371.214
M828o
Ex 1
C92569203

ma-2006/1

ESTADO DO MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGEM
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

UM OLHAR ALÉM DAS APARÊNCIAS: ALGUMAS BASES PARA A DEFINIÇÃO DA ARTE PICTÓRICA NUM CAMPO TRANSDISCIPLINAR DE CONHECIMENTO

Walmira Sodré Austríaco Moraes

Pontes e Lacerda – MT
2006

BIBLIOTECA
Ca -MT
RG 00114545
Data 25/07/06
( ) Compra (X) DOAÇÃO nuta

WALMIRA SODRÉ AUSTRÍACO MORAES

UM OLHAR ALÉM DAS APARÊNCIAS: ALGUMAS BASES PARA A DEFINIÇÃO DA ARTE PICTÓRICA NUM CAMPO TRANSDISCIPLINAR DE CONHECIMENTO

Pontes e Lacerda – MT
2006

WALMIRA SODRÉ AUSTRÍACO MORAES

UM OLHAR ALÉM DAS APARÊNCIAS: ALGUMAS BASES PARA A DEFINIÇÃO DA ARTE PICTÓRICA NUM CAMPO TRANSDISCIPLINAR DE CONHECIMENTO

Monografia apresentada à Universidade do Estado de Mato Grosso / Departamento de Letras, Campus Universitário de Pontes e Lacerda como instrumento de avaliação da disciplina TCC do curso de Letras: Línguas Portuguesa e Inglesa e Literaturas.

Orientadora: Profª. Marlene Flores

Pontes e Lacerda – MT
2006

Ensaio Monográfico apresentado e defendido perante a seguinte banca examinadora:

_____

Professora Mestra **Marlene Flores** - orientadora

_____

Professor Mestre **Flávio Benites** - banca

_____

Professor Especialista **Ricardo Marques Macedo** - banca

Pontes e Lacerda, 19 de junho de 2006.

Aos meus filhos João José e David Jr. e ao meu marido David

Telas pintadas por Deus nas quais encontro significação para minha vida
Vidas nas quais minha vida se enche de cor
Pincéis que delimitam o meu caminhar
Nuances da paz no meu desesperar ...

Sou grata às pessoas que fizeram parte do processo de elaboração desse trabalho que me propiciou momentos de imensurável prazer e de aquisição de um saber maravilhoso.

À minha orientadora, Professora Mestra ***Marlene Flores****, que acreditou e confiou na minha capacidade de produção desde início e me iluminou com sua sabedoria quando quis declinar e que me deu liberdade e asas para voar.*

À professora ***Raquel Alves****, pelo incentivo na descoberta do meu objeto de pesquisa e pela confiança no meu trabalho.*

À professora ***Vanderluce Moreira****, por me auxiliar na implementação de meus estudos e pela confiança na minha capacidade produtiva enquanto autora.*

Às professoras ***Antonia Selma de O. Câmara*** *e* ***Inês Parolin****: mais que mestras. Grandes amigas e incentivadoras.*

Aos meus alunos do ***Programa de Integração Social AABB COMUNIDE****, por terem demonstrado que é possível a leitura e interpretação de telas dentro da sala de aula, sendo este um trabalho produtivo e altamente prazeroso.*

A todos que consideram o ato de ler e interpretar como condição essencial para a configuração da nossa existência no mundo.

A pintura deve desafiar o espectador (...) e o espectador, surpreendido, deve ir ao encontro dela como se entrasse em uma conversa.

Roger de Piles, 1676.



SUMÁRIO

RESUMO 06

SUMMARY 07

INTRODUÇÃO 08

I - NÓS, NOSSO SÉCULO E AS IMAGENS. 12

II- UMA IMAGEM VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS? 21

III- INTERPRETAR É PRODUZIR SENTIDOS. 42

3.1- OS PCN'S: O QUE ELES DIZEM? 49

3.2- COM AS IMAGENS E AS PALAVRAS, O LIVRO DIDÁTICO. 54

3.3- COM A PALAVRA, O PROFESSOR. 89

CONSIDERAÇÕES FINAIS. 95

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 98

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 100

ANEXOS 101

RESUMO

O presente ensaio monográfico apresenta-se divido em três capítulos que discute a presença de telas nos livros didáticos adotados pelas escolas atualmente. O ensaio surgiu a partir de outros trabalhos desenvolvidos na graduação que discutiam questões semelhantes. Nosso trabalho está vinculado essencialmente à ênfase dada na atualidade ao processo de significação das imagens. Os textos não-verbais, especificamente os pictóricos, são, neste trabalho, o alvo de nosso estudo, a partir do qual procuramos priorizar a importância dos mesmos e o posicionamento dos professores face a essa realidade. O "corpus" está constituído da análise de questões que acompanham as telas no livro didático, do tratamento que o autor tem dispensado a essas questões e de entrevistas com os professores que estão trabalhando com os mesmos livros no ano de 2006. A consideração da tela como um texto partiu dos pressupostos da Semiótica Peirceana que sustenta grande parte da teorização de nosso trabalho que discute ainda a Teoria da Significação* na pintura considerando-a como um texto.

PALAVRAS – CHAVES

telas – textos – sentido –significação – polissemia – percepção

M. Floch foi quem primeiro dedicou-se a estudar a Teoria da Significação nas Artes Plásticas, sobretudo na pintura.

SUMMARY

The present monographic assay is presented divides in three chapters that currently argue the presence of screens in didactic books adopted by the schools. The assay appeared from other works developed in the graduation that argued similar questions. Our work is tied essentially with the emphasis given in the present time to the process of signification of the images. The not-verbal texts, specifically the pictorial ones are, in this work, the target of our study, from which we look for to prioritize the importance of same and the positioning of the professors in face of this reality. The corpus is constituted of the analysis of questions that follow the screens in the didactic book, of the treatment that the author has excused to these questions and of interviews with the book chosen for our analysis and that they are working with the same ones in 2006. The consideration of the screen as a text left of the estimated ones of the Semiotics of the Painting that supports great part of the theorization of our work that still argues the Theory of the Signification* in the painting consider the screen as a text.

KEYWORDS

paitings - texts - sense – signification – polysense –perception.

* M. Floch who was first dedicated to study it the Theory of the Significatio in the Plastic Arts, over all in the painting.

INTRODUÇÃO

"Pensar é transgredir". Dessa forma, pode ser concebida a idéia de interpretação textual atual: interpretar é transgredir as barreiras impostas pelo enunciado e constituir-se assim como agente ativo no processo de transcodificação e interação com as significações presentes no texto que são subjetivas e independentes, embora altamente complexas. Interpretar, portanto, significa abarcar o texto com todas as suas especificidades. Interpretar, na atualidade, significa refletir sobre os múltiplos sentidos presentes no texto.

Uma leitura que leve à reflexão torna-se imprescindível agora. Transformar os alunos em pensadores autônomos, que sejam gestores de conhecimento e não apenas repetidores daquilo que outras pessoas dizem ou pensam, deve ser o objetivo primeiro do ensino de leitura de visualidades em nossas escolas.

Deve estar evidente para a escola qual é o mundo que queremos e de que necessitamos e de que tipo de cidadãos precisamos que habitem esse mundo. Para tanto, se faz necessário um modelo de leitura-interpretação de visualidades eficiente que promova os múltiplos sentidos. O que propomos em nosso trabalho é um novo paradigma para a leitura, livre dos moldes ultrapassados e da preocupação com a mera transmissão de conhecimento.

A atualidade é a era dos signos, das visualidades e nossos alunos precisam estar inseridos nessa era. Para isso, é vital que desenvolvam as habilidades cognitivas, uma vez que o desenvolvimento de tais habilidades é indispensável para a formação, nos alunos, de um pensar crítico e solidário com as questões do mundo a partir da leitura das visualidades.

Nesse novo milênio, torna-se urgente educar para aprender a ver. Nesse sentido, "as políticas públicas de cultura devem favorecer as ricas representações da experiência humana, expressões da sociedade, testemunhas do tempo, exercício das múltiplas sensibilidades e do conhecimento, da história viva, em construção coletiva" (PCN de Arte e Língua Portuguesa). Essa construção proposta pelos PCN se dará a partir da popularização dessas representações naquilo ao qual os alunos têm mais acesso: o livro didático. É através do LDP (Livro Didático de Língua Portuguesa) que este acesso se dará de forma mais efetiva.

Portanto, a função do LDP em relação às visualidades é esta: propiciar o contato sensível, o reconhecimento, pela observação de telas e sua posterior leitura visual, uma vez que são fontes ricas de expressão, história e significados que devem ser lidos e interpretados por tratar-se de uma linguagem imagética presente no mundo atual, que se presta a colaborar para o desenvolvimento de um conjunto de experiências que articulam condições para que aconteça o reconhecimento de nossa história e da história dos outros.

A leitura-interpretação de telas através do LDP é um dos meios de inserção do aluno num mundo ao qual dantes jamais poderia ter acesso por ser restrito às paredes dos museus e às páginas das grandes enciclopédias armazenadas nas prateleiras de bibliotecas espalhadas pelo mundo e quase sempre pouco visitadas.

A leitura-interpretação de telas é uma realidade nos livros didáticos adotados pelas escolas atualmente. O mundo atual caracteriza-se pela utilização das visualidades como nunca fora visto no ambiente escolar e até mesmo e, sobretudo, fora dele; é fora desse ambiente que o aluno precisará agir em relação ao que aprendeu e à realidade porque o mundo está também fora dos muros da escola.

No entanto, a escola, como formadora de cidadãos críticos, tem como papel introduzir seus alunos nessa proposta atual de leitura-interpretação porque a adoção dessa postura poderá favorecer compreensões mais amplas para que esse aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade, produza conceitos a partir dos quais conseguirá se posicionar criticamente, satisfazendo aquilo que a escola espera dele.

O estudo das visualidades pode ser integrado aos projetos de leitura-interpretação de textos como mais uma ferramenta que irá contribuir positivamente para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois é por meio desse estudo que se dará a articulação da percepção, imaginação, conhecimento da produção artística individual e grupal, além de contribuir para a identificação e valorização das visualidades como agentes sociais e como meio de acesso a diferentes épocas e culturas.

A partir desta prerrogativa que nos remete à inclusão e socialização, a tela-texto não será vista apenas como uma mera imagem que não faz parte da história do aluno e da de outras pessoas, mas como um signo a ser pensado e interpretado visando as mais variadas significações.

Pela proposta de leitura-interpretação de telas presentes no livro didático, esperamos que não seja desconsiderado o espaço que existe além dos quatro ângulos que delimitam a tela-texto. É neste espaço que a imaginação do aluno

constrói-se, pois é o espaço onde o pintor não pintou e onde o leitor pode configurar-se como autor nesse processo de produção, levando-se em consideração a pintura como um texto que, mesmo delimitado pela moldura, assim como um texto escrito está delimitado pelas páginas que o contém, nunca foi acabado porque a cada apreciação (sendo esta subjetiva) concebe-se uma interpretação única, singular "que se constitui essencialmente em espaços mentais que tem a linguagem como chave para o seu afloramento" (FAUCONNIER, 1985)[1], pensando esta linguagem como condição que leve a privilegiar o processo interpretacional expandindo-o e não o restringindo, pois as pressuposições são, antes de tudo, entidades cognitivas independentes que só precisam ser ativadas apropriadamente, sem imposição, sem despersonificação do aluno pelo livro didático e pela prática pedagógica do professor, que muitas vezes torna-se refém da superfície linguística que acompanha a tela e inibe posicionamentos pessoais impedindo que seu aluno mova-se em direção à tela, mova-se em direção ao mundo.

Na elaboração de nossa pesquisa levantamos dois questionamentos básicos os quais buscamos responder à medida que o trabalho foi se desenvolvendo. Esses questionamentos se estruturam a partir de apenas duas indagações que resumem nossa inquietação.

1- *O autor do LDP dá margem à formação de um público leitor-intérprete das visualidades que se constitua com a autonomia que lhe concede o seu conhecimento de mundo, a sua experiência?*

2- *Os professores seguem o que propõem os PCN's de Língua Portuguesa e Artes na realização dos trabalhos de leitura-interpretação das visualidades ou ignoram a perspectiva visual que vem sendo implantada no LDP?*

É a partir dessas indagações que buscamos em nossa pesquisa discutir essa "nova" forma de linguagem presente no LDP usado nas escolas atualmente e no cotidiano extra-muros escolares desses alunos e, para tanto, optamos por dividir o nosso estudo em três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado *"Nós, nosso século e as imagens"*, apresentamos basicamente um relato pessoal das motivações que nos levaram à escolha de nosso objeto de pesquisa.

1.Apud: SANTAELLA, 2005, pp.39-41

As relações semióticas existentes entre palavra e imagem foram discutidas no segundo capítulo nomeado de *"Uma imagem vale mais que mil palavras?"*. Neste capítulo apresentamos, sobretudo, a fundamentação teórica de nossa pesquisa a partir de conceitos da Semiótica Peirceana aplicáveis à Semiótica da Pintura: signo (ícone, índice e símbolo), bem como, as categorias fenomenológicas de interpretação: primeiridade, secundidade e terceiridade.

O capítulo III, com o título *"Interpretar é produzir sentidos"* é o capítulo de análise das telas propriamente dita. O referido capítulo apresenta-se estruturado em três seções. Na seção 3.1 apresentamos o posicionamento dos PCN em relação à presença de imagens no LDP; na seção 3.2 passamos a discutir as telas especificamente, associando nossa discussão às questões impostas pela autora do LDP para o direcionamento da leitura-interpretação dessas telas. Em última instância, porém não menos importante e ainda nesse mesmo capítulo em sua seção 3.3, apresentamos e discutimos o posicionamento dos professores em face ao trabalho com telas apresentado nos livros que estão utilizando nas escolas onde trabalham. Nossa discussão se deu a partir de entrevistas realizadas com esses mesmos professores através das quais pudemos mensurar, mesmo que superficialmente, a conduta pedagógica aplicada por eles à leitura e interpretação de telas no LDP.

Buscamos, com a realização de nossa pesquisa, centrada na Semiótica Peirceana e, - por ser plural, abre precedentes para algumas discussões a partir da Análise do Discurso - elaborar um registro que sistematize as bases para a assimilação da necessidade de se considerar a leitura-interpretação de telas no LDP (a partir deste) como uma das possibilidades que a Arte apresenta para que se dê o processo de conhecimento de nossa história e da história dos outros.

É nossa intenção também contribuir para a identificação e valorização das visualidades como agentes sociais e como meios de acesso a diferentes épocas e culturas.

I - NÓS, NOSSO SÉCULO E AS IMAGENS.

Este capítulo é justamente destinado a descrever de que maneira cheguei ao meu objeto de pesquisa, ao corpus de minha análise. Nele relato experiências pessoais que me impeliram a delimitar os meus estudos para este trabalho nos domínios da Semiótica Peirceana.

Uma das primeiras imagens que realmente passaram por minha vida e de que efetivamente me lembro é a célebre tela de Leonardo da Vinci. Refiro-me aqui a uma réplica tosca da Monalisa pendurada na parede de minha casa ao lado de uma grande rachadura; os olhos enigmáticos e um sorriso que quase se esboçava naquela face me causava grande inquietação. Na verdade ainda não tinha nenhum interesse na arte pela arte e porquanto nem supunha que aquilo se tratava de um grande legado para a humanidade; eu apenas apreciava o quadro com os olhos de quem não quer nada, descomprometida com tudo devido à grande pressa dos adolescentes e a falácia dos meus conhecimentos sobre a aplicabilidade daquilo em minha vida.

Obra-prima de quem não conhece nenhuma outra obra-prima também, um dia, já foi a minha preferida. Mesmo que eu ainda não me preocupasse com a identidade da moça retratada por Da Vinci ou com o "esfumato" usado por ele que produzia um efeito de pinceladas tão perfeitas que os mais modernos aparelhos de raio-X não são eficazes para distingui-las umas das outras. Ainda assim esse foi o contato mais significativo, talvez por ser o primeiro, que tive com a pintura. A Gioconda que me encantou na infância foi a mesma que encantara Cesare Maccari que, em 1863, retratou em óleo sobre tela o momento em que Leonardo dera imortalidade à Lisa Gherardini, a suposta modelo [2] da tela. Segundo o que conta o biógrafo Giórgio Vasari [3], Leonardo Da Vinci manteve músicos e bufões no estúdio para fazer a modelo sorrir aquele sorriso discreto, como a compostura então exigia das damas. Foi essa história fantasiosa que inspirou Macari.

2.Vide tela em anexo

3.In:Revista Veja. O enigma Da Vinci.pp 25-104. Outubro 2004.

O tempo passou e muitas outras imagens passaram pela minha vida e eu passei por elas sem perceber sua importância e muito menos seus significados. Porém, a adolescência se foi e a pressa também. Segui a vida orocurando encontrar representatividade em tudo o que me rodeava; tudo começou a simbolizar e os níveis de representatividade das coisas já não eram mais os mesmos de alguns anos atrás.

Comecei a buscar sentido em tudo e a construir significados para minha vida a partir de imagens que se imortalizaram por um motivo ou por outro na minha mente. A partir daí eu e os símbolos que conseguia identificar e os que não conseguia (pois estes me inquietavam) caminhamos juntos e, dada a certa tendência em fazer leituras visuais mesmo que leituras frágeis, descompromissadas, comecei a buscar teorias, já na academia, que dessem sustentabïlidade para minhas descobertas. Confesso que são ainda minúsculas diante do universo que tenho a minha frente. Devo dizer que o caminho a ser percorrido,apesar de longo, para mim, é extremamente tentador; é algo que chega a concorrer com minhas características pessoais e, portanto, agora já faz parte de mim.

O primeiro passo que dei foi a partir de um esboço de análise da obra "To the lighthouse"[4]. Como associar a obra à leitura de imagens? Foi essa a resposta que tentei buscar.

Acreditei, quando da escritura do artigo que nomeei de *"A dimensão temporal e seu nível plástico de representatividade* " [5], que as imagens poderiam levar-me a conhecer na obra os caminhos mais surpreendentes pelos quais poderia trilhar no meu universo de leitura. Esqueci, porém (se é que poderia), da meia que causou ciúmes em James e que desencadeou o fluxo de consciência de Mrs. Ramsay e passei a outra cena da narrativa rica de significados e detentora de grande conjuntura temporal. "To the Lighthouse" inicia-se com a Sra.Ramsay ao lado do filho James, sentados no degrau, observando o mar e o farol ao longe; a mãe promete ao menino que irá levá-lo lá no dia seguinte, se fizer bom tempo. No jardim, Lily Briscoe tenta pintar a cena.

---

4. Romance moderno publicado em maio de 1927 de autoria de Virgínia Wolf. A partir de uma fotografia de família é desencadeado o fluxo de consciência que irá dá movimento a todo a narrativa que ganha contornos plásticos a partir da tela pintada pela personagem Lily Briscoe. A pintura da tela é iniciada no primeiro capítulo e só será acabada dez anos depois , ou seja, no último capítulo.

5. A dimensão temporal e seu nível plástico de representatividade. Artigo de minha autoria em que discuti a representatividade plástica associada à questão temporal da tela pintada pela personagem Lily Briscoe de "To the Lighthouse".

A cena que Lily tenta pintar e inicia é um desenho encadeado a partir de princípios lógicos, pois analogicamente, o que a autora da obra faz é privilegiar a plurivocidade, verdadeiro fio narrativo e condutor, em planos, como num verdadeiro quadro, mediante um modelo vivo e factual.

Entre o início da pintura do quadro que retrata Mrs. Ramsay e James passam-se dez anos, tempo bastante para muitas coisas se perderem, inclusive a cena daquela manhã de verão em que Lily aprecia as virtudes matriarcais da amiga. É o tempo da deterioração da casa de veraneio e da diminuição considerável na prole dos Ramsay. Entretanto, a cena que a pintora tentou registrar fica imortalizada e resguardada da ação do tempo.

O quadro inacabado agora é a chave que reativa a memória e todo o anseio de superar a distância entre o indivíduo e o mundo psíquico que é posto em primeiro plano. Foi a partir
desse inacabamento que busquei um sentido visual para o que eram só reminiscências.

A partir dali não havia mais nenhum mundo exterior a projetar, uma vez que o que iria espairar-se sobre o plano da tela seria o fluxo psíquico de Lily que ativaria um monólogo interior e que iria manifestar-se nas nuances da tinta. O que havia de exterior a ser projetado teria sido iniciado há dez anos, agora só havia um retrato individual a se manifestar, fruto das reminiscências que ainda viviam em Lily; a projeção se daria a partir de sua própria consciência.

É assim que eu vejo a pintura: Como uma janela para o mundo onde passado e presente fundem-se e as impressões vão construindo os significados em seus níveis mais submersos. A vida inscrita na tela não estaciona nas bordas impostas pela moldura e foi esse inacabamento que me fascinou. São as possibilidades de leitura que advêm dele que dominam a minha experiência de leitora e é essa experiência que pretendo passar para os meus alunos para que a partir dela eles construam a sua.

Retomei a obra de Virgínia Wolf por se tratar da minha primeira tentativa de encontrar nexos verdadeiramente simbólicos e por sua vez expressivos entre o texto escrito e o texto inscrito na pintura.

O tempo a que me refiro a todo o momento é o fator predominante na cena retomada por mim, uma vez que este se encontra imortalizado na tela.

A partir do momento em que a pintora opta por concluir o quadro, acontece a irrupção, no momento atual, do passado remoto que se processa no contexto narrativo, de forma que os níveis temporais passam a confundir-se entre o que é

passado e o que é presente resultando no ressurgimento do passado como algo pertencente a uma cena atual em que o leitor vê-se induzido a participar da experiência da personagem através do sentido da visão que ativa a percepção para essa possível leitura que se possa realizar. A irrupção, no momento atual, do passado remoto e de suas imagens traz consigo toda uma carga de emoções que se estende pelas páginas do romance e que, de certa forma, concentram-se na tela. Há nesse momento a mistura de fragmentos daquilo que é atual com experiências vividas há muito tempo, estas sendo às vezes mais dotadas de força e realidade do que percepções reais e atuais.

São essas percepções, no ato da leitura, que precisamos despertar e fazer com que os nossos alunos despertem-nas também. Há um mundo de significados no que está escrito e no que não está que precisa ser construído pelo leitor. No momento, e pela história de leitura de livros, telas e filmes entre outras formas de leitura que eu possa ter realizado no percurso de minha vida, creio ter sido esta obra a que mais me encantou porque a partir dela pude exercitar a meu sentido mais aguçado e fazê-lo apropriar-se daquilo que de mais profundo havia em mim: o sujeito leitor no qual tenho me transformado no percorrer de minha vida.

A consciência de Lily, no momento da retomada da pintura do quadro, passa a manifestar-se na sua atualidade imediata, no presente; embora esse presente seja uma junção de fragmentos relativos aos momentos que o antecederam, fragmentos esses imersos na consciência da personagem, teve o poder de fragmentar a minha consciência, que passou a buscar um significado para aquele capítulo que parecia ingênuo e despretensioso à primeira lida.

Eu comecei a desfazer as imagens narradas para buscá-las na tela. Ao ler "Ao Farol", vi Mrs. Ramsay e James desfazerem-se como figuras factuais que estavam sentados ao pé da escadaria observando e tecendo conjecturas a respeito de uma possível ida ao farol no dia seguinte; as personagens nítidas são desintegradas pela ação natural da vida e pela ação do leitor que por si só quer construir suas percepções, assim como a casa dos Ramsay o foi: Mrs. Ramsay morre, Prue e Andrew também; simultaneamente ocorre a degradação da casa: o reboco cai, o vento invade os cómodos pelas frestas das paredes, o mato invade os quartos. Diante desse processo, surge o posicionamento de Lily que se encontra; após dez anos, ajustando o cavalete para reimaginar a cena observada há muito tempo, buscando agarrar os fios conectores de suas reminiscências.

Quando da chegada dos Ramsays ao farol, Lily acaba de pintar a tela: degraus

vazios, solidão; o que resulta é a indefinição pela qual a essência absoluta de suas impressões revive por trás da aparência do que podia ser visto naquela pintura.

> Rapidamente, como se outra vez a requisitasse ali, voltou-se para a sua tela. Lá estava seu quadro. Sim, com todos os verdes e azuis, as linhas subindo e se cruzando, a tentativa de alcançar alguma coisa. Seria dependurado no sótão, pensava; seria destruído. Mas que importava? - se perguntou, tornando a pegar o pincel. Olhou os degraus: estavam vazios; olhou a tela: estava indefinida. (WOLF, 1993, p. 206)

O quadro pintado por Lily parece o que há de mais vivo no romance, afinal de contas a sua constituição incide num aglomerado de forças que residem na consciência da personagem, que as aprisionam e resistem à ação do tempo.

O que estava imortalizado na tela era ambíguo, pois parte da pintura correspondia à fixação de modelos vivos no passado (início da pintura) e a outra parte não correspondida mais às pessoas vivas da escadaria ao lado da janela, mas a elementos da invenção da pintora, que brotavam dela, de suas fixações da memória, embora estas sejam preponderantemente elementos transpostos da vida.

No quadro não há a reprodução daquela cena de dez anos atrás, uma vez que é impossível igualar um momento passado à realidade. Há sim invenção por meio de modificações (por acréscimo ou diminuição) daquilo que naquele momento fora sugestivo ou repugnante. Entretanto, é reconhecível e perfeitamente coerente que Lily, ao reiniciar a pintura, mesmo "inventando" continue a manter vínculos com a realidade matriz, a mesma que dá início à narrativa.

A realidade já não existe, pelo menos nos moldes da cena inicial citada anteriormente; cabe à personagem pintora transpô-la para um modelo atual, trazendo-a de modelos anteriores e reconstituindo-a indiretamente por meio de documentação mental, de um movimento anterior há dez anos que serviu de eixo e que se juntou a outros movimentos posteriores a esse mesmo espaço de tempo, tudo refeito e construído pela imaginação e pelo pincel de Lily: únicas pontes temporais remanescentes e predominantemente sensíveis, sendo a primeira preponderante sobre a segunda.

À personagem não fora dado só o direito único de representar-se pela pintura da tela, do princípio ao fim o discurso total daquele momento. A possibilidade amplia-se e um conjunto de acontecimentos estendidos por espaços temporais que suplantam o espaço de um decênio instaura-se como reflexos múltiplos da

consciência de Lily que nesse período, obviamente, mesclam-se por terem sido efetivados em diferentes níveis de vida e de visão, embora muitas coisas tenham permanecido iguais.

É com base em detalhes sensíveis que a noção de realidade se reforça nesse romance que escolhi para iniciar a discussão da minha monografia. É através dessa narrativa que retomo aqui a importância da formação de um leitor preparado para lidar com os mais diversos tipos de leitura que vier a encontrar em sua frente. Trata-se, contudo, da proposta da formação de um leitor que exercite a sua cognição para que, deste modo, possa encontrar sugestão nas coisas expostas no mundo. Um leitor que se integre à consciência do autor de tal modo que se deixe fluir por ela e assim passe a enxergar todos os enigmas propostos no texto.

É por este fluxo de consciência corrente em "Ao Farol" (1993) que a personagem Lily Briscoe compõe, tendo sua ação cortada pelo tempo, a estrutura do quadro, situando adequadamente cada traço que, embora distorcidos, aparentemente pouco ou nada sugerem e que se, devidamente observados, ganham todo o seu poder sugestivo. Cada traço adquire sentido em função do outro, de tal modo que todos dependem das percepções e reminiscências da personagem, providenciando, dessa maneira, a verossimilhança, o sentimento de realidade que depende da unificação dos fragmentos guardados na memória e reintegrados na tela.

Essa é a constatação da personagem que pinta o quadro: fundamental para o desenlace da narrativa e tão misteriosa quanto as indagações que realizara na tentativa de sugerir plasticamente ou mesmo desvendar o mistério psicológico dos seres a sua volta. Ao pintar a tela, Lily simplifica um momento envolto na rede extremamente complexa das relações entre mãe e filho e torna lógico o que é factualmente ilógico, delimitando as curvas (pelo pincel e pela tinta) de uma existência relativamente inexplicável. Portanto, consegui perceber o quadro como uma estrutura temporal plástica delimitadora de traços humanos e acontecimentos inerentes a estes que tilintam na mente da pintora. Na pintura da tela, a personagem escolhe entre esse máximo de traços somente alguns e os organiza segundo certa lógica de composição, obviamente delimitada pelo tempo da cena, criando, dessa maneira, a ilusão do ilimitado. Assim, numa pequena tela, a personagem de Lily Briscoe pode comunicar o sentimento de um acontecimento situado num espaço temporal sem barreiras.

> Então, com uma repentina intensidade, como se pudesse vê-la nitidamente por um segundo, traçou uma linha ali, no centro. Estava pronto; estava acabado. Sim pensou, pousando o pincel, com extremo cansaço -, eu tive a minha visão.(WOLF, 1993, p. 206.)

Eu poderia ter situado a minha história de leitura visual em um amontoado de outras telas que não esta ficcional, mas foi através dela que consegui construir pela primeira vez a minha condição de leitora visual. Frágil condição essa minha, porém, inesgotável por minha vontade e curiosidade. Ainda mais frágil por estar delimitada pelas viagens que não pude fazer, pelos museus que não pude visitar. Mesmo com tantas delimitações, sou afetada pela arte visual, sobretudo por telas que me fascinam incrivelmente e que me remetem à condição de especuladora desse tema por achá-lo deveras persistente nesse século em que vivemos.

Segui com a minha inquietude e confesso que a qualquer oportunidade procuro exercitar o que venho buscando apreender. Há seis meses, também na academia, procurei dar aplicabilidade ao tema das leituras das visualidades por ocasião de uma proposta de trabalho em que teria de comparar questões de interpretação de textos de diversos livros e de diversos autores sob o ponto de vista semântico.

Ao folhear os livros didáticos que escolhi para realizar a minha análise, me deparei com algumas páginas dedicadas à leitura e interpretação de telas e ancorei o meu trabalho nessa perspectiva. Esta foi uma maneira realmente extraordinária de procurar buscar mais. Tive, por esta ocasião, contato com uma tela de Debret denominada de "Loja de Sapateiro" [6] que o autor do livro didático tratou logo de aproveitar para discutir com os leitores a questão do preconceito racial. O que a professora fez com isso? Ainda não pude descobrir.

Uma outra tela que pude apreciar por conta deste mesmo trabalho foi "Jogos Infantis" de Pieter Bruegel [7]. Nesta, o tema tratado pelo autor para que os alunos pudessem arriscar as suas leituras foi a importância das brincadeiras na vida das crianças. Pelo fato de ter que me apropriar de livros didáticos que na época estavam sendo utilizados nas escolas estaduais, começou a despertar um outro tipo de interesse em mim: mais que um interesse, uma preocupação.

6. Aquarela pintada no século XIX de autoria do pintor Jean Baptiste Debret, exposta atualmente no Museu Castro Maia , Rio de Janeiro. Vide reprodução da tela nos anexos.
7. Óleo sobre tela pintado por Pieter Bruegel onde o pintor retrata 84 atividades lúdicas sendo executadas por 250 crianças. Vide reprodução da tela nos anexo.

De que forma os alunos estariam percebendo este tipo de leitura que era tão nova para eles? Não somente para eles, mas e, principalmente, para os professores também que estão tão acostumados com os textos escritos. O que fazer com tal novidade?

Associar a problemática da leitura das visualidades ao aspecto educacional, principalmente no que dizia respeito à formação de um público leitor, foi o próximo passo dado por mim; para tanto, busquei apropriar-me de algumas leituras para que pudessem lançar-me nesse novo desafio. A oportunidade surgiu quando, cursando Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I, veio a oportunidade de socializar em sala de aula algum tema relacionado ao Ensino da Língua Portuguesa e assim eu fiz. Reapropriei-me do trabalho apresentado em Semântica no semestre anterior e trouxe para a roda da discussão com meus colegas de turma a forma como os livros didáticos de Língua Portuguesa estavam trabalhando o tema.

Ainda no mesmo semestre resolvi ampliar um pouco mais o meu estudo e levá-lo a campo. Foi quando surgiu a idéia de elaborar um projeto na área de Leitura e Interpretação de Texto para ser aplicado com crianças da rede pública de ensino. Escolhi como campo de aplicação desse projeto o PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO SOCIAL AABB COMUNIDADE, cujas fotos de registro da aplicação estão anexas.

Realizei, obviamente, algumas leituras para a elaboração do projeto entre as quais estavam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, além de alguns livros de Semiótica que estavam direcionados para o assunto. Optei por analisar neste projeto, telas de Tarsila do Amaral, pelo apelo visual que estas têm junto ao público com o qual ora trabalharia e por conta de identificação pelas cores, temas nacionais e formas. Considerei esta uma boa maneira de começar a minha pesquisa.

Antes da aplicação do projeto me encarreguei de fazer uma pesquisa doméstica, despretensiosa com os meus filhos a partir do livro que estavam trabalhando em sala de aula. Descobri que, no momento da leitura visual, a professora estava "dando um jeitinho" de deixar isso para depois. Fiquei indignada porque acreditei que os instrumentos estavam nas mãos dela e o que ela deveria fazer com eles estava sendo recusado e, dessa forma, impedindo assim os alunos de descortinar um mundo novo através das imagens e de se constituir como leitor deste tipo de leitura. Mais tarde, pude perceber através de algumas leituras que, propiciar aos alunos o contato sensível, o reconhecimento, pela observação de telas e sua

posterior leitura e interpretação visual dependiam mais daconstituição daquela professora enquanto leitora, e não somente da sua vontade de fazer o que é novo acontecer, porque faz-se necessário além da vontade, pesquisa e retomada de alguns posicionamentos acerca do fazer pedagógico em relação à leitura imagética.

Ainda sem nenhum rigor metodológico e, portanto, de forma simples, a aplicação do projeto ocorreu com quarenta crianças que demonstraram boa receptividade para o que eu considerava novidade no universo delas. Foi a partir daí que fiquei ainda mais entusiasmada com o tema; fiz descobertas incríveis: algumas me deixaram animada e feliz, geralmente as que partiram das crianças; outras me deixaram preocupada e intrigada, com o desejo de estudá-las e de descobrir as suas razões. Foram por estas últimas que resolvi expandir, sob a luz da Semiótica Peirceana, o meu pequeno projeto para um estudo metodológico onde busco analisar não somente a proposta pedagógica para leitura-interpretação de telas presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa, como o lugar que o professor vem ocupando face às leituras das visualidades e, por conseguinte, o tipo de sujeito leitor que as escolas vêm formando para o século XXI, uma vez que as visualidades são fontes ricas de expressão e significado, que devem ser interpretados por tratar-se de uma linguagem pictórica presente no mundo atual, e que colabora para o desenvolvimento de um conjunto de experiências que articulam condições para que aconteça conhecimento da história dos alunos-intérpretes e dos outros.

II - UMA IMAGEM VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS?

Este capítulo discutirá especificamente as relações indexicais existentes entre os textos pictóricos e os textos escritos a partir da Semiótica da Pintura. Também serão caracterizadas ainda neste capítulo essas relações, de modo a evidenciarmos a função da linguagem verbal/escrita quando relacionada às telas analisadas neste trabalho.

A interpretação de imagens se dá por meio das possibilidades que nossa linguagem tem a nos oferecer, ou seja, é pela linguagem que conseguimos identificar símbolos e decodificá-los. Piaget (1964)[8] defende que as imagens interiores que conseguimos formar quando nos colocamos na condição de observadores são, na verdade, um esquema representativo de um acontecimento externo e, à medida que nos deparamos com a apreciação de uma tela, por exemplo, acontece uma imitação interiorizada. É nesse momento que começamos a formar nossas imagens, a partir daquela que está exposta. Essa capacidade de ler imagens o autor denomina de *Função Semiótica.* Em outras palavras, as imagens mentais que conseguimos formar mediante a observação são o veículo dos signos, é por essas imagens que eles submergem até a superficialidade de modo a se deixarem interpretar.

A decodificação que resulta numa leitura e posterior interpretação é sempre nova e original porque se dá na medida em que nos constituímos como sujeito leitor, mediante a nossa capacidade cognitiva; momento em que formamos as nossas próprias.imagens mentais a partir daquela que estamos a observar. Nunca pensamos igual às outras pessoas porque o nosso lugar de percepção é variado, distinto e, sobretudo, diferenciado. Aristóteles (1973) [9] já afirmara que "todo processo de pensamento requer imagens. Para os que enxergam, imagens capturadas pela visão e para os que não enxergam, imagens capturadas pela audição e pelo tato". Nesse sentido, construímos a idéia de que os alunos, ao exercitarem a leitura e a interpretação das visualidades, exercitarão, por conseguinte, o ato de pensar, de se encontrar naquilo que sentem, vêem, ouvem e imaginam.

Embora essa idéia de que "todo processo de pensamento requer imagens" já tenha sido levantada há muitos anos, aceitá-la e colocá-la em prática a partir da leitura de telas, por exemplo, é novo nas escolas. Trata-se ainda de uma prática mais

8.PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro:1971,pp.28-31.

9.In: Os Pensadores-Aristóteles. São Paulo: Abril Cultural, 1973,p.15.

empírica do que científica, pois o professor ainda se encontra sozinho para poder realizar essa tarefa.

Nas salas de aulas, o que as crianças podem ver e ter a respeito disso pode ser ainda algo surpreendente. Imagens, nesse sentido, não são apenas sinais, representações, símbolos ou alegorias. É na experiência da imagem e pela experiência iniciada por ela, que o sujeito realizará o que Hillman[10] denomina "a individuação das imagens". Há uma tentativa de se estabelecer pela linguagem relações de compreensão que possibilitem a geração de significados por meio dessas imagens. É quando o indivíduo passará a atuar diante do texto a ser interpretado com o seu potencial imaginativo.

"Todo processo psíquico é uma imagem e um imaginar", diz Jung [11], e aqui imagem não se refere a uma percepção visual ou a um reflexo de um objeto refere-se sim a atualização dos estados de nossa mente. Gaston Bachelard [12] nos auxilia na compreensão desta questão:

> Pretende-se sempre que a imaginação seja a faculdade de formar imagens. Ora, ela é antes de tudo a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, e, sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens. Se não há mudança de imagens, não há imaginação, não há ação imaginante. (BACHELARD, 1943, p. 58)

A possibilidade de se fazer leitura e interpretação de telas a partir do que vem proposto nos livros didáticos de Língua Portuguesa abre, de fato, precedentes para o exercício da experiência de professores e alunos, ou seja, os alunos identificarão as telas por aquilo que já viveram antes e os professores, por sua vez, deverão conhecer questões de naturezas amplas como filosofia, psicologia, além de semiótica.

---

10. Aspectos pioneiros do trabalho de James Hillman refletem a variedade de áreas de suas investigações. O termo alma associado a sua concepção pelas imagens foi reintroduzido no discurso psicológico através de seu livro de 1964, Suicídio e Alma. Seguindo os passos de Nietzsche, Freud, Jung e Roscher. Hillman devolveu as psicopatologias às suas bases míticas. Quando discute as imagens, especificamente, o faz a partir da psicologia junguiana.

11. Discusão das imagens a partir de símbolos psicolingüísticos.Apud: SANTAELLA,2005,P.42.

12. Bachelard, filósofo e ensaista francês autor de " O Ar e os Sonhos", (1943), obra em que discute a formação de imagens mentais como uma das representações da cognição.

É preciso considerar, quando tratamos da leitura-interpretação das visualidades, que dentro de cada pessoa/aluno há um pequeno museu edificado a partir de experiências vividas por ela. Lembremos-nos ainda de que a maioria dessas experiências (retomamos agora o pensamento platônico [13]), se constituíram no campo das imagens. Quando as pinturas, por ocasião de uma aula de interpretação de texto, por exemplo, saltam do tempo do passado para o tempo de cada aluno, estão se configurando aí critérios que lhes são inerentes como historicidade e ahistoricidade. Essas características que a pintura possui possibilitam ao aluno se construir ali como aquele que lê, eliminando as barreiras temporais que pudessem existir entre aquela obra pintada no século XVIII, por exemplo, e as idéias reinantes no século XXI.

Um dos principais meios de eliminar tais barreiras é a imaginação "[...] a imaginação é essencialmente aberta e evasiva. É ela, no psiquismo humano, a própria
experiência da novidade"(PLATÃO, 1428)[14]. Mais do que qualquer outro poder, ela especifica o psiquismo humano. Como proclama Blake [15], "a imaginação não é um estado, é a própria existência humana". Se uma imagem presente não faz pensar numa imagem ausente, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens,não há imaginação. Há percepção, memória familiar, hábito das cores e das formas.

É desse fazer descompromissado com o exercício do pensar que precisamos desvencilhar a prática de aprender dos alunos. Ler e intepretar imagens deve se transformar num sedutor modo de pensar através do qual tudo o que for capturado pela visão ou até mesmo por outros sentidos remeta a tudo e nada possa ser separado.

Um dos exemplos mais consideráveis, entre outros, que estão espalhados nas páginas dos livros didáticos usados por nossas crianças no Brasil e no mundo é a tela de Pieter Bruegel denominada de "Jogos Infantis"(1560). À primeira vista o que está pintado ali nos remete a um amontoado de pessoas, realizando as mais variadas tarefas em um espaço pequeníssimo. O artista retrata em 1.18 m X 1.60 m 250 crianças realizando 84 atividades lúdicas.

---

13. Teoria das idéias, de Platão.
14. Idem
15. Poeta, pintor, ilustrador da primeira metade do século XIX; ilustrou em 1806 a passagem do épico de John Milton, "Paraíso Perdido", canto II, escrito em 1667.

Outra leitura se constrói (uma leitura mais ampla) pela repetição do ato de olhar; os nossos sentidos se expandem à medida que os exercitamos, da mesma forma que as obras de arte, mediante a leitura que fazemos dela. Desse modo, criamos a nossa própria imagem através de nossa imaginação e dos elementos que a ativaram e que estão presentes na tela a ser interpretada.

Apesar das representações imagéticas serem tão antigas quanto a própria humanidade, não existe ainda um suporte teórico que lhe seja próprio. Contudo, a presença das imagens no nosso cotidiano é maciça, convivemos com elas diariamente e lidar com essa forma de comunicação tão antiga é, de fato, um desafio novo para os professores e para os alunos, um paradoxo, uma vez que é recente no Livro Didático (LD) a inserção de telas para a interpretação, mesmo a pintura, sendo uma das representações artísticas mais antigas da humanidade. As investigações sobre as imagens hoje ficam por conta da Semiótica Visual, um braço da Semiótica de Peirce, que conta com representantes no mundo inteiro [16].

Temas individuais da Semiótica Visual como cores, design, mapas e cartografia, desenhos infantis, símbolos gráficos entre outros estão sendo estudados atualmente e com uma estafe de teóricos considerável para uma ciência tão nova. No que diz respeito à pintura, os trabalhos ficam por conta de Thürlemann e Floch [17] que apresentam o seu modelo representativo a partir de Greimas.

O sistema de Peirce é importante para um entendimento das formas de interpretabilidade das visualidades, porque a partir dele encontram-se resumidos em três categorias denominadas de *primeiridade , secundidade e terceiridade* [18], os pressupostos da observação dos fenômenos. Segundo ele, estas categorias orientam a condição do leitor no ato da leitura e posterior interpretação das visualidades.O modo como as coisas vêm à mente (interpretação que se faz dos fenômenos) levou Peirce a sistematizar, em 1867, os elementos formais da *experiência interpretativa denominando, a princípio, essas categorias em:* **qualidade, relação e representação.**

---

16. MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*; tradução de Rubens Figueredo, Rosaura Eichemberg, Claudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
17. Desenvolveram estudos sobre a Teoria da Significação, aplicando-os às artes Plásticas, sobretudo à pintura, baseados na Semiótia de Greimas.
18. Para fundamentar os estudos e análises das imagens, Pierce desenvolveu três categorias as quais nomeou de primeiridade, secundidade e terceiridade. Estas categorias se aplicam à análise de visualidades em movimento ou não.

Mais tarde, visando à objetividade do cientificismo, foi que optou pela denominação de **primeiridade, secundidade e terceiridade** que, segundo ele, poderiam ser aplicadas a toda diversidade dos fenômenos. Podemos dizer então, que as categorias peirceanas aplicáveis ao pensamento e que são trazidas à superfície a partir do processo reflexivo estão presentes em todas as coisas e por isso são universais. Sobre suas categorias fenomenológicas Peirce comenta:

> Não perguntamos o que realmente existe, apenas o que aparece a cada um de nós em todos os momentos de nossa vida. Analiso a experiência, que é resultante de nossa vida passada, e nela encontro três elementos. Denomino-os categorias. [...] as categorias se nos apresentam como coisas vivas e vividas, mas também porque, a partir disso, tornar-se-á claro porque, para nós, o mundo aparece e se traduz como linguagem, fundamento de toda a Semiótica. (Apud: SANTAELLA, 1983. p. 40.)

Para uma melhor compreensão do funcionamento e da amplitude das três *categorias peirceanas*, as quais já comentamos superficialmente, bem como de sua aplicabilidade à leitura-interpretação de telas, observamos as especificidades de cada uma delas e buscamos delimitar suas características básicas, o que descreveremos a seguir.

1) **Primeiridade:** através dela desenvolve-se a capacidade contemplativa, vê-se aquilo que está diante dos olhos; esta categoria corresponde ao acaso, à originalidade livre, espontaneísmo. Aplicando-se essa categoria à leitura e interpretação de telas, que é o nosso objeto, podemos dizer que esta é a categoria da *"primeira olhada"*, aquele olhar que se faz da obra descomprometidamente, apenas nos limites da superficialidade. A partir do postulado de Peirce, Santaella (1983, p. 45) nos fala que:

> [...] o primeiro (primeiridade) é o presente imediato, de modo a não ser segundo para uma representação. Ele é fresco e novo, porque, se velho já é um segundo em relação ao estado anterior. Ele é iniciante, original, espontâneo e livre, porque senão seria um segundo em relação a uma causa [...] Ele não pode ser articuladamente pensado [...] Pare para pensar nele e ele já voou.

2) **Secundidade:** nesta categoria se aplica a capacidade de discriminação dos vários elementos presentes na tela e identificação de cada um desses elementos. Por esta categoria é possível estabelecer a ligação entre esses elementos e experiências (fatos concretos) – é por ela ainda que nos encontramos como seres simbólicos postos no mundo para criar e modificar a história.

3)**Terceiridade:** é a categoria do nível mais profundo do processo interpretativo; é por ela que se dá a mediação entre o objeto interpretado e o interpretante numa relação entre o "todo" que está na tela, o mundo e a história, resultando na compreensão, através da *interpretação* que é a forma que a consciência encontra de traduzir um pensamento noutro pensamento, infinitamente.

A *terceiridade* é a categoria que funciona como ele entre dois mundos: um **pictórico** (no nível da plasticidade) que se constitui por camadas interpretáveis simultâneas e nem por isso, ahistóricas – (não é um mundo passado, mas que se constitui num "outro presente") e, um **factual** (no nível das relações interpessoais, intersubjetivas, das forças sociais) que atuam sobre nossa existência e corroboram na formação de ideologias que nos determinam historicamente.

Voltando às categorias para análise das imagens pictóricas presentes no LDP, segundo Peirce [19], tem-se a *primeiridade* como a categoria da forma de ser daquilo que é como é, sem fazer referência a nenhuma outra coisa; esta primeira categoria abarca a primeira observação que fazemos de uma tela, por exemplo, quando a vimos pela primeira vez: é apenas uma tela. Ela diz respeito àquela leitura descompromissada que ocorre mediante o primeiro contato que temos com a obra.

A *secundidade* é a categoria do confronto, é quando nossa experiência entra em contato com a do artista sendo ele o primeiro e o leitor o segundo; é empírica porque basea-se na leitura mediada pelo que vivemos. É através dessa leitura que tempo e espaço deixam de ser medidos e a realidade não está somente no plano atual, mas encontra-se inserida ali, no plano da tela. Através dessa categoria nos surpreendemos com o que vimos. Retomamos a tela "Jogos Infantis" de Bruegel, apresentada no livro de Português citado nas primeiras páginas deste trabalho. O autor começa a interpretação pedindo que os alunos observem a tela, sem dizer do

19.Apud: SANTAELLA,2005, pp.141-143.

que a mesma trata e, é somente na segunda questão, proposta por ele que se vai descobrir de fato tratar-se de crianças brincando e é realmente surpreendente a reação dos leitores iniciantes de telas que são, neste caso, as nossas crianças do ensino fundamental.

A última categoria de leitura das visualidades postulada por Peirce é a *terceiridade*. Lúcia Santaella (2005, p.143) define esta como sendo a categoria mais complexa à qual muitos leitores visuais não conseguem chegar. É muito pouco provável, porém não impossível, que os alunos do ensino fundamental consigam aplicar em suas leituras, senão apenas na superficialidade dessa categoria. Através dela, o leitor deve buscar a relação sígnica existente entre o que está gravado ali e o mundo, não com a sua experiência unicamente. Trata-se de uma leitura mais ampla que busca a representatividade de cada elemento existente na tela. Neste momento, o leitor deve buscar afastar-se de uma observação feita através de seu acúmulo de experiência (observação empírica) e que passará a ter de empregar critérios que busquem relacionar as imagens com aquilo a que se referem.

Para exemplificar essa categoria de modo a esclarecer o seu funcionamento trazemos à baila a tela "A Virgem e o Menino à frente de um guarda-fogo"[20] O pintor representa a princípio *(primeiridade)* uma cena doméstica muito comum: a mãe amamentando o filho; ao aplicarmos a segunda categoria *(secundidade),* tem-se a Mãe de Deus amamentando o seu filho.

Mediante uma leitura que pode ser feita por análise e identificação pelo conhecimento de mundo, não há de fato a necessidade de maior aprofundamento, porque temos pistas para essa leitura de uma distância de quatros séculos, pois as pistas para leitura e interpretação de telas se acumulam ao longo dos séculos e são flexíveis ao momento histórico do intérprete: o observador de uma obra feita no século XIX e que viveu neste século não é o mesmo de um que vive no século atual.

Além das pistas instaladas na tela pelo próprio pintor que excedem o ato da amamentação do filho. Por esta segunda leitura só é possível chegar até aqui, no entanto, o pintor transforma elementos do cotidiano como o guarda-fogo, por exemplo, em um signo a ser desvendado entre muitos outros elementos presentes na tela.

---

20. Tela iconográfica de Robert Campin, que através dessa pintura se revela totalmente contra à iconografia cristã de sua época por apresentar a Virgem adornada por jóias contrariando a postura humilde apregoada pela igreja de então. Vide reprodução da tela nos anexos

A partir daí entrará em ação a terceira categoria de leitura que providenciará com que seja feita a relação da imagem simbólica com o objeto que está representando essa imagem, como a auréola da Virgem e o guarda-fogo que a representa e assim por diante. A categoria da *terceiridade* é, portanto, a categoria dos signos que busca explorar um mundo de valores simbólicos a partir do que foi pintado na tela.

Contudo, é preciso conceber que o principal requisito para a leitura e interpretação das visualidades é intrínseco à condição de leitor, ou seja, a forma como iremos conceber a cada tela que apreciaremos está em nós. Lembremos-nos aqui de que o que pode ser intraduzível para o leitor de imagens pode ter custado horas de aflição profunda para o artista, na tentativa de traduzir para a linguagem plástica aquilo que muitas vezes não pode ser transportado do plano perceptivo como uma pintura surrealista, por exemplo, traduzida numa perspectiva onírica que transcende a realidade porque se refere a meros objetos imaginários. Aqui temos como exemplo as telas de Salvador Dali (em anexo). Essas telas devem ser analisadas sob o ponto de vista da categoria da *secundidade,* uma vez que os símbolos dos sonhos são estruturas da psique e a interpretação de uma tela como esta só pode acontecer de forma associativa. Quando nos deparamos com esta situação nos perguntamos qual o potencial semiótico das imagens. Será que elas podem expressar idéias que tenham um correspondente verbal no seu todo? Se a resposta for negativa podemos pôr em questão também o provérbio que diz que "uma imagem vale por mil palavras". Mais uma vez cabe ao professor na sua prática pedagógica procurar descobrir.

Porém, esta condição imposta ao professor através do LD, no nosso século, é uma questão delicada porque envolve questionamentos sobre o seu lugar de produção de conhecimento acerca de leitura de um modo geral, questão que discutiremos com mais propriedade adiante.

Em relação à tríade peirceana, mencionada anteriormente, cabe uma discussão quando a levamos para o âmbito do contexto escolar, especificamente para a análise da problemática da leitura e interpretação das visualidades em sala de aula. A leitura que vem sendo feita em sala de aula estaciona na primeira categoria? Mediante pesquisa de campo e análise de livros didáticos que apresentam a leitura e interpretação das visualidades buscaremos responder essa questão.

O fato é que os livros vêm trazendo essa forma de arte para ser lida e

interpretada pelos alunos como um texto escrito que apresenta um discurso que deve ser compreendido e apreendido. Lúcia Santaella (2005, p.101) concebe a pintura, a partir de Marin (1970) [21], como uma forma de linguagem em que está indissociável o visível do nomeável como fonte de significado. Portanto, não existe, para explicar a pintura, por exemplo, uma metapintura, ela não se explica por si mesma. Marin (1970), contrapondo-se a outros estudiosos [22] diz que "o mundo dos significados não é nada além do mundo da linguagem" e, sendo assim, podemos inferir que o mundo de significados pictóricos se constrói a partir da linguagem verbal; é o discurso verbal (entende-se aqui como discurso verbal a linguagem em sua forma escrita que articula os significados) que permite a elaboração de um todo significante. É de suma importância lembrar aqui que a linguagem verbal, por seu turno, produz imagens pictóricas que podem ser representadas mentalmente e que se prestam a reforçar o grau de significância daquilo que foi dito ou escrito.

Enquanto alguns renegam o código imagético como linguagem, os livros didáticos seguem os pressupostos de Marin (1970) que busca na Semântica Estrutural as categorias para o seu postulado de estudos sobre pintura. Lembremos-nos aqui que, na verdade, não são os signos que se constituem como objeto de análise semiológica pura e simplesmente e, sim, o texto. Quando nos referimos às pinturas, os signos contidos nelas são apenas as unidades que estão na superfície a partir das quais se procura descobrir o complexo de significados que permeam essas telas e que se constróem a partir desses signos.

É esta premissa que vem orientando o trabalho com telas, que vem freqüentemente aparecendo nos LDP. Ler a partir de tal premissa é colher sinais e captar os traços nas suas relações interdependentes e significantes, é procurar ver neles e através deles o que pretendem informar.

De que forma isso vem sendo solicitado? Através de uma corrida de olhos sobre o texto icônico (denomina-se texto aqui, toda ocorrência concreta que se submeta a uma análise semiótica) num contínuo movimento de ir e vir procurando, buscando associações entre esse texto e a sua representação linguística de modo a

---

21. Marin (1970) defende que a pintura é uma fonte de linguagem que indissocia o visível do nomeável, descrevendo a pintura como um sistema aberto de leituras. Os elementos da Semiótica Pictórica de Marin são oriundos de seu tema central: o papel da linguagem na análise pictorial. Sua busa parte da Análise do Discurso e da Semântica Estrutural .Apud:SANTAELLA, 2005,pp.56-57.

22. *Marin (1970) apresenta pensamento oposto ao de Schefer (1969) que defende que "a pintura não tem estruturas a priori, pois as estruturas textuais que possam possuir são oriundas de seu próprio sistema".* Apud:SANTAELLA, 2005,pp.56-57.

se processar um jogo entre o eixo icônico e o verbal, até casá-los procurando sempre fazer as atribuições adequadas à medida da capacidade perceptiva de cada um e, obviamente de sua história como leitor e intérprete? Se for dessa forma, fica compreendido que os traços icônicos de uma tela, por exemplo, e a linguagem (verbal/escrita) como forma representativa de sua tradução se pertencem, interatuam produzindo contextos significativos para o trabalho de interpretação que resulta numa extensão complexa de significados. Para compreendermos isso precisamos ter em mente que a unidade de comunicação não é o signo isolado, não é uma palavra ou um traço, mas a organização deles numa matéria que signifique em conjunto: os vários elementos que compõe uma tela é que significam para se constituírem como um texto. A tela é então uma tessitura de signos, fazendo-se uma analogia ao que diz Derrida (1973) [23]: "um texto é uma tessitura".

Aplicando-se a linguagem peirceana à problemática da leitura-interpretação de telas temos o princípio de que ler é apreender os signos e suas relações, é ascender aos seus significados. Peirce [24], quando se refere a sua Semiótica da Imagem nos diz que "os signos têm de ser lidos, não somente vistos, ouvidos, sentidos, tocados..." assim, não é a mesma coisa ler um quadro e ver um quadro. Ler um quadro então é produzir uma visão de mundo que tem a ver com a história do seu autor, do tempo, da sociedade e, sobretudo, do próprio leitor. Mas, como ler um quadro ou qualquer outra visualidade? Como tem sido feito nas escolas para que as crianças convivam produtivamente com esta nova realidade? É isso que iremos descobrir mais tarde.

Agora, aqui abrimos o leque para outras formas de visualidades que não somente as telas porque as imagens têm poder de persuasão, isso é indiscutível. SANTAELLA, 2005, p. 44) comenta Gustave Le Bon que fala, em sua obra denominada *Psicologia das Massas,* publicada em 1895, que a imagem já era vista como um meio de manipular as mentes primitivas. Santaella (2005, p. 48) descreve um trecho da obra de Le Bon :

23.Apud: CAETANO,Adair Peruzzolo.Elementos de Semiótica da Comunição.São Paulo:EDUSC, 2004.p.103

24.Apud: SANTAELLA, 2005,p.143.

> As massas só podem pensar e ser influenciadas através das imagens. Somente as imagens podem amedrontá-las ou persuadi-las, tornando-se as causas de suas acões (...) para elas o irreal é quase tão importante quanto o real (...) Elas possuem uma clara tendência para não fazer quaisquer distinções.

A proposta apresentada nos estudos que sustentam os campos de estudo da Semiótica Visual aponta para o caminho oposto ao defendido por Le Bon (1895) e defende que ensinar a ler imagens, sejam elas de que naturezas forem, ensinar os alunos o que o texto/imagem diz e como ele faz para dizer o que diz, é educar justamente para o contrário, uma vez que se tome consciência daquilo que as imagens representam no cotidiano dos alunos e no dos professores. Existe, portanto aqui, uma função social. É educar para aprender a olhar-se e a olhar o outro, para produzir mundos e não para se submeter a estes.

Entretanto, para se compreender a amplitude de um texto/imagem é preciso concebê-lo primeiramente com a sua dualidade porque é esta que o define. Assim, defende a Semiótica Visual, que um texto/imagem é objeto de significação e de comunicação entre dois sujeitos. Se for concebido assim, o texto encontrará seu lugar numa cultura, numa sociedade com formações ideológicas específicas.

Temos usado com frequência essa díade texto/imagem estando estes colocados lado a lado, ou um buscando decifrar o outro por acreditarmos que haja equivalência entre os dois. Santaella (2005, p.53) comenta, a partir de alguns teóricos o que chamamos de *equivalência* (dito meu). Segundo a autora, Molitor (1989), classifica como *complementaridade* o que Spillner (1982) entende como *determinação recíproca*. É fácil compreender que há relação entre imagem e contexto verbal: tanto em Spilner quanto em Molitor, a imagem pode ilustrar um texto verbal e da mesma forma, um texto verbal pode complementar em caráter de reciprocidade um texto imagético. Para exemplificar esse comentário, citamos a ilustração de Henry Fuseli [25] para a peça de Shakespeare, *"Júlio César"*, em que o artista plástico passa para o código imagético o que dantes estava representado no código escrito.

O texto verbal pode esclarecer a imagem na forma de um comentário (podemos exemplificar esse acontecimento com xilogravuras da idade média que vêm acompanhadas de textos escritos em latim). São estas formas de equivalência que os LDP se propõem a explorar. Buscam, segundo o que dizem seus autores na

25. Henri Fuseli ilustrou no século XVIII a peça "Júlio César" de Shakespeare. Cena na qual Brutus vê o fantasma de César. Vide ilustração nos anexos.

apresentação desses livros, os sentidos polissêmicos que podem ser constituídos a partir de análises visuais, não percebendo o textc pictural como redundância do texto verbal, mas numa relação de informatividade.

A imagem, por ser uma linguagem, pode ser traduzida em palavras e essas palavras por sua vez, criam novas imagens que se configuram como o resultado da interpretação que possamos ter feito da primeira, porque as visualidades são suscetíveis, assim como as palavras, às traduções. Embora isso contrarie aqueles que acreditam na imagem como algo que se traduza por si mesmo, conseguimos mediante a Semiótica concebê-la de outra forma [26].

Assim como cada frase ganha sentido no conjunto do texto, realizando o todo da forma literária, cada elemento visual presente na tela ganha vida, movimento, traduzidos pela linguagem e vice-versa. Cada um desses elementos tem seu lugar e se relaciona com os demais em cada obra seja a linguagem dessa obra de que natureza for.

Diante de uma obra de arte o espectador pode realizar interpretações que têm tanto a dimensão subjetiva como a objetiva. Isso ocorre durante um processo em que se relacionam as imagens da obra do artista e a experiência do apreciador se confundem à medida que o último vai se constituindo como leitor-intérprete.

Um grande exemplo para isso é "Guernica" [27], de Picasso, que traz a idéia do repúdio aos horrores de uma guerra específica. Uma pessoa que não conheça as intenções conscientes de Picasso pode ver "Guernica" e sentir ou não impactos marcados pela intenção do artista: pode sentir outros gerados pela relação que conseguir realizar entre as imagens da obra de Picasso e os dados de sua experiência pessoal. O que queremos dizer, em síntese, é que a obra de arte pode significar coisas diferentes, resultantes da experiência de apreciação de cada um.

Retomando o fio condutor que usamos para unir imagem e linguagem busquemos subsídios que torne a nossa questão um pouco mais poética do que técnica no conto de Guimarães Rosa [28]. Quando ele escreveu : " *Nuvens, fiapos de sorvete de coco* ", criou uma metáfora em que reuniu elementos de naturezas diversas que se juntaram numa frase poética pela ação criadora do artista e compuseram um quadro a ser apreciado. Nessa apreciação estética, o que mais

---

26. Debray (1994) defende que a comunicação visual não corresponde a uma categoria universal e, portanto, não pode ser considerada como linguagem.

27. "Gurenica" de Pablo Picasso, 1937. Retrata os horrores da guerra e está exposto no Museu Rainha Sofia em Madri.

28. ROSA, João Guimarães. *Pirlimpsiquice*. In: ___. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1973.

importa é a capacidade do leitor para deixar-se tocar sensivelmente por meio da percepção de qualidades de peso, luz, textura, densidade e cor contidas nas imagens de *nuvens e /iapos de sorvete de coco* além de considerar que esses elementos são metáforas que servem para colorir e dar plasticidade às imagens. Cremos ser este, entre muitos, um dos exemplos mais poéticos para confirmar a nossa intenção de atrelar a linguagem verbal às visualidades e vice-versa.

Ao mesmo tempo, a experiência que uma pessoa tem ou não de observar nuvens, de gostar ou não de sorvete de coco, de saber ou não o que é uma metáfora, faz ressoar as imagens do texto nas suas próprias imagens, o que permitirá a partir da identificação criar significações particulares para aquilo que o texto revela. As significações não estão, portanto, apenas na obra escrita, mas nas interações de natureza perceptiva e imaginativa entre a obra e o receptor e nas imagens que possam decorrer dessa apreciação. É a mesma coisa que em vez de estar lendo o conto de Guimarães Rosa o leitor-intérprete estivesse diante de um quadro pintado por ele, caso fosse ele um pintor. Acontece da mesma forma: há uma fusão de experiências que são as do autor e as do apreciador e que se mediam pela linguagem, inevitavelmente.

> A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, idéias e sentimentos que se realizam como imagens internas; a partir da articulação da linguagem.
> Essa capacidade de formar imagens acompanha a evolução da humanidade e o desenvolvimento de cada criança e adolescente. Visualizar situações que não existem abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata.
> A emoção é movimento, a imaginação dá forma e densidade à experiência de perceber (...) (PCN's de Arte 5ª a 8ª, p. 34)

Quando pensamos em associar a imaginação ao processo imagético é inevitável fazer essa ligação por uma via poética. Talvez o exemplo citado no parágrafo anterior fosse suficiente para explicitarmos essa particularidade das imagens como linguagem que defendemos no decorrer de nosso trabalho. Contudo, é preciso falar de poesia mais uma vez. Pound (1919)[29] insiste na afirmação de que a

29.Apud: SANTAELLA, 2005,pp.35-37.

poesia está mais próxima da visualidade e da música do que da linguagem verbal que a traduz. A essa correlação ele denominou de *método ideogrâmico*. Santaella (2005, p. 69) diz a esse respeito que "De fato, é na poesia que os interstícios das palavras e das imagens sempre foram levados a níveis de engenhosidade surpreendentes".

Em contato com a obra de Manoel de Barros encontramos no livro de poesias "Cantigas por um passarinho à toa" (2003) a consolidação para a proposta de Pound (1919) que se encontra mais próxima de nós. O livro faz a correlação entre imagem e poesia. É maravilhosa a sensação que se tem ao ler:

> Vi uma borboleta
> Sentada nos braços da manhã.
> Ela estava parada
> Embaixo de outra borboleta.
> Não faziam barulho
> Nem piscavam.
> Só o vento arregaçava as saias delas
>
> (BARROS, 2003, p. 14)

O quadro das borboletas vai sendo pintado e todos os sentidos entram em ação e a correlação entre palavra e imagem acontece pela percepção e cognição que dão conta de trazer à tona imagens afetivas guardadas na memória e que fazem parte da história do leitor. As metáforas usadas pelo autor são o fio condutor para a formação dessas imagens e daí tem-se uma tela pintada na mente, livre dos contornos impostos pela moldura, porque, como diria Aristóteles [30], "os limites da imaginação é a própria imaginação".

"Cantigas por um passarinho à toa" (2003) traz uma linguagem verbal metafórica issociada a uma linguagem plástica também metafórica uma vez que num mesmo espaço convivem dois códigos distintos (a escrita e a pintura) que se prestam a um mesmo objetivo: construir significados. O autor comenta, na contracapa de sua obra, a importância das ilustrações para a compreensão da mesma onde concebe a pintura como sendo linguagem:

---

30. Os Pensadores: Aristóteles. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 16.

> A linguagem desta pintora é metafórica. Ela faz metáfora de pássaros, de peixes, de conchas, de sapos. E muitas descoisas. Imagens trazidas por rastros de suas memórias afetivas. (...) Usa cores que me fazem lembrar dos Índios Terenos. Eles faziam metáforas também de suas cores. Vermelho era sangue de arara; verde, sangue de folha; amarelo, sangue do sol; e azul, sangue do céu.
> (...) desfigura as seres e as coisas, faz descoisas com encantamento de poeta. (BARROS,2003).

Para o autor, a linguagem plástica que a pintora conseguiu aliar a sua poesia é responsável pela metaforização dessa poesia e também por fazer com que o encantamento de construir imagens se concretize na mente do leitor e, dessa forma, ele consiga conceber as suas próprias imagens de borboletas, de cores, de formas, de tudo. A pintura que acompanha o texto poético "descoisifica" para que o autor possa "coisificar" por suas sensações e experiências.

A partir dessa visão, a Arte deixaria de ser apenas um conjunto de objetos e visões belas mesmo dentro do livro didático e passaria a estar sujeita a uma atribuição de significações que só se dá mediante a linguagem verbal a qual objetivaria as relações que uma tem com a outra, estabelecendo-se de forma definitiva o caráter de indissociabilidade entre as duas.

A partir do que Manoel de Barros (2003) chama de "coisificar" e de "descoisificar" podemos conceber a noção de alguns conceitos da Semiótica que se aplicam à leitura-interpretação de telas.

Quando alunos e professores se deparam com as telas postas nos LDP para leitura - interpretação têm aí uma tarefa que não é fácil, porque exige habilidades que não estão acostumados a exercitar rotineiramente. No entanto, diante da arte pictórica essas habilidades devem ser desenvolvidas mediante a necessidade de agarrar, apreender elementos que lhes vêm à mente pelos olhos e que têm de ser ordenados numa seqüência lógica para que assim se dê o processo interpretativo.

Assim, com esta difícil tarefa, encontram-se alunos e professores, uma vez que o LDP vem sinalizando para as visualidades e abrindo espaço para essa "nova" forma de linguagem. Para essa empreitada, para o desenvolvimento desse trabalho interpretativo há de se exercitar três faculdades cognitivas que Santaella (1983, pp. 30-33) descreve assim:

1) **praticar capacidades contemplativas** (ver o que está diante dos olhos) – *assim, exercita-se a faculdade da observação.*

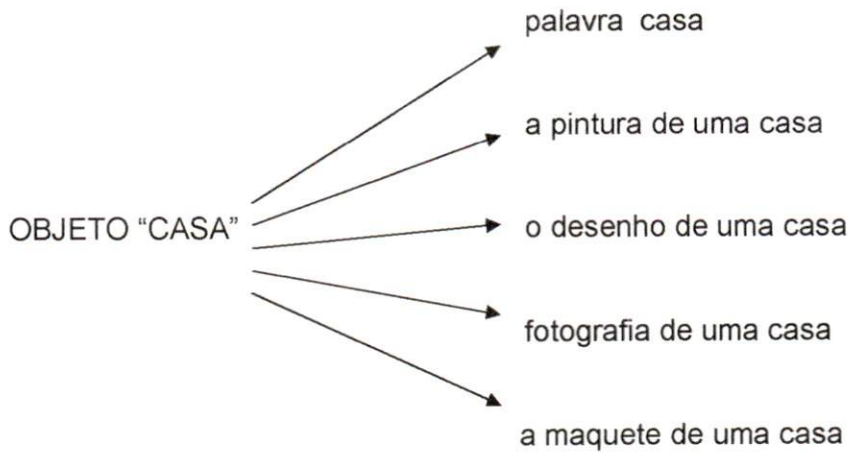
2) **saber distinguir, discriminar resolutamente diferenças nessas observações** (ver além das aparências) – *assim, exercita-se a faculdade da associação.*
3) **ser capaz de generalizar as observações em classes ou categorias abrangentes** (ponto de culminante do processo interpretativo) – *assim, exercita-se a faculdade da argumentação.*

Diante de qualquer fenômeno [31] essas faculdades entram em ação e é através delas que se constitui o todo do processo interpretativo propriamente dito. Para compreendermos melhor como essas categorias se aplicam à leitura-interpretação de telas é de fundamental importância concebermos ainda a noção básica de alguns conceitos que atuam na análise semiológica de todo e qualquer fenômeno. Comecemos então nossa definição a partir da noção de **signo** segundo Peirce, que diz:

> Um signo intenta representar, em parte pelo menos, um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo se o signo representar seu objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto implica que ele afete uma mente, de tal modo que, de certa maneira, determine naquela mente algo que é mediatamente devido ao objeto.
> (Apud: SANTAELLA, 1983. p. 58)

Para esclarecer a definição de Peirce para "signo", Santaella (1983, p.58) diz que "o signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto". O signo, portanto, não é o objeto, ele está apenas no lugar do objeto.

31.Entende-se por fenômeno qualquer coisa que esteja de algum modo presente à mente, seja ela interna ou externa,quer pertença a um sonho ou ao mundo das idéias. Apud:SANTAELLA, 1983,pp.31-33.



Estando esclarecida a definição de signo, cumpre-nos agora lembrar que uma tela *é um signo amplo constituído a partir da união lógica entre os elementos* plasticamente gravados ali e que se configuram como linguagem tendo seus modos de significação e sua ação.

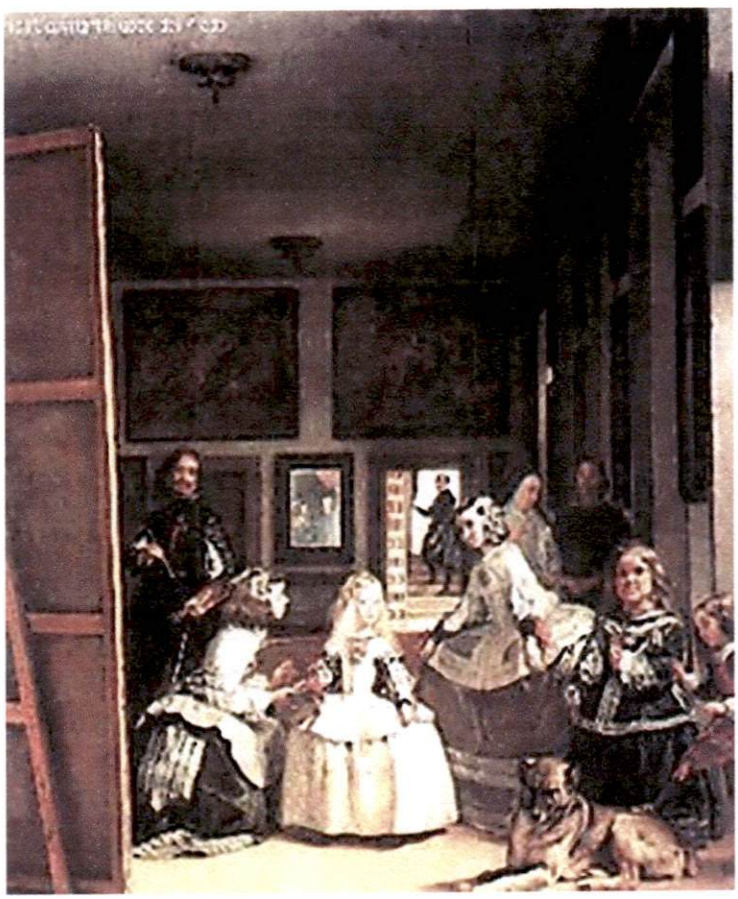
Peirce divide os signos em **ícones**, **índices** e **símbolos**. *Tal divisão também* se faz necessária explicitar, uma vez que cada um desses "modelos" de signos poderá auxiliar na compreensão de nosso estudo sobre leitura-interpretação de telas *sob um ponto de vista semiológico.*

a) **Imagens como signos icônicos**: são aquelas que têm referenciais que se *constituem à medida do observador e estão associadas a um convencionalismo* histórico – **o ícone** , de acordo com Peirce (1995, p. 63) é definido como um signo que possui esse caráter simplesmente devido às qualidades (de *primeiridade*) que *são próprias a ele ; simplificando, um ícone se estabelece como tal quando o* observador se deixa ser absorvido na contemplação e por um momento não deixa de distinguir aspectos do real e da cópia. Santaella (2005, p.144) dia "que signos *icônicos substituem tão completamente seus objetos a um ponto de distinguirem* dele com dificuldade". A categoria aplicada aos signos icônicos é a *primeiridade.*



DI ARPO, Guariento. Fileira de anjos couraçados, 1360. Museu Cívico Pádua

b) **Imagens como signos indexicais**: são aquelas que mostram seu objeto e dirigem a atenção do observador diretamente para esse objeto; a pintura realista está em primeiro plano na indexicalidade, mesmo que exista nesse tipo de pintura apenas uma relação referencial. A indexicalidade se caracteriza na pintura quando esta se refere a objetos singulares e "realmente existentes" (trata-se de uma imagem produzida por um sujeito e proposta para observação de outro sujeito, para o seqüestro do imaginário desse observador), e não à classe geral dos objetos. A categoria de observação das imagens indexicais é a *secundidade* que se aplica apropriadamente à pintura realista, criada a partir de imagens como poder identificatório e pretensão à completude.



VELAZQUEZ, Diego. Las Meninas 1656. Óleo na lona, 10 ' 5 " x 9 ' 1 ", Museo del Prado, Madrid.

c) **Imagens como signos simbólicos**: imagens se tornam símbolos quando o significado de seus elementos só pode ser entendido com a ajuda do código de uma convenção cultural que deve ser primeiro decifrado. A categoria de observação desse tipo de imagens é a *terceiridade* que se aplica, sobretudo, às pinturas simbólicas antigas e medievais, cujas características ainda insistiram em se mostrar em algumas pinturas renascentistas.



EYCK, Jan Van. Giovanni Arnolfi e sua esposa Giovanna Cenami, 1434. Óleo sobre madeira, 81,8 cm x 59,7 cm. National Gallery. London.

O "portrait" pintado por Jan Van Eyck em 1434, é um dos exemplos mais claros de pintura simbólica e que Woodford (1983) [32] analisa assim:

> Cada detalhe [...] tem um significado. No candelabro, há uma única vela queimando; ela não é necessária para a iluminação em plena luz do dia, mas ela está lá para simbolizar o Cristo que tudo vê cuja presença santifica o casamento. O pequeno cachorro não é apenas um animal de estimação comum, mas representa a fidelidade; o "beeds" de cristal pendurado na parede e o espelho sem mácula significam a pureza, enquanto os frutos na caixa e no peitoril são lembranças do estado de inocência antes que Adão e Eva cometessem o pecado original: mesmo o fato de que as duas pessoas estejam sem sapatos – seus chinelos têm de ser deixados à esquerda no primeiro plano, os dela no centro atrás - tem significado: indica que o casal pisa em solo sagrado, tendo removido, portanto, seus sapatos. (Apud: SANTAELLA, 2005. p. 152)

32.Susan Woodford é autora do livro "A arte de ver a arte", 1983.

III - INTERPRETAR É PRODUZIR SENTIDOS

Levando-se em consideração que a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem, buscamos neste capítulo, apresentar a maneira como ela vem ocorrendo quando a forma de linguagem em questão são telas apresentadas nos LDP do ensino fundamental. Discutiremos ainda o posicionamento dos PCN's em relação às visualidades presentes no LDP. Este capítulo é introdutório para as análises das telas apresentadas.

A pintura não se reduz a um mero jogo de cores, traços e luz. Para poder significar, antes ela precisa ser permeada de história. Da história do mundo, da história de quem a produziu e da história de quem a interpreta. Uma história que signifique interação, reconhecimento e identidade: historicidade.

Nos LDP, em especial os do Ensino Fundamental, ficam claros os processos ideológicos em relação ao que é posto como interpretável para os alunos. Os autores "orientam" os alunos para a construção de sentidos a partir da interpretação de telas. Por sua vez, alunos buscam uma definição para o que lhe é solicitado. Entretanto, o que poderia ter sido a definição do aluno passa a estar limitado a interpretações parafrásticas incrustadas no interior das questões que direcionam para a interpretação do professor. Nesta forma de interpretação cerceada acontece um estado de subordinação a modelos pré-estabelecidos que podem não corresponder de fato à compreensão daquele que lê. Assim, acreditamos tratar-se de um aniquilamento do sujeito em relação ao mundo real, ao mundo que "exige" de nós posicionamentos claros, bem definidos.

Há de se considerar que parte da relação do sujeito com o mundo deriva da linguagem, é por ela que nos fazemos existir em termos sociais, políticos, religiosos, etc. Tomemos como exemplo aqui o caso das telas expostas nas páginas dos livros dïdáticos para que delas sejam extraídas uma leitura e uma interpretação. Todas elas, sem exceção, nos livros que nos dïspusemos a analisar, direcionam as questões que orientam as suas leituras e interpretações para os temas transversais inscritos nos PCNs: ética, cidadania (consciência ecológica, vida religiosa e familiar, política,etc).

Mais uma vez o Estado se define como legítimo e funda a sua autoridade sobre o cidadão. É dessa forma que o leitor se dá conta de sua "responsabilidade" no mundo moderno: através de ideais coercitivos que lhe são repassados por baixo de uma espessa camada de pseudo insubordinação formada a partir da idéia de

liberdade de expressão que constitui no sujeito a ilusão de liberdade. Essa proposição ideológica dos livros didáticos estabelece limites entre o intérprete e a interpretação e parece minar o ato de interpretar que poderia e deveria estar carregado da subjetivídade do sujeito, de traços de sua memória. O que fica estabelecido assim é a ideologia da negação.

Quando o autor desses livros estabelece relação íntima entre as obras de arte e os temas transversais dos PCNs fica explícito que a possibilidade de o sentido se constituir só se dá mediante tal associação. Isso cria um dispositivo ideológico de interpretação coercitivo, tal o modelo imposto pelo Estado, como se os sentidos que se pudessem produzir não pudessem ser significativos quando desvinculados dessa proposta, ou seja, só surgissem ali, acoplados aos Transversais.

Qual o tipo de sujeito que o livro didático pretende formar? Ele tem levado em consideração que a necessidade de produzir sentido é própria do ser humano? Que tipos de sentidos devem ser construídos para o século XXI? Os professores devem questionar as suas ideologias e, mediante o que vem sendo apresentado, considerar todas essas questões. Questões estas que abarcaremos com especificidade maior quando da pesquisa de campo que será discutida na seção 3.3 deste mesmo capítulo.

Sobre estas relações sociais existentes entre a forma de controle imposto pelas ideologias e o sujeito intérprete, Orlandi (2000. p. 20) diz que:

> O investimento da regra sobre o sujeito discursivo pode ser visto, em termos gerais, como o fato de que, em face de imprevisibilidade da relação do sujeito com o sentido, toda formação social tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas.

Esse controle de interpretação a que ela se refere pode ser maior ou menor, é institucional e sempre, de uma maneira ou de outra, é exercido. Na verdade, "o sujeito tem que prestar contas pelo que sabe, pelo que acredita saber e por aquilo que possa vir a descobrir" (ORLANDI, 2000, p. 23).

Então o que é interpretar para a Escola? É atribuir sentido a algo? A Escola pretende formar leitores/intérpretes responsáveis e críticos? Embora exista a idéia ilusória dentro desses livros (encontramos isso claramente quando lemos a proposta dos autores logo na primeira página) de se formar cidadãos críticos pela linguagem (leitura, interpretação e produção de textos), fica evidente também e, sobretudo, que para os autores dos LDPs a distinção entre paráfrase e polissemia parece não existir ou pelo menos não importar muito.Isso, na maioria das vezes, escapa do controle

consciente do leitor, mas, com certeza, não escapa do controle do autor.

Afinal, para quem são feitos esses livros? Se existirem aqueles que têm direito à interpretação e aqueles que não têm direito, dizemos que são para os últimos. O Estado/a Escola vêm gerenciando a memória coletiva mais ainda no que diz respeito às questões que envolvem a linguagem. Há, respondendo a questão levantada no parágrafo anterior, aqueles que podem fazer uso da língua em todas as suas manifestações e há os "outros"que estão condenados a se inscreverem num discurso parafrástico que lhe nega a sua autoria, o seu fazer sentido diante do mundo, a constituição de sua historicidade. Não consideremos aqui a busca pela verdade profunda e imutável de cada um como sujeito intérprete porque ela não existe, mas e apenas as diferenças que são geradas por cada um a partir de suas leituras. Assim, comenta Orlandi (1997, p. 160) "ler é conseguir entender que os sentidos podem ser outros", podem ser diferentes, únicos a cada ser, é abrir possibilidades para se encontrar nos outros. Essas diferenças, possibilidades variadas e a sensação de algo incompleto devem constituir o sujeito intérprete.

Uma tela é um texto discursivo uma vez que está sujeita às interpretações elaboradas pelo sujeito a partir de sua ideologia e muitas vezes de ideologias alheias. Ainda assim há interpretação.

Devemos considerar na problemática da leitura e interpretação de telas que, ali entre os quatros ângulos, existe algo que já foi dito e, portanto, resta-nos decifrar o que ainda não foi e o que excede àqueles quatro ângulos porque lá, além deles há também sempre um espaço de interpretação. Se entendermos assim, entenderemos o funcionamento da ideologia: dentro de um texto pictórico existe um texto mental que, por sua vez, se formou de outro texto que pode ser ou não escrito (embora estando excluídos da tela). O pintor não partiu de um rasgo de inspiração que teve origem do nada e somente isso para constituir-se como autor.

Assim, ao se interpretar qualquer texto, especificamente as imagens, não devemos deixar essa possibilidade de lado. Essencialmente, toda imagem é nada mais do que uma pincelada de cor sobre uma superfície qualquer. Ela só é mais do que isso a partir do momento em que se encontra à frente de um observador que busca a sua interpretação tentando realizar descobertas ou simplesmente recordando-se de algo que viveu e que aquela imagem lhe trouxe de volta. De qualquer modo, o ato da interpretação é o momento do enlace de substâncias intercambiáveis resguardadas pela nossa memória. É o momento que a imagem deixa de ser somente imagem, substância plástica de cor e textura e passa a ser um texto.

Interpretar, contudo, significa satisfazer uma necessidade que a língua tem de se manter relacionada à história, é fazer re-significar, porque exigem de nós um aprendizado de algum tipo, uma reação, uma tradução, uma desmistificação. O sentido existe à medida que a interpretação existe e é por ela que se pode observar a relação entre o sujeito e os sentidos que ele produz em determinadas situações sociais e em determinado tempo histórico.

É fato e parece tratar-se de um consenso a utilização de imagens nos livros didáticos para que sejam apreciadas e depois interpretadas. Porém, apesar de estarmos vivendo uma época que exige de nós um posicionamento crítico, a colocação desses temas tem sido feita de forma abstrata, fetichizada, sob uma ótica idealista, o que ficará evidente quando, neste mesmo capítulo apresentarmos uma análise de alguns desses livros.

Em todos os livros analisados, sem exceção, os temas apresentados pelo intermédio de imagens vêm ligados essencialmente a uma conotação moral que aparenta uma proposta de equilíbrio social que é impossível enquanto a nossa sociedade encontrar-se dividida da maneira como está. Os livros têm se lançado numa busca incessante por dissimular as formas de opressão em todas as suas nuances. Ele tem se mostrado empenhado em endurecer e desqualificar o significado de ideologia restringindo-o somente ao seu termo mais arcaico: a ideologia burguesa através do livro didático vem contribuir para manter e justificar a realidade cheia de diferenças massacrantes que inferiorizam e que, portanto, nunca são igualitárias, reproduzindo-as.

Para exemplificar essa questão, para que dessa forma fique um pouco mais claro, retomemos a tela de Jean Baptiste Debret *"Loja de Sapateiro* ", citada anteriormente e que o autor de um livro de interpretação de texto da 6ª série utiliza como texto pictórico. Ao propor que os alunos façam a leitura da tela, ele direciona-os apenas para a categoria da *primeiridade* postulada por Peirce, fazendo, portanto, através de sua indução, com que os leitores esbarrem na superficialidade e não se sintam permitidos a alçarem vôo por questões como o *preconceito racial,* por exemplo, tratado de uma forma menos idealista.

Trata-se, contudo, de uma leitura imediatista, que dissimula as formas de discriminação que a tela apresenta: a leitura fica restrita ao *trabalho escravo* sem trazê-lo para o âmbito da realidade, sem discussão das formas de relações entre patrões e empregados; não há o extrapolamento para além dos quatro ângulos da tela, onde se daria a categoria da *secundidade,* a possibilidade de um novo ponto de

vista. A leitura e interpretação mais uma vez é cerceada e os modelos de dissimulação e hipocrisia ganham terreno para se reproduzirem e se firmarem como protótipo da sociedade do século XXI.

Historicamente, a linguagem verbal já não ocupa mais o centro e isso está comprovado basta que folheemos algumas páginas desses livros que os alunos vêm utilizando nas escolas. Quando, no parágrafo anterior nos referimos a um novo ponto de vistaa respeito de LDP e de seu uso, quisemos nos referir também a respeito do que concebemos ou não como texto, como leitura e como leitor-intérprete desse novo tipo de linguagem.

A linguagem pictórica não é uma linguagem alternativa, mas uma que se articula com as demais formas de linguagens. Ela possui a característica daquilo que chamamos anteriormente de *equivalência* e que Santaella chama, quando se refere às outras formas de linguagem, de *complementaridade.* Embora fiquem claras todas as características que estabelecem às visualidades a condição de texto, estas ainda vêm sendo tratadas como uma superfície plana limitada por ângulos que as fecha em si mesma. Se tomarmos a tela-texto como discurso, e é preciso que o façamos, estaremos começando a perceber os vários sentidos que existem ali e os que poderemos construir a partir dela.

A convivência com a imagem, especificamente aqui tratada como tela, resulta no adrentamento a um universo simbólico com o qual a escola deve estar preparada para lidar. Na verdade, o tipo de leitura que vem sendo aplicada a essa especificidade entre as visualidades é só a que o aluno tem que fazer para a escola e está geralmente atrelada a um universo de restrições que o professor vem repassando para esse aluno à medida que as abstrai do manual do mestre, quando se dá ao trabalho de ler.

Se for dessa forma, a leitura e interpretação das visualidades vai continuar sendo novidade para esse professor e, pior, algo totalmente estranho e inaceitável a sua prática pedagógica.

Quando se refere às outras formas de linguagem e, conseqüentemente de texto, Orlandi (2000) comenta sobre a necessidade de se capacitar o aluno para executar uma leitura na escola e fora dela também e acrescenta que "Portanto, na definição desse aluno-leitor, já temos duas determinações negativas: excluï-se a sua relação com outras linguagens e exclui-se a sua prática de leitura não-escolar"(p. 39). A essa articulação entre as diferentes linguagens e as práticas de leitura deve estar condicionada a necessidade de capacitação do aluno para a compreensão desses textos. Não dá para conceber essa capacïtação passando a vista pelo manual do

educador nas páginas finais do livro didático ou seguindo e fazendo com que as crianças sigam as respostas que o autor do livro propõe, juntamente com todas as suas ideologias e intenções que controlam todo o percurso significativo do texto.

A questão é muito mais complexa do que isso. Se age dessa forma está reproduzindo e legitimando o poder do Estado e não exercita assim a liberdade que deve ser inerente a sua condição de sujeito-leitor e de sujeito cuja função é formar outros sujeitos-leitores, mesmo que essa liberdade seja ilusória porque ora coage e ora faz com que o sujeito tome consiência de sua autonomia. Entretanto, há um abismo profundo entre tomar consciência, saber de sua autonomia e exercitar essa autonomia. Não devemos, contudo, confundir autonomia com espontaneísmo, mas de levar em conta as diferentes histórias presentes no texto: a de quem o produziu e a de quem vai lê-lo. Aqui se instalam as relações definidas como *paráfrase* e *polissemia* que passam inevitavelmente pelas esferas de *individualidade* e *individuação.*

Se nos apegamos à leitura-interpretação proposta pelo autor que já vem carregada de outras significações que não são só as dele e solicitamos aos nossos alunos a reprodução disso, não acontecerá apenas um processo de produção denominado de parafrástico muito comum nos leitores da atualidade; este se caracteriza por um alto grau de assujeitamento às ideologias alheias e de retorno aos modelos medievais de leitura e interpretação quando esta última era proibida.

Se, ao contrário, buscamos expandir os nossos horizontes de percepção e, desta forma, registramos nossa marca interpretativa que é singular, por não ter nenhuma outra igual a nossa, estamos imprimindo assim sentidos mil ao que estamos lendo e *interpretando* e desta feita nos legitimamos enquanto leitor e adotamos para a nossa leitura um caráter polissêmico. Aqui não só produzimos como criamos.

Sobre o que falamos no parágrafo anterior é muito aplicável registrar uma espécie de recusa que o professor deixa transparecer em relação ao seu conhecimento. O faz quando o autor do livro didático é para ele onisciente e quando é a "morte" ficar sem o tal manual na hora de uma situação interpretativa.

O professor, diante dessa nova proposta de leitura que são as visualidades, coloca-se como se nada do que ele soubesse sobre arte, por exemplo, agora de nada mais servisse e aí ele se anula se apaga diante da proposta do autor e promove um outro apagamento: o do aluno. Quando, na verdade, deveria (se reconhece a sua fragilidade diante da novidade) buscar de algum modo inserir-se

nesse novo mundo: o mundo das imagens.

Não queremos reduzir em hipótese alguma a problemática que envolve as imagens à condição do professor, mas por outro lado nos perguntamos quem irá acudir os nossos alunos diante dessa necessidade, senão o professor. A nosso ver, e sinceramente não conseguimos conceber de outra forma, é ele quem tem a autonomia de contribuir para a constituição de modelos de leitores-intérpretes muito mais do que o livro didático. É ao professor que cabe o ato de desigualar o que o livro didático tem igualado: paráfrase/produtividade com polissemia/criatividade. É o professor quem deve prestar atenção quando isso se transforma para o aluno na mesma coisa, quando ele assimila, melhor dizendo, que duas coisas tão distintas são iguais.

Em suma, podemos afirmar que é inegável que o professor tem se apagado diante dessa proposta, assim como é inegável também a necessidade de ele se posicionar, se instrumentalizar para poder instrumentalizar seus alunos de modo que eles passem a desconfiar, a questionar leituras e interpretações que já estão prontas. Para que eles possam questionar, quando for necessário, o seu professor, que por sua vez, terá de se questionar quanto a sua prática pedagógica.

3.1 - OS PCN: O QUE ELES DIZEM ?

A Escola é uma das instituições onde o contato com a arte pode se dar de forma realmente efetiva. Entretanto, a inserção da arte aqui tratada especificamente como visualidade, vista sob a luz da Semiótica Peirceana, requer, mesmo na atualidade, uma série de argumentos que possam justificar tal inserção. Para alguns ainda é muito estranho conceber como forma de texto uma pintura, por exemplo. Veremos agora o que os PCN argumentam em relação à existência das telas no LDP.

Contudo, antes é importante definir as evidências que sustentam a necessidade de tal inserção e avaliar essas evidências de modo a mensurar o grau de inovação que essas formas de texto possam representar para a educação.

Os PCN sinalizam para essa questão apontando as razões que justificam essa inserção de modo a estabelecerem algumas formas de *racionalidades* [33] que se adequam à situaçãco brasileira diante do contexto mundial. Algumas dessas formas de racionalidade adotadas pele MEC para a elaboração dos PCN convivem lado a lado e convergem para formação de uma perspectiva idealista e moralista sinalizada pelos Parâmetros. Essas formas de *racionalidades* que sustentam a inserção da arte no currículo escolar em forma de transdisciplinaridade submergem das mais variadas correntes científicas espalhadas pelo mundo nas mais variadas décadas e convivem lado a lado nos nossos livros didáticos. Na verdade, acreditamos tratar-se de uma coletânea de conveniências com as quais o professor deve aprender a lidar.

Quando falamos em PCN, de um modo geral, temos um conjunto de objetivos para o Ensino Fundamental que vão desde a racionalidade histórica até a cultural passando por outras que abarcam moral, percepção e criatividade... Isso justifica bem o que chamamos de coletânea de conveniências no parágrafo anterior.

Contudo, a maioria dos professores do Ensino Fundamental desconhece os subsídios científicos que podem embasar sua prática pedagógica e que possam favorecer a sua convivência com essas conveniências e este é um dos grandes entraves que pode estacionar a leitura das visualidades à categoria de apenas "mais uma leitura".

Outro aspecto que devemos considerar é o apego às crenças e preconceitos sobre que de fato seja leitura e o que seja texto . Destituir-se dessas crenças é de fundamental importância quando estas determinam que texto seja somente o que

33. As racionalidades buscam explicar a importância da Arte como disciplina no Currículo Escolar e se aplicam aos PCN brasileiros.

está "escrito". Acreditamos que o professor deva adquirir destreza para ir além do mundo tal e qual está acostumado a percebê-lo pelos códigos linguísticos e signos culturais produzidos pelo poder estabelecido. Trata-se aqui da necessidade de refazer-se enquanto leitor-intérprete, trata-se também de um renomeamento de mundo, de história.

Os PCN buscam nas racionalidades a sustentabilidade para essa nova prática e, não bastasse o que está prescrito nestes, vem a complementação através dos Temas Transversais que são os responsáveis por implementar à Arte a condição idealista e moralista às quais nos referimos em parágrafos anteriores. Nesse sentido temos uma interpretação de telas orientada por uma racionalidade moral que considera assim que a arte pode contribuir para a educação moral de meninos e meninas. Essa forma de racionalidade é bem antiga, surgida nos anos 20, mas que vem ocupando as páginas dos nossos livros quando estas abordam temas relacionados à Arte.

Cremos que não seja mais possível administrar uma educação que seja considerada a partir de compartimentos, gavetas onde cada conhecimento seja guardado e retirado dali a sua hora e seu tempo; contudo, sabemos que ainda existe quem pense dessa forma. No caso da inserção das visualidades nos livros de Língua Portuguesa é urgente que deixemos de considerar que as telas ou outras visualidades estejam ali apenas como um fragmento dos PCN de Arte, cuja função é apenas preencher de um colorido inovador as páginas cheias de letras, palavras, orações, períodos. O fato de as telas estarem presentes nos livros de Língua Portuguesa sinalizam para a concepção de que o mundo vem de fato se caracterizando por uma utilização inigualável das visualidades, sem precedentes na história dar humanidade. Isso resulta na necessidade de se criar um projeto educacional que considere o estudo dessas visualidades não como experimento artístico ou estético pura e simplesmente baseado num jogo de cores e texturas, mas como a possibilidade de se produzir em nossos alunos condições que viabilizem o exercício da percepção e o desenvolvimento da capacidade criativa e afetiva, além da elaboração de um desenho que esboce contornos de sensibilidade e reconhecimento diante de sua história e da dos outros, estabelecendo-se aí o caráter social dessa questão, cuja mediação se dará pela linguagem. Esta é uma das propostas dos PCN de Arte que fica evidente em sua introdução. Ela está baseada na *racionalidade comunicativa* que considera que, "se vivemos numa cultura dominada pela imagem, é importante que os meninos e meninas aprendam a ler e a produzir imagens"

HERNANDEZ, 2000, p.148). A Semiótica da Imagem sustenta esta forma de racionalidade e reivindica uma relação entre os significados que estas imagens possam gerar e os meios verbais que podem representar esses significados, em que a fala e a escrita são indissociáveis nas questões trabalhadas na apreciação de imagens, embora esta Ciência não seja considerada com objetividade quando da abordagem dessa questão pelos PCN.

Quando nos referimos à falta de objetividade no trato da questão pelos PCN estamos falando especificamente da relação existente entre Arte e Língua Portuguesa. Relação esta evidente no livro didático que tem sido respaldada , a partir da apresentação dos autores logo nas primeiras páginas.

Embora seja fato de que as telas estão no LD para serem interpretadas por se constituírem como texto, não existe dentro dos PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental nenhum objetivo específico que dê conta desta singularidade. Embora a questão exista nos livros de nossos alunos uma fundamentação que clareie a relação existente entre as duas disciplinas nos PCN de Língua Portuguesa é inexistente.

O que existe é algo que pode ser considerado como aproximativo ao que buscamos em nossa pesquisa; contudo, trata-se de algo extremamente abrangente que pode não abraçar a necessidade dos educadores quando de suas inquietações a respeito das visualidades como outras formas de linguagem, especificamente, dentro do livro de Língua Portuguesa. Referimos-nos aqui a dois objetivos existentes que podem (ou não) estar nos direcionando para essa questão.

Vejamos esses objetivos:

**Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produçãode textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;*

**Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento.*

Pelo que pudemos observar, não há realmente nada que determine ou justifique a presença das visualidades nos livros de Língua Portuguesa e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de LP para o Ensino Fundamental, nem mesmo quando estes se referem aos valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem

se posicionam apresentando alguma racionalidade que justifique a presença de telas, por exemplo. E o que temos nos PCN foi elaborado da seguinte maneira:

Posicionamento crítico diante *de textos,* de modo a reconhecer a pertinência dosargumentos utilizados, posições ideológicas subjacentes e possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados.

* Interesse, iniciativa e autonomia para ler *textos diversos* adequados à condição atual do aluno.

* Atitude receptiva diante de *leituras desafiadoras* e disponibilidade para ampliação do repertório a partir de experiências com material diversificado e recomendações de terceiros.

* Interesse pela leitura e escrita *como fontes de informação,* aprendizagem, lazer e arte.

* Reconhecimento da necessidade de dominar os *saberes envolvidos nas práticas sociais mediadas pela linguagem* como ferramenta para continuidade de aprendizagem fora da escola.

Além de o professor ter de conviver com a novidade para a qual muitas vezes ele pode não estar preparado, caso queira desenvolver o trabalho com as visualidades como forma de texto, vai ter de buscar subsídios na subjacência e na subliminaridade dos objetivos para a Língua Portuguesa contidos nos PCN quando estiver diante de uma tela a ser interpretada. É justamente essa a questão que rodeia todo o nosso trabalho. Devemos considerar que estamos diante de um texto. Isso é indiscutível. Faz-se necessário, contudo, aplicar a esse tipo de visualidade os mesmos critérios de um texto qualquer, uma vez que informa que traz elementos que mexem com a sensibilidade, com a imaginação e com a linguagem. Considerando as telas como *textos* que, embora diversos, se prestam às mais variadas interpretações resultantes de *leituras* que são, pela inovação, mais *desafiadoras* do que outras e que, por serem desafiadoras produzem *fontes de informação* ricas de significado e história é a única alternativa que temos diante do que nos foi exposto. Se assim o fizermos estaremos diante da possibilidade de não precisarmos pular a página do livro para não ter que vivenciar essa experiência que, por ser tão nova, pode ser tão assustadora.

Nesse meio imagético em que vivemos, somos bombardeados por essa forma de linguagem a todo o momento, e desta feita é necessário que estejamos preparados para extrair delas os meios para a produção de significados que passem

pelo social, histórico, cognitivo e cultural entre outros.

Embora os PCN de Língua Portuguesa não sinalizem objetivamente para essa questão, poderemos buscar alguns subsídios nos PCN de Arte ainda que estes não apontem as telas como texto (sendo esta a noção à qual nos referimos especificamente neste trabalho), uma vez que não vinculam o caráter visual das telas e os significados que delas provêm a um meio verbal de se fazerem significar. De fato, essa relação nos PCN de Arte é inexistente. Não aparece nenhuma menção clara à linguagem como meio de mediação desse processo a não ser a menção da arte pela arte e não da arte pela linguagem. A isso deveriam ser implementadas as noções da comunicação como mensagem e código e deste modo recuperar, de acordo com o que propõe a Semiótica Visual a noção de Arte como Linguagem. Levando em consideração a forma como a situação vem sendo abordada vimos uma situação em que ocorre um paradoxo: a transdisciplinaridade ocorre como solicitação nos livros embora não aconteça nos PCN.

Contudo, o eixo que articula os conteúdos de Arte nos PCN brasileiros é justamente a noção do cultural, daí decorre o motivo de, a partir de 1996 com a LDB 9394/96 a arte ser considerada obrigatória na Educação Básica e seus conteúdos passarem a freqüentar as outras disciplinas do currículo escolar sob uma forma de inserção interdisciplinar no sentido de que deveria apresentar-se em todas as disciplinas as quais no Ensino Fundamental deveriam ter acesso. "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (LDB 9394/96, parágrafo 2°). Isso poderá resultar a longo prazo, talvez, num reconhecimento similar para a Arte, enquanto disciplina, igual ao das outras matérias.

A esse processo deveria ser acrescentada uma nova noção de arte que ultrapasse a noção antiga que se tem dela e que foi construída a partir de estímulos visuais, uma vez que é pela linguagem que se estabelecerão os marcos de compreensão, interpretação de seus significados e produção de outros. Isso implica numa aproximação entre pólos que os PCN ora apresentam como tão distintos e que, pela condição que nos é imposta nos livros, temos visto serem tão semelhantes. Acarretaria também num requerimento de outros enfoques para a Arte que iriam coincidir com as propostas semióticas da atualidade no que diz respeito à Arte como linguagem.

3.2 - COM AS PALAVRAS E AS IMAGENS, O LIVRO DIDÁTICO.

> Face a qualquer objeto simbólico, o Sujeito se encontra na necessidade de dar sentido. E o que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de *significância* (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação.(ORLANDI, 1993. p.47)

É a partir desse pressuposto que optamos por iniciar este ponto do capítulo III, cuja especificidade será discutir efetivamente como está estruturada metodologicamente a leitura e interpretação de telas dentro do LDP do ensino fundamental que se encontram relacionados nas referências bibliográficas deste trabalho.

Sabemos, contudo, que os PCN's de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental nada prescrevem que seja direcionado exclusivamente para essa questão embora as telas apareçam nos livros para serem lidas e interpretadas. Como se dá então esse processo?

Os LDP que escolhemos para analisar essas questões têm sua 1ª edição datada de 2002 e foram adotados pela primeira vez (na Escola onde aplicaremos os questionários de entrevistas com os professores que os utilizam) no ano de 2005 tendo sua adoção sido estendida para o ano de 2006. Trata-se de uma coleção com quatro volumes quecompreendem o ensinode 5ª a 8ªsérie. Nossa pesquisa desenvolveus-se especificamente em torno das questões que direcionam para a leitura-interpretação de telas, além de gravações de entrevistas com professores que utilizam esses livros. Trata-se na verdade de uma tentativa de interlocução entre a prática do uso do livro didático pelo professor e a propostaque este livro apresenta.

São muitas as obras de arte que aparecem no LDP, dos mais variados estilos e épocas e que são postas para análise mediante uma síntese verbal do ato interpretativo localizado no texto pictórico. Esta síntese direciona a leitura das telas e aponta numa pré-leitura sobre os elementos que os alunos deveriam ler. Trata-se de uma leitura parafrástica que faz com que o leitor acople a sua visão a uma superfície linguística limitada pelo autor, enquanto o que se tem a ser interpretado é uma riqueza significativa surpreendente. Quando falamos de "síntese interpretativa" estamos nos referindo ao *etiquetamento* que a autora do LDP faz na tela-texto: no alto

de cada uma das telas postas para interpretação há outros títulos "colados" a essas obras de arte que não os dados por seus criadores. O título verdadeiro apresentado com letras muito pequenas no rodapé de cada uma dessas telas. As reproduções das telas com o *etiquetamento* se encontram anexas.

Essa "síntese interpretativa" imposta pelo autor renega o aluno ao lugar de simples decodificador, àquele lugar superficial. Percebemos ainda, no decorrer da análise das questões relacionadas a essas telas, que nem a decodificação, em alguns casos, não acontece se levarmos em consideração que algumas das questões elaboradas pelo autor nada têm a ver com a tela posta para análise, ou seja, o aluno lê tudo menos a tela posta. O LDP força uma leitura para aquela tela que pode não corresponder à historicidade que ela traz ou até mesmo à proposta que o autor do LDP aponta no título que abre cada uma das unidades do livro. Isso significa um total descomprometimento com os sentidos históricos. Criando assim para professores e alunos uma falsa idéia de que existe ali a relação entre linguagem e mundo, o LDP, em muitas situações, cola na tela um sentido que nela não pode ser compreendido, força uma interpretação que é reproduzida de professor para aluno. Contudo, o que encontramos no miolo do LDP analisado em nosso trabalho não corresponde à proposta de sua autora.

> Esperamos que esta obra amplie seu interesse pelo fascinante universo da Língua Portuguesa[...]
> Cada volume da coleção está organizado em quatro grandes unidades, desenvolvidas em torno de quatro temas diferentes. A unidade estrutura-se em dois capítulos, cada um representando um subtema. Os capítulos organizam-se com base em leituras. As seções foram especialmente elaboradas para que a leitura dos textos e a resolução dos exercícios pudessem resultar não só na aquisição de conhecimento, mas principalmente na ampliação do prazer de ler e de escrever.
> Embarque conosco nessa aventura e descubra um pouco mais sobre o real significado da liberdade de expressão.
> (Apresentação da autora para a coleção alvo de nossa pesquisa. Ver em Referências Bibliográficas).

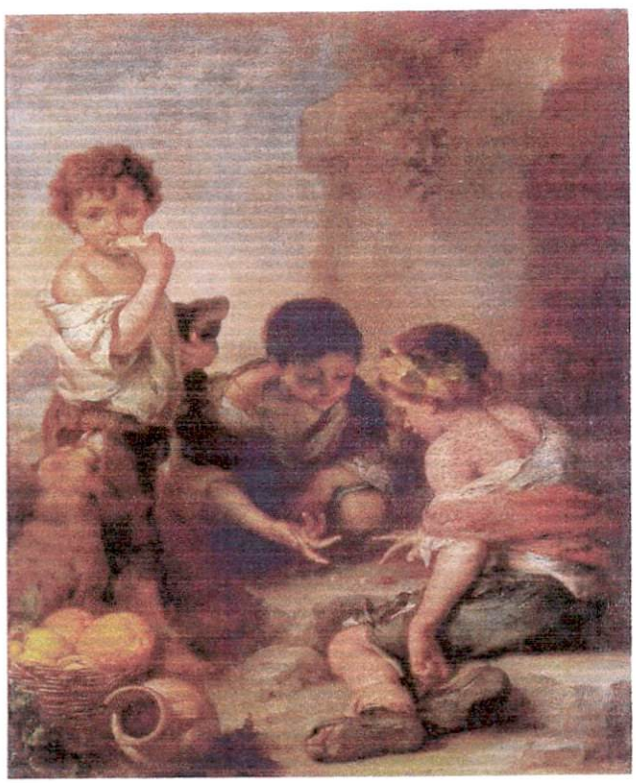
No entanto, quando passamos a considerar, a partir de nossa análise, a proposta contida apresentação e as orientações didáticas para o professor que estão no final de cada um desses livros e, se ainda as comparamos ao conteúdo propriamente dito não encontramos ação contínua e satisfatória. Assim sendo, não há dispersão do leitor no texto a ser interpretado e esse leitor é impedido de se mostrar como único diante das mais variadas possibilidades de leitura que puderem

existir. Há na verdade um fechamento na interpretação desse tipo de texto (texto visual/telas) que não transcende ao limites impostos pela moldura e que passa a ser determinado também pelos limites impostos pelo autor do livro-texto e que anula a multiplicidade de suas significações a apenas uma significação: a do autor. Não há produção, há paráfrase. Não há interação entre leitor e texto, há decodificação.Não há intercâmbio de experiências e significações, há unilateralidade e domínio.Pudemoschegar a essa conclusão basicamente através do *etiquetamento* que produziu a "síntese interpretativa" à qual nos referimos anteriormente.

A primeira tela analisada está no livro destinado a 5ª série, na unidade III que se intitula "Crianças levantam bandeiras". Essa primeira tela abre o capítulo I que vem nomeado com o título "Como vive o menor abandonado". A primeira leitura deste capítulo (primeira leitura refere-se lá à leitura que deve ser feita da visualidade representada por uma tela) é proposta a partir de uma tela de Bartolomé Esteban Murilo que o mesmo intitulou de "Três garotos jogando dados".

Tela 1

MURILO, Bartolomé Esteban.Três garotos jogando dados,1765-1680.Óleo sobre tela, 164 X 108 cm.



Um outro ponto a ser discutido sobre a análise dessas telas-textos no LDP é de caráter estritamente plástico e refere-se à textura, sombra, efeitos de luz e cor que

têm na interpretação espaço garantido. Aspecto que, a nosso ver, poderia ser no LDP menos privilegiado, uma vez que o objetivo deveria estar unicamente direcionado para a arte pela linguagem e não para a arte como arte. Não conseguimos perceber que a autora consiga abarcar as duas coisas no mesmo espaço se as considera como sendo iguais. A nosso ver o privilégio maior deve ser dado à imagem como linguagem e mesmo quando se refere aos aspectos formais estes devam ser vistos como elementos linguísticos caracterizadores de um período da história da Arte. No caso da tela de Bartolomé Esteban Murilo, o estilo Barroco. Contrário ao que a autora tenta nos levar a crer, as cores utilizadas na pintura em questão nada têm a ver com a situação das crianças que, também segundo a mesma autora, são abandonadas. Na verdade, essas cores são as cores que caracterizam o estilo Barroco e se formos à procura de outras telas desse mesmo período muito provavelmente iremos encontrar sua predominância novamente.

Vejamos as questões:

Questão 3 : Observe bem o quadro e responda. (p. 117)
Qual o efeito produzido pela utilização de tons mais escuros neste trabalho?

A tela "Três garotos jogando dados" retrata três crianças em torno das quais a autora do LDP tece seus questionamentos direcionando a leitura e interpretação da professora e dos alunos que trabalham com esse livro. Após a apresentação da tela e do questionário para sua interpretação existe ainda o que autora denomina de *segunda leitura,* esta sim, parece corresponder ao tema proposto na abertura do capítulo. Essa *segunda leitura* é composta de textos escritos que funcionam como garantia de que a relação entre a tela apresentada e o sentido imposto pela autora prevalecerá. Mesmo assim, a tela não pode ser considerada como uma duplicata das informações que decorrerão desses textos escritos.[34]

É necessário, contudo, lembramos da necessidade de consideramos o elemento temporal na análise e interpretação de tela, as condições de sua produção, enfim, sua história. Esta forma de linguagem, muito utilizada na atualidade, deve obedecer a critérios de observção que passem pelo seu aspecto histórico-social.

34.Textos digitalizados anexos ao trabalho.

Se tais critérios não forem observados, o que teremos então são uma leitura e uma interpretação (consideremos aqui os dois como partes de um processo que atuam concomitantemente) que se darão nos limites da superficialidade.

De um modo geral, o autor direciona o leitor a identificar muito rapidamente alguns aspectos da tela, o que resulta numa retirada de conclusões apressadas que podem, na maioria das vezes, não corresponder a sua historicidade, porque não são confirmadas com os dados que estão na tela. Dizemos isso porque a forma como estão estruturadas as questões não abre precedentes para uma análise mais detalhada. Na verdade o leitor não terá, dessa maneira, oportunidade de dar sentido próprio ao que lê, uma vez que os sentidos já foram direcionados. Os aspectos a serem identificados se referem somente ao que interessa para o autor. Estratégias cognitivas e metacognitivas são desconsideradas.

Relacionemos agora o título do capítulo I "Como vive o menor abandonado"(p. 116, 5ª série), que está sobre a tela com as questões apresentadas pela autora. Por si só o título do capítulo "Como vive o menor abandonado" (este título antecede a apresentação da tela "Três garotos jogando dados") já direciona toda a interpretação da tela delimitando-a, comprometendo-a.

Não é possível assim que se forme na consciência do aluno a *necessária ilusão* de que aquilo que ele possa dizer da tela, ele o possa fazer a partir de si mesmo. Nesse sentido, Orlandi afirma que:

> [...] Esse mecanismo imaginário que coloca na boca do sujeito as suas próprias palavras e que lhe dá o sabor delas serem dele mesmo e não de outrem. [...] Dessa ilusão resulta o movimento da identidade , o movimento dos sentidos: eles não retornam apenas, eles se transformam, eles deslocam seu lugar na rede de filiações históricas; eles se projetam em novos sentidos. (ORLANDI, 1997. p. 142)

Porque há o direcionamento da leitura da tela, há também o *apagamento* da possibilidade de que o aluno diga outra coisa naquele lugar e haverá apenas repetição sem identificação, haverá o seu *silenciamento* e os sentidos não se movimentarão.

Nesse processo, a autora do LDP não silencia somente o leitor-intérprete, mas a origem da idéia que está pintada em cada uma das telas postas para leitura-interpretação e ignora desse modo a possibilidade de que os sentidos significam a

partir de seus sujeitos sendo estes sujeitos historicamente constituídos. Assim, autora do LDP se faz onipotente, dona de um único sentido e o que se tem é caracterizado como *uma relação de diferentes formações discursivas apagadas pela dominância de um sentido [...] que atravessa esse conjunto e produz o efeito da unicidade e completude.* (ORLANDI, 1997.p. 46)

A *incompletude* é, portanto, outro aspecto ignorado na proposta da autora do LDP, sendo *esta incompletude* constitutiva *dos sentidos e dos sujeitos.* A partir da idéia de *incompletude* é que deve ser estruturada toda e qualquer forma de interpretação. Na interpretação de telas, especificamente, o deve interessar é o *gesto interpretativo* a partir do qual o silêncio é quebrado e a polissemia é exercida e efetivada.

O que se dará então nesse processo de leitura? Paráfrase. Repetição do modelo ditado pela autora do LDP. Será impossível agora conceber, por exemplo, que as crianças não estão na rua, jogadas ao acaso e que podem estar brincando na porta de sua casa porque naquela época era comum as brincadeiras acontecerem fora do ambiente doméstico. "As crianças do povo, os filhos de camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades [...]" (ÀRIES, 1981. p. 46).

Para o pintor barroco Bartolomé Esteban Murillo eram essas crianças um dos seus temas preferidos. Era a rotina delas que ele escolhia para retratar em muitas de suas obras.

A tela *"Três garotos jogando dados"* (1675-1680), pintada com a técnica de óleo sobre tela e medindo 146 x 108,5 cm, é uma obra de grande beleza. Isso é indiscutível. No entanto, a autora insiste em aplicar critérios ideológicos pessoais para direcionar a análise dos alunos e o faz quando pergunta:

Questão 2: Que sentimentos lhe desperta a visão dessas crianças? (p. 117)

Questão 4: Você conhece os direitos da criança e do adolescente? Redija, em seu caderno alguns dos direitos não respeitados no que se retrata nesse quadro.

Questão 5: Observe a expressão do rosto da criança que está em pé e que se alimenta com um pedaço de pão. O que você nota em seu olhar?

Questão 9: Há beleza no quadro? Por quê?

É impossível para o aluno de 5ª série não "pintar", a partir da proposta da autora do LDP, uma cena horrenda que o leva a desconsiderar toda a obra do artista e a historicidade que advém dela. Reduzir uma obra como esta a apenas um aspecto presente na realidade de nosso país, sem considerar que há sincronia nela e que é essa sincronia uma das condições que garantem a atualidade do tema que o LDP optou por abordar a partir da tela *"Três garotos jogando dados"* é, por assim dizer, simplificar demais a condição da Arte como linguagem, como texto, que discutimos nas páginas anteriores desse trabalho.

Se associarmos ainda as questões de n°s. 2, 4, 5 e 9 unicamente à questão de número 3 que citamos anteriormente e que se refere às cores escuras utilizadas no trabalho, teremos aí a confirmação do cerceamento da interpretação. O intérprete verá só tristeza na tela. O verá assim porque assim a autora do LDP o fez ver. Será muito difícil para o leitor conceber apenas a possibilidade dessas cores serem apenas a marca de um estilo de época no qual o pintor estava inserido.

Para o aluno, a possibilidade de ver a tela de uma outra forma será bem menor e o que prevalecerá será a idéia imposta pela autora do LDP que a fecha e solidifica essa tela na questão do menor abandonado. Nessa tela o que está em jogo não são os signos presentes que a autora transformou em ícones, mas os meios que ela utilizou para que o acesso do aluno a esses pudesse se dar. O intérprete deixará de ver o cachorro como o animal de estimação das crianças e o verá (provavelmente) apenas como um cachorro de rua, abandonado também, que se aproxima dos meninos em busca da comida e por sua condição. A questão em jogo é a antecipação, a pressa, a superficialidade. Os pequenos maltrapilhos realmente seriam menores abandonados? Quando a autora do LDP leva o intérprete a acreditar que sim, a possibilidade de leitura fica limitada às aparências, à superficialidade.

Porque são maltrapilhos, são abandonados? Afirmar isso seria dizer que todas as crianças de uma classe menos privilegiada são também menores abandonados. Existem sentidos vários para o termo "abandonado" mesmo quando este se refere à criança. Qual a noção de *"abandono"* que o LDP repassa para seus leitores? Aqui a noção de abandono nos parece atrelada unicamente às roupas usadas pelos três garotos. Não seria restringir demais a questão de abandono ao traje usado pelas crianças? Àries (1981, p. 59) diz que "No século XVII não existia um traje propriamente popular [...] Os pobres usavam as roupas que lhes davam [...] a roupa do povo era uma roupa de segunda mão". Ainda naquele mesmo século as

classes sociais eram bem definidas e uma das características que as distinguiam era o modo de se trajar, não sendo isso necessariamente uma peculiaridade somente dos menores abandonados.

Acreditamos que seria possível para a autora do LD avaliar, nesta oportunidade, as formas como se davam o abandono infantil no século XVII e de que maneira isso vem refletindo na vida da criança de uma classe menos privilegiada hoje. Afinal, era comum a falta de cuidados com higiene das crianças e com outros aspectos da vida infantil, embora estas vivessem na companhia dos pais. Seria este o abandono ao qual a autora do LDP estaria se referindo e usando para generalizar a questão?

Na cena retratada, uma criança come, as outras duas brincam. É complexo e inadequado afirmar que nesta mesma cena existam direitos infantis que estão sendo desrespeitados. Mas, uma vez que a autora do LDP faz a afirmação, fica extremamente difícil para o intérprete de 5ª série se permitir outras leituras.

Embora fique subtendida a intenção da autora do LDP de abordar de os Temas Transversais dos PCN's, ainda assim o faz de forma muito delimitada porque deixa, por exemplo, de levantar questionamentos sobre cidadania, de uma forma menos idealizada e moralista, de maneira diferente da que o faz em seus questionamentos, especificamente na questão de nº 8.

Quando nos propusemos a analisar esta tela especificamente e as questões de interpretação que a acompanham, não desconsideramos que os pequenos maltrapilhos possam ser menores abandonados, o que questionamos sim são os meios dos quais o autor se utiliza para levar o aluno a fazer essa leitura. A propósito, há pouca dúvida de que as imagens podem referir-se a algo que não existe ou que nunca existiu. É o potencial semiótico dessas imagens que está sendo desconsiderado no Livro Didático de Língua Portuguesa.

Se o autor do livro didático desconsidera o potencial semiótico de uma tela como a que acabamos de analisar e o faz mediante uma série de paráfrases que antecipam a leitura dessa tela, então qual o sentido de estarem ali? A tela, tratada dessa maneira, deixa de funcionar dentro do livro didático como texto e figura, única e exclusivamente, como um elemento ilustrativo do qual não se deva extrair sua dimensão semântica sob condições históricas que a determinam; se a tela é reduzida a um mero elemento ilustrativo, nem a sua dimensão plástica é considerada, portanto não se justificaria o seu uso no livro se levarmos em conta a proposta da autora.

Um fator extremamente importante e indispensável que já mencionamos

anteriormente é a carga histórica que a pintura carrega e que, na análise da autora do LDP é totalmente desconsiderada quando seria esta a garantia de uma interpretação mais próxima da realidade. No contexto da tela mencionada, cremos tratar-se de uma grande falha a desconsideração da situação infantil no século em que ela foi pintada e de que maneira essa situação vem se configurando até o século atual. Nesse sentido, Àries (1981, p. 63) comenta que:

> O pintor barroco apoiou-se nas crianças para dar ao seu retrato de grupo o dinamismo que lhe faltava. Também no século XVII, a cena de gênero deu à criança um lugar privilegiado, com inúmeras cenas de infância de caráter convencional [...] grupos de meninos desenhando, brincando.

A maioria das telas que escolhemos para análise e suas respectivas interpretações se encontram no volume destinado a 5ª série. Nesta coleção especificamente elas se concentram nesse volume. Isso se deu por levarmos em conta que esta é uma série de transição de uma fase a outra da vida do aluno que deve ser vista com muito cuidado quando o assunto se refere à leitura e interpretação de texto, seja ele de que natureza for. Contudo, ora ou outra estaremos apresentado telas e interpretações de outros volumes dessa mesma coleção.

Os estudos da Semiótica da Pintura buscam descortinar os mecanismos da significação não excluindo os aspectos da forma e da estética. Marin (1971)[35] descreve a pintura como um sistema aberto de leitura sujeito à trajetória do olhar do observador, como um texto que tem uma história voltada aos acontecimentos do mundo. Esse texto pictórico apresentado no LDP poderia então estar voltado para o descortinamento dessas significações proposto pela Semiótica da Pintura. Entretanto, o que acontece é o aparecimento de imagens que não funcionam como contextos de imagens, ou seja, o autor do livro desconsidera tudo o que ali está registrado e está explícito e passa a direcionar a leitura dessa imagem, deixando de lado a dimensão sígnica de seus elementos como pontos sobre os quais deveriam girar a leitura.

Ainda nesse mesmo volume (o livro de 5ª série), encontramos numa tela a possibilidade de aplicar critérios de análises iconográficos e iconológicos. Sendo o

---

35.Apud:SANTAELLA, 2005,p.56

primeiro, o estudo dos aspectos ligados à imagem propriamente dita (as histórias e alegorias) e o segundo, o que considera os significados intrínsecos (valores simbólicos existentes na tela). Trata-se da tela de Jan Bruegel, "O Jardim do Paraíso". É uma obra bastante apropriada para explicitarmos quão complexa é a situação do leitor-intérprete de telas: a situação do professor que escolheu o livro didático e a do aluno que vai utilizá-lo.

A tela "O Jardim do Paraíso" é a primeira a aparecer na abertura da Unidade I, (p. 8), do volume que estamos analisando. Antecedendo a tela, bem no alto da página que a contém vem o título do capítulo 1: "Nossos amigos, os animais". Ao observarmos a tela encontramos a seguinte situação:

Tela 2



BRUEGEL, Jan. O Jardim do Paraíso. Óleo sobre madeira.

É provável que o aluno abandone o título da obra "O Jardim do Paraíso" que traz uma enorme carga de elementos que podem funcionar como condição para que o conhecimento prévio seja ativado e passe a observar somente os animais, imaginemos agora essa tela sem os outros elementos que a compõem. Um imenso

fundo branco com animais pairando sobre ele; não existe contexto a explorar. É exatamente isso que o aluno passa a ver quando a interpretação é cerceada: elementos dissolvidos num mundo inexistente, distante, desconhecido, identificável.

Uma vez que a possibilidade de empregar o conhecimento prévio para a leitura e a interpretação da tela não foi permitida (isso porque o aluno é levado pelo autor do LDP a delimitar a superfície linguística na sua interpretação), automaticamente não acontecerá identificação e a tela passará a ser apenas um elemento iconográfico, posposto apenas a sua forma, quando deveria ser iconológico também, voltado para a descoberta do mundo de significados que o leitor pode construir a partir de sua observação, de sua história em relação à tela, em relação à própria história da tela.

Sobre essa tela especificamente, o que mais nos chamou atenção foi a questão de número 1, que a autora traz para a interpretação. Vejamos a forma como ela é estruturada:

Questão n°1 As figuras de Adão e Eva aparecem ao fundo da tela. Adão aparece sentado e Eva em pé colhendo um fruto, por certo uma maçã. Por que foram colocados numa posição insignificante em relação aos demais elementos do quadro?(p. 9)

O leitor terá que descobrir isso e com certeza irá se perguntar se o tema tratado na tela não era sobre os animais. Isso acontece devido à rapidez com que foi levado pelo LDP a passar os olhos pela tela. O leitor não teve tempo de associar o "Jardim do Paraíso" às figuras de Adão e Eva. Ele não o faz não por incapacidade de buscar associações, mas porque essa capacidade foi tolhida. O seu conhecimento de mundo, considerando-se a idade de um aluno na 5ª série, lhe dá subsídios para pressupor que se a tela retrata "O Jardim do Paraíso", portanto, Adão e Eva poderiam estar presentes ali naquele contexto.

Entretanto, o que ocorre é uma leitura com base nas aparências instaladas ali pela autora do livro. A autora do LDP faz com que o aluno pressuponha que a tela de Jan Bruegel retrata apenas os animais e desconfigura todos os outros elementos engajados nela. Observemos a questão que direciona mais ainda as nossas afirmações:

Questão de n° 2: Repare os tipos de animais retratados. O que lhe chama a

atenção? (p. 9)

O que a autora do LDP deixa privilegiar e faz com que os professores e os alunos passem a desconsiderar também é que, no auge da carreira de Jan Bruegel, ele se dedicou a retratar a Iconologia Cristã, sendo o tema apresentado na tela "O Jardim do Paraíso" que discutimos agora intimamente ligado à Bíblia e a situação de Adão e Eva. Uma situação de desobediência a Deus. Portanto, a discussão do LDP e a possível leitura parafrástica do professor não reporta à questão bíblica.

O fato de as figuras humanas estarem representadas ao fundo, numa localização menos privilegiada do que os animais à frente, pode não representar a submissão do homem à natureza, como a autora do livro indica ser na questão de número I, e sim o fato de o Paraíso estar mais para os animais irracionais porque não desobedeceram do que para os homens que já cometeram o pecado da desobediência. O significado da tela pode estar relacionado a afastamento, perda e, à aproximação, posse.

Nesse sentido, trata-se de uma questão de natureza religiosa, histórica que nos acompanha a todos. Contudo, para uma segunda leitura, a autora do livro didático que estamos analisando apresenta um texto escrito de autoria de Carlos Drumond de Andrade intitulado de "Da utilidade dos animais", colando à leitura desse texto (exposto para apreciação em anexo) à leitura da tela de Jan Bruegel, "O Jardim do Paraíso". Isso resulta numa leitura fantasiosa que despreza todos os elementos históricos presentes na tela. Mais uma vez a pré-leitura que esteve assinalada no alto da tela com a inscrição "Nossos amigos, os animais", encontra suporte quando vem acompanhada de um texto escrito que pode não corresponder às intenções do artista quando da pintura da tela.

Se as intenções artísticas são desconsideradas, acontece a *desapropriação*. Essa desapropriação se dá num âmbito mais amplo porque atinge o aluno. Quando o autor do livro didático prepara o aluno para uma única leitura possível, o desapropria da condição de produtor de significados, de sentidos a partir de suas próprias experiências e isso, dentro do que esperamos para a configuração dos leitores do século XXI, é extremamente contraditório e prejudicial.

Se o sujeito não for concebido como "um", dessa forma, não há leitura, não há interpretação. O que teremos será uma repetição automática de leituras parafrásticas e ideologias que podem ou não serem absorvidas por esse sujeito mediante o exercício de sua capacidade de abstração. Isso deve de fato ser

considerado. No entanto, o que presenciamos ao folhearmos as páginas do LDP é um mediador (autor) que desconsidera o sujeito, a sua história e o seu objeto de conhecimento.

As atividades de interpretação relacionadas às telas solicitadas nas páginas dos LDP que analisamos demonstram um profundo descomprometimento com a noção de sujeito e de sua historicidade. São atividades basicamente cumulativas, preestabelecidas em função de um único ponto de vista, o da autora do livro. Nada têm a ver com *imersão* naquilo que vai ser lido, tendo em vista a construção de sentido. É apenas mais uma leitura automatizada, simplista, espontaneísta e disforme, porque descontrói a noção de sujeito-leitor-intérprete a qual temos que assimilar em nossa prática pedagógica.

Tela 3



CHARDIN, Jean Siméon. A jovem professora. Óleo sobre leia, 1735-1736. ól x 66. 7 cm.

No capítulo 1, da unidade 4, ainda no volume da 5ª série, a autora propõe para interpretação a tela "A jovem professora" de Jean Siméon Chardin. O artista plástico foi considerado, em seu tempo, o maior pintor de cenas domésticas do cotidiano.Na página que contém a tela, seu topo, encontra-se o título do capítulo I: "Uma escola diferente". Nas questões de interpretação elaboradas pela autora do livro para essa tela, especificamente, o que queremos discutir é apenas o caráter de

código que foi imposto à obra. Para tanto, observamos algumas dessas questões postas para interpretação.

Questão 1: Analisando a expressão dos rostos, que características se observam nas duas figuras? (p. 183)

Questão 2: De acordo com a atitude da jovem e do menino, como se pode definir o relacionamento entre ambos? (p. 183)

Se a autora estiver se referindo à aparência física entre as duas pessoas apresentadas na tela, abre precedentes para uma série de interpretações aleatórias que podem não corresponder à verdade. Portanto, é preciso considerar algo mais além das aparências que nos levam a supor coisas.

A pintura dessa tela se deu no século XVIII em que era comum algumas famílias, geralmente as mais abastadas, manterem seus filhos em casa para que recebessem uma educação fora dos muros da escola e isso se dava porque, segundo Àries (1981, p. 73), alguns queriam evitar que seus filhos de 10 anos convivessem com crianças de 14, adolescentes de 15 a 18 e rapazes de 19 a 25 anos que frequentassem a mesma classe de estudos. Embora essa preocupação fosse pouco comum, ela existia. Por esse motivo, pode ser prematuro induzir o aluno a pensar somente na possibilidade de ser a mãe ou a irmã da criança fazendo as vezes de professora, quando poderia ser também uma professora contratada para dar aulas em casa para essa criança. "Somente no século XIX é que passou a existir uma correspondência cada vez mais rigorosa entre idade e classe" (ÀRIES,1981, pp. 73-74) o que resultou só a partir daí, talvez, no aumento do número de crianças freqüentando escolas.

É evidente que há no LDP em questão uma proposta decodificadora para a análise dessa tela, assim como para as outras. Trata-se de uma decodificação imagética pela qual a leitura e a interpretação da tela-texto prescindem mais uma vez das capacidades psicolingüísticas dos alunos: cognição e percepção.

A decodificação imagética à qual nos referimos aqui é a que acontece na superficialidade da tela posta para interpretação. É uma interpretação feita signo por signo, isolando-os, como se cada um significasse por si só e não dependessem de uma existência contextual e lógica. As informações partem mais uma vez de um sentido sedimentado pelo LDP que dita as regras para a leitura da tela, desconsiderando-a como Arte e, sobretudo, como história constituída a uma distância de dois séculos.

Se isolada, a decodificação dos ícones presentes na tela a reduz a um mero enfeite na página do LDP. Se a decodificação for considerada como um dos elementos do processo de leitura e interpretação que está inevitavelmente associado a outro que o sucede, a interação que ocorre mediante a identificação do sujeito leitor-intérprete com a tela, aí se daria a interpretação de sentidos possíveis. Os dois elementos devem ser considerados, caso contrário, acontecerá apenas uma leitura que se dará mediante simples e precária recuperação de elementos da superfície do texto.

Essa superficialidade é uma das propostas veladas nos LDP. Ela advém de questões que distanciam cada vez mais o aluno de sua história e da história dos outros, principalmente. Há um caminho inverso sendo percorrido. Esse distanciamento é proposital, sustentado por um subsídio mais proposital ainda: a apresentação do LDP que está logo nas primeiras páginas e que, segundo a autora do LDP, [...] "os exercícios devem resultar não só da aquisição de conhecimento, mas principalmente na ampliação do prazer de ler e de escrever, [...] descubra um pouco mais sobre o real significado da liberdade de expressão" (SARMENTO, 2002, p.3) A apresentação já se propõe a criar ilusões em relação ao que será encontrado no miolo do livro didático. Observemos a seguinte questão:

Questão 5: Esse quadro foi pintado no século XVIII; entretanto, ainda hoje as pessoas lutam para poder estudar. Por que o estudo é tão importante? (p. 183)

Há nessa questão evidências de descomprometimento com a história e um conseqüente distanciamento, embora numa leitura rápida se tenha a ilusão do contrário. Se o professor não for orientado, e não o é, (nem pelos PCN's nem pelo manual do professor), a buscar a história que essa tela traz em si, se não se propuser a fazer leituras pessoais que lhe viabilizarão um contato maior com a Arte, essa aproximação aparente que a autora do LDP faz os alunos/leitores ilusoriamente perceberem nessa questão jamais vai existir e o que ocorrerá será uma interpretação anacrônica, sem correspondentes com a realidade da tela e com a sua história.

É impressionante como temos nos deparado com surpresas ao estudarmos para a preparação de nossa pesquisa. A cada tela analisada há uma situação antagônica que merece a nossa atenção.

Temos dito sobre os vários problemas que encontramos no LDP quando este

se propõe a apresentar para os alunos leitura e interpretação de telas. Entretanto, é indiscutível que é comum, de um livro a outro (de séries diferentes), encontrarmos um problema que se repete sempre: conteúdos inadequados - leitura imagética forçada tendo em vista os Temas Transversais de modo a privilegiar a dimensão moral que possa advir dessas telas, em detrimento de suas funções linguísticas e cognitivas.

Não há dúvida também de que o "ensino" de leitura e interpretação da tela-texto presta-se a viabilizar a construção de estruturas cognitivas que, por sua vez, fortalecem as dimensões lógica, moral e linguística. Contudo, é fácil perceber dentro do LDP que, tendo em vista os Temas Transversais, tem-se armado no LDP uma verdadeira barreira moral que desprivilegia a construção de um leitor imagético. Todas as telas apresentadas para leitura-interpretação estão relacionadas (sendo esta relação imposta pela autora do LDP) com os Temas Transversais, como sexualidade (o jeito de ser dos adolescentes), ética, entre outros.

No LDP, os aspectos relacionados à linguagem imagética são superficiais, embora os autores apresentem essas imagens como uma forma de linguagem atual com a qual os alunos devam aprender a lidar. O que a autora do LDP privilegia com mais destaque são os textos escritos. Acompanhando "A jovem professora", tem-se para uma segunda leitura o texto escrito "A nova professora" que tem relação de correspondência com o etiquetamento feito na tela de Jean Siméon Chardin. Nesse caso nos pareceu que a tela posta para primeira leitura não foi nada mais que um mero recurso visual .

Tela 4



ZAMPIERI,Domenico. O sacrifício de Isaac,162ü-lò2i.Óieo sobre tela. 147 x 140 cm

No volume dedicado à 7ª série (desta mesma coleção), abrindo a unidade I, no capítulo I encontramos a tela "O sacrfício de Isaac", de Domenico Zampieri. No alto da tela (assim como ocorre com todas as outras telas apresentadas nessa coleção), vem a nomeação do capítulo: "O jeito de ser do adolescente".

O que a autora quer que os alunos leiam nessa pintura barroca do século XVII, além de elementos relacionados ao seu caráter unicamente iconográfico cristão? No centro dessa gravura, vê-se a imagem de Abraão, personagem bíblico casado com Sara, com quem teve um filho chamado Isaac [36]. Abraão resigna-se a sacrificar o próprio filho por amor a Deus, que desejava testar sua lealdade. Abraão provaria assim sua fé e obediência, mas é impedido pelo Anjo de Javé. A obra é essencialmente religiosa, assim como muitas outras pintadas por Zampieri que durante a sua vida teve a maior parte de sua produção artística direcionada à decoração de

36.In:Gênesis 21:1-7;22:1-18.

igrejas católicas italianas e foi dessa forma que alcançou a fama. O estilo de Zampieri inscreve-se no Barroco Classicista do século XVII, portanto não há como buscar para essa tela outra leitura que não a direcionada pela própria tela a partir de uma história que se constitui a partir da Bíblia.

Há evidências na tela de Domenico Zampieri que solicitam dos leitores a efetivação de inferências e estas são motivadas pelo conhecimento de mundo que reside na memória de cada um. KLEIMAN (2004, p.22) comenta que "o conhecimento de mundo é geralmente adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívio numa sociedade, conhecimento este cuja ativação no momento oportuno é também essencial à compreensão de um texto". Sem a ativação do conhecimento de mundo a interpretação ficará comprometida.

Compreendemos, pois que as questões que orientam a leitura-interpretação dessas telas são necessárias porque dão pistas para que a interpretação propriamente dita ocorra. Porém, acreditamos que estas pistas devam ser somente "suficientes" (a ponto de possibilitar ao leitor certas proezas interpretativas que, sozinho, ele poderia não conseguir realizar – estas pistas devem funcionar na tela-texto apenas numa relação de *complementaridade*), e não exacerbadas (a ponto de operar no leitor um sentimento de que seja proibido atribuir outros sentidos à tela-texto que não aqueles que foram determinados pelo *etiquetamento* realizado pela autora do LDP).

Nem sempre há necessidade de explicitação daqueles elementos presentes na tela, sobretudo, quando a explicitação acontece numa relação de *redundância* para o leitor-intérprete. Se a relação de *redundância* ocorre, por seu turno, ocorre também o desprivilégio do conhecimento de mundo do leitor. Não queremos dizer com isso que o leitor deva abandonar todas as pistas que o autor do LDP lhes põe à disposição e que ele deva atuar somente com suas pré-concepções, porque se assim o fizer abandonará por sua vez outras possibilidades, o que poderá incorrer na incompreensão e no ensimesmamento de suposições que também fecham o processo interpretativo.

Chegamos a um ponto crucial de nossa reflexão e nos cabe lembrar que a escola não está preparada para estabelecer e cumprir objetivos que favoreçam a leitura-interpretação de telas, pois esse tipo de leitura (bem como qualquer outra) requer seletividade, não deve ser massificada e associada a reducionismos e réplicas de informações que partem do autor do LDP para o leitor-intérprete.

A autora do LDP deixa de privilegiar a questão histórica da obra, opta por usá-la para discutir questões ligadas à adolescência. Entre todas as telas analisadas neste trabalho esta foi a que apresentou uma pré-leitura mais cerceada em relação às outras telas. Consideramos também que o título do capítulo "O jeito de ser do adolescente" colado no alto da tela é o responsável por esse tipo de leitura.

As telas iconográficas cristãs providenciam por si mesmas a direção do leitor para buscar os significados da imagem levando-o a analisar alguns elementos presentes ali e deixar de lado outros, acarretando numa relação denominada de *ancoragem* [37]. No texto pictórico essa relação se dá mediante a colagem, no alto da tela de um título que não corresponde ao seu título original.

A autora do LDP escolhe antecipadamente sob quais pontos de vista a interpretação deve transcorrer desconsiderando também o conhecimento prévio.

A interpretação da imagem iconográfica carece da ativação do conhecimento prévio porque, por si mesma apresenta esse tipo de relação de identificação com o leitor e porque o dirige a um significado escolhido antecipadamente e que se constrói a partir desse conhecimento de cada um. Isso significa dizer que algumas das questões apresentadas para a análise dessa tela apresentam uma relação de *redundância* [38]. Faz-se necessário entender "redundância" aqui como o excesso de informações que antecipam, nas questões de interpretação, os elementos iconográficos que estão claramente, definidos na tela. Tal excesso de informações e até mesmo a atribuição de algumas que não correspondem ao verdadeiro sentido da tela comprometem a sua interpretação.

Observemos a questão e dispensemos especial atenção ao seu desfecho, pois é nele que a autora do LDP afirma que os elementos mencionados por ela se encontram na tela.

Questão 3: Ao intervir na atitude de Abraão, o Anjo de Javé mostra-lhe o carneiro logo abaixo. O que ele pode estar sugerindo a Abraão? Veja bem no quadro. (p. 9)

Entre as questões propostas para interpretação da tela-texto, três estão totalmente direcionadas à tela em seu sentido primeiro: o iconográfico cristão.

---

37. Santaella comenta (2005 p. 55), a partir de Barthes, (1964) as relações de referências indexicais entre texto escrito e imagem.
38. Idem

Contudo, a proposta no alto da página é a discussão sobre o "Jeito de ser do adolescente". Não há entre o título colado à tela e as questões postas para a orientação nenhum tipo de relação. Nada de problemático ocorreria na interpretação da tela se a proposta existente na abertura do capítulo não forçasse uma leitura imagética que não corresponde às intenções do pintor, que pela historicidade de sua obra são evidentes. Interpretar essa tela a partir dessas questões requer então, antes de tudo, um conhecimento dessa história a partir da Bíblia. Conhecimento que Kleiman (2004) chamou de conhecimento de mundo.

> A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. [...] E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (2004. p. 13)

A autora do LDP finge desconhecer (em nome de sua ideologia) a *importância da interação entre o leitor-intérprete e o texto a ser interpretado* decorrendo desse posicionamento um quadro de idéias inalteráveis que não abre precedentes para outros sentidos possíveis. Ao interpretar a tela-texto, o aluno não *pensa junto com a autora do LDP, ele pensa o que a autora quer que ele pense* e somente isso.

Mesmo que a tela texto apresente elementos formais que podem viabilizar a *sua compreensão o autor os desprivilegia e aí a atividade de leitura-interpretação* dessas telas se torna difícil e impossível para muitos. Dizemos "impossível" porque, o que muitos conseguem mediante o cerceamento da autora fica somente na esfera da *decodificação* (sendo esta ainda induzida) e não se estende ao âmbito da *interação:* se decodifica-se somente, não há *interpretação*.Observemos as questões.

Questão 1: Em sua opinião, como o jovem Isaac parece reagir diante da decisão extrema do pai?(p.9)

Questão 2: Na sua opinião, a obediência de Abraão foi uma prova de amor a Deus?
Esclareça sua resposta. (p. 9)

Questão 3: Ao intervir na atitude de Abraão, o Anjo de Javé mostra-lhe o carneiro logo
abaixo. O que ele pode estar sugerindo a Abraão? Veja bem no quadro. (p.9)

Quatro, entre as nove questões privilegiam a Arte pela Arte em detrimento de sua função enquanto linguagem. Essas questões estão relacionadas a uma leitura baseada na decodificação dos elementos plásticos presentes na tela e exigem do aluno de 7ª série um conhecimento apurado em relação às artes: contraste entre cores, plano da cena, simbologia dos tons das cores, luz e textura.

Questão 4: Afigura de Abraão aparece no centro da cena em primeiro plano. Qual pode ter sido o motivo de ele ter sido representado dessa forma? (p.9)
Questão 5: Em artes plásticas, a cor azul é tida como uma cor fria e a vermelha, como uma cor quente. O contraste entre o azul e o vermelho pode representar que aspecto da história de Abraão?
Questão 6: Em oposição à aparência de Abraão, o anjo é retratado com veste clara, e Isaac aparece nu. Por quê?
Questão 7: Como pano de fundo da cena, observam-se uma tonalidade escura e o amarelo.
Que impressões essas cores nos passam?

Apenas duas, entre as nove questões, estão privilegiando a pintura em sua extensão textual e independem se a tela tem a ver ou não com o título do capítulo apresentado pela autora. Vejamos.

Questão 8: Exponha suas opiniões sobre a pintura, (p.9)
Questão 9: Que sentimentos a visão dessa cena despertou em você? (p.9)

Acreditamos que apenas as duas questões poderiam satisfazer as exigências para a análise dessa tela porque, a partir das duas todos os elementos pertencentes a ela poderiam vir à superfície e assim preparar para a sua leitura e interpretação. As duas questões resumem a proposta de análise e, a partir delas, essa análise pode se estruturar. São perguntas amplas, porém simples, O intérprete terá possibilidade de enxergar todos os elementos pertencentes ao contexto da tela a partir dessas duas

questões.

Na questão "Exponha suas opiniões sobre a pintura", (p.9) ele tem a possibilidade de formular um juízo de valor sobre a arte enquanto Arte e na outra questão "Que sentimentos a visão dessa cena despertou em você?" (p.9) ele poderá se integrar de algum modo à cena retratada onde ainda poderá acontecer identificação ou não.

A proposta do LDP para a segunda leitura (leitura que sucede em todos os volumes a apresentação das telas) é de música de Renato Russo "Pais e filhos" seguida ainda de um artigo de Calligaris intitulado de "Preocupações de pais e adolescentes". Entre esses textos escritos há correspondência, há intertextualidade. Sem dúvida que há! E entre eles e a tela, há alguma? Temos nos feito essa pergunta com bastante freqüência no decorrer de nosso trabalho.

O que acontece no caso dessa tela e de muitas outras apresentadas nessa coleção em que não há uma forma de referência recíproca entre os textos escritos e a imagem apresentada na tela. Não há *complementaridade,* nem *redundância.* Há uma inferiorização da imagem em relação ao texto escrito.

Essa situação imposta pelo livro didático é comum em muitas coleções as quais tivemos a curiosidade de observar antes de elegermos essa em especial para a nossa pesquisa. Ainda no mesmo volume no qual analisamos a tela anterior, temos ainda uma situação que serve mais para a ratificação de todas as suposições que levantamos no decorrer de nosso trabalho. Trata-se da tela "A família do agricultor de Kalenberg", de Adolf Wissel, pintada em 1939.

Seguindo o molde empregado para todas as outras telas utilizadas na coleção que escolhemos para analisar, essa também aparece abrindo uma unidade do livro da 7ª série, a unidade II, para que seja analisada no capítulo 1 desse mesmo livro.

Tela 5



WISSEL, Adolf. A família do agricultor de Kalenberg, 1939. Óleo sobre tela. 150 x 200 cm.

Nessa unidade, o primeiro capítulo apresenta-se intitulado "A era da tecnologia" e logo em seguida, para a leitura imagética , vem exposta a tela acima: "A família do agricultor de Kalenberg". O que supomos que deveria orienta a leitura/interpretação dos alunos? O título do capítulo ou as informações presentes na tela? Há aqui, e isso se repete em todos os outros casos, um *etiquetamenlo ou denominação* [39] . O título do capítulo colado à imagem designa as "coisas" mostradas na imagem (no caso, sempre fazendo referência a um tema transversal) que, na maioria das vezes, não tem relação significativa com a tela, ocorrendo, a partir desse etiquetamento, fenômeno da discrepância. Esse fenômeno se dá mediante a falta de relação/intertextualidade entre o texto escrito e a imagem posta para a análise. Santaella (2005, pp. 54-55) se refere a isso como sendo as relações indexicais postuladas por Barthes, entre texto escrito e imagem.

A tela de Adolf Wissel retrata uma família do século XX, enlutada pela morte do patriarca da família, portanto, a história dessa tela nada tem a ver

---

39.SANTAELLA,2005,p.57

diretamente com industrialização, tecnologia. Seguidas à tela, temos as questões que devem orientar a sua interpretação. Lembremos, então, o título que a autora do LDP deu ao capítulo I e que está colado no alto da tela. Nesse caso é o título *"A era da tecnologia"* que determina a *discrepância.* Ele vai forçar uma leitura que não corresponde ao que é mostrado na tela. Quando o aluno chegar às questões escritas na página seguinte já estará direcionado por esse título e buscará inconscientemente traçar a relação que a autora determinou para aquela leitura, embora essa relação não seja possível. Aí, a contradição no discurso é aparente.

São oito as questões que direcionam a leitura e a interpretação da obra de Wissel. Dentre as oito, quatro se referem a aspectos plásticos que o LDP tenta associar à decodificação de elementos icônicos relacionados na tela.

Questão 1: Que cores podem ser identificadas nessa tela? (p. 87)
Questão 2: Que efeito é provocado por essas cores?
Questão 3: As expressões das pessoas retratadas são coerentes com o efeito produzido pelas cores?
Questão 4: As cores das roupas das pessoas e suas expressões podem indicar um determinado acontecimento. Que acontecimento poderia ser esse? Por quê?

Nas três questões seguintes a autora aborda aspectos relacionados à leitura da tela. Não queremos discutir a que tipo de leitura essas questões direcionam os alunos da 7ª série. As formas de pré-leitura e a conseqüente leitura parafrástica já foram delimitadas nas telas analisadas anteriormente.

Entre as oito questões apresentadas para a leitura/interpretação da tela "A família do agricultor de Kalenberg" e o título do capítulo são apenas as de número 5, 6 e 7 (p. 87) que não apresentam contradição em relação à proposta de Wissel.

Questão n° 5: Quantas gerações podem ser identificadas na tela?
Questão n° 6 : Como parece ser o relacionamento familiar?

Questão n° 7: Use a imaginação e responda:

a) Quem poderia estar faltando na família?

b) Por que a senhora à direita e o homem à esquerda trocam olhares.O que esses olhares querem dizer?

Entre todas as telas analisadas esta é a única em que a autora usou entre as questões de interpretação o termo *imaginação*[40]. "Use a imaginação e responda"(p. 87).

Uma só questão, a oitava, relaciona-se ao título do capítulo *etiquetado* à tela em questão.

Questão nº8: A família representada na pintura vive na zona rural, em uma época em que a tecnologia não era tão desenvolvida como hoje. Como são as famílias dos tempos modernos?

Somente esta, entre as oito questões apresenta uma discussão entre o título do capítulo e a tela apresentada. Nesse sentido o *etiquetamento ou denominação* produz entre o texto e a imagem a equivalência de *complementaridade ou determinação recíproca.*

O tema "A era da tecnologia" só é discutido efetivamente na segunda leitura que se estabelece a partir de um texto de Luís Fernando Veríssimo intitulado de "Tecnologia". Só nesse momento se dá a intertextualidade. Em suma, o que queremos afirmar é que mais uma vez a tela se prestou a funcionar como uma mera ilustração, contrariando a autonomia semiótica da imagem. A tela não funcionou em nenhum dos casos analisados como um texto em si mesmo. Em todas houve a colagem de um texto escrito que na maioria das vezes não correspondeu à proposta da tela. Santaella (2005, p. 54) diz a esse respeito que "a relação de discrepância ou até mesmo de contradição entre imagem e a palavra não é nem redundante nem informativa" porque ambos os conteúdos são colocados incoerentemente lado a lado. Não há, portanto, reciprocidade entre imagem e texto.

Para a melhor compreensão dessas *relações indexicais* consideramos adequado apresentar a relação das reproduções das telas tais e quais se apresentam no LDP. A partir dessa sequência é possível perceber o funcionamento dessas relações e para tanto se faz necessário dispensar maior atenção aos títulos dos capítulos que aparecem sempre no alto de cada tela (como já foi mencionado anteriormente), em posição privilegiada. Lembramos ainda que todas as telas relacionadas abaixo já foram discutidas anteriormente. Vejamos, então, na páginas seguintes como acontece esse processo de *etiquetamento.*

40.Aristóteles: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p.43.

Tela 1

CAPÍTULO 1

COMO VIVE O MENOR ABANDONADO

Primeira Leitura

TRÊS GAROTOS JOGANDO DADOS



BAYERISCHE STAATSGEMÄLDESAMMLUNGEN, ALTE PINAKOTHEK MUNIQUE

MURILO, Bartolomé Esteban. *Três garotos jogando dados*, 1675-1680. Óleo sobre tela, 146 x 108,5 cm.

*Relação indexical presente nesta tela: **DISCREPÂNCIA** (o título etiquetado não corresponde aos critérios de historicidade presentes na tela, podendo não corresponder às intenções do pintor).

Tela 2

CAPÍTULO 1

NOSSOS AMIGOS, OS ANIMAIS

Primeira Leitura

O JARDIM DO PARAÍSO



BRUEGEL, Jan, *O Jardim do Paraíso*. Óleo sobre madeira, Vitoria and Albert Museum, Londres.

*Relação indexical presente nesta tela: **ANCORAGEM E SOBREDETERMINAÇÃO** (sistema lingüístico fechado, delimitando as leituras possíveis da tela, inclusive uma que pudesse ser relacionada à iconografia cristã).

Tela 3

CAPÍTULO 1

UMA ESCOLA DIFERENTE

Primeira Leitura

A JOVEM PROFESSORA



CHARDIN, Jean Siméon. *A jovem professora*, 1735-1736. Óleo sobre tela, 61 x 66,7 cm.

GALERIA NACIONAL, LONDRES

*Relação indexical presente nesta tela: **COMPLEMENTARIDADE** (esta relação busca acrescentar ao texto pictórico alguns elementos que podem servir para esclarecer a sua leitura: não é redundante nem discrepante, pois oferece pistas coerentes e novas que não estão presentes na superfície da tela).

Tela 4

CAPÍTULO 1

O JEITO DE SER DO ADOLESCENTE

Primeira Leitura

O SACRIFÍCIO DE ISAAC



ZAMPIERI, Domenico. *O sacrifício de Isaac*, 1620-1621. Óleo sobre tela, 147 x 140 cm.

*Relação indexical presente nesta tela: **DISCREPÂNCIA** (assim como na primeira, tela o titulo etiquetado não corresponde aos critérios de historicidade da tela, podendo não corresponder às intenções do pintor).

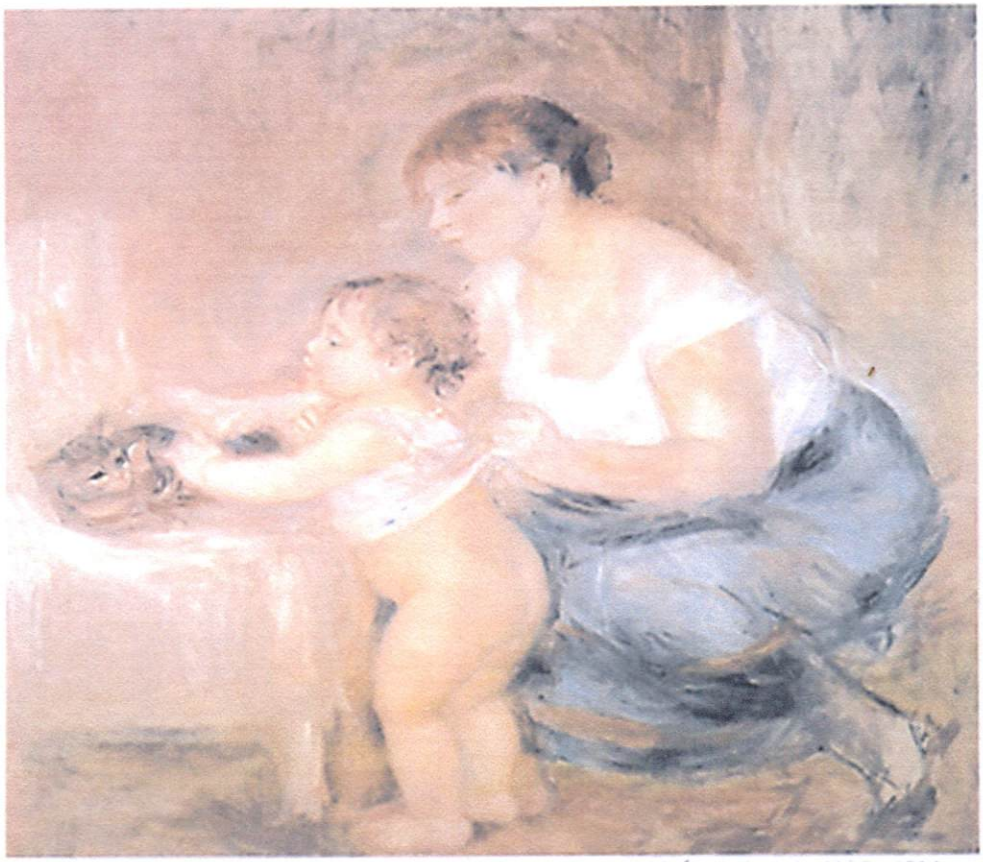
Tela 5

CAPÍTULO 1

CONVIVENDO COM OS FILHOS

Primeira leitura

MÃE E FILHO



RENOIR, Auguste. *Mãe e filho*, c. 1895. Óleo sobre tela, 116,8 x 104,1 cm.

*Relação indexical presente nesta tela: **DETERMINAÇÃO RECÍPROCA** (uma vez que existe entre a tela e o título etiquetado em sua parte superior equivalência, intertextualidade, resultante da integração entre texto escrito e imagem).

Tela 6



*Relação indexical presente nesta tela: **DISCREPÂNCIA** (assim como na primeira tela, o título etiquetado não corresponde aos critérios de reciprocidade entre a tela e texto escrito colado no alto dessa mesma tela, podendo não corresponder às intenções do pintor e ainda não significar nem redundância e nem informatividade).



Renoïr, Augusto. Mãe e filho, 1895. Oleo sobre tela, 116,8 x 104,1 cm

Assim como nas demais telas analisadas, o Renoir também aparece etiquetado pela autora do LDP com o seguinte título que nomeia o capítulo I da unidade II (6ª série): "Convivendo com os filhos".

Essa tela também é proposta para uma primeira leitura. O Renoir intitulado de "Mãe e filho" foi usado adequadamente pela autora do LDP para satisfazer a sua proposta de análise de texto pictórico. "Mãe e filho" é uma obra de estilo impressionista em que o pintor francês se propôs a registrar simplesmente um momento rotineiro de sua esposa Aline com o filho Jean Pierre. Entre as obras de Renoir existem, além desse registro, outros que retratam Aline e Jean Pierre.

No questionário que orienta a leitura-interpretação dessa tela não há atribuição de sentidos que forcem uma leitura diferente daquela que está na tela. Optamos, na análise das questões que orientam a leitura-interpretação de "Mãe e filho, 1895", discutir somente a equivalência entre essas questões e a tela apresentada, uma vez que as discussões sobre como essas mesmas questões direcionam para uma leitura parafrástica já foram bastantes em outras oportunidades. O que nos interessa nesse momento é a pertinência entre o tema apresentado pela linguagem pictórica e o tema proposto verbalmente pela autora do LDP.

Essa obra presta-se ao propósito da autora do LDP que deseja discutir o relacionamento familiar, especificamente as relações entre mãe e filho. A tela retrata um cotidiano comum, é fácil e identificável e as questões propostas o são da mesma forma.

Há apenas uma questão relacionada com a compreensão artística

propriamente dita e essa se refere às cores. Acreditamos ser o bastante, uma vez que o privilégio deve ser dado ao texto, ao discurso: o do artista e o do intérprete que irá se constituir a partir do primeiro.

Questão n° 4: Observe as cores predominantes no quadro. Explique porque foram usados esses tons. (p.81)

Essa questão não exige do aluno de 6ª série nenhum conhecimento sobre técnicas artísticas apuradas ou estilos de pintura que a essa altura ainda são inatingíveis. Trata-se de uma questão simples que requer uma resposta também simples.

São duas as questões que direcionam para a descrição objetiva da tela.

Questão n° 02: Faça a descrição de Pierre, ressaltando as suas características.(p.81)
Questão n° 03: O que faziam as personagens quando Renoir pintou essa cena? (p.81)

Os dados para as respostas a essas questões estão presentes no contexto da tela; é olhar, perceber e descrever somente. E o momento em que o aluno entra em contato direto com a obra sem escapulir dela. Aqui se dá a aplicação da categoria peirceana da *primeiridade.* Esse deve ser o primeiro momento, afinal para que a tela-texto deveria estar ali se a autora do LDP a esquece quando atribui para ela, e força os alunos a atribuírem também, significados que podem não corresponder à historicidade dessa tela.

Dentre as sete questões, duas requerem interação com o autor da tela. A partir delas o aluno necessitará conhecer um pouco da história da vida do pintor e da importância de sua família, importância essa que culminou no registro de algumas outras cenas como essa em questão.

Questão n° 5: Na sua opinião, como o pintor consegue transmitir encantamento e beleza em seu quadro? (p.8l)
Questão n° 6: A visão desse ambiente nos sugere que tino de relacionamento familiar?

Antes de responder a essas questões, o aluno terá de se fazer outras sobre o artista, perguntas simples como, por exemplo: *por que pintar a esposa e o filho?* A partir dessas duas questões é possível se estabelecer critérios de historicidade que

situam a obra no tempo.

As questões de números 5 e 7 apresentadas a seguir reportam a modelos perceptivos mais aguçados que buscam envolver numa teia de relações a obra (em sua estrutura artística, como objeto e como signo), com as vivências dos alunos em relação as suas vidas familiares e às vidas dos outros. Basicamente, essas questões solicitam que o aluno descole da tela e se lance para fora, para além dos quatro ângulos onde está a sua história e as dos outros.

Questão n° 5: O mesmo gesto de carinho da mãe é repetido pelo filho, ao tocar pequeno gato. Você acha que os pais muitas vezes são modelos para os filhos? Esclareça sua resposta. (p.81)
Questão n° 7: Hoje, as mães que você conhece assumem essa função mostrada no quadro na assistência aos filhos? Por quê ?

Mesmo a segunda leitura, aquela que vem sempre sucedendo as telas apresentadas na coleção alvo de nossa pesquisa, faz correlação com o tema da tela, embora seja mais uma vez ideologicamente frágil e mitificada.

Decidimos deixar "Mãe e filho" para ser apresentada por último por ser esta tela a que melhor atende a nossa proposta de pesquisa. A partir dela a autora do LDP conseguiu estruturar três fases que consideramos essenciais para a análise e interpretação das imagens pictóricas:

1- O contato com a tela enquanto objeto plástico, enquanto conjunto de signos a serem decodificados e transcodificados;

2- o encontro do intérprete com sua história e com as dos outros a partir da imagem que desperta a criação de outras imagens mentais que são subjetivas e carregadas de ignificados;

3- o encontro do intérprete com o autor, com o contexto da obra e com a história que ela registra.

Acreditamos que a leitura-interpretação de telas deva propiciar esses três momentos essencialmente. A partir deles, uma leitura mais elaborada surgirá naturalmente a bom tempo e a atividade de leitura-interpretação das visualidades passará a ser algo extremamente prazeroso e enriquecedor, deixando de ser no LDP apenas mais uma página colorida pela qual o aluno passa sem perceber porque, para

ele, aquilo não deve ter a menor importância; porque para ele, essa importância foi sustada pelo professor que também pode ter se furtado do contato com essa forma de linguagem por acreditar em mitos que se constituíram no passado e que insistem em se manter vivos em nossas salas de aula. Mitos esses que discutiremos com mais propriedade na seção seguinte.

3.3 - COM A PALAVRA, O PROFESSOR.

A partir desse ponto nos dedicaremos exclusivamente a discutir a relação que o professor tem com a arte pictórica posta para interpretação no LDP. Aqui teremos especificamente a análise das entrevistas realizadas com os professores da Escola da Rede Pública Estadual que estão trabalhando em 2006 com a coleção alvo de nossa pesquisa e que traz as telas analisadas em nosso trabalho.

O que pretendemos, contudo, a partir das entrevistas é levantar os mitos existentes, as crenças que sustentam a relação desses professores com a Arte direcionada para alunos, em sua maioria de baixa renda e que nunca tiveram contato com telas cujo contato primeiro se dará via LDP.

O que os professores esperam do trabalho realizado com a leitura-interpretação de telas? Esse trabalho é necessário dentro do LDP ou pode ser dispensado? Estas e outras questões discutiremos a seguir mediante respostas dadas pelos professores.

Antes de iniciarmos a análise das entrevistas, consideramos importante mencionar alguns aspectos que antecederam o momento da realização das mesmas. Dos três professores cotados para responderem ao questionário, um negou-se alegando não ser simpático aos movimentos oriundos dessa Instituição, embora lhe tenha sido apresentada uma prévia da entrevista, ainda assimos professores se negaram a nos prestar os esclarecimentos que buscávamos. Segundo o que ele mencionou ficou-nos evidente o quanto perdeu-se no meio do caminho e o quanto seus alunos podem estar condenados ao claustro da sala de aula. Como pôr em dúvida os processos de pesquisa que são remanescentes da instituição de onde ele mesmo saiu?

O que nos inquieta, contudo, é que diante dessa tendência cultural onde as visualidades são o centro ainda circulem enfoques que disseminam crenças pessoais ou intuições que podem representar entraves no processo de pesquisa nessa área. Sem pesquisa, sem reavaliação da prática pedagógica, sem se deixar permear pelo novo fica impossível mudar a própria concepção e, por conseguinte, a concepção dos alunos em relação a esse saber.

Os dois professores que concederam as entrevistas, em "off" foram unânimes em dizer que só iriam responder às perguntas se pudessem ter acesso a

elas com antecedência o que foi, depois de muita insistência, possível evitar. Assim, ficou mais uma vez evidente que está constituída entre as professoras uma crença de que o trabalho de pesquisa científica se presta somente a produzir mitos enganosos sobre uma realidade que não se confirma em sala de aula. Ouvimos ainda que "quando trabalhamos para produzir uma monografia na Universidade, é uma coisa. Outra bem diferente é aplicá-la na sala de aula". E como se estivesse também instituído que encontraremos nas salas de aula personagens sub-humanos, cuja capacidade não vai além do que reproduzir modelos prontos e acabados.

O objetivo de nossa entrevista se inscreve basicamente em destacar temas e problemas que necessitam ser explorados, como mencionamos no primeiro parágrafo dessa seção, porque temos de ir além das crenças pessoais sobre o quê e como ensinar, que estão baseadas em intuições muito mais do que em cientificismo, em pesquisa. Cremos que é possível aprender com a experiência dos outros, entretanto, esforços, intenções e meios não são suficientes para a "reforma" da prática pedagógica. É necessário estabelecer uma agenda de prioridades sobre o conhecimento e as experiências dos docentes como ponto de partida para introduzir e reestruturar as estratégias no campo de interpretação das visualidades e isso é trabalho para os PCN e para o LDP.

Partindo desse pressuposto, é possível que se torne mais fácil uma aproximação dos professores com as propostas contidas nos Parâmetros e as dos autores dos LDP que abordam as mudanças culturais produzidas no mundo contemporâneo, onde a dimensão visual ocupa um papel importante. Traçar o perfil do professor que vem trabalhando com as visualidades é o nosso objetivo agora.

Orientar para saber olhar, analisar e compreender a imagem, ampliar o horizonte dos alunos para o exercício da percepção de representações plásticas e da expressão de sentimentos e idéias nos pareceu serem os objetivos primeiros dos professores entrevistados. Contudo, o que diferencia de uma maneira clara a intenção da real prática pedagógica é a fundamentação das respostas dadas.

A entrevista está constituída de dez questões que estão direcionadas essencialmente à atividade pedagógica que envolve as visualidades. Partamos então à análise dessas respostas.

Quando indagados a respeito da realização de pesquisa para a compreensão da história da tela antes do trabalho com os alunos, os professores responderam da seguinte forma: a primeira entrevistada reconhece a importância e a real necessidade da realização da de pesquisas complementares, mas não

apresenta consistência na resposta dada no que diz respeito às telas expostas nos livros com os quais vem trabalhando, uma vez que menciona a artista plástica mexicana, Frida Callo, cuja obra não aparece nos livros em questão. O segundo professor considera também importante a pesquisa mais aprofundada das telas e diz que, mesmo realizando tais pesquisas, ainda não se sente preparado para realizar esse tipo de leitura com seus alunos. Chega a mencionar que o corre-corre o impede de realizar um trabalho melhor.

Sabemos que os docentes até que tentam se aproximar desses conteúdos pictóricos, contudo, sabemos também que o LDP vem massificando esses conteúdos a ponto de ocasionarem uma leitura imediatizada. A situação, como descrevemos em capítulos anteriores, é a seguinte, vale lembrar: Os PCN de Arte dão as prescrições do trabalho com Arte de um modo geral, os PCN de Língua Portuguesa assimilam alguns conceitos artísticos buscando a interdisciplinaridade. Por seu turno, os autores dos LDP criam um processo cumulativo em relação a todo tipo de visualidade presente na contemporaneidade, massificando procedimentos. O professor, por sua vez, pego de surpresa sente-se entrincheirado e, por conseguinte, se põe alheio a esse processo universal. A falta de observação sobre a situação das visualidades no LDP por parte do docente e a demanda sem suporte dessas mesmas visualidades na educação escolar são, em parte, responsáveis pelo estabelecimento de alguns entraves nesse processo.

Para a pergunta que diz respeito ao procedimento do professor em relação às possíveis leituras que uma tela pode propiciar deram as seguintes respostas: o primeiro evidencia posicionamento a favor da pré-leitura que o autor apresenta, além de citar também que a tela-texlo, pelo seu caráter imagético, propicia reflexão para a vida dos seus alunos. O segundo enfatiza nesse "texto" apenas elementos formais como profundidade, luz, cor, distanciamento, etc. Nenhum dos entrevistados priorizou aspectos como:

a) contextos e meios em que as imagens são utilizadas como recurso comunicativo, uma vez que a tela é um texto;
b) desenvolvimento de estratégias de leitura dos elementos presentes na imagem, como signos, da mesma forma que se desenvolvem estratégias de leitura de outros textos;
c) descrição de conteúdos da imagem entendendo as possíveis intenções do emissor, considerando-se que uma tela, assim como um texto, tenha um emissor, uma

mensagem e um receptor.

Quando interrogados sobre as intenções do autor do LDP em relação à presença de telas e que estão descritas no manual do professor situado nas últimas páginas do LDP, o primeiro pareceu-nos desconhecer, mas julga que sejam boas. O segundo afirma não lembrar por já ter lido o manual há bastante tempo. Ambas as respostas são baseadas em crenças e intuições. Contudo, o estudo da cultura visual (caso os docentes queiram entender a presença das telas no livro didático dessa forma), é caracterizado pelo resultado proveniente de certezas que caracteriza por sua vez o pensamento do momento histórico atual e que tem seu fundamento e sua origem no conhecimento escolar. É necessário então priorizar aspectos significativos das coisas, do signos, como são em realidade e como se apresntam nas telas posta para leitura-interpretação no LDP e não como parecem ser essas coisas, esses signos. É necessário ainda buscar olhar além das aparências que esses símbolos possam apresentar.

A respeito do conhecimento sobre a presença desse tema (visualidades) nos PCN de Arte e Língua Portuguesa, a primeira entrevistada afirmou não lembrar de visto o tema nos PCN's, enquanto que a segunda entrevistada apresentou resposta vaga, baseada na intuição: *[...] a tela é um tipo de leitura, né? Então acredito que esteja incluído.* Ambas respostas evidenciaram desconhecimento dos Parâmetros no que diz respeito às visualidades. Porém, apontaram, mesmo que vagamente, em respostas complementares, que as telas podem ter relação com os Temas Transversais, mesmo não opinando sobre que tipo de leitura poderia advir dessa relação, deixando assim de considerar elementos como:

a) o entendimento do que "está fora da obra": relações de poder, formas de exclusão, questões relacionadas com identidade e valores (são abordadas de forma idealizada pela autora do LDP?)

b) a relação dos Temas Transversais com o contexto da tela analisada ou vice-versa (há imposição de leitura única?)

Quando nos referimos à reação dos alunos a esse tipo de leitura, o primeiro entrevistado afirmou que os seus alunos até conseguem fazer algumas relações como imagem e cores, tela e outro tipo de texto como uma biografia, segundo o que ele

citou. O segundo, apesar de mais impreciso, aparentou uma intenção mais aproximada de leitura de tela enquanto um texto. Em suma, ambos afirmam que seus alunos gostam de realizar essa atividade, embora esses alunos não consigam ainda relatar porque gostam. Contudo, com base nas duas respostas podemos considerar que:

a) O estudo das visualidades no LDP é um fenômeno cultural e como tal deve prescindir de sua qualidade, (se por isso as professoras entenderem que devam ser emitidos juízos de valor sem testemunho); deve-se buscar a constatação da existência de uma mentalidade, de uma tendência e não dedicar-se a sancionar que obras sejam melhores;
b) a interpretação é também a confirmação ou a negação de um preconceito. Ninguém pode liberar-se de seus julgamentos prévios (é evidente que não), além do mais, são condições para a construção da experiência, mas a submissão aos mesmos reduz a interpretação ao "rotulado", a um conhecimento defeituoso.

Não nos ficou claro se as entrevistadas consideram as questões apontadas no parágrafo anterior. Caso contrário, é necessário aceitar que os objetos (telas) não têm vida, mas que adquirem sentido pela experiência de quem os olha e na educação escolar é também preciso realizar essa empreitada a partir do cruzamento de olhares que deve partir do professor. É mais um desafio que implica pesquisa sobre esses objetos para aprender com eles. Só assim a reação e expressão dos sentimentos dos alunos em relação às imagens que lhes são apresentadas se constituirão como juízos formulados e a noção de Arte, mesmo devendo estar associada a outros campos, se expandirão e deixarão de estar associadas à mera apreciação ou ao prazer que propicia. O aluno tem que saber mais do que aquilo que experimenta superficialmente.

Na pergunta que se refere ao acesso dos alunos de escola da rede pública às visualidades pictóricas via LDP, os entrevistados comentaram o seguinte: o primeiro considera importante porque pode propiciar o acesso desses alunos a certo tipo de cultura a qual só poderia vivenciar nos museus; ainda comenta que existem algumas telas que os alunos gostam e outras, não. A esse último aspecto relatado na resposta devemos retomar os comentários que fizemos acerca das respostas à pergunta anterior que considerou gosto e formação de juízo de valor. O segundo professor entrevistado não mencionou inserção cultural a partir das telas apresentadas no LDP e mais uma vez baseou sua resposta somente em aspectos

formais já evidenciados anteriormente quando deu outras respostas.

Acreditamos, embora não tenha ficado muito evidente nas respostas dadas pelos entrevistados, que os mesmos consideram que a possibilidade aberta pelo LDP tem a ver com contexto social e histórico e com consequente organização da sociedade; o que resulta acreditar também que elas admitam que as informações que possam derivar das telas sejam altamente significantes e de grande caráter transdisciplinar. Esse pode ser um sinal para a abertura da passagem da sala de aula para as visualidades.

Em relação à pergunta sobre o caráter de equivalência existente entre as visualidades e os textos verbais e a importância que o LDP tem dado, ambos entrevistados responderam que consideram indispensável a existência das leituras das visualidades porque propiciam reflexão e leitura de outros tipos de visual idades. Então priorizam aspectos como reflexão e percepção, sendo os dois extremamente imprescindíveis. Nesse sentido, pareceu-nos claro o entendimento das entrevistadas de que trilhar esse caminho é a forma de conectar os alunos à atualidade e oferecer-lhes alternativas para que aprendam a orientar-se pela percepção e a encontrar pontos de ancoragem pela reflexão sendo as imagens grandes possibilidades para que isso ocorra.

Entre as perguntas, existe uma que visa detectar imediatismos no ato da leitura das visualidades. A esta os entrevistados afirmaram dispensar o mesmo tempo para a leitura das visualidades que dispensam para a leitura verbal (a mesma importância, supõe-se). Complementam ainda dizendo que os dois são textos, aos quais deve ser dada igual importância.

Apenas o segundo entrevistado respondeu a uma questão extra que diz respeito às dificuldades encontradas no trabalho com a leitura das visualidades. A professora relata que o que dificulta o seu trabalho é o fato de as imagens serem apresentadas em tamanho reduzido e que seria melhor que os alunos pudessem ter acesso a elas em seu tamanho normal.

Essa questão nos foi altamente representativa para considerarmos que os professores necessitam levar em conta que a sala de aula é um lugar onde todas as dificuldades do mundo parecem se juntar e que a paixão , o interesse, o reconhecimento das falhas e a curiosidade que deve ser sanada pela pesquisa contínua devem ser virtudes fundamentais e grandes companheiras do professor tanto no ensino quanto na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao deparar-se com a tela-texto no livro de leitura e interpretação de texto os interlocutores necessitam, antes de tudo, compreender que LER é colher sinais, isto é, captar os traços, as cores, as sombras e a história que, na tela, se constituem num todo significante. A tela só passará a ser texto se esses interlocutores considerarem que esses sinais precisam ser ordenados numa matéria que guardará em si as relações de significação. É essa convicção que se faz necessária ao aluno durante o processo de leitura, seja de um texto linguístico (verbal) ou de um texto pictórico.

Diante das telas apresentadas para a leitura-interpretação no livro didático, outra idéia requer atenção especial: é necessário que a tela seja lida com desejo para que assim se consiga obter o prazer daquilo que se fez texto à medida que o leitor encontrou sentidos ali e que imprimiu sentidos novos a esse texto. É o leitor das telas quem irá determinar o seu nível de leitura, é ele em particular, que recorrerá as suas imagens mentais formadas a partir de sua história de vida, de sua experiência.

Nesse tipo de leitura, deve-se considerar também que as *sobredeterminações* impostas pelo autor do LDP e, muitas vezes acatadas pelo professor, podem fechar o sistema linguístico e inviabilizar a exploração dos signos que estão presentes na tela para serem pensados a partir de planos relativos ao mundo, à própria tela enquanto texto e a outros textos.

A tela-texto está no livro didático para ser lida, e ler passa necessariamente pela necessidade de se "constituir-se leitor" e não de "reproduzir-se leitor"; além do mais, as realidades não são as mesmas. Uma tela pode ser única quando posta para a leitura em uma sala de aula de quarenta alunos, mas, jamais os sentidos produzidos poderão ser iguais.

Ensinar a ler imagens é educar para que se tome consciência do que a imagem representa; é indicar subsídios para o aluno e preparar-se antes de tudo a si mesmo, professor, para desvelar os significados desse texto, seus sentidos através da linguagem porque é esta que se constitui como chave para o afloramento das significações das visualidades."[...] parece cada vez mais difícil conceber um sistema de imagens, cujos significados possam existir fora da linguagem: [...] o mundo dos significados não é outro senão o da linguagem" (BARTHES, 1975).

A leitura e interpretação de telas postas no livro didático deve ser vista como uma atividade social, um ponto de encontros possíveis entre comunicantes que se dá mediante a linguagem. É ela quem ameniza a distância entre séculos e classes sociais. Diante das telas expostas no LDP, teremos um público que nunca viu uma tela antes (mesmo uma reprodução), mas que terá a possibilidade de encontrar-se à frente de um original caso queira, e aquele cuja vivência o impedirá de ir além da reprodução apresentada pelo LDP. De uma maneira ou de outra, e acreditamos que isso não se deva questionar porque o contato é providenciado, resta saber usufruir dele para que essa forma de leitura não se transforme em obsoleta.

A obsolescência desse tipo de leitura ocorrerá caso o intérprete não se dispa do pensamento de que jamais compreenderá um Caravaggio, por exemplo, e por conta dessa idéia sobredetermine a sua leitura, aprisionando a obra a um único sentido, atribuindo-lhe uma verdade estética inquebrável e impedindo a si mesmo e a essa obra ou a outras um testemunho sincero e autêntico. É importante considerar que o gosto, o prazer, as percepções e os sentidos e suas significações são mutáveis em nós mesmos enquanto intérpretes. Daí não poder-se permitir manobrar pelo autor, pela sua objetividade cética, por suas interferências porque ler visualidades é, antes de tudo, exercício de individualidade, de construção, elaboração de subjetividade.

É necessário considerar, sobretudo, a importância do elemento perceptivo porque é a partir deste que a obra de arte flui em direção ao seu interpretante que se transforma que é mutável através do tempo assim como a arte também o é mediante a ação do seu espectador. É por isso que deverá se dar a consideração das diversidades perceptivas ao encontro das quais o homem vai quando aprecia, quando lê e interpreta uma tela. É assim que deverá se posicionar o interpretante diante das *sobrederterminações* do LDP, uma vez que essas *sobredeterminações* fecham o sistema linguístico e inviabiliza à exploração dos signos. Afastar-se das imposições que o autor do livro didático apresenta significa reconhecer a tela como um texto liberto dos comentários seculares.

Os autores do LDP devem considerar que o aluno é dotado de uma função perceptiva (que por si são já é carregada de uma rede de significados) e de uma função comunicacional. Ambas se baseiam em experiências vividas por esse leitor/intérprete e não podem ser negadas diante da ideologia do livro didático. Nesse sentido, Assis (1979, p. 36) afirma que:

> [...] conteúdos mais adequados e incentivos cognitivos mais exigentes fornecidos por livros didáticos de qualidade, reforçados por professores devidamente treinados, poderiam consolidar ainda mais a construção das estruturas cognitivas, fortalecendo as dimensões lógica, moral e lingüística.

É importante lembrar também que o contato com a imagem pictórica pode favorecer o processo que leva essas experiências a adquirirem sabor porque, nesse momento, estarão se relacionando com uma forte capacidade criadora: a do outro. Assim, podemos entender que é prerrogativa humana ir acrescentando-se mediante o contato com experiências novas.

Sabemos, contudo, mediante as nossas pesquisas para a execução desse trabalho, que LDP providencia algo que é antagônico ao que discutimos anteriormente. Através das questões propostas para a leitura-interpretação de telas, o autor do LDP envolve o aluno pelo seu discurso, levando-o a ver o que esse autor quer que ele veja, o que faz com que o aluno não seja mais capaz de ver ou conhecer algo ou quem quer que seja a não ser através da interposição desses meios.

Desse modo, os sentidos e significados possíveis da tela ficam impregnados por uma única percepção: a do autor do LDP que vem sempre sustentada por valores morais, por certas "verdades" que são somente suas. Paulo Freire (1977, p. 28), fazendo crítica à forma da ação dos meios de comunicação social e à busca de controle político da sociedade por parte dos possuidores deles, (e consideramos que o LDP seja um desses meios), concebe a comunicação como uma situação social em que as pessoas exerçam e criem conhecimentos juntas em vez de transmiti-los.

Pelo LDP a situação da arte se fecha, quando sua principal característica é a disseminação da história do mundo que carece, sobretudo de socialização de conhecimento, de partilha porque é plurivocal. Porquanto, quando nos deparamos com a arte precisamos nos leixar submeter às incertezas, ambigüidades e problemas justamente porque a eficácia da arte consiste nisso. A pintura (tela-texto) é um conjunto de signos articulados que se presta às múltiplas interpretações e que serve a um propósito comunicacional de plurissignificância e valores múltiplos. Essa sim é a verdade única que deve prevalecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÀRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARISTÓTELES. *Os pensadores*. http://www.ifch.unicasmp.b
Acesso em 21/03/2006.

ASSIS, O. Z. M. *Estudo sobre a relação entre a solicitação do meio e a formação da estrutura lógica no comportamento da criança*. Brasília: UNICAMP,1977.

BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: caráter dinâmico do exagero imaginário*. http://www.eco.ufrj.br
Acesso em 12/05/06.

BARROS, Manoel de. *Cantigas por um passarinho à toa*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BARTHES, Roland. *O prazer do Texto*. São Paulo: Perspectiva,1973.

BÍBLIA SAGRADA. Edição Pastoral 17. São Paulo: Paulus Editora, 2000.

BLAKE, WILLIAM: Portal do espírito. Disponível em: http://www.espirito.org.br/index.asp
Acesso em 19/03/06.

FARACO, Carlos Emílio. *Linguagem nova*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1995,

FREIRE, Paulo. *Comunicação ou Extensão?* Rio de janeiro: Paz e Terra, 1977.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho;* tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HILLMAN, James. http://www.salves.com.br/jb-hillman.htm
Acesso em 12/05/06.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: LDB 9394/96.

MORAES, Walmira Sodré Austríaco. *A dimensão temporal e seu nível plástico de representatividade*. 6º semestre/Letras. Pontes e Lacerda: UNEMAT, 2005.

ORLANDI, Eni P. *A Linguagem e seu funcionamento*. 2. ed. Campinas: Pontes,1987.

____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4 ed. Campinas: Editora da

UNICAMP, 1997.

____. Discurso e leitura.Campinas: Cortez, 2000.

____. Interpretação: *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.* 4.ed.Campinas: Pontes,2004.

____. *Leitura e seus leitores.* 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

PCN's de Arte para o Ensino Fundamental. Ensino de 5ª a 8ª séries Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

PCN's de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Ensino de 5ª a 8ªséries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PLATÃO.*Teoria das Idéias.* http://www.mundodosfilosofos.com.br/platao.htm#c Acesso em 15/04/2006.

ROSA, João Guimarães. *Pirlimpsiquice.* In: __. *Primeiras estórias.* Rio deJaneiro: José Olímpio, 1973.

SANTAELLA, Lúcia. *Imagem: cognição, semiótica, mídia.* São Paulo:Iluminuras, 2005.

SARMENTO, Leila Lauar. *Português: Leitura, produção, gramática,* I ed. São Paulo: Moderna, 2002.(Coleção em 4 v. para Alunos de 5ª a 8ª séries).

TERRA. Ernani. Português nara Todos. 6ªsérie. São Paulo: Scipione, 2002.

WOLF, Virgínia. Ao Farol; *tradução e introdução* Luiza Lobo. Rio de Janeiro:Ediouro,1993.

VEJA. O Enigma Da Vinci. Jerônimo Teixeira: A modernidade de Leonardo Da Vinci. pp. 95-104. Outubro-2004.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

DORFELES, Gillo. *O devir das Artes;* tradução: Píer Luigi Cabra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ECO, Umberto. *Semiótica e Filosofia da linguagem;* tradução: Maria de Bragança. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático.* 11. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia.* 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

FREITAG, Bárbara, etal. *O livro didático em questão.* 3. ed. São Paulo: Cortez,1997.

LIMA, José Leonildo & **PAZOS** da **SILVA,** Tereza de. *Roteiro para elaboração de Trabalhos Acadêmicos e Monografias.* Cáceres: Ed. UNEMAT,2005.

LOPES, Ivã Carlos, etal. *Semiótica: objetos e práticas.* São Paulo: Contexto,2005.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens;* tradução de Rubens Figueredo, Rosaura Eichemberg, Claudia Strauch. São Paulo; Companhia das Letras, 2001.

NÖTH, Winfried. *A Semiótica no século XX.* 3. ed. São Paulo: Annablume,2005.

PERUZZOLO, Adair Caetano. *Elementos de Semiótica da Comunicação:quando aprender é fazer.* São Paulo: EDUSC, 2004.

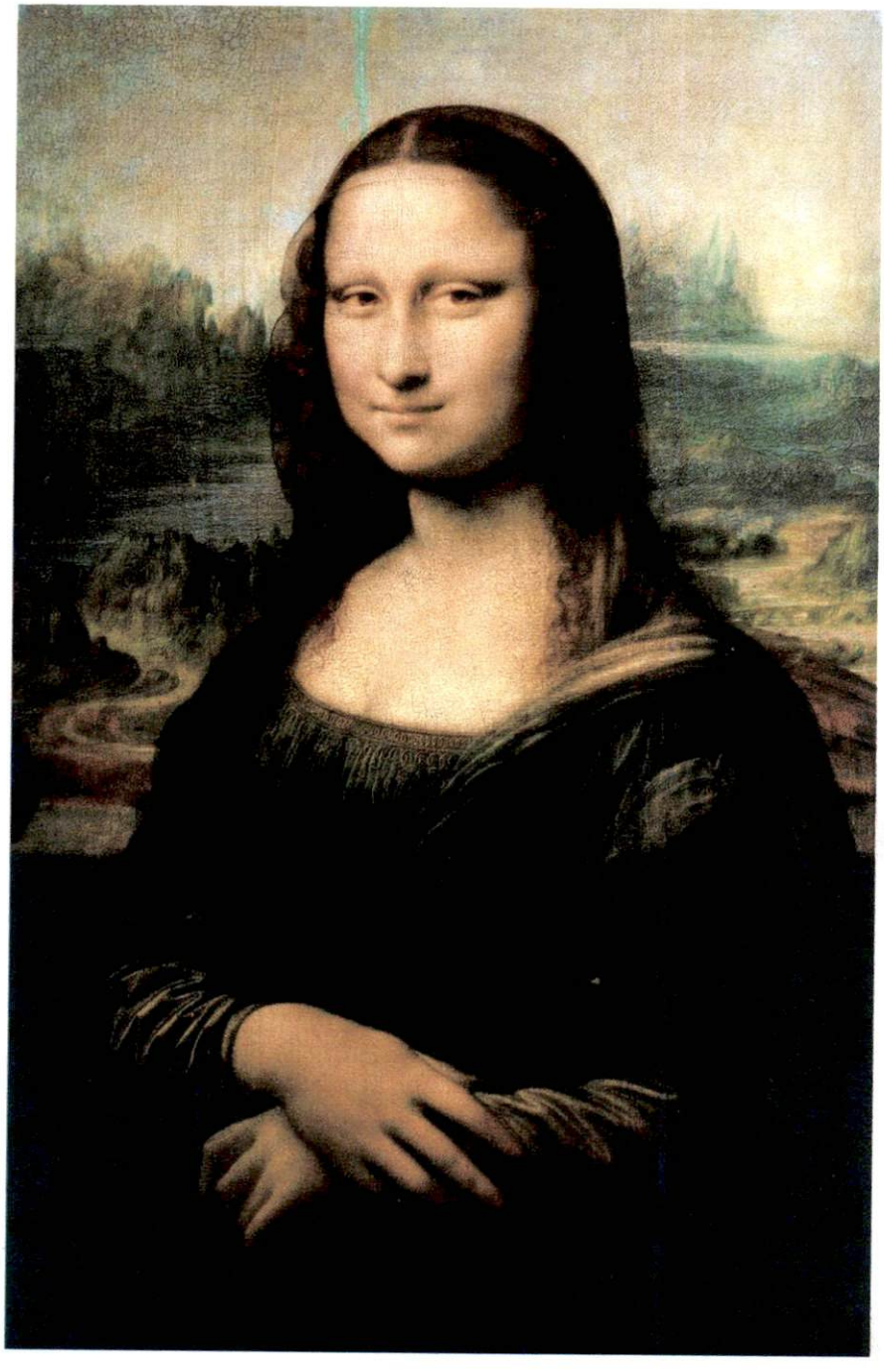
PESSOA DE BARROS, Diana Luz. *Teoria Semiótica do texto.* 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PIETROFORTE, António Vicente. *Semiótica Visual: os percursos do olhar.* São Paulo: Contexto, 2004.

ZOIA. Alceu. *Por uma educação para o pensar.* In:__ . Revista da Faculdade de Educação de Cáceres-MT. Anoll, n°2 / Jan/ Junho 2004.

ANEXOS

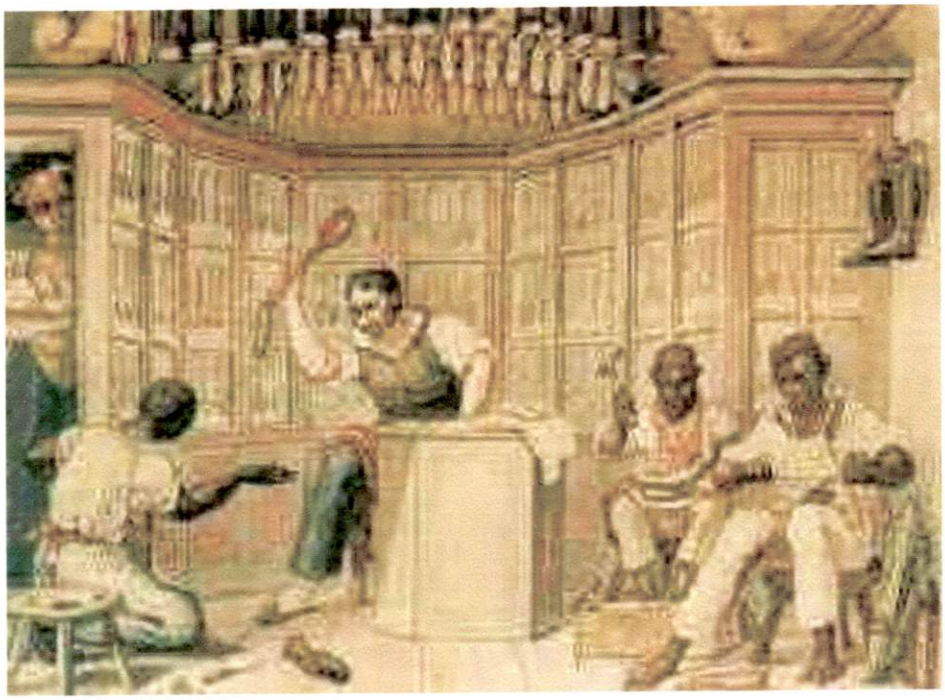
***ENCARTE DAS TELAS E GRAVURAS CITADAS NO CORPO DA MONOGRAFIA**



DA VINCI, Leonardo. A Monalisa. Dp. 1503 a 1506. Óleo sobre madeira de álamo, 77 cmX53 cm. Museu do Louvre, França.



MACCARI, Cesari. 1863. Óleo sobre tela, 93,5 cm X 128 cm. Ilustração, segundo Cesari, do momento em que Da Vinci pintava a Monalisa. Trata-se de uma metapintura.



DEBRET, Jean Baptiste. Loja de sapateiro. Aquarela séc. XIX. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.



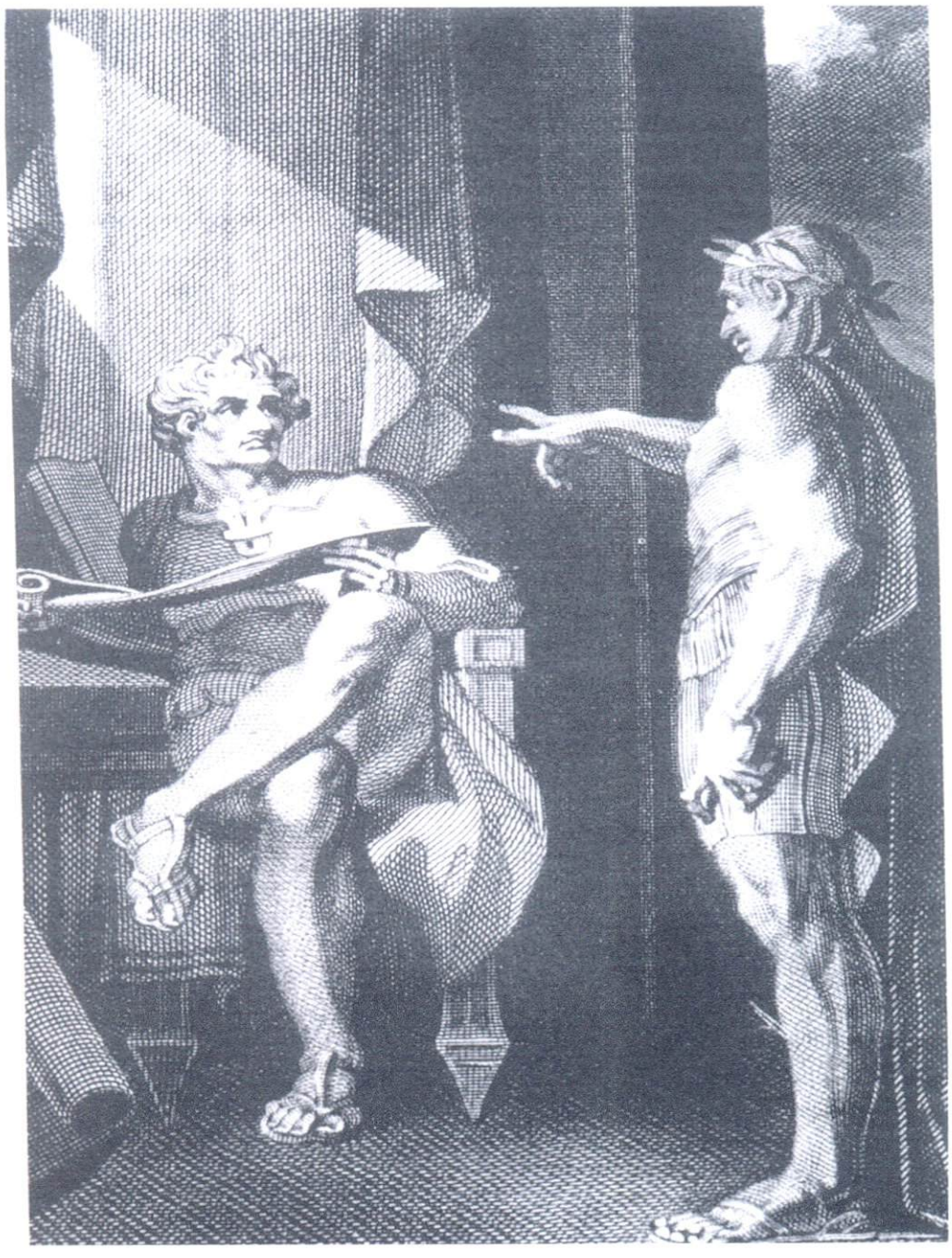
BRUEGEL, Pieter. Jogos infantis, 1560. Óleo sobre madeira de carvalho, Museum Wien, Viena, Áustria



Campin, Robert. A Virgem e o Menino à frente de um guarda-fogo, 1425-1430. Óleo e têmpera sobre madeira. 63 cm X 49,5 cm. National Gallery, Londres.



DALI. Salvador. Premonições da Guerra Civil , óleo sobre tela, 45cm x 50cm , Gala – Salvador Dali Foundation. London, 2002.



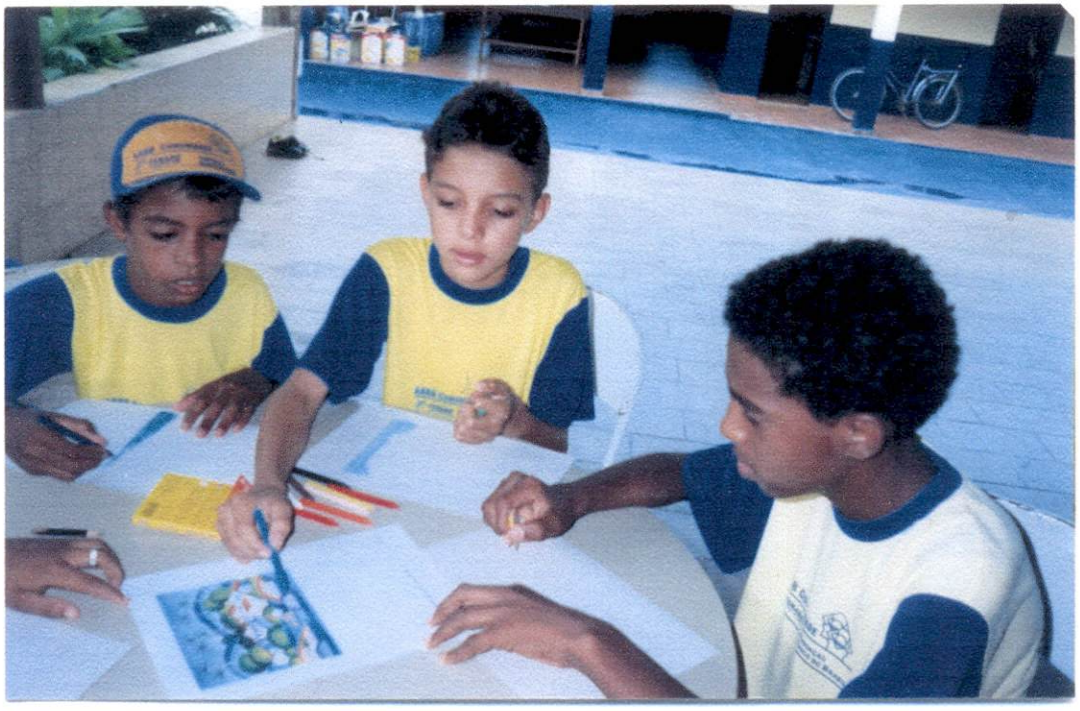
Fuseli, Henry. Séc XVIII. Ilustração para a peça Júlio César de Shakespeare.



PICASSO, Pablo. Guernica, 1937. Óleo sobre tela. 3,44cm X 7,82cm. Centro Nacional de Arte Rainha Sophia, Madrid-Espanha.

* FOTOS DE REGISTRO DA APLICAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA "POR UMA EDUCAÇÃO PELO OLHAR"

* Projeto de leitura aplicado com os alunos do Programa de Integração Social AABB Comunidade, em dezembro/2005 como parte das pesquisas prévias para a elaboração da Monografia.








Kaiser

*** TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES QUE UTILIZAM OS LIVROS DIDÁTICOS USADOS EM NOSSA PESQUISA.**

Transcrição das entrevistas realizadas com os professores

Entrevista 1

P1) Você tem conhecimento se esse tema (leitura de visualidades) é sugerido nos PCN (os temas de leitura de telas no livro didático)?

R1) Não, não lembro de ter visto nos PCN's.

P2) Você busca pesquisar a tela para compreender a sua história antes de trabalhar com os alunos?

R2) Sim.

P3) De que forma você faz essa pesquisa? (pergunta complementar)

R3) É no extra-livro né? A pesquisa mais interessante que eu achei foi daquela Frida Callo que eu pesquisei extra-classe... é fora do livro didático .

P4) Como você trabalha em sala de aula as possíveis leituras da tela ?

R4) É... com as indagações próprias do livro e questionando a sensação que eles tiveram acerca do livro, da tela ... o que que passou,o que que transmitiu, a impressão que eles têm da tela, né? É reflexão da vida pra eles né? Eles vêem a tela o que eles sentem, o que eles percebem, né?

P5) Você conhece o objetivo do livro didático, a intenção que o livro tem quando ele traz em sua proposta pedagógica a leitura de telas, o trabalho com esse tipo de leitura ?

R5) A proposta pedagógica... ?! Eu creio que seja a inserção da cultura, ne? Que é uma expressão de arte. Até tem a uma definição tipo assim ... que uma tela é um texto , pode ser encarado como um texto.

P6) Qual a reacão dos alunos ao fazerem a leitura dessas imagens ?

R6) Eles conseguem fazer até a ligação acerca da imagem, né? As cores, o contraste das cores, né? Ver que um auto-retrato é como uma autobiografia... eles conseguem fazer essa ligação.

P7) Você acha que esse tipo de leitura é interessante para os seus alunos (alunos de escola da rede pública particularmente)?

7) Sim, eu acho que é bastante interessante. Que é uma cultura, né? Que a gente não tem um museu pra ir, mas eles conseguem enxergar ali... é um movimento, né? E acham bonito as telas... não tem uma assim que eles não gostem das telas. Eles fazem a crítica, né? Tem determinado tipo de quadro que gosta, tem determinado tipo que não gosta... é igual aos textos, né?

P8) Você considera essa leitura indispensável ou o livro didático poderia ou deveria priorizar totalmente as leituras verbais? Por quê?

R8) É, eu acho importante. Tanto é que tem as esculturas... análise de uma escultura como parte de um texto, ne? A... deve envolver mais essa questão pra o aluno se tornar mais reflexivo em todos as partes, tanto em todas as partes da cultura, ne? Não só os textos, as telas, as esculturas... tudo aquilo que é arte.

P9) Você dispensa o mesmo tempo de sua aula que é dedicado para as leituras verbais ao fazer a leitura das visualidades (os alunos têm abertura para esse **tipo de leitura)?**

R9) É o mesmo tempo porque a gente vai analisar tudo que tá ali no quadro: as formas, as cores, os contrastes, tudo o que envolve na pintura a gente vai analisar. Analisa em sala de aula com eles... a mesma coisa com o texto, né? A questão dos parágrafos, da pessoa, do narrador, do tempo... então a mesma maneira que a gente analisa uni texto a gente analisa uma tela que é igual, eu já falei...

Entrevista 2

P1) Qual a maior dificuldade que você encontra no trabalho com leitura e interpretação de telas?

R1) Eu acho mais dificuldade mesmo... é assim você não ter essas telas assim pra mostrar mesmo. Que no livro tem, mas não é bem assim o que é na tela mesmo... E outra coisa, eu também acho assim ela... o ano passado eu fiquei de licença no início do ano, depois quando eu voltei... então assim, eu tenho pouco preparo ainda pra esse tipo de trabalho e aí, esse ano eu tô achando que já foi melhor quando eu iniciei o trabalho com ... com as telas.

P2) Como você trabalha as possíveis leituras da tela ?

R2) Oh,... a gente analisa as cores assim ... os movimentos. Eu tento assim colocar as escolas que foram produzidas os quadros, eu tento comentar com eles os temas do impressionismo é... O que mais? Esqueci a pergunta, (repetição da pergunta) É, a gente analisa também assim a expressão fisionômica das pessoas no caso. Tem por exemplo, a tela lá que tem o Jardim do Paraíso... A gente analisou tudo: os animais que tem lá, a distância assim, a noção de distância que tem na tela com a profundidade que eles dão na pintura , no jogo da pintura...Aquela pintura do ... que é meio aveludada assim tipo do expressionismo mesmo,né?

P3) Você busca pesquisar as telas para compreender sua história antes de trabalhar com os alunos?

R3) Tá, eu falei anteriormente. Eu procuro assim pesquisar, mas nesse corre-corre às vezes não dá tempo no trabalho... assim,... o conhecimento que a gente tem na universidade agora eu acho que já melhorou um pouco, mas quando eu fiz a gente não estudava muito, a gente não analisou nenhuma tela na universidade, então tudo o que eu tenho eu vou buscando. Tem uma reportagem também na revista Nova Escola que até veio umas telas nelas, o modelo de telas e aquilo ajuda bastante a como trabalhar com as telas.

P4) Você tem conhecimento de que o autor do livro didático sempre busca de algum modo relacionar essas telas com os temas transversais?

R4) Eu não entendi a pergunta, **(repetição da pergunta)** Eu vejo assim... os temas no livro, em cada capitulo, aliás cada unidade trabalha realmente puxando pra um tema transversal e as telas tem relação sim com o tema trabalhado naquela unidade.

P5) Você conhece o objetivo do livro didático?A intenção que o livro tem quando ele propõe a leitura a partir das visualidades ?

R5) Como assim? A intenção que o autor teria? ... Olha eu li realmente aquelas partes lá, mas assim... faz tempo e eu não tenho muita... eu não conseguiria te dizer realmente, (risos) Uma falha minha, né? (mais risos).

P6) Você tem conhecimento de que esses temas são sugeridos nos PCN?

R6) Das telas?!... É, os PCN's eles abrem assim espaço pra tudo, né? Eu não me lembro se eles chegam a citar as telas, mas eles pedem que a gente faça todas as leituras possíveis e as telas é um tipo de leitura, né? Então, acredito que esteja incluído.

P7) Qual a reação dos alunos ao fazerem a leitura dessas imagens ?

R7) Olha, eu percebo assim que eles gostam. Assim, eles compreendem a leitura na oralidade. A gente percebe que eles estão compreendendo, que eles gostam de fsizer essa leitura.

P8) Você acha que esse tipo de leitura é interessante para os seus alunos (alunos de escola de rede pública) eles conseguem alcançar a proposta ?

R8) Eu acho que... talvez não alcançar todo o objetivo, mas como um trabalho inicial eu acho muito importante. Eles realmente gostam, eles participam da aula. Quando você tá trabalhando com isso eles começam a analisar as coisas e quando você vem com uma outra tela eles mesmos já começam a fazer a análise do significado das ... de porque colocar uma cor mais escura, uma cor mais clara, como fazer distanciamento... Ai! (suspiros). Como que eu falaria isso assim pra você? ... Porque colocar uma imagem no primeiro plano, o que que ela significa quando ela tá num plano mais afastado, o que que ele quer dizer com aquela imagem no primeiro plano? É pra chamar mais atenção? Começa a perceber que tudo significa.

P9) Você considera essa leitura indispensável ou o livro didático poderia ou deveria priorizar totalmente as leituras verbais? Por quê ?

R9) Ah, eu acho que é indispensável e é o que eu disse: é... eles gostam... é um tipo de leitura que eles fazem no dia-a-dia porque essa leitura de imagem ajuda eles a lerem

outros tipos de imagem que eles vêem em revistas, jornais, até mesmo na televisão... então eu acho que é indispensável.

P10) Você dispensa o mesmo tempo de sua aula que é dedicado para as leituras verbais ao fazer a leitura das visualidades?

R10) Não. Normalmente eu dou o mesmo tempo. Assim a gente discute bastante. Igual assim: eu discuto texto só verbal, discuto... o tempo é o mesmo. Eles gostam de discutir de analisar a obra.

*** RELAÇÃO DIGITALIZADA DOS TEXTOS PROPOSTOS PARA A SEGUNDA LEITURA DAS TELAS ANALISADAS NA MONOGRAFIA**

A autora do LDP cfassifica os textos verbais / escritos como sendo responsáveis por imprimir sentidos às telas.

PREOCUPAÇÕES DE PAIS DE ADOLESCENTES



"Não é nada de grave, mas você sabe como são as coisas, nós nos preocupamos com seu futuro..."

Há dois dias, essa mesma frase, quase literalmente, foi-me dita por pais diferentes. Eles tentavam comunicar assim sua angústia diante de uma guinada imprevista na vida dos filhos adolescentes.

Acontece o tempo todo: os jovens se afastam das trilhas convencionais que deveriam levar a um pouco de tranqüilidade econômica e social. E os pais sofrem e resistem. Eles perdem o sono, às vezes se desesperam ou, pior, reagem com violência repressora, produzindo tragédias ou armando bombas de efeito retardado.

No alto da lista das preocupações que afligem os pais: um relacionamento amoroso muito precoce, a escolha de profissões nas quais o pão cotidiano parece incerto (artista plástico, ator de teatro, capoeirista, poeta etc.) e a decisão de interromper os estudos e de sair pelo mundo afora de mochila nas costas. Ou a vontade de encurtar o passo, reduzir a velocidade da corrida e aproveitar um pouco mais a vida — com ou sem o auxílio de um baseado.

Não é que os pais não entendam. Ao contrário, é freqüente que a decisão do adolescente coincida com uma aspiração antiga do pai, da mãe ou de ambos — a retomada de um desejo ao qual eles renunciaram. Por exemplo, eles queriam tanto dar a volta ao mundo de barco a vela e acabaram no escritório de um banco. De repente, o filho ou a filha parecem querer compensar essa antiga desistência dos pais.

O "nada de grave" com o qual começa a frase citada manifesta que os pais não condenam a escolha do adolescente. Afinal, como está subentendido, eles não são manequins para ternos cinza e tailleurs azul-marinho. Eles também preferiram outra coisa ao sossego. Eles também quiseram ser atores de teatro, poetas, escultores ou mochileiros. Seus devaneios foram e talvez sigam sendo exuberantes. A ponto de, às vezes, os pais, apesar de agoniados pela decisão do adolescente, mal esconderem uma espécie de satisfação, como se o jovem levantasse uma bandeira que eles, feridos pelas obrigações da vida, deixaram cair. A coisa causa medo nos pais (sabe-se que o porta-bandeira leva chumbo facilmente), mas inspira orgulho. E mesmo uma certa inveja.

O inciso que segue, "você sabe como são as coisas", procura a cumplicidade de quem ouve: você — outro adulto que escuta minha queixa — sabe como a vida é complicada e dura. E, de fato, não há como discordar: a desistência não é só covardia, o sacrifício também exige co-

Texto para a 2°leitura proposta pela autora do LDP para a tela O sacrifício de Isaac (Domenico Zampiere, 1620-1621).

ragem. Compreendemos sem dificuldade tanto as renúncias quanto as preocupações dos pais. Eles escolheram servir às obrigações da vida. Podem até admirar a revolta de seus rebentos, mas prefeririam que eles também desistissem de seus projetos ousados para garantir um futuro tranqüilo. Faz sentido.

Aqui o adolescente propõe uma réplica que merece ser ouvida. Ele pergunta: por que vocês não esquecem um pouco o meu futuro? Por que não se preocupam com meu presente?

Quando olhamos para as crianças, certamente imaginamos seu futuro e desejamos que seja radioso, mas nos importa também que elas sejam felizes hoje, não só amanhã. Com o adolescente, a coisa muda: parecemos conceber sua existência como uma longa véspera, uma espécie de cursinho. Na hora em que o jovem se desvia da estrada que desejamos para ele, quase perdemos a capacidade de enxergá-lo. No seu lugar, vemos apenas o fantasma ameaçador de um futuro comprometido.

Ora, para o adolescente, a vida não é o futuro (calmo ou ousado que seja), a vida é aquela que ele está vivendo agora. Certo, todos cansamos de renunciar a desejos e prazeres em vista de um amanhã melhor. Mas acharíamos a experiência penosa, se não intolerável, se, como o adolescente, nos transformássemos numa espécie de cheque pré-datado, sendo vistos, amados ou receados apenas como a promessa do dia em que chegará a hora da compensação.

Na maioria dos casos, as famílias acabam inventando compromissos entre os medos prudentes dos pais futurólogos e as decisões do adolescente revoltado que conclama: minha vida é agora. Mas há pais irredutíveis, que nunca admitem as escolhas arriscadas dos filhos. Provavelmente a rebeldia adolescente reviva neles antigas feridas dolorosas demais. As razões, às vezes, são mesquinhas, como nesta memorável observação de um pai preocupado com o filho: "Como ele quer sair viajando, quando eu desisti de dar a volta ao mundo porque sua mãe ficou grávida dele e tive que botar as mãos na massa?".

Recomendo o exercício seguinte a todos os pais — e, em particular, aos pais intransigentes — na hora em que se preocupam com os efeitos futuros da rebeldia de um adolescente. Depois de bater na madeira e cruzando os dedos, perguntem-se: e se ele morresse amanhã? Se, por alguma razão, o futuro de meu rebento, que me atribula tanto, não viesse a ser? O que direi do tempo que ele viveu? Que não foi nada que valesse por conta própria, mas apenas uma espera interrompida antes que a vida começasse?

CALLIGARIS, Contardo. *Folha de S. Paulo*, 12 abr. 2001.



11

Texto para a 2°leitura proposta pela autora do LDP para a tela O sacrifício de Isaac (Domenico Zampiere, 1620-1621).

3. As expressões das pessoas retratadas são coerentes com o efeito produzido pelas cores?

4. As cores das roupas das pessoas e suas expressões podem indicar um determinado acontecimento. Que acontecimento poderia ser esse? Por quê?

5. Quantas gerações podem ser identificadas nessa tela?

6. Como parece ser o relacionamento familiar?

7. Use a imaginação e responda:

   a) Quem poderia estar faltando na família?

   b) Por que a senhora à direita e o homem à esquerda trocam olhares? O que esses olhares querem dizer?

8. A família representada na pintura vive na zona rural, em uma época em que a tecnologia não era tão desenvolvida como hoje. Como são as famílias dos tempos modernos?

Segunda Leitura

PREPARANDO

O computador iniciou uma nova era na comunicação e modificou idéias e hábitos, tanto na vida familiar como na profissional. Cada pessoa, porém, desenvolve uma maneira particular de "se relacionar" com ele. Leia o texto a seguir e conheça uma delas.

TECNOLOGIA

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho. Ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: vamos lá, seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretaria pelo telefone antes de se dar conta de que era uma secretária eletrônica. É um vexame, mas um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz

87

Texto para a 2°leitura proposta pela autora do LDP para a tela A família do agricultor de Kalenberg (Adolf Wissel,1939)



"Errado". Não diz "Burro", mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz "bip". Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: "Bip!" "Olha aqui, pessoal: ele errou." O burro errou!"

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá todo o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você também nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só agüentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria "bip" em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando à carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma confortável cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente. Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a sua vida profissional em antes dele e depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser meu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que ela agüentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Pai que não entende nada*. Rio de Janeiro: L&PM, 1997.

88

Texto para a 2°leitura proposta pela autora do LDP para a tela A família do agricultor de Kalenberg (Adolf Wissel,1939)

Da Utilidade dos Animais



Terceiro dia de aula. A professora é um amor. Na sala, estampas coloridas mostram animais de todos os feitios. É preciso querer bem a eles, diz a professora, com um sorriso que envolve toda a fauna, protegendo-a. Eles têm direito à vida, como nós, e além disso são muito úteis. Quem não sabe que o cachorro é o maior amigo da gente? Cachorro faz muita falta. Mas não é só ele não. A galinha, o peixe, a vaca... Todos ajudam.

— Aquele cabeludo ali, professora, também ajuda?

— Aquele? É o iaque, um boi da Ásia Central. Aquele serve de montaria e de burro de carga. Do pêlo se fazem perucas bacaninhas. E a carne, dizem que é gostosa.



— Mas se serve de montaria, como é que a gente vai comer ele?

— Bem, primeiro serve para uma coisa, depois para outra. Vamos adiante. Este é o texugo. Se vocês quiserem pintar a parede do quarto, escolham pincel de texugo. Parece que é ótimo.

— Ele faz pincel, professora?

— Quem, o texugo? Não, só fornece o pêlo. Para pincel de barba também, que o Arturzinho vai usar quando crescer.

Arturzinho objetou que pretende usar barbeador elétrico. Além do mais, não gostaria de pelar o texugo, uma vez que devemos gostar dele, mas a professora já explicava a utilidade do canguru:



— Bolsas, malas, maletas, tudo isso o couro do canguru dá pra gente. Não falando na carne. Canguru é utilíssimo.

— Vivo, fessora?

— A vicunha, que vocês estão vendo aí, produz... produz é maneira de dizer, ela fornece, ou por outra, com o pêlo dela preparamos ponchos, mantas, cobertores etc.

— Depois a gente come a vicunha, né fessora?

— Daniel, não é preciso comer todos os animais. Basta retirar a lã da vicunha, que torna a crescer...

— E a gente torna a cortar? Ela não tem sossego, tadinha.

Texto para a 2°leitura proposta pela autora do LDP para a tela O Jardim do Paraíso (Jan Bruegel)

— Vejam agora como a zebra é camarada. Trabalha no circo, e seu couro listrado serve para forro de cadeira, de almofada e para tapete. Também se aproveita a carne, sabem?

— A carne também é listrada? — pergunta que desencadeia riso geral.

— Não riam da Betty, ela é uma garota que quer saber direito as coisas. Querida, eu nunca vi carne de zebra no açougue, mas posso garantir que não é listrada. Se fosse, não deixaria de ser comestível por causa disto. Ah, o pingüim? Este vocês já conhecem na praia do Leblon, onde costuma aparecer, trazido pela correnteza. Pensam que só serve para brincar? Estão enganados. Vocês devem respeitar o bichinho. O excremento — não sabem o que é? O cocô do pingüim é um adubo maravilhoso: guano, rico em nitrato. O óleo feito com a gordura do pingüim...



— A senhora disse que a gente deve respeitar.

— Claro. Mas o óleo é bom.

— Do javali, professora, duvido que a gente lucre alguma coisa.

— Pois lucra. O pêlo dá escovas de ótima qualidade.

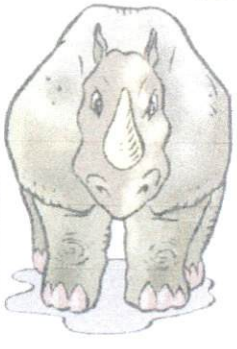
— E o castor?

— Pois quando voltar a moda do chapéu para homens, o castor vai prestar muito serviço. Aliás, já presta, com a pele usada para agasalhos. É o que se pode chamar um bom exemplo.



— Eu, hem?

— Dos chifres do rinoceronte, Belá, você pode encomendar um vaso raro para o living de sua casa. Do couro da girafa, Luís Gabriel pode tirar um escudo de verdade, deixando os pêlos da cauda para Teresa fazer um bracelete genial. A tartaruga-marinha, meu Deus, é de uma utilidade que vocês não calculam. Comem-se os ovos e toma-se a sopa: uma de-li-cia. O casco serve para fabricar pentes, cigarreiras, tanta coisa... O biguá é engraçado.



— Engraçado como?

— Apanha peixe pra gente.

— Apanha e entrega, professora?

— Não é bem assim. Você bota um anel no pescoço dele, e o biguá pega o peixe mas não pode engolir. Então você tira o peixe da goela do biguá.

— Bobo que ele é.

— Não. É útil. Ai de nós se não fossem os animais que nos ajudam de todas as maneiras. Por isso que eu digo: devemos amar os animais, e não maltratá-los de jeito nenhum. Entendeu, Ricardo?

— Entendi. A gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pêlo, o couro e os ossos.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Vó caiu na piscina*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

11

Texto para a 2°leitura proposta pela autora do LDP para a tela O Jardim do Paraíso (Jan Bruegel)

Os Meninos do Chafariz



"Há um menino
Há um moleque
morando sempre no meu coração
toda vez que o adulto balança
ele vem pra me dar a mão..."

Bola de meia, bola de gude, Milton Nascimento e Fernando Brant.

De vez em quando, passava por lá e os via. Todos. Muitos. Poucos. Mas sempre havia alguns, rostos sorridentes, roupas molhadas, corpos e mais corpos indo e vindo de dentro da água, onde os raios brilhantes do sol costumavam se refletir, cintilantes gotas de vida que espirravam pra todos os lados. Como se fossem donos da praça. Como as plantas. Como os pombos...

Voariam?

Quem sabe!... Talvez até voassem.

Não, claro que não com asas ou para o azul do céu interminavelmente sem nuvens, como os pombos. Mas era quase certo que seus pés, sujos, vazios de sapatos ou de qual-

Texto para a 2°leitura proposta pela autora do LDP para a tela Três garotos jogando dados (Brartolomé Esteban Murilo,1675-1680)

quer beleza, os levavam para bem longe, para lugares que nem sequer conseguia imaginar como eram.

Passava depressa. Sempre depressa. Prisioneiro das mãos dos pais ou dos empurrõezinhos da empregada, que vivia olhando para os meninos com medo, procurava passar depressa e, quando ele queria saber por quê, respondia:

— Essas crianças não prestam, meu filhinho! São perigosas!

Olhava para elas e não conseguia ver nada daquilo que os olhos dela ou de seus pais enxergavam com tanta facilidade. Via crianças. Crianças de todos os tamanhos. Crianças como ele ou maiores do que ele, mas sempre crianças.

Sorrisos. Alegria. Divertia-se quando um ou outro o surpreendia e saltava pelado de dentro da água. Um e mais um e mais um, muitos deles, corpos molhados, sorriso na cara, correndo pelados para o Passeio Público, rumo ao verde das árvores e das alamedas floridas, ou para os Arcos da Lapa.

Ria com eles. Ria deles. Ria para eles. Ria. Em certa ocasião, chegara até mesmo a acenar para um deles e chorar, assustado, sem entender muito bem quando a mãe lhe deu um tapa na mão e, cheia de raiva, gritou:

— Não faça isso, menino! Nunca mais, ouviu bem? Nunca mais!

Por quê? Que mal fizera?

Sem entender, ainda assustado, realmente acuado pelo olhar ameaçador da mãe, encolheu-se e chorou... ah, chorou mesmo!

Passou muitos dias sem compreender o que fizera de errado e, infeliz, escondeu-se na vastidão de seu quarto, os brinquedos abandonados em seus lugares e outros chegando algum tempo mais tarde, com o olhar arrependido e o sorriso envergonhado da mãe.

— Não faça mais aquilo, tá bem, filhinho?

Ele ia recebendo os presentes — um, dois, três, quatro grandes embrulhos bonitos e presos por cintilantes laços vermelhos — sem entender o que afinal de contas fizera de tão errado...

— Aquilo o quê?

Apenas acenara para os meninos do chafariz, simplesmente encantado com a alegria de seu ir-e-vir nas águas, os corpos molhados e brilhantes, correndo pra tudo quanto era lado, perseguindo os pombos com uma alegria que parecia sem fim, uma felicidade que, por vezes, invejava, mas que também o confundia.

Eles não tinham nada. Suas roupas eram velhas e sujas. Os rostos e os corpos muito ossudos e igualmente sujos. Eles eram magros, muito magros, tão magros que, quando corriam, as roupas velhas e rasgadas mais pareciam grandes lençóis encardidos que se transformavam em enormes asas, e todos pareciam voar como grandes borboletas. Bandos barulhentos de borboletas felizes rodopiando sem parar em torno do chafariz, aparecendo e desaparecendo, as asas murchas e encharcadas de água, agora transformadas em reluzentes mantos que refletiam a forte luz do sol de verão. Como se fosse sempre verão e

Texto para a 2°leitura proposta pela autora do LDP para a tela Três garotos jogando dados (Brartolomé Esteban Murilo,1675-1680)

sempre houvesse alegria em suas vidas, como se jamais conhecessem outra coisa além da felicidade.

Aquilo o confundia.

Felicidade estranha. Sem brinquedos. Sem roupas. Sem casa. Na rua. Correndo entre os carros. Queimando os pés descalços no asfalto quente. Magros. Sujos. Dentro da água fria do chafariz.

Diferente.

Não entendia e, tentando entender, olhava para os brinquedos que se espalhavam pelo quarto. Os corredores bonitos e limpos do apartamento. A praia do outro lado da rua. O vidro da janela, na maioria das vezes, mantendo-o distante. Da rua. Da praia. Das pessoas. Do sol que, generoso como só ele sabe ser, espichava preguiçosamente um de seus raios mais brilhantes até o seu quarto para aquecê-lo — um simples toque, um gesto quente e, por isso mesmo, envolvente, amigo, carinhoso. Nessas horas, sentia algo não muito bom dentro de si, um vazio profundo, cada vez maior e que o deixava primeiro confuso e depois infeliz, estranhamente infeliz.

Nessas horas também, e quase sem querer, pensava nos meninos do chafariz. Ficava vendo cada um deles, borboleta saltitante pelas ruas movimentadas do centro da cidade, velozes e sorridentes sombras ziguezagueando entre os carros, estátuas cheias de curiosidade perfiladas diante de todas as grandes vitrines que os impediam de entrar nas lojas, crianças como ele. Pensava e chegava a ouvir o cascatear murmurante das águas no chafariz, um barulhinho gostoso, acariciante. Podia até mesmo vê-los correndo em sua direção, pés sujos mas rápidos, bem rápidos, as roupas transformadas em asas.

BRAZ, Julio Emilio. *Cenas Urbanas*. São Paulo: Scipione, 2000.

A palavra é ...

Identifique no texto trases em que haja palavras de significado semelhante às palavras ou expressões a seguir:

a) bosques;

b) fonte;

c) colocadas;

d) queda d'água.

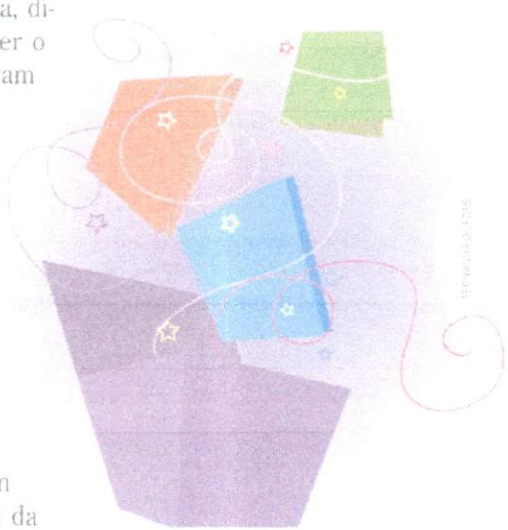
RELENDO O TEXTO

1. Que relação há entre a letra de música apresentada antes da narrativa e a narrativa propriamente dita?

2. Por que os meninos do chafariz são comparados às plantas e aos pombos?

Texto para a 2°leitura proposta pela autora do LDP para a tela Três garotos jogando dados (Brartolomé Esteban Murilo,1675-1680)

A Nova Professora



Dona Celinha chegou, magra e pequenina, dizendo oi, sorrindo, dando bom-dia. Quis saber o nome de todos, onde moravam, do que gostavam ou não na vida e na escola, quais eram as dificuldades. Rodrigo só falou o seu nome. Não quis continuar, e dona Celinha disse que não tinha importância, outro dia ele falaria. Chamou quem ficou rindo de bobo-alegre.

Fim das apresentações, ela contou coisas engraçadas de sua vida. Disse que, no ano anterior, tinha completado os seus estudos. Era professora por vocação e estava doidinha para ensinar meninos inteligentes como eles, com vontade de aprender. Rodrigo ficou pensando que não era nem inteligente nem estava mais doidinho para aprender. Ela falou da beleza que era saber ler, viajar com os livros, suas personagens e histórias encantadas. O gostoso que era sair por aí descobrindo palavras em tudo que há: televisão, cartazes, livros, bilhetes, cartas e até coisa feia nos muros. A turma foi rindo com ela, gostando dela. Rodrigo ficava na moita, olhando tudo com desconfiança.

— Agora já falamos muito de nós, não é? Vou mostrar uma caixa mágica que trouxe pra vocês.

Decepcionou-se quem esperava doces, pipas ou pombos em cartola de mágico de circo. Ela foi tirando da caixa vários livrinhos de histórias. Mostrava as capas, falava um pouco de cada um, deixando a classe curiosa. Disse que eram fininhos, mas lindos. Uma verdadeira curtição! Ia ler um por dia. Quando a turma estivesse lendo sozinha, traria outros. Quando perguntou quem gostava de historinhas, até Rodrigo, envergonhado, levantou o braço.

E dona Celinha escolheu um dos livrinhos e leu gostoso. Parecia mesmo uma viagem. Os seus olhos vivos corriam toda a sala. A voz engrossava ou afinava de acordo com a personagem. Soltava até barulhos de bichos. Os braços esticavam e encolhiam, as mãos se agitavam. Ria, espantava-se e fazia a turma gargalhar. Quando acabou, todo mundo perdeu a vergonha inicial e pediu mais histórias.

A sala toda achava que dona Celinha já não era tão pequena e magrinha.

Dona Celinha pôs no quadro a palavra MARAVILHAS. Assim mesmo, com letras grandes e no plural. E foram achando palavras e palavras. Nomes de homens, mulheres, coisas e lugares. Encheram o quadro de palavras. Dona Celinha dizia que aqueles nomes todos, espalhados para cima, para baixo, para o lado, formavam um mapa poético. Então inventou um poema com as palavras do tal mapa, usando outras só para ligação. Cada aluno quis

Texto para a 2°leitura proposta pela autora do LDP para a tela A jovem professora (Jean Simeon Chardin , 1735-1736)

fazer o seu poema. E foi um tal de poemar por muito e muito tempo, escrevendo, mostrando, lendo e ilustrando.

Em outra aula, dona Celinha falou que as palavras tinham cores. Eram azuis, amarelas, brancas ou cinzentas. Deu exemplo com a palavra amarelo, que, para ela, era igual inteligência, ouro, brilho, calor, simpatia, sucesso e tantas coisas mais. A turma só foi achando o que era vermelho, rosa, verde, cinza e azul no mundo. Daí passaram para as palavras azedas e misturaram jiló com limão, prova com raiva de pai. E as palavras ficaram amargas, doces, duras, finas, frias, quentes, sólidas e líquidas. Ficaram alegres e tristes, novas e velhas, boas e más.

Com o tempo, poemas cresceram com novos versos. Histórias mudaram de fim. Personagens de dois ou três livros se misturaram. As personagens boas viraram más. Os velhos viraram criança e as crianças envelheceram. A sala virou teatro, floresta, país muito frio ou muito quente.

Logo nas primeiras invencionices, dona Celinha marcou uma sexta para todo mundo contar uma história vivida ou escutada. História engraçada, que não saísse de livros.

JOSÉ, Elias. *Uma escola assim eu quero pra mim*. São Paulo: FTD, 1992.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

RELENDO O TEXTO

1. Explique o significado das frases:

   a) "Era professora por vocação e estava doidinha para ensinar"(...)

   b) "Rodrigo ficava na moita, olhando tudo com desconfiança".

2. Como D. Celinha despertou o interesse da classe pela leitura?

3. O que era interessante na maneira de D. Celinha ensinar?

4. O que mais agradou aos alunos na nova professora?

5. Releia as seguintes frases do texto:

   "Dona Celinha chegou, magra e pequenina (...)"

   "A sala toda achava que dona Celinha **já não era tão pequena e magrinha** (...)"

   Com o tempo a turma já não achava dona Celinha uma pessoa tão magra e pequenina. Por quê?

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

1. Na sua opinião, com que objetivo D. Celinha falou de sua vida para os alunos?

2. Que atitude da professora torna evidente sua experiência no relacionamento com os alunos?

Texto para a 2°leitura proposta pela autora do LDP para a tela A jovem professora (Jean Simeon Chardin , 1735-1736)

FAMÍLIA

Era silencioso o amor. Podia-se adivinhá-lo no cuidado da mãe enxaguando as roupas nas águas de anil. Era silencioso, mas via-se o amor entre seus dedos cortando a couve, desfolhando repolhos, cristalizando figos, bordando flores de canela sobre o arroz doce nas tigelas.

Lia-se o amor no corpo forte do pai, em seu prazer pelo trabalho, em sua mansidão para com os longos domingos. Era silencioso, mas escutava-se o amor murmurando — noite adentro — no quarto do casal. A casa, sem forro, deixava vazar esse murmúrio com o aroma de fumo e canela, que invadia lençóis e dúvidas, para depois filtrar-se por entre telhas.

Experimentava-se o amor quando, assentados ao calor da cozinha, pai e mãe falavam de distâncias, dos avós, das origens, dos namoros, dos casamentos.

E, quando o sono chegava, para cada menino em cada tempo, era o amor que carregava cada filho nos braços para a cama, ajeitando o cobertor sob o queixo.

[...]

Em tardes de domingo, sempre muito longas e vestidas de sossego, a mãe se fazia criança para os filhos.

Ao pé da escada, junto da porta da cozinha, estava o tanque. De cimento cinza, ele guardava a água fria que despencava do morro, escorregando dentro dos bambus — veias cristalinas. A umidade favorecia viver e crescer ali, musgos verdes, tapetes por onde pequenas formigas passavam, arrastando montes de folhas. Mesmo o olhar se sentia acariciado por veludo assim tão fino.

Com anilinas para doces a mãe coloria as águas do tanque, uma cor de cada vez, e mergulhava as alvas galinhas legornes em banho colorido: azul, verde, amarelo, vermelho, roxo. Em pouco tempo o quintal, como por milagre, era pátio de castelo, povoado de aves — legornes agora raras — desenhadas em livro de fadas. Ficava tudo encantamento. Não havia livro, mesmo aqueles vindos de muito longe, com história mais bonita do que as que a mãe sabia fazer. Não era difícil para Antônio imaginar-se príncipe e filho de mágicos.



Quando o dia ameaçava esconder o sol, entre seios e montanhas, aquele inofensivo bando, filho do arco-íris que morava na cabeça da mãe, se empoleirava nos galhos das árvores, bailarinas em carnaval. Antônio olhava os galhos até não poder mais, com seus antigos moradores vestindo roupa nova de festa, feita pela mãe; pensava na árvore de Natal que não tardaria a brotar no canto da sala, com sombra protegendo presentes.

82

Texto para a 2°leitura proposta pela autora do LDP para a tela Mãe e filho (Auguste Renoir, 1895)

No outro dia, o barulho do milho na cuia trazia para junto dos meninos um arco-íris faminto e já meio desbotado pela noite e seu sereno. Mas ficava a certeza de que a mãe, em qualquer momento, brincaria de outra coisa.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Indez*. Belo Horizonte: Miguilim, 1998.

A palavra é ...

Converse com seus colegas e identifiquem o significado, no texto, das palavras em destaque a seguir. Formem novas frases com elas.

a) "[...] enxaguando as roupas nas águas **de anil**."

b) "[...] e mergulhava as **alvas** galinhas **legornes** em banho colorido [...]"

c) "[...] o barulho do milho na **cuia** trazia para junto dos meninos um arco-íris faminto [...]"

d) "Com **anilinas** para doces, a mãe coloria as águas do tanque [...]"

RELENDO O TEXTO

1. Segundo o texto, por que o amor era silencioso na casa de Antônio?
2. Que comportamento dos pais revela a preocupação de que os laços familiares fossem mantidos? E com que intenção?
3. Assim como no quadro de Renoir, que atitudes dos pais simbolizam o afeto pelos filhos, nesse texto?
4. A família de Antônio vivia numa região rural ou urbana? Justifique sua resposta.
5. De que maneira "a mãe se fazia criança para os filhos"?
6. Por que Antônio compara o encantamento das brincadeiras maternas com as histórias dos livros?
7. A que "arco-íris faminto" se faz referência, no final do texto?

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

1. A seu ver, o amor deve ser silencioso ou revelado com muito barulho? Por quê?
2. Antônio vivia num ambiente rural. A infância das crianças em regiões urbanas se parece com a dele? Por quê?

Texto para a 2°leitura proposta pela autora do LDP para a tela Mãe e filho (Auguste Renoir, 1895)