ao beijo. O beijo da mãe que amamenta, o beijo do filho que vai dormir, o beijo dos amantes de um amor impossível, o primeiro beijo de um coração louco e apaixonado!*

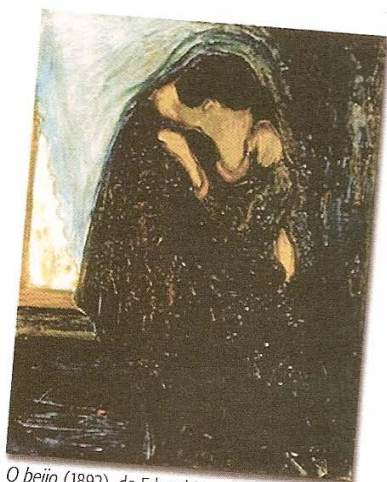
Observe este painel, constituído de duas esculturas e duas pinturas:



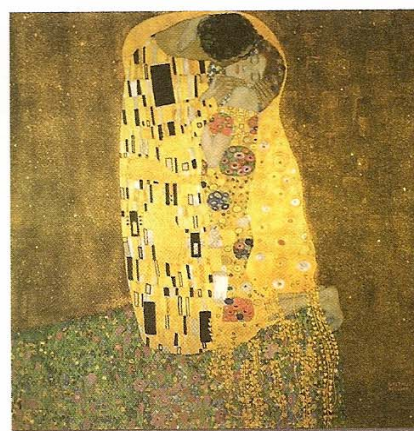
*Eros e Psiquê, de Antonio Canova, concluída por Adamo Tadolini, em 1824.*



*O beijo (1888-9), de Auguste Rodin.*



*O beijo (1892), de Edvard Munch.*



*O beijo (1907-8), de Klimt.*

1. As obras foram produzidas por artistas que viveram nos séculos XIX e XX. O que elas têm em comum?

*Em todas elas há uma cena em que dois amantes se beijam.*

2. Observe e compare as duas esculturas.

*A obra de Antonio Canova.*

- a) Qual delas ainda está presa a temas clássicos, da mitologia grega?

- b) Qual apresenta maior realismo, tanto na abordagem do tema homem e mulher quanto na definição dos músculos do corpo das figuras?

- c) Qual delas pode ser vista pelo observador sob maior número de ângulos?

- d) Qual delas explora mais os efeitos de sombra e luz sobre os corpos dos amantes?

*A de Rodin, porque, pelo fato de não haver nela uma posição frontal, a luz que incide nas concavidades e ângulos gera diferentes efeitos de luminosidade e sombra.*

3. Compare a base das duas esculturas e note que a base da obra de Rodin está propositalmente inacabada, evidenciando o rústico bloco de pedra do qual a obra nasceu. Que sentidos novos esse dado acrescenta à escultura?

*Por um lado, a figura dos amantes brotando da pedra bruta confere uma noção de solidez e durabilidade ao relacionamento amoroso; por outro, permite observar o processo de criação usado pelo artista.*

4. Agora compare as duas pinturas. Que semelhança ou diferença há entre elas, considerando-se:

- a) a posição da mulher em relação ao corpo do homem? Que relação existe entre essa posição e a situação que os amantes estão vivendo?

*Em ambas as pinturas, a mulher está à esquerda do homem, o lado do coração, dos sentimentos, o que coincide com as emoções e sentimentos que envolvem o beijo.*

- b) a definição do rosto dos amantes?

*Não é possível ver o rosto dos homens; quanto ao rosto das mulheres, somente o da personagem da obra de Klimt pode ser visto.*

- c) a vivacidade das cores ou as sombras?

*A obra de Munch é mais escura e sombria; na obra de Klimt predomina a claridade e a multiplicidade de cores.*

5. Observe os elementos que compõem a pintura de Klimt: as flores, a seleção de cores, as formas geométricas, as partes do corpo dos amantes que estão à mostra, os olhos da personagem feminina, etc.

*Há uma integração das cores e das formas geométricas do jardim e das vestes, o que dá a impressão de o manto ser uma projeção do jardim ou de a natureza estar vestindo os amantes.*

- a) Que efeito visual resulta da projeção do manto sobre as flores?

- b) Levante hipóteses: Que relação pode haver entre a explosão de cores do quadro e a situação vivida pelos amantes?

*A explosão de cores sugere uma explosão de sentimentos e sensações.*

- c) O que os olhos e as feições da mulher amada expressam?

*Expressam o mundo interior e emocional da mulher, que parece estar vivendo uma atmosfera de sonho.*

6. Depois de ler o boxe “O beijo na boca e seus significados”, responda: Em nossa cultura ocidental e contemporânea, o que o beijo expressa?

*Expressa amor, paixão, desejo.*

7. Essas quatro obras foram criadas há um século ou mais e, na época, provocaram escândalo entre o público.

- a) Hoje, como você vê essas obras? Elas continuam causando impacto? Por quê?

- b) Atualmente, com o hábito de **ficar** entre os jovens, você acha que o beijo perdeu um pouco de seu caráter mágico e romântico? Por quê?

*Resposta pessoal.*

## Números do beijo

Um beijo movimenta 29 músculos: 12 dos lábios e 17 da língua. As pulsações cardíacas durante o beijo saltam de 70 para 140 por minuto. Com um único beijo, uma pessoa pode queimar de 3 a 12 calorias, dependendo da intensidade.

*c) As duas esculturas podem ser observadas a partir de diferentes ângulos; contudo, a de Rodin pode ser vista sob maior número de ângulos, pelo fato de não haver nela uma posição que possa ser considerada frontal.*

*A obra de Rodin.*

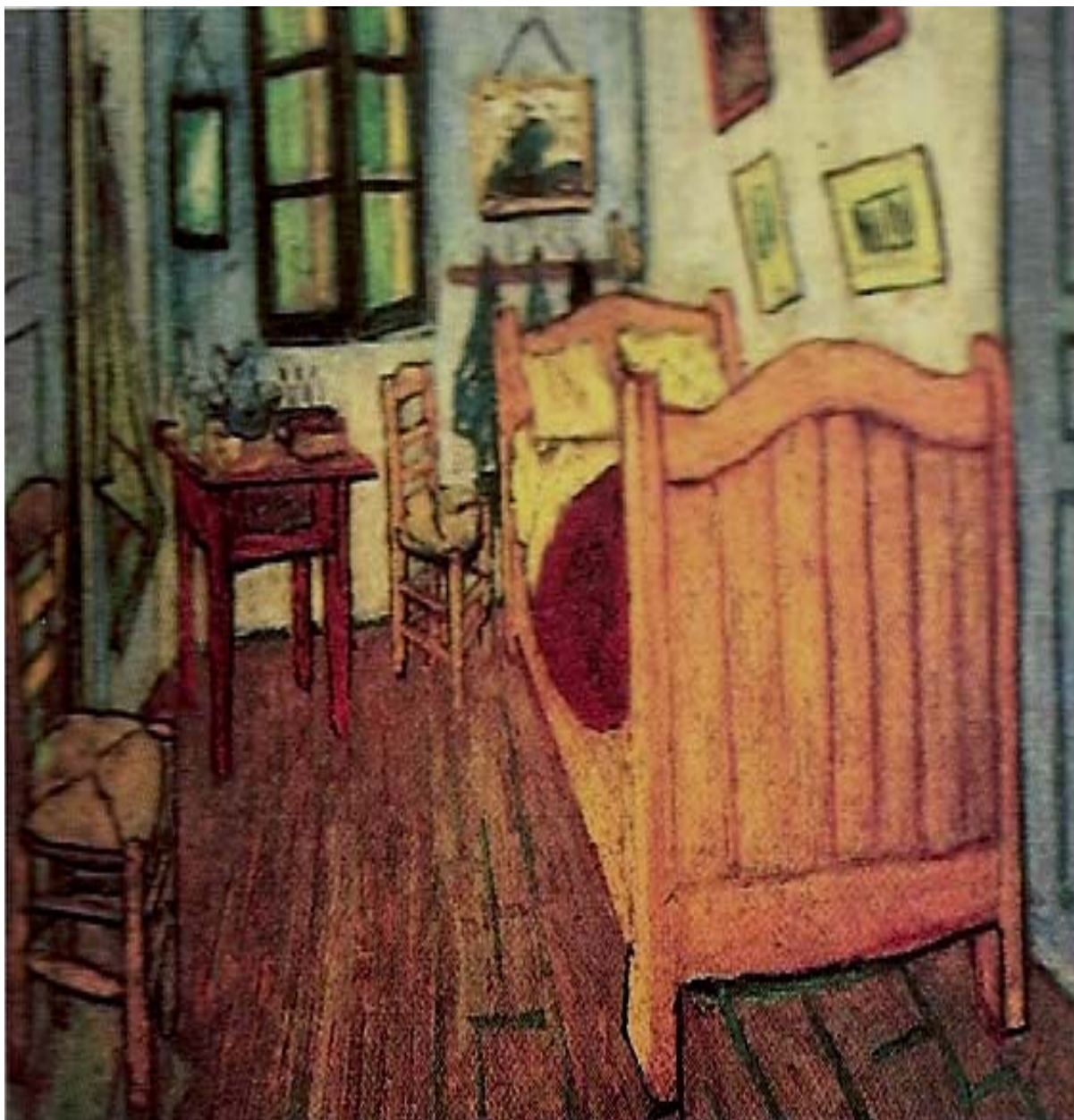
## O beijo na boca e seus significados

O beijo na boca já cumpriu e vem cumprindo diferentes papéis na história da humanidade. Na Grécia antiga, por exemplo, era uma forma comum de expressar carinho usada entre pais e filhos, como ainda ocorre hoje nas famílias americanas. Entre os persas e os romanos antigos, cumpria o papel de mostrar reverência aos homens de prestígio social. Nos casamentos escoceses, depois de concluída a cerimônia, era o padre quem beijava os lábios da noiva como forma de abençoar a união do casal.

Veja como já na Bíblia, no livro *Cântico dos cânticos*, o homem descrevia o beijo da mulher amada:

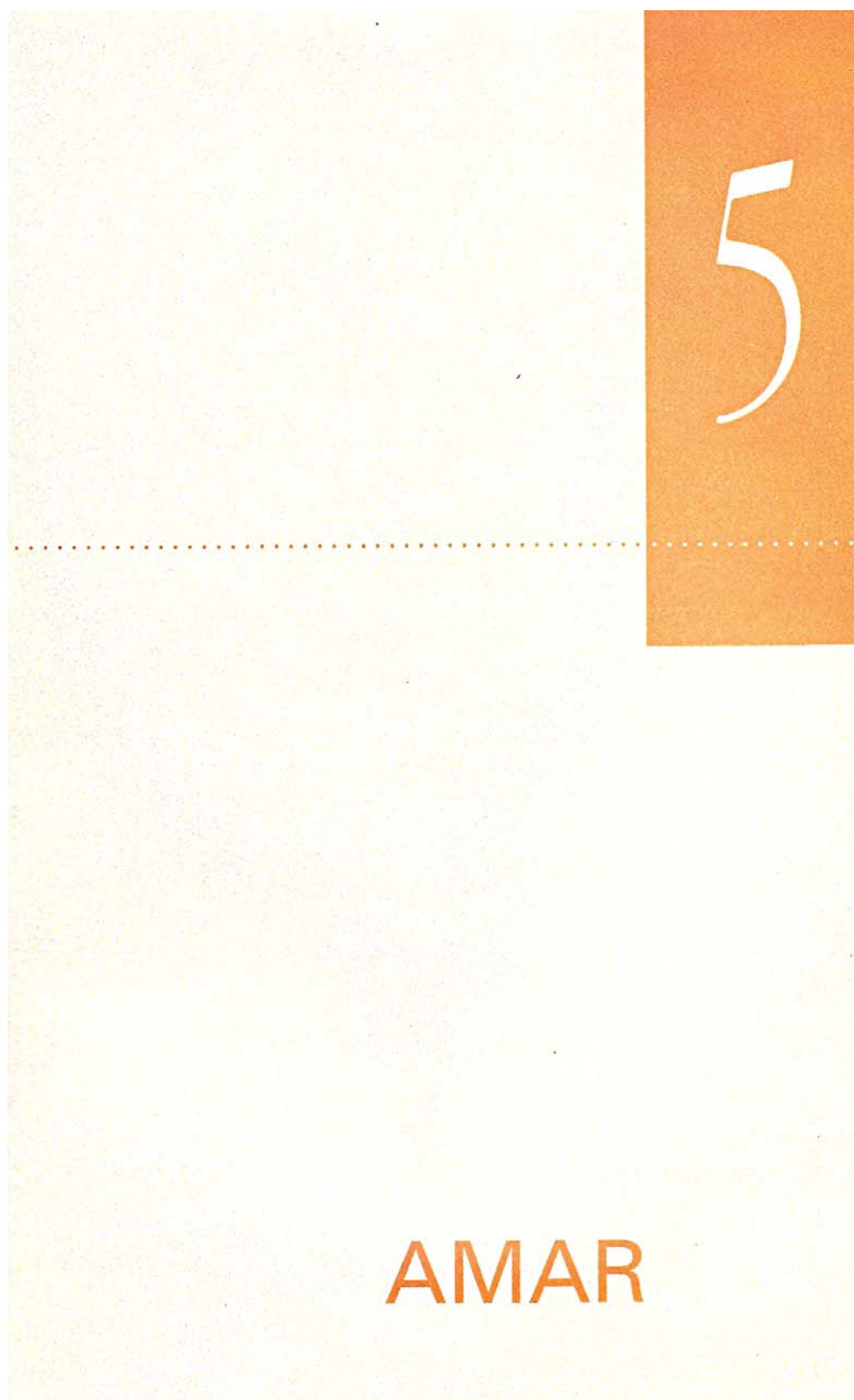
Teus lábios, minha noiva, destilam néctar,  
em tua língua há mel e leite.  
Tuas vestes têm a fragrância do Líbano.

(4.11)



FONTE: CEREJA; MAGALHÃES, 2006, 5ª série, p. 82.

ANEXO B — REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE EM LIVROS DA  
COLEÇÃO *LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS* (1998)



FONTE: SARGENTIM, 1998, 5ª série, p. 91-3.

## **Declaração**

**É hoje...  
Tem que ser hoje!  
Eu não agüento mais...  
Seja o que Deus quiser!  
Vai do jeito que for...  
É agora!  
É já!**

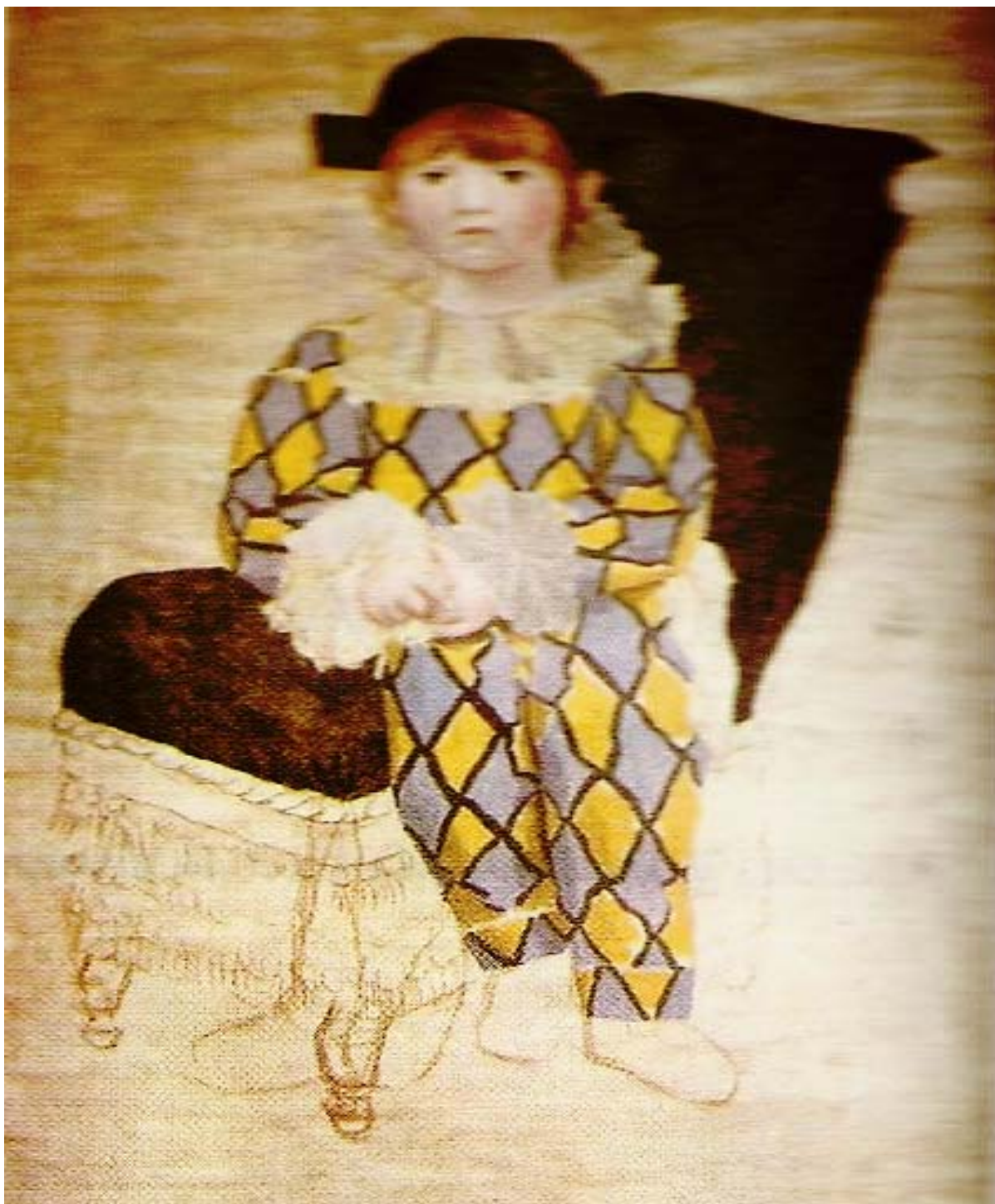
**(suspiro fundo)**

**– Eu te amo!**

**Carlos Queiroz Telles**



ANEXO C — REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE EM LIVROS DA  
COLEÇÃO *A PALAVRA É SUA* (2002)



FONTE: CORREA; LUFT, 2002, p. 108



## c a p í t u l o

## 12

Professor: Ver, na p. 45 da Assessoria pedagógica, explicações sobre como trabalhar esta abertura, assim como as respostas das questões de 1 a 4, abaixo.

Leia o seguinte texto:

#### Dos quadrinhos para os quadros

Desta vez não é história em quadrinhos, é “História em Quadros”. Mauricio de Sousa, o criador da Turma da Mônica, traz 47 obras para uma exposição na Pinacoteca do Estado, em São Paulo. Na mostra, Mônica, Cebolinha, Magali e seus amigos aparecem em obras-primas.

Você já deve ter ouvido falar da “Monalisa”, de Leonardo da Vinci. E da “Mônicalisa”? O quadro com a personagem Mônica no lugar de Gioconda, de Da Vinci, foi o primeiro a ser confeccionado. A exposição tem ainda obras inspiradas em trabalhos de Michelangelo, Van Gogh, Portinari, Di Cavalcanti e outros.

Mauricio de Sousa conta que seu objetivo é incentivar o gosto pela arte e as visitas aos museus. “A criança não tem preconceito, e esse contato pode regar uma semente. Ela pode querer ser artista”, diz.

Ele fala que ficou emocionado ao ver um grupo de crianças com pranchetinhas nas mãos tentando copiar a “Monalisa” de verdade em uma de suas viagens à França.

Katia Calsavara. In: Folhinha. Suplemento infantil do jornal *Folha de S.Paulo*, 6 out. 2001, p. F-8. (com cortes)

Veja ao lado uma das obras dessa exposição e a original, de Pierre-Auguste Renoir (1841-1919), na qual Mauricio se inspirou.



Magali e Mônica de Rosa e Azul, de Mauricio de Sousa, 1989.

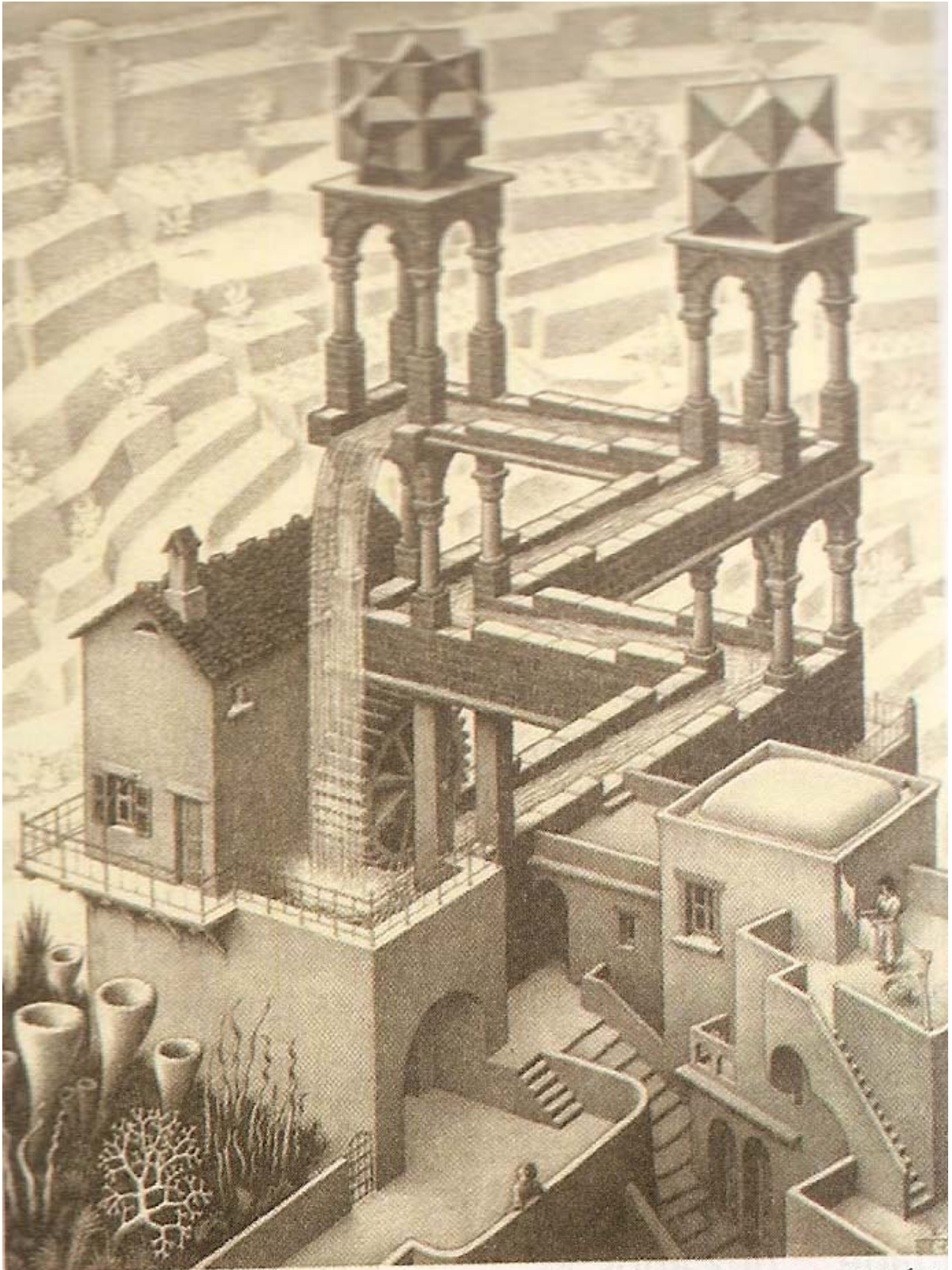
Mauricio de Sousa Produções. Acrílico sobre tela, 115 x 95 cm.



Rosa e Azul – As meninas de Cahen d’Anvers, de Auguste Renoir, 1881.

Museu de Arte de São Paulo. Óleo sobre tela, 119 x 74 cm.

- 1 Explique o título do texto de acordo com o que você entendeu. *Respostas pessoais.*
- 2 Conte aos colegas o que sabe sobre histórias em quadrinhos (HQ).
- 3 Das personagens de Mauricio de Sousa, qual é a sua preferida? Por quê?
- 4 Em duplas, tentem criar telas semelhantes às de Mauricio de Sousa. O professor explicará como proceder.



M. C. Escher. *Cascata* (1961)

Campos de trigo com ceifeiro", Van Gogh. Setembro de 1889. Óleo sobre tela, 73 x 92cm. Van Gogh Museum, Amsterdam. (Vincent Van Gogh Foundation).





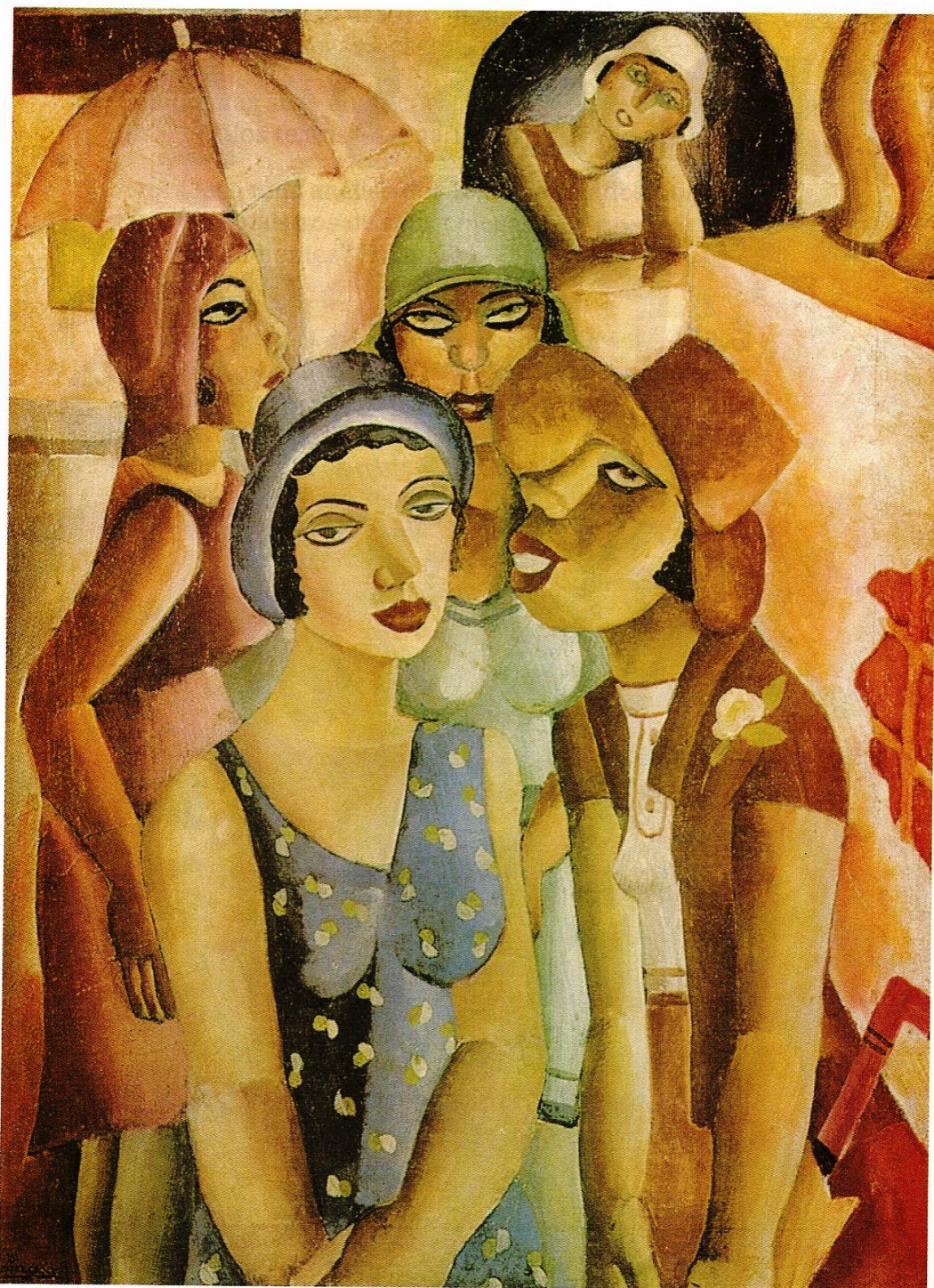
René Magritte, *O castelo dos Pireneus* (1961).



Castelo de Almourol, Portugal.

ANEXO D — REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE EM LIVROS DA COLEÇÃO  
ALP: ANÁLISE, LINGUAGEM E PENSAMENTO — LÍNGUA  
PORTUGUESA: A DIVERSIDADE DE TEXTOS NUMA  
PROPOSTA SOCIOCONSTRUTIVISTA (1993; 1994; 1995)

### CINCO MOÇAS DE GUARATINGUETÁ



*Di Cavalcanti*

## EXPLORAÇÃO

Observe a reprodução da tela de Di Cavalcanti na página 8 e responda.

- 1** Na sua opinião, as linhas usadas pelo pintor sugerem movimento ou repouso? Justifique.
- 2** Guaratinguetá é uma cidade do interior de São Paulo. Em que lugar da cidade você acha que está ocorrendo esta cena? Quais os elementos que comprovam a sua resposta?
- 3** Em que época você acha que esta cena poderia ter acontecido? Por quê?
- 4** Qual a sensação que você tem ao observar os olhares das moças? Compare com o que seus colegas escreveram.
- 5** Se você pudesse escolher outro nome para a obra de Di Cavalcanti, qual seria? Por quê?

## EXTRAPOLAÇÃO

- 1** Imagine que você conhece as moças que aparecem na reprodução e vai caracterizá-las física e psicologicamente. Escreva as características de cada uma, levando em consideração que você tem simpatia por três delas e não gosta de duas.
- 2** Enumere assuntos que você acha que elas costumam conversar quando se encontram.
- 3** Escreva assuntos que moças costumam conversar atualmente. Compare os assuntos atuais com os assuntos das moças do quadro e escreva suas conclusões no caderno.

## PRODUÇÃO

Se as moças da tela estivessem conversando, que assunto você acredita que elas estariam discutindo? Crie um diálogo no caderno.

Para que seu trabalho fique mais bem estruturado, inicie com uma descrição do lugar onde você imagina que a situação esteja ocorrendo.

## AVALIANDO A PRODUÇÃO

Verifique o resultado de seu trabalho observando:

Há título?

Há descrição do lugar?

Existe uma seqüência lógica?

Há um final?

O assunto está apresentado de maneira clara?

Há dois-pontos e travessões quando as personagens falam?

Está legível?

A extensão do texto está adequada?

A ficha de auto-avaliação tem como objetivo a reflexão do aluno sobre seu texto. Espera-se que, na próxima produção, ele considere os aspectos não trabalhados.

## DI CAVALCANTI

Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo nasceu no Rio de Janeiro em 1897 e morreu em 1977.

Aos dezesseis anos, fazia caricaturas para a revista *Fon Fon*. Iniciou seus estudos de Direito em 1916, em São Paulo, enviando, nesse mesmo ano, alguns trabalhos para o Primeiro Salão de Humoristas, no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro.

Em 1921 abandonou a faculdade e dedicou-se inteiramente à arte, participando ativamente da Semana de Arte Moderna de 22.

Viajou em 1923 para a Europa, fixando-se em Paris, a fim de estudar arte e trabalhar como correspondente do *Correio da Manhã*, jornal do Rio de Janeiro.

Participou, como artista convidado, da I Bienal de São Paulo em 1951; na II Bienal conquistou o prêmio de melhor pintor nacional.

Famosa principalmente pela grande sensualidade de formas e cores, sua pintura se caracteriza pelo tratamento especial de seu tema preferido: a mulata.

Publicou dois livros de memórias: *Viagens da minha vida e Reminiscências líricas de um perfeito carioca*.

## EXPLORAÇÃO

Você aprendeu um pouco sobre a vida de Di Cavalcanti, através de sua biografia.

**Biografia** é a descrição da vida de uma pessoa em que aparecem:

- data de nascimento e morte;
- fatos marcantes de sua vida;
- estudos e trabalhos realizados;
- características principais das atividades.

### Responda.

- 1** Na biografia de Di Cavalcanti, o que mais chamou sua atenção? Por quê?
- 2** Localize, no texto, as características da obra de Di Cavalcanti. Cite elementos da tela reproduzida na página 8 que comprovem essas características.
- 3** Di Cavalcanti fazia caricaturas para a revista *Fon Fon* com dezesseis anos. Qual sua opinião a respeito disto?

## PRODUÇÃO

Escolha uma pessoa de sua família e faça a biografia dela.  
Leia em sala de aula e conheça os textos escritos por seus colegas.

## AVALIANDO A PRODUÇÃO

Verifique o resultado de seu trabalho observando:

Há título?

O nome da pessoa e o grau de parentesco foram citados?

Aparecem os dados pessoais mais importantes?

Há uma seqüência lógica?

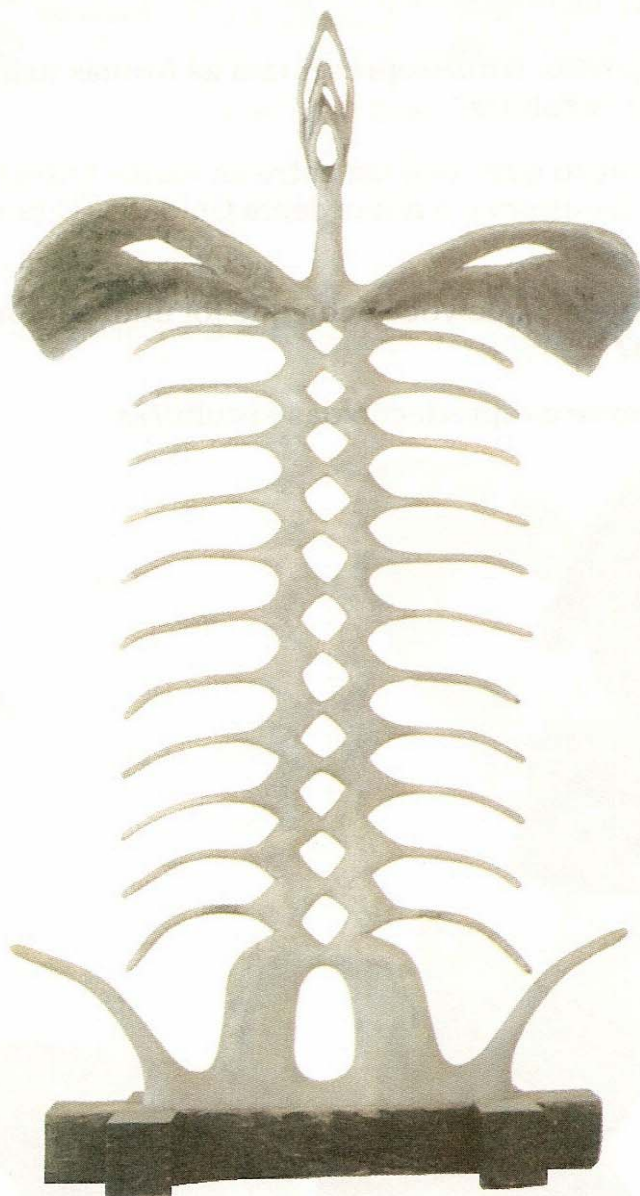
A pontuação está correta?

Houve uma releitura para corrigir possíveis erros ortográficos?

A letra está legível?



## A SOMA DE NOSSOS DIAS



*Maria Martins*

*A soma de nossos dias* é a obra que recebeu o prêmio Escultura da III Bienal de São Paulo em 1955. A Bienal é uma exposição que acontece de dois em dois anos e reúne trabalhos de artistas nacionais e internacionais.

## EXPLORAÇÃO

- 1** Qual a sensação que você tem ao observar as linhas dessa escultura? Justifique.
- 2** Na sua opinião, o que representam as formas unidas que aparecem no alto da escultura?
- 3** Qual a relação que você faz entre as várias hastes das laterais, o nome da escultura e o nome desta Unidade (O tempo através do tempo)?
- 4** Qual o material que você acha que foi utilizado para fazer essa escultura?

Observe a reprodução das esculturas:



*Pastor ajoelhado, Aleijadinho*

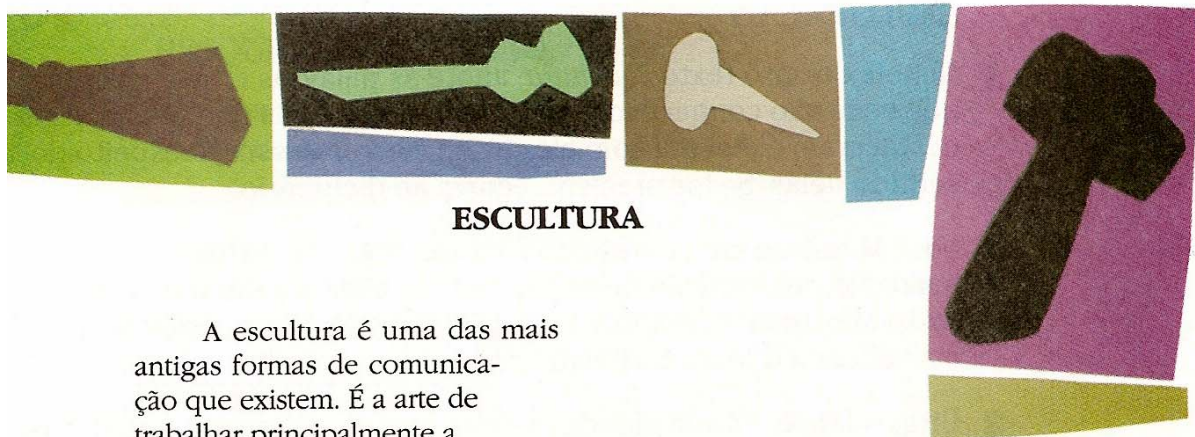


*Turan, deusa do amor (escultura etrusca).*



*Figura reclinada em duas peças, Henry Moore*

- 5** Indique qual dessas esculturas é mais antiga? Justifique.
- 6** Quais as semelhanças que você nota entre elas?

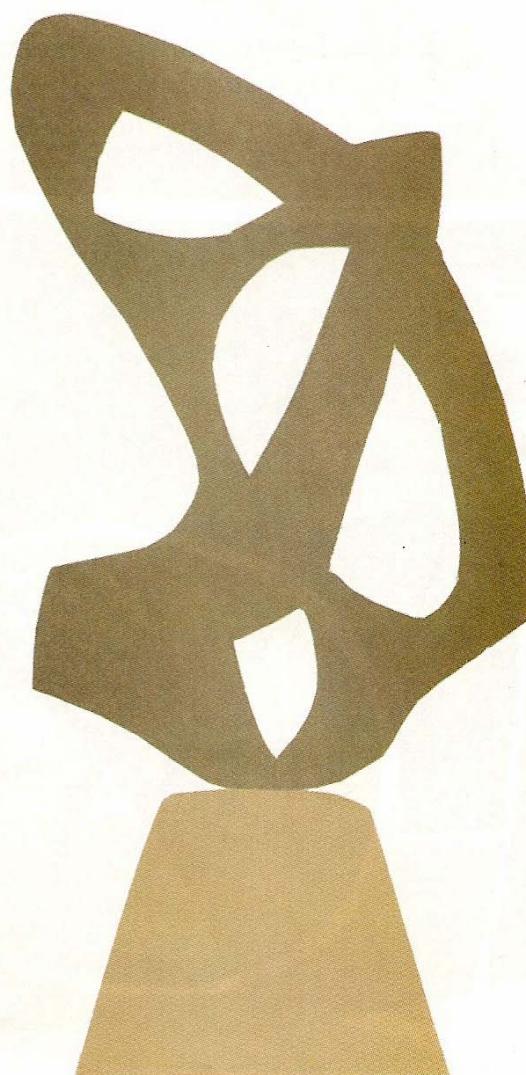
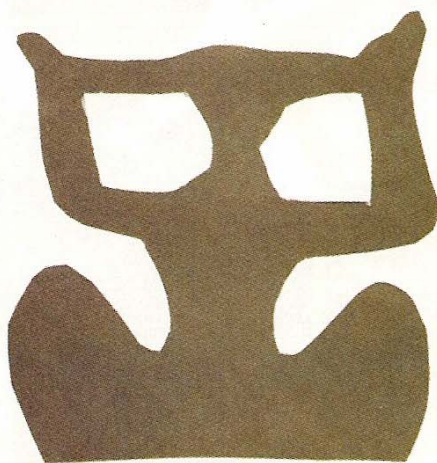


## ESCULTURA

A escultura é uma das mais antigas formas de comunicação que existem. É a arte de trabalhar principalmente a matéria dura: pedra, madeira, metais. Na escultura são usadas as três dimensões: altura, largura, espessura ou profundidade.

Desde a pré-história, o homem já moldava a argila, cinzelava o osso e a madeira para transformar em figuras as suas idéias, pensamentos e sentimentos. Era a comunicação através dos símbolos, surgindo antes da escrita, que só apareceria com o desenvolvimento da civilização.

Até hoje, as esculturas fazem parte da decoração de determinados locais ou mesmo de uma cidade.



## EXPLORAÇÃO

- 1** Depois de ler o texto *Escultura*, anote as palavras e/ou expressões que você não conhece; compare com as palavras que seus colegas destacaram e discuta com eles e com seu professor a respeito do sentido delas. Se for preciso, recorra ao dicionário.
- 2** Você já entrou em contato com vários tipos de textos: narração, reprodução de obras de arte, poema cantado, poesia, texto informativo, humorístico, mapa, cardápio etc. Como você classificaria o texto *Escultura*? Por quê?
- 3** Cite os locais na sua cidade onde se podem encontrar esculturas.
- 4** Segundo o texto, para que servem as esculturas? E, na sua opinião, qual é a função delas?
- 5** Uma tela (quadro) e uma escultura são textos plásticos. Qual é a diferença entre eles?



## PESQUISA E PRODUÇÃO

Pesquise um dos temas:

- A escultura na Grécia Antiga
- A obra do Aleijadinho
- As esculturas modernas

Traga para a classe o material que você conseguiu sobre o assunto e, junto com seus colegas e professor, elabore um texto informativo.

**Para isso, observe:**

O texto informativo tem o objetivo de apresentar informações a respeito de um assunto. Através desse tipo de texto, as pessoas aprendem a cultura da humanidade, além de servir para consulta e pesquisa.

A linguagem desse tipo de texto deve ser clara, objetiva, com expressões adequadas ao assunto que está sendo tratado e bem elaborada, isto é, utilizar a linguagem culta.

## AVALIANDO A PRODUÇÃO

Verifique o resultado de seu trabalho observando:

Há título e subtítulos?

Está clara a idéia principal?

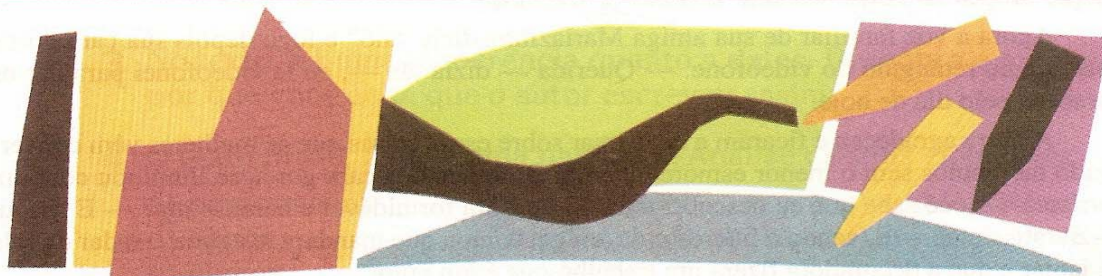
A idéia principal é desenvolvida através de exemplos, detalhes ou explicações?

Percebe-se uma seqüência lógica na exposição do assunto?

A linguagem está adequada ao tipo de texto e ao assunto?

A letra está legível?

Há bibliografia?



ANEXO E — REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE EM LIVROS DA COLEÇÃO  
*LINGUAGEM NOVA* (1997; 1999)

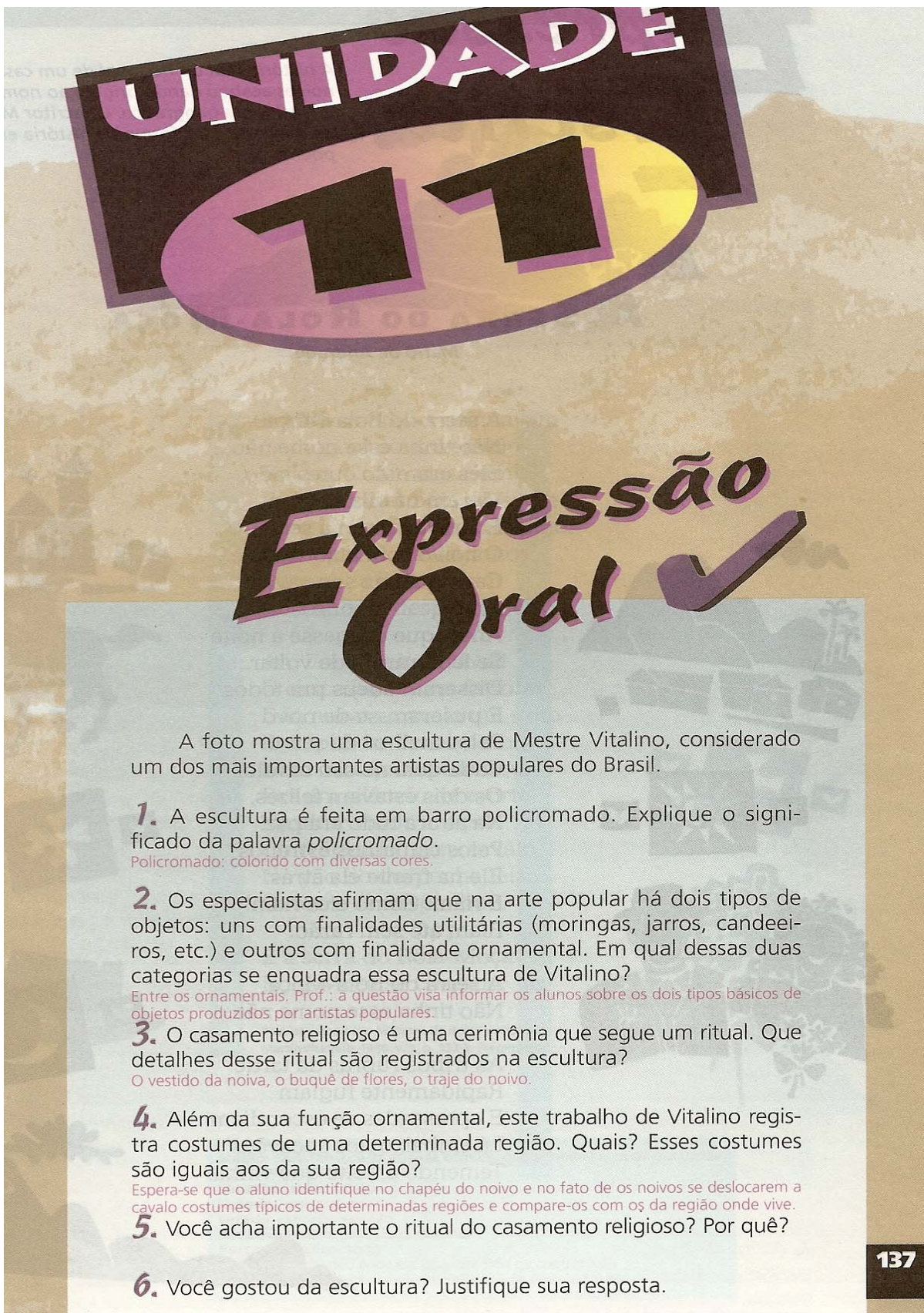
*Neste mundo nada nos torna necessários,  
a não ser o amor.*

Goethe



136

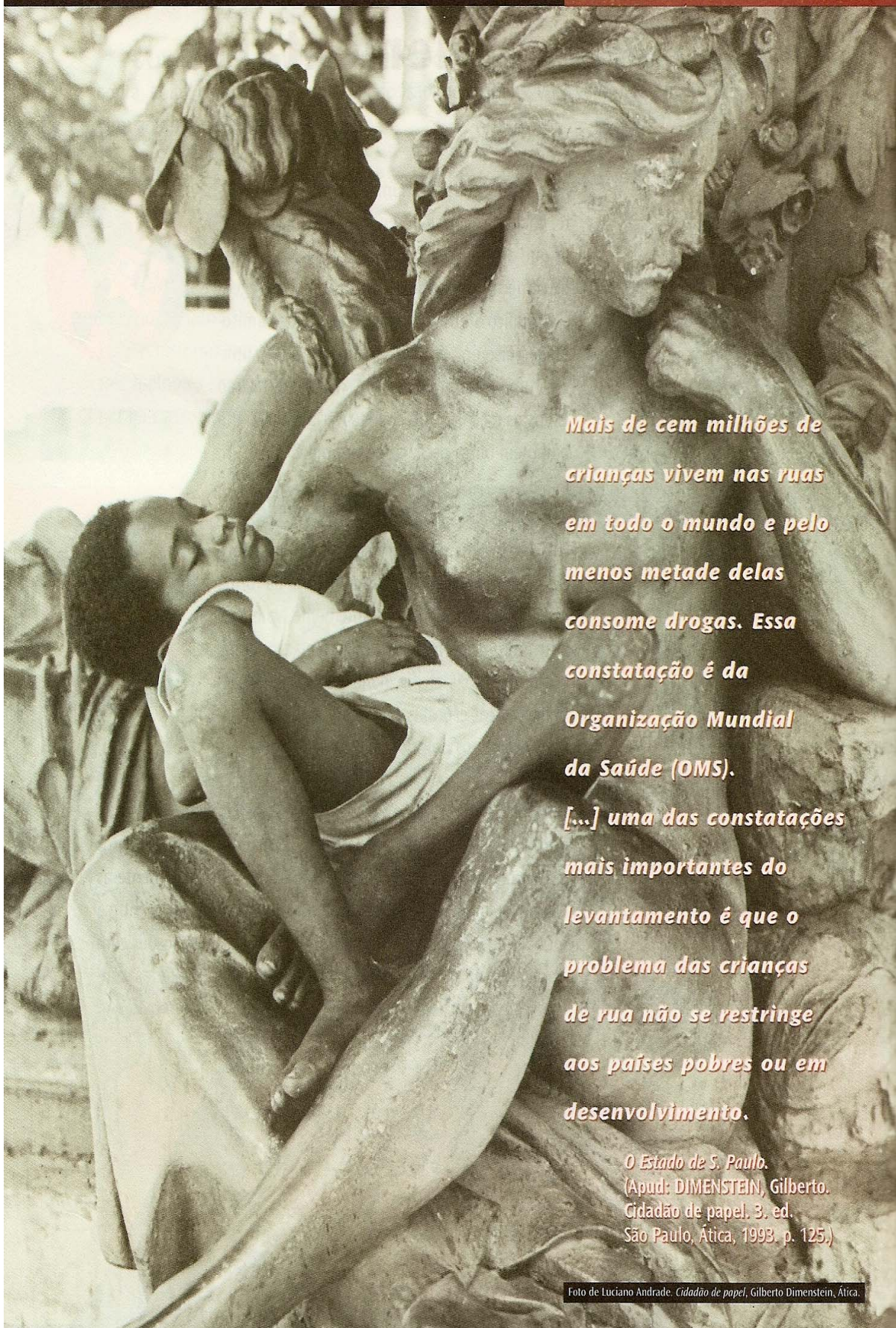
Noivos. Cerâmica de Mestre Vitalino.



A foto mostra uma escultura de Mestre Vitalino, considerado um dos mais importantes artistas populares do Brasil.

1. A escultura é feita em barro policromado. Explique o significado da palavra *policromado*.  
*Policromado: colorido com diversas cores.*
2. Os especialistas afirmam que na arte popular há dois tipos de objetos: uns com finalidades utilitárias (moringas, jarros, candeeiros, etc.) e outros com finalidade ornamental. Em qual dessas duas categorias se enquadra essa escultura de Vitalino?  
*Entre os ornamentais. Prof.: a questão visa informar os alunos sobre os dois tipos básicos de objetos produzidos por artistas populares.*
3. O casamento religioso é uma cerimônia que segue um ritual. Que detalhes desse ritual são registrados na escultura?  
*O vestido da noiva, o buquê de flores, o traje do noivo.*
4. Além da sua função ornamental, este trabalho de Vitalino registra costumes de uma determinada região. Quais? Esses costumes são iguais aos da sua região?  
*Espera-se que o aluno identifique no chapéu do noivo e no fato de os noivos se deslocarem a cavalo costumes típicos de determinadas regiões e compare-os com os da região onde vive.*
5. Você acha importante o ritual do casamento religioso? Por quê?
6. Você gostou da escultura? Justifique sua resposta.

## U N I D A D E 4



*Mais de cem milhões de crianças vivem nas ruas em todo o mundo e pelo menos metade delas consome drogas. Essa constatação é da Organização Mundial da Saúde (OMS).*

*[...] uma das constatações mais importantes do levantamento é que o problema das crianças de rua não se restringe aos países pobres ou em desenvolvimento.*

*O Estado de S. Paulo.  
(Apud: DIMENSTEIN, Gilberto.  
Cidadão de papel. 3. ed.  
São Paulo, Ática, 1993. p. 125.)*



## PONTO DE PARTIDA

- 1** Descreva o que se vê na foto ao lado.  
*A foto mostra uma criança negra adormecida nos braços de uma estátua.*

- 2** Compare essa foto com uma das mais famosas esculturas de todos os tempos:



*Pietà*, escultura de Michelangelo realizada entre 1496 e 1501.

- a. Que semelhanças podem ser apontadas?  
*Ambas mostram uma pessoa aninhada no colo de outra.*
- b. O nome da escultura (*Pietà*) significa “piedade”. O artista procurou captar o momento em que Maria recolheu da cruz seu filho morto, Jesus Cristo. Você acha que o escultor enfatizou mais o lado divino ou o lado humano das personagens? Justifique. *Enfatiza o aspecto humano: a relação mãe/filho. Prof./a, lembrar também ao aluno que Jesus, segundo o cristianismo, tinha poderes para não morrer crucificado e tampouco deixar que a mãe sofresse.*

- 3** Entre os dez pontos do Estatuto da Criança e do Adolescente constam estes:

4. Direito a alimentação, a moradia e a assistência médica adequadas para a criança e a mãe.  
6. Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.

Em qual/quais desse/s item/itens a criança da foto **certamente** é carente?

*Que a ela não se garantiu o ponto 6. Prof./a, a foto não permite afirmar **com certeza** que os outros direitos não estão ao seu alcance.*

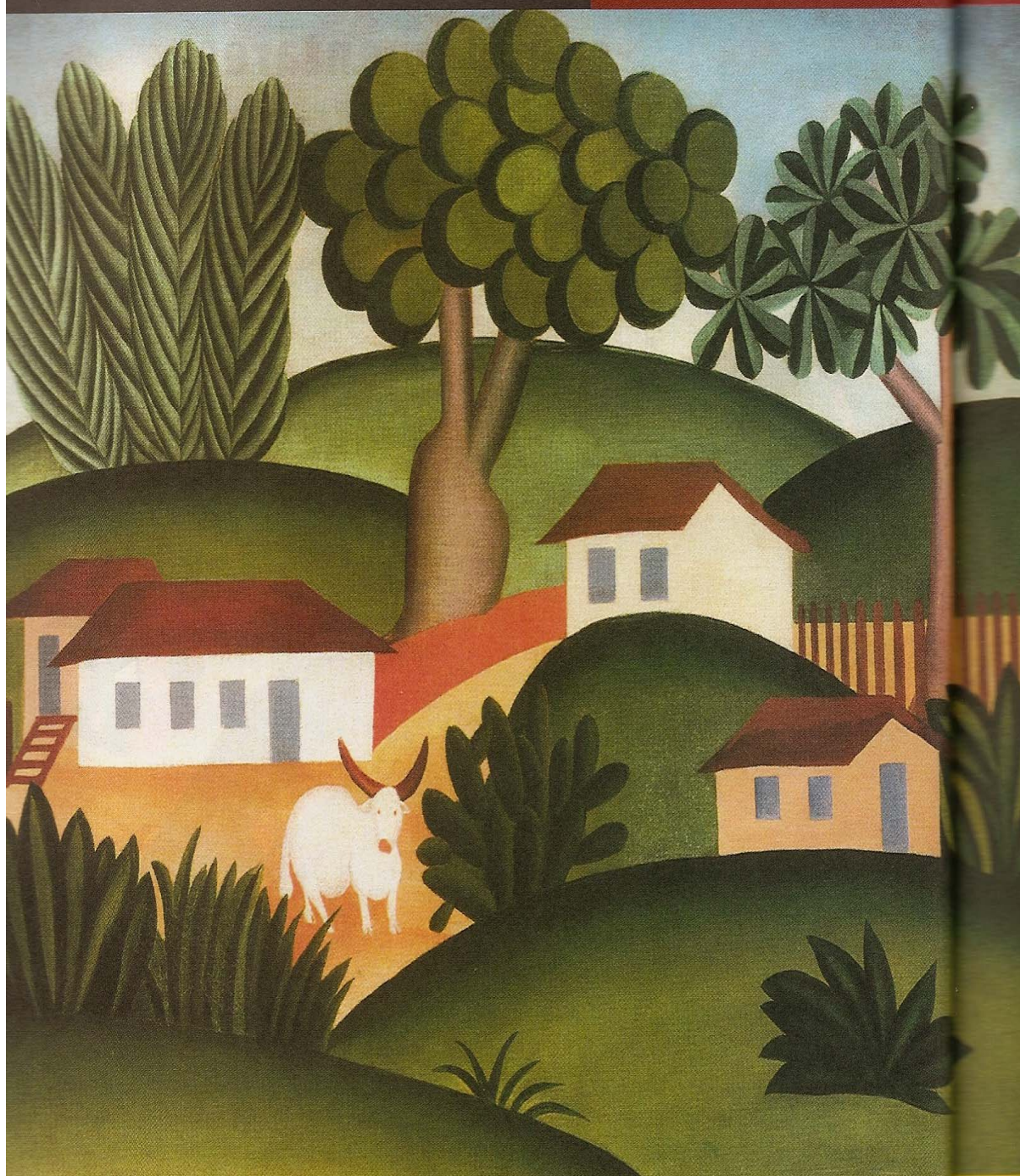
- 4** Imagine uma foto da mesma estátua sem o menino. Qual a diferença entre o efeito de uma e de outra imagem?  
*Sem o menino, a imagem seria apenas uma reprodução fotográfica da estátua; com o menino, a foto transforma-se numa imagem de denúncia social. A presença do menino atribui vida e humanidade à estátua.*
- 5** Com que você acha que o menino da foto está sonhando?

- 6** Observe para onde se dirige o olhar da escultura. Imagine que ela esteja falando com alguma autoridade. Crie uma situação:

- a. Quem é essa autoridade?  
b. Que palavras você colocaria na boca da escultura?

- 7** Crie um título para a foto. Justifique seu título.

## U N I D A D E 3



*Paisagem com touro,*  
de Tarsila do Amaral. 1925.  
Óleo sobre tela, 52 x 65cm.  
Coleção Oscar Americano Filho,  
São Paulo.

**[...] uma alma existe**

**Nos olhos enigmáticos dos bois**

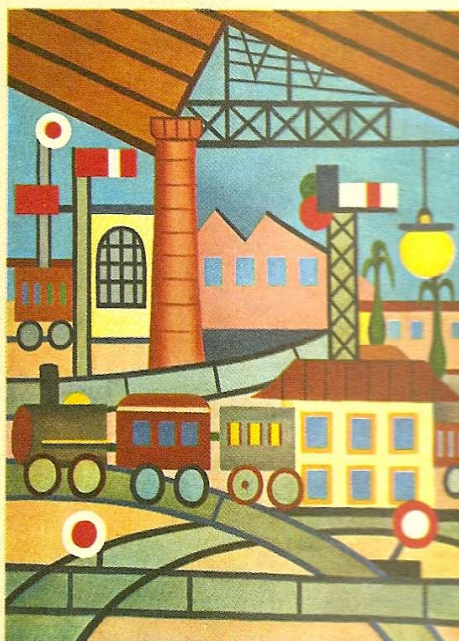
Conde de Monsaraz

## PONTO DE PARTIDA

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

- 1** Cada pessoa tem sensações diferentes diante de um quadro. Quais são as suas sensações diante desta obra de Tarsila?
- 2** Na sua opinião, a que se devem essas sensações, principalmente em relação às cores, às linhas do quadro, aos elementos pintados...?
- 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 boi. Que efeito provoca esse fato?  
*Sugestão: calma, tranquilidade, solidão.*
- 5** O touro do desenho parece estar observando você. O que ele poderia estar pensando?
- 6** Tarsila passou parte da infância numa fazenda. As árvores e plantas do desenho se assemelham à vegetação do mundo real ou parecem resultar sobretudo da imaginação da pintora? Justifique sua resposta.

- 7** O lugar em que você vive assemelha-se com o quadro da página ao lado ou com este outro de Tarsila? Faça comparações que justifiquem sua resposta.



A gare. Quadro de Tarsila do Amaral, 1925. Óleo sobre tela. 84,5 x 65 cm.  
Col. particular. São Paulo.

- 8** Na época em que foi pintado esse quadro, alguns artistas diziam que tentavam descobrir a verdadeira alma do Brasil. Na sua opinião, qual dos quadros reproduzidos reflete melhor essa "alma brasileira"? Por quê?
- 9** Escolha uma das casas do quadro. 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?

ANEXO F — REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE EM LIVROS DA  
COLEÇÃO *LEITURA DO MUNDO* (1999)

## Texto 1\*

### CAFÉ



Cândido Portinari

Cândido Portinari. *Café*. Rio de Janeiro: acervo do MNBA, óleo sobre tela, 131 x 197cm, 1935. Reproduzido de *O Museu Nacional de Belas Artes*. São Paulo: Banco Safra, 1985.



112

LEITURA  
DO  
MUNDO



## LEITURA DO TEXTO 1\*



### Legenda

Ao lado da reprodução do quadro, há uma legenda, com as seguintes informações: o nome do pintor, o título do quadro, a técnica em que foi pintado, suas dimensões, o ano em que foi pintado e o lugar em que se encontra.

1. Qual o nome do pintor? *Cândido Portinari*.
2. Qual o título do quadro? *Café*.
3. A técnica da pintura indica o tipo de material usado. Se desenharmos com lápis preto num papel branco, a técnica será lápis sobre papel. Papel é o suporte, o lugar, a superfície em que fazemos o desenho.
  - a) Óleo sobre tela.
  - b) Significa que o artista usou a técnica de pintar com tinta a óleo num suporte que é a tela.
- a) Qual a técnica da pintura *Café*?
- b) Óleo é o tipo de tinta usada na pintura. O que significa óleo sobre tela?
4. As dimensões são as medidas do quadro. Primeiro vem a medida da altura, depois a da largura.
  - a) Qual a altura do quadro? *131cm*.
  - b) Qual a largura do quadro? *197cm*.
  - c) Uma régua usada na escola tem, geralmente, 30cm. Um passo grande de um adulto tem, geralmente, um metro, ou 100cm. Comparando com essas medidas, imagine, na parede da sala de aula, o espaço que a tela de Portinari ocuparia. (Atividade de observação e comparação, apenas para que os alunos tenham a noção do tamanho do quadro, de quase dois metros de largura.)

5. Em que ano o quadro foi pintado? 1935.

6. Acervo é o conjunto de obras de arte de um museu, uma galeria, um espaço cultural, ou de uma biblioteca. O quadro pertence a que acervo? *Pertence ao acervo do Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro.*



### O pintor

Cândido Portinari nasceu em 1903, na cidade de Brodósqui, São Paulo. Morreu em 1962, no Rio de Janeiro. Portinari foi um dos maiores pintores brasileiros. Foram temas da obra de Portinari: o trabalho, a miséria, a vida no interior, retratos, cenas da história do Brasil e religiosas.

Seu trabalho foi reconhecido também fora do Brasil. Pintou murais para a Biblioteca do Congresso Americano, em Washington, capital dos Estados Unidos. Pintou dois famosos murais, *Guerra e Paz*, que estão na sede da ONU (Organização das Nações Unidas), em Nova Iorque, também nos Estados Unidos.

No Brasil, sua obra está espalhada por vários museus e prédios públicos.

No final da vida, Portinari não devia mais pintar, porque a tinta estava lhe fazendo muito mal. A tinta a óleo tem um cheiro muito forte e é feita de várias substâncias, como o chumbo, que prejudicam a saúde.

Mas Portinari dizia que, se parasse de pintar, morreria de tristeza. Continuou pintando e morreu envenenado pelas tintas.

1. O quadro *Café* representa que tema da obra de Portinari? Justifique. *Representa o tema do trabalho, porque mostra trabalhadores numa plantação de café.*

2. a) A morte de Portinari, envenenado pelas tintas, mostra que a pintura representava alguma coisa para ele. O quê? *A pintura representava a própria vida dele.*

b) O que ele dizia, que comprova sua resposta? *Ele dizia que, se parasse de pintar, morreria de tristeza.*



### A gramática da pintura

A língua portuguesa tem uma gramática, uma forma de juntar as palavras em classes e de organizar as palavras na frase.

A pintura também tem uma gramática. É a forma de organizar as cores e as formas no espaço pintado.

A gramática da pintura cria o significado da pintura, da mesma forma que a gramática da língua dá significado às palavras.

1. Observe, no quadro, a terra, os sacos de café, os montinhos de grãos de café, a pele dos homens e mulheres. Podemos dizer que todas essas figuras são pintadas com variações da mesma cor.

a) Essas variações são feitas misturando quais dessas cores: marrom com branco; marrom com preto; azul com branco; azul com vermelho; vermelho com branco? *Marrom com branco e marrom com preto.*

b) Se um pintor mistura uma cor com preto, ela fica de que jeito? *Fica mais escura.*

c) E se ele mistura a cor com branco? *A cor fica mais clara.*

2. O pintor pode ir pondo mais preto e a cor vai escurecendo. Pode ir pondo mais branco e a cor vai clareando. Quando faz isso, o pintor cria novos tons da cor.

Vários tons de uma mesma cor, indo do mais claro ao mais escuro, ou do mais escuro ao mais claro, fazem uma *gradação* da cor.



Isso se parece com o que fazemos com as palavras. Quando eu digo menininho, menino e menino, faço uma *gradação* do sentido da palavra.

Organize esta gradação do marrom, indo do mais claro para o mais escuro: bege escuro, marrom, marrom bem escuro, bege bem claro, bege. *Bege bem claro, bege, bege escuro, marrom, marrom bem escuro.*

3. Os pintores não falam que uma pintura foi feita em tons de marrom. Eles usam uma palavra mais bonita. Dizem que a pintura foi feita em tons *terrosos*. Terrosos vem de terra. Tons terrosos são os tons que lembram os vários tons da terra.

a) O quadro de Portinari é pintado em que tons? *Em tons terrosos.*

b) Os tons terrosos são gradações de que cor? *Da cor marrom.*

c) Um quadro em tons escuros fica mais fechado, mais triste; um quadro em tons claros fica mais aberto, mais alegre.

A pintura de Portinari, quanto aos tons, é de que tipo? *É uma pintura mais escura, mais fechada, mais triste.*

4. O jogo de cores claras e escuras cria um contraste na pintura: claro *vs.* escuro, que se lê claro *versus* escuro e significa claro contra escuro.

a) O que está pintado de claro, no quadro? *São as roupas dos trabalhadores.*

b) A cor clara cria um destaque no meio dos tons terrosos. Uma coisa que se destaca é uma coisa que chama a atenção.

O que tem mais importância, chama mais atenção, na pintura: os trabalhadores, a plantação de café, a terra ou as pilhas de café? Por quê? *Os trabalhadores, porque suas roupas são claras e se destacam da plantação e de tudo o que está pintado em tons terrosos.*

5. a) Observe os pés e as mãos dos trabalhadores. Seu tamanho está de acordo com o resto do corpo? Por quê? *Não, estão exagerados.*

b) No trabalho de plantar e colher café, que partes do corpo são mais utilizadas? Justifique sua resposta. *As mãos, para mexer na terra e colher o café, e os pés, para andar pela plantação.*

c) Explique como isso se mostra na pintura. *Isso se mostra com as mãos e os pés em tamanho exagerado.*

6. a) Que movimentos dos trabalhadores a pintura mostra? *Eles carregam sacos, estão andando, ou estão abaixados, catando o café, ou estão subindo nas árvores etc.*

b) Esses movimentos falam de um tema. Qual? *Falam do tema do trabalho.*

7. Quando olhamos uma paisagem, podemos ver um jardim na frente, um rio correndo ao fundo, uma árvore grande perto da beira do rio, uma árvore menor mais atrás, o céu envolvendo tudo.

a) As figuras maiores do quadro estão em que lugar? *Estão na frente.*

b) E as menores? *Estão atrás.*

c) O que parece estar mais longe e o que parece estar mais perto? *O que é maior (os trabalhadores que estão na frente do quadro) está mais perto; o que é menor (a plantação, os trabalhadores perto das árvores) vai ficando mais longe.*

d) Quais figuras aparecem com todos os traços bem nítidos, bem claros: as da frente ou as de trás? Justifique sua resposta. *São as da frente, porque podemos ver o rosto, as mãos e pés, tudo está mais claro, mais nítido.*

e) Onde há mais ação, no quadro, na frente ou atrás? Justifique. *Há mais ação na frente, porque os trabalhadores estão fazendo várias coisas: carregando sacos, andando, abaixados.*

f) Tudo isso cria a perspectiva do quadro. Usando a perspectiva, o pintor quis destacar, dar mais importância a que cenas do quadro? *Quis destacar as cenas da frente, os trabalhadores fazendo várias coisas diferentes, isto é, trabalhando.*

**PERSPECTIVA É O RECURSO USADO EM PINTURA, PARA MOSTRAR QUE UMA COISA ESTÁ NA FRENTE DA OUTRA, QUE UMA COISA É MAIOR QUE A OUTRA. ISSO FAZ A CENA DO QUADRO PARECER REAL.**



114

LEITURA  
DO  
MUNDO

OS CONTRASTES CLARO *VERSUS* ESCURO, FORMAS PEQUENAS *VERSUS* FORMAS GRANDES, APROXIMAÇÃO *VERSUS* AFASTAMENTO CRIAM A PERSPECTIVA DA PINTURA. A PERSPECTIVA, O USO DAS CORES, A DISTRIBUIÇÃO DAS FORMAS NO ESPAÇO DA TELA, TUDO ISSO FAZ A GRAMÁTICA DA PINTURA, SÃO OS RECURSOS DE EXPRESSÃO DA PINTURA. OS RECURSOS DE EXPRESSÃO CONSTROEM IDÉIAS, CONTEÚDOS, VALORES.



### Os valores\*

1. Os trabalhadores demonstram força? Justifique sua resposta, descrevendo uma figura do quadro. *Sim, porque seus músculos aparecem e eles parecem estar carregando muito peso. Os trabalhadores da frente estão carregando sacos cheios de café, o trabalhador que segura uma vasilha tem os braços bem musculosos. Este tipo de trabalho exige trabalhadores fisicamente fortes. (Ou resposta aproximada.)*

2. Há uma figura, no quadro, que mostra um homem mandando nos trabalhadores.

A pintura mostra, com recursos de expressão, que ele é diferente dos outros.

a) Quais são as diferenças em relação aos trabalhadores, no vestuário? *Ele calça botas, suas botas têm esporas, usa chapéu de couro e um cinto.*

b) Qual a posição em que o homem foi pintado? *Ele foi pintado com o dedo apontado para os trabalhadores, em posição de quem está observando e tomando conta.*

c) Esse homem que manda, no quadro, não é uma figura destacada. Isso porque:

• ele está de lado ou de frente? *Está de lado.*

• está mais atrás, ou mais na frente? *Está mais atrás.*

• é maior ou menor que os trabalhadores em destaque, na frente? *É menor.*

d) Tudo isso junto faz com que possamos ver esse homem em detalhes? Justifique sua resposta. *Não, não podemos ver esse homem em detalhe, porque ele está de lado, está mais atrás, é uma figura menor do quadro.*

3. Na lavoura, quem manda nos trabalhadores, fiscaliza o serviço, distribui tarefas, é o capataz. A figura observada na questão anterior é um capataz.

a) Quanto à oposição entre capataz e trabalhadores:

• na vida real, quem tem mais poder de mando? *É o capataz.*

• na pintura, quem tem mais destaque? *São os trabalhadores.*

b) A cena de trabalho da pintura de Portinari é exatamente igual à realidade ou é a forma como o pintor vê a realidade? *É a forma como ele vê a realidade.*

c) Isso mostra o ponto de vista do pintor, seu modo de ver o mundo. Quem tinha mais destaque para o pintor? Como ele mostra isso na pintura? *Quem tinha mais destaque eram os trabalhadores. O pintor mostra isso, dando destaque aos trabalhadores, colocando-os na frente, fazendo suas figuras maiores e mais fortes que a do capataz.*

4. Toda pintura é uma forma de representar, com figuras e cores, alguma realidade. Ela não é igual à realidade. Ela não é a realidade. Ela é uma pintura.

Aponte, no quadro de Portinari, alguma coisa que comprove essas afirmativas. *Respostas variadas. Exemplos: O tamanho exagerado dos pés, dos músculos, das mãos dos trabalhadores, a própria organização da cena de plantação de café, as roupas iguais e claras, para destacar as figuras dos trabalhadores.*

5. Portinari viveu numa época em que, no Brasil, os artistas modernos queriam mudar todos os valores da vida e da arte. Queriam uma arte brasileira, não uma arte copiada do estrangeiro. Queriam uma vida melhor para os trabalhadores, não uma vida de exploração.

a) Os trabalhadores das plantações de café de verdade são todos fortes e musculosos, todos vestidos da mesma maneira, assim como aparecem no quadro? *Não, os trabalhadores de verdade às vezes são fracos, doentes, não se vestem da mesma maneira, cada um tem suas roupas de trabalho.*

b) Idealizar é criar uma realidade ideal, diferente da realidade de verdade.

Portinari, então, idealiza os trabalhadores? Por quê? *Sim, idealiza, porque cria trabalhadores mais fortes e arrumados que na realidade.*

c) Idealizar pode significar:

• uma forma de fugir da realidade, para mundos de sonho;

• uma forma de exagerar, reforçar detalhes reais, para valorizar a realidade.

No quadro, o que é idealizar? Por quê? *É uma forma de exagerar, reforçar detalhes reais, para valorizar a realidade. Portinari exagerou nos detalhes reais da vida na plantação, para valorizar os trabalhadores, mostrar sua força para o trabalho.*





## LEITURA DO MUNDO \*

1. Conta-se, a respeito de Portinari, a seguinte história:

Portinari fez uma exposição em Paris, com muitos quadros que mostravam retirantes do Nordeste e trabalhadores brasileiros. Um nobre inglês, o Duque de Windsor, foi ver a exposição. Olhou os quadros e perguntou ao pintor:

– Mas o senhor não pinta flores?

E Portinari respondeu:

– Não, meu senhor. Só pinto miséria.

**Essa história mostra:**

a) que as pessoas preferem quadros decorativos, para enfeitar suas paredes, ou quadros de denúncia, que mostram situações de injustiça? *As pessoas como o Duque de Windsor preferem quadros decorativos, para enfeitar suas paredes.*

b) que os artistas pintam para agradar ao público ou pintam o que acham importante pintar?

*Os artistas pintam o que querem, o que acham importante.*

c) que a arte pode agradar a algumas pessoas e desagradar a outras? *Sim, a arte não agrada a todos.*

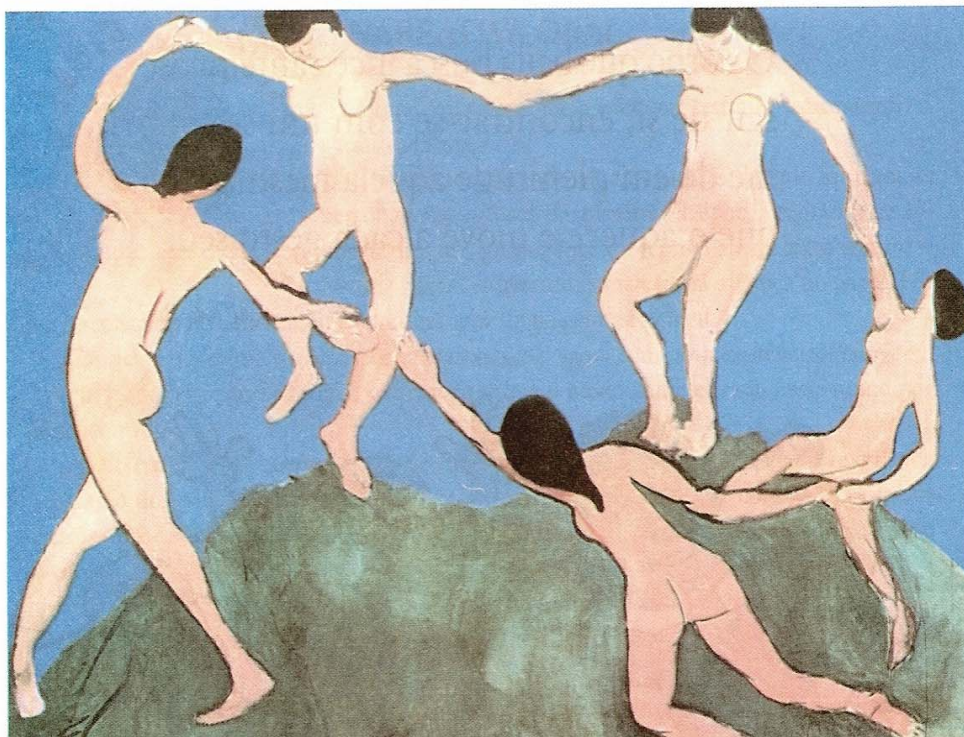
*Cada um pode gostar de um tipo de arte.*

d) que a arte de Portinari é uma arte com motivos predominantemente: populares, decorativos, brasileiros, mundiais, leves, sociais. Quais desses? *Populares, brasileiros, sociais.*



# Texto 1

## A DANÇA



Henri Matisse. *A dança*, 1909, óleo sobre tela, 259 x 390 cm, Museu de Arte Moderna de Nova Iorque. Reproduzido de: Volkmar Essers. *Henri Matisse: mestre da cor*. Berlim: Benedict Taschen, s.d., p. 28.



120

LEITURA  
DO  
MUNDO



## LEITURA DO TEXTO 1



Temas e figuras

1. O texto 1 é uma pintura de Matisse, intitulada *A dança*.  
Quais são as figuras do quadro que representam a idéia, o tema da dança? *São as mulheres.*
2. O tema da dança pode estar representado em figuras diferentes.  
Exemplos: um casal dançando num baile; uma bailarina num palco.  
Dê outros exemplos. *As danças de rua no carnaval; os bailes de clubes etc.*

3. Em qualquer figura que represente o tema da dança, uma idéia está sempre presente.

a) Identifique essa idéia, entre as seguintes: alegria; movimento; tristeza. *A idéia sempre presente é a de movimento.*

b) As figuras das mulheres, no quadro de Matisse, indicam essa idéia? Por quê? *Sim, porque elas estão em movimento, não estão paradas.*



### Recursos de expressão

1. Matisse viveu na França, de 1869 a 1954. Sua pintura abriu novos caminhos para a arte moderna. Abrir novos caminhos na arte significa encontrar formas novas de se expressar.

Para criar a idéia de movimento, por exemplo, o pintor usou alguns recursos de expressão da pintura.

a) O quadro tem mais linhas retas ou curvas? *Linhas curvas.*

b) As figuras estão lado a lado, numa fila? *Não, as figuras estão em roda, em círculo.*

c) Os pés das mulheres estão firmes, bem presos no chão? *Não, os pés das mulheres apenas tocam o chão.*

• As mulheres, então, são formas leves, flutuantes, ou formas pesadas? *Explique. São formas leves, flutuantes, porque estão soltas, quase não tocam o chão, parece que estão no ar.*

• Além do movimento, indique uma outra idéia criada na pintura. *A idéia de leveza.*

d) Numa pintura, as linhas e as cores desenharam as figuras.

• O que é mais importante no quadro de Matisse: o desenho do rosto ou o desenho do corpo das mulheres? *O desenho do corpo das mulheres.*

Essa resposta se justifica, porque:

- todos os rostos das mulheres estão bem desenhados, bem claros;
- os rostos têm poucos ou nenhum traço;
- os corpos estão bem desenhados, cheios de movimentos.

Transcreva as respostas corretas. *Os rostos têm poucos ou nenhum traço; os corpos estão bem desenhados, cheios de movimentos.*

e) O desenho das figuras, então, ajuda a criar a idéia de movimento? Por quê? *Sim, ajuda, porque o mais importante nas figuras é o desenho dos corpos, que estão em movimento.*

f) Baseando-se nas respostas anteriores, indique recursos de expressão que criam, na pintura:

- a idéia de movimento; *Linhas curvas, a figura do círculo, o desenho dos corpos.*
- a idéia de leveza. *Figuras soltas no ar; figuras que não estão presas ao chão.*

2. a) O recurso de pintar as mulheres nuas aumenta a idéia de leveza? Por quê? *Aumenta, porque as mulheres não têm o peso da roupa, o corpo fica mais leve sem roupa.*

b) O nu na pintura, então, é um recurso de expressão, que cria qual idéia? *É um recurso que cria a idéia de leveza.*

c) A nudez, às vezes, vem associada à pornografia, à imoralidade. É o caso da nudez que não causa em quem vê o sentimento de estar contemplando o belo.

Isso acontece porque o nu, na arte, está criando relações de sentido com a obra em que aparece, não está ali à toa, para chocar. Explique essa afirmativa, baseando-se na pintura de Matisse. *O nu, na pintura de Matisse, cria relações de sentido, porque todos os corpos nus flutuam no espaço, para dar a idéia do movimento, da leveza da dança. Os corpos estão nus para reforçar essas idéias. Por isso, nessa obra, a nudez não choca; ela provoca o sentimento do belo.*



3. a) Descreva como estão as mãos e os braços das mulheres. *As mãos e os braços estão estendidos, à vontade. Algumas mulheres seguram as mãos das outras. Algumas estendem os braços para baixo, outras, para cima.*

b) Este recurso reforça que idéias? Explique. *Reforça a idéia de movimento, porque os braços e as mãos estão para cima e para baixo e são desenhados em linhas curvas. Reforça a idéia de leveza, porque estão estendidos, à vontade.*

4. As mulheres estão dançando num palco ou em alguma superfície lisa e firme? *Elas estão dançando numa superfície cheia de curvas, como se estivessem soltas no ar.*

Esse recurso reforça que idéias? Explique. *Reforça as idéias de movimento e de leveza, porque as mulheres estão soltas, à vontade; parece que não há chão para elas pisarem, então é como se dançassem no ar.*



## Contrastes

1. A pintura é feita de contrastes, que são diferenças.

Um dos contrastes é entre figura e fundo.

a) Quais são as figuras? *São as mulheres.*

b) O fundo da pintura, isto é, aquilo que está por trás das figuras, tem quantas cores? Quais são?

*Tem duas cores, azul e verde.*

c) Qual a cor de fundo que ocupa maior espaço na tela pintada? *O azul.*

d) Essa cor ocupa a parte superior ou inferior da tela pintada? *Ocupa a parte superior.*

\*e) A cor azul, compondo a parte superior do fundo, pode ser associada a que figura da natureza: o céu, o mar, os rios, as matas? *Pode ser associada ao céu.*

Céu é espaço aberto, infinito.

Soltas no espaço, as figuras das mulheres criam uma nova idéia, além de movimento e leveza. Essa nova idéia é de: nervosismo, tensão, ou liberdade, soltura? Explique. *É a idéia de liberdade e soltura, porque elas estão livres, soltas, como se flutuassem no espaço.*

2. Outro contraste da pintura é o contraste de cores.

a) As cores claras “pulam” para a frente, isto é, se destacam do fundo. Quais as formas mais claras no quadro de Matisse, as formas que pulam para a frente do quadro, ficando em destaque? *São as figuras das mulheres dançando.*

b) Uma pintura complexa pode ser feita com infinitas cores e combinações.

Nessa pintura, há muitas cores, criando uma idéia de complexidade, de complicação? Justifique.

*Não, há poucas cores: azul, verde, cor de carne e preto. Essas poucas cores criam idéia de simplicidade.*



## Expressão e conteúdo

1. Os contrastes, as diferenças, são recursos de expressão, assim como o tipo de desenho, as linhas usadas, a combinação de cores.

a) Baseando-se nas respostas anteriores, identifique os recursos de expressão da pintura de Matisse. Para isso, fale sobre: o tipo de linha (reta ou curva) que predomina, que mais aparece; o desenho das figuras; o contraste figura/fundo; o uso das cores. *Os recursos de expressão são: predomínio de linhas curvas, figuras desenhadas soltas no espaço, com braços estendidos e soltos e rosto com poucos detalhes, figuras que se destacam do fundo, uso de poucas cores.*

b) As idéias criadas por esses recursos de expressão são o conteúdo do quadro.

Identifique essas idéias. *São as idéias de movimento, leveza e liberdade.*

c) As idéias são, portanto, o conteúdo de um texto.

Reescreva, completando.

A pintura é um tipo de . Num texto, os recursos de expressão ajudam a criar um . A pintura é um tipo de texto. Num texto, os recursos de expressão ajudam a criar um conteúdo.



122

LEITURA  
DO  
MUNDO

2. Nas figuras das mulheres, os corpos são mais bem desenhados que os rostos.

A pintura de Matisse cria o conteúdo da dança como uma ação do corpo ou da mente? Justifique sua resposta. Uma ação do corpo. Os corpos estão nus e bem desenhados, os rostos quase não têm formas, os corpos se movimentam e se curvam, são eles que criam a idéia de movimento, de leveza, de liberdade da dança.



## Valores

1. Ao pintar um quadro como esse, Matisse mostra que valoriza a liberdade do corpo? Por quê?

Sim, porque os corpos estão em liberdade, estão nus, dançando no espaço.

2. Nessa pintura, Matisse usou recursos de expressão novos para a arte da época: poucas cores, corpos em liberdade de movimentos, leveza de formas, desenho sem muitos traços definidos.

a) Ele foi, então, corajoso, livre para criar? Explique. Sim, porque criou novos recursos de expressão para a arte da época.

\*b) Ele foi, também, corajoso, porque criou, nessa pintura analisada, uma nova idéia de dança. Nos quadros mais antigos, a dança aparecia em figuras de bailarinas vestidas, dançando em palcos, ou em academias de balé. Aparecia também na figura de casais em bailes.

Qual é a novidade na idéia de dança criada por Matisse? A novidade é que ele mostra bailarinas nuas, dançando soltas no espaço.

3. Qual é o valor mais importante dessa pintura: a leveza, o movimento, ou a liberdade? Explique.

O valor mais importante é a liberdade, porque Matisse teve coragem para criar recursos e idéias novas, então mostrou que era livre. E também porque, na pintura, o que mais se destaca é a liberdade dos corpos dançando.



## LEITURA DO MUNDO\*

1. Na epígrafe desta lição, há um pensamento do professor Alfredo Bosi sobre a arte da dança. Compare a epígrafe com o quadro de Matisse:

a) As bailarinas buscam contato umas com as outras? Sim, elas estão de mãos dadas, ou com a mão estendida, procurando a mão da outra.

b) Elas querem, então, sair de si mesmas, encontrar alguém que as acompanhe, na dança? Explique. Sim, elas estão procurando sair de si mesmas, toda a emoção da dança vai ser compartilhada entre todas.

c) A dança dá idéia de vida? Por quê? Sim, porque dança é movimento, é liberdade, e tudo isso é vida.

d) O que as pessoas querem, quando dançam? Comente, observando o quadro e pensando na epígrafe. As pessoas querem sentir-se em plenitude, sentir que estão vivas. Por isso, muitas vezes gostam de dançar acompanhadas, para repartir e trocar essa energia.

2. Dançar, fazer ginástica, caminhar, nadar são ações do corpo. Você faz alguma dessas atividades? Por quê? Para quê? Faz, porque gosta e sente prazer, faz, porque todo mundo faz, ou porque alguém obriga? Respostas variadas.

Isso pode ajudar você em alguma coisa? Explique, pensando nas palavras *auto-estima*, que significa a estima por si mesmo, e autoconhecimento, que significa o conhecimento de si mesmo. Sim, pode melhorar minha auto-estima, pois vou aprendendo a respeitar, entender, e cuidar de meu corpo. Também aumenta meu autoconhecimento, porque, conhecendo melhor meu corpo, passo a conhecer-me melhor. Ou: não, isso não me ajuda em nada, eu não preciso disso para ser eu, para ter auto-estima, nem para aumentar meu autoconhecimento.

3. Pensar, recordar, imaginar, estudar são ações da mente. Você costuma exercitar a mente, estudando, pensando à toa, imaginando histórias, lembrando de fatos passados, com detalhes? Responda, exemplificando. Sim, costumo imaginar lindas histórias de príncipes e princesas; sim, costumo estudar um pouco todos os dias; sim, costumo deixar o pensamento "voar" livremente; sim, costumo pensar no meu aniversário de 6 anos, quem estava lá, o que eu ganhei etc. Ou: Não, não costumo fazer nada disso, não gosto muito de estudar e ficar imaginando coisas.

123

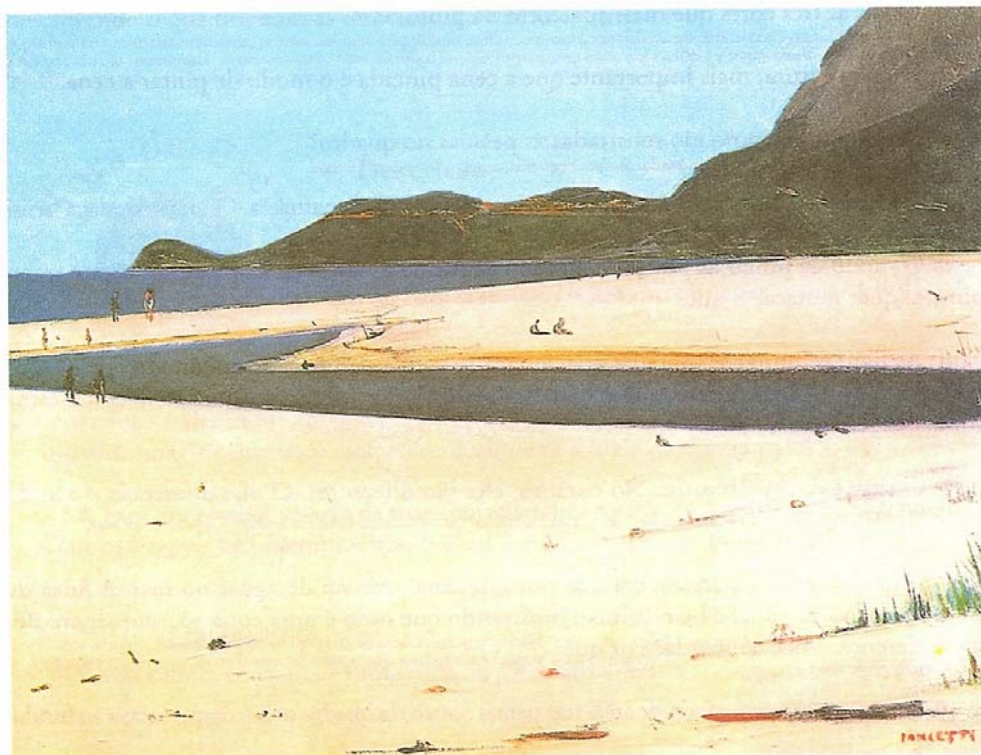


LEITURA  
DO  
MUNDO



## HORA DE FALAR

Observe a reprodução do quadro *Praia da Gávea*, do pintor brasileiro José Pancetti:



Pancetti. *Praia da Gávea*. Óleo sobre tela, 50X60cm, 1955.  
Reproduzido do livro de Roberto Pontual. *Entre dois séculos: arte brasileira do século XX* na coleção Gilberto Chateaubriand. Rio de Janeiro: Editora JB, 1987.

### CONHECENDO O PINTOR\*

José Pancetti nasceu em Campinas, em 18/06/1904, filho de imigrantes italianos. Na juventude, foi marinheiro e a atração pelo mar sempre esteve presente em sua pintura. Trabalhou em várias atividades, inclusive foi operário trabalhando também em marcenaria, e oficina especializada em pintura de parede. Sempre inquieto e solitário, perseguia o sonho de tornar-se pintor. Frequentou alguns grupos de pintura, mas não conseguia participar de movimentos coletivos. Pintou e desenhou muito. Morreu no Hospital Central da Marinha, na ilha das Cobras, Baía de Guanabara, em 10/02/1958 após receber a visita do então Presidente Juscelino K.. Atualmente, é considerado um dos grandes pintores brasileiros e sua obra é disputada em leilões, atingindo preços bastante altos.

163



LEITURA  
DO  
MUNDO

## DESCREVENDO O QUADRO\*

1. O quadro de Pancetti, pintado em 1951, mostra uma praia que não existe mais, no Rio de Janeiro.

a) Enumere os elementos que você vê nessa pintura.

*O céu, as montanhas, o mar, a praia (a areia), pessoas, um canal que avança pela areia, vegetação.*

b) Quais as três cores que mais aparecem na pintura? *São o azul, o bege da areia, o verde.*

2. Numa pintura, mais importante que a cena pintada é o modo de pintar a cena.

a) Por exemplo, como são mostradas as pessoas no quadro?

*Sentadas na areia, ou em pé, andando, sempre pequenas, como se estivessem longe.*

b) Compare as pessoas assim pintadas com os elementos da natureza. O que se destaca mais? *São os elementos da natureza.*

c) O modo de pintar as pessoas e o modo de pintar a natureza, portanto, indicam que a pintura quer destacar o quê? *Quer destacar a natureza.*

d) As figuras humanas pintadas relacionam-se com a natureza de que modo? Pense, por exemplo, na luta dos homens com o mar, nos textos 1, 2 e 3. Diga se aqui acontece a mesma coisa. *Não, aqui as figuras humanas estão em paz com a natureza, com o mar.*

e) O mar e o céu são azuis. No entanto, eles são diferentes. O que diferencia o céu do mar? *O azul é diferente no céu e no mar, isso marca uma separação. As montanhas também ajudam a separar céu e mar.*

f) A grande faixa de areia é cortada por um canal que vai desaguar no mar. A faixa de areia em torno do canal é bem lisinha, mostrando que tudo é uma coisa só, sem separação, sem diferença. Você concorda? Por quê? *Não concordo. A faixa de areia em torno do canal é recortada, tem pontos mais escuros que o resto da areia. Isso mostra que a praia não é toda igualzinha.*

g) O canal que recorta a faixa de areia traz para o centro do quadro uma cor que estava ao fundo.

• Qual? *O azul.*

• Com isso, o quadro fica mais equilibrado, porque as cores ficam mais bem distribuídas. Você concorda? Por quê? *Concordo, porque senão ia ficar uma faixa enorme toda bege, que seria a areia, e o azul do mar só apareceria ao fundo.*

3. Pintura se faz de contrastes: claro *vs.* escuro, linhas retas *vs.* linhas curvas, alto *vs.* baixo, figuras na horizontal *vs.* figuras na vertical. Os contrastes são, portanto, diferenças. São os contrastes que dão movimento à cena pintada.

a) Identifique contrastes:

• de claro/escuro: *a faixa de areia/o mar e as montanhas;*

• de reto/curvo: *a linha do mar e do céu/a curva das montanhas;*

• de horizontalidade/verticalidade: *pessoas em pé/sentadas; faixa de areia/montanhas.*

b) Explique a função dos contrastes para criar efeitos de sentido no quadro.

*Os contrastes mostram que existe movimento, que não é tudo igualzinho.*



4. A paisagem pintada não tem sol, mas a pintura retrata um dia de sol. Como se pode concluir isso? *Porque a areia está bem clarinha, iluminada, porque o céu não tem nuvens, é todo azul, porque o mar também está azul.*

5. Uma pintura pode criar efeito de harmonia, ou efeito de desarmonia. Cria efeito de harmonia quando tudo parece se combinar, quando se observa um equilíbrio entre todos os elementos do quadro. Cria efeito de desarmonia quando as formas pintadas se combinam desequilibradamente. A pintura de Pancetti cria que tipo de efeito? Justifique sua resposta, descrevendo o quadro, com as respostas das questões anteriores.

*A pintura cria efeito de harmonia, porque existe um equilíbrio entre todos os elementos do quadro: o céu e o mar se separam nas cores e no traçado das montanhas, as pessoas estão bem distribuídas, são formas pequenas, para realçar a importância da natureza; o canal que corta a faixa de areia traz o azul ao centro do quadro, equilibrando a distribuição das cores.*



### Descrição

Você vai agora descrever a cena do quadro de Pancetti. Sua descrição terá o mesmo título do quadro: Praia da Gávea. Para fazer isso, seria bom observar as instruções que se seguem.

1. Faça a descrição da cena, como se você estivesse diante da praia, não de um quadro. Imagine que você está vendo realmente a praia da Gávea.

2. Faça um roteiro, a partir de suas anotações. Seu roteiro pode prever três parágrafos. Damos a seguir um exemplo, mas o ideal é que você mesmo faça o seu roteiro.

Exemplo:

- Um dia muito azul.
- Mar calmo, cercado de montanhas, grande faixa de areia recortada por um canal.
- Pessoas tomando sol, ou andando, em harmonia com a natureza.

3. Use, em sua descrição, os verbos no pretérito imperfeito do indicativo, como se você já tivesse visto a cena e a estivesse descrevendo para alguém. Exemplo: Era um dia muito azul...

4. Não use a 1ª pessoa, coloque-se como observador diante da cena; apenas descreva o que vê.

5. Releia o que escreveu, faça os acertos necessários, tire suas dúvidas com o professor. Depois, passe a limpo, sem esquecer do título.



cercavam sua vida, como Oswald? Será que observaria uma formiga ou um marimbondo da mesma maneira de Quintana e Scliar, como manifestações da vibração da vida?

Discuta essas questões.

2. Observe sua sala de aula, sozinho e calado. Fique um bom tempo observando. Fixe sua atenção num objeto. Olhe para ele demoradamente, descobrindo coisas que nunca antes tinha descoberto: formas, cores, sentidos. Escreva, anote suas observações. Leia para os colegas de grupo e ouça as anotações deles. Discutam se a sala de aula passou a ter novos sentidos, sentidos sempre presentes, mas nunca antes descobertos.



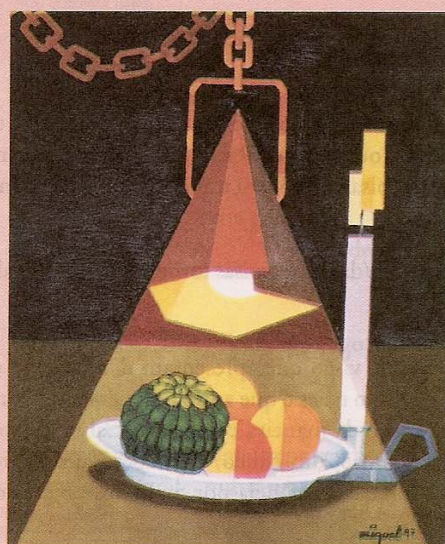
## DESCRIÇÃO\*

1. Observe as duas naturezas-mortas pintadas por dois artistas brasileiros. A primeira é de Pedro Alexandrino, pintor paulistano que viveu de 1856 a 1942, famoso por suas naturezas-mortas. A segunda é de Miguel Coelho, que nasceu em Matipó, MG, em 1934, e vive hoje na cidade de Niterói, RJ, onde cria vários gêneros de pintura.

Escolha uma das pinturas e descreva-a. Fale das figuras escolhidas, do modo de combiná-las, das cores usadas. Mostre o contraste figuras *vs.* fundo, comentando seu efeito. Construa um sentido para os quadros.



Pedro Alexandrino, *Frutas e flores*. Óleo sobre tela, 69 x 124cm. Reproduzido de *A Pinoteca do Estado*, São Paulo, Banco Safra, 1994.



Miguel Coelho, *Natureza-morta iluminada*, 1997. Tela de 46 x 38cm, acervo do artista. Reprodução fotográfica autorizada pelo pintor, especialmente para esse livro.

2. Organize suas anotações sobre um objeto da sala de aula, feitas durante a leitura do mundo, numa descrição. Vá, entretanto, além da descrição. Fale do objeto, do que ele passou a significar para você. Mostre como seu ponto de vista sobre as coisas revela um pouco de você, de sua visão de mundo, de seu modo de enxergar a vida.



118

LEITURA  
DO  
MUNDO



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)