

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Danielle Fraga Contessa

LEITURA: IMAGEM E TEXTO NA SALA DE AULA

Porto Alegre
Dezembro/2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Danielle Fraga Contessa

LEITURA: IMAGEM E TEXTO NA SALA DE AULA

Trabalho apresentado ao Instituto de Letras
da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, para obtenção do título de Licenciado
em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ingrid Nancy Sturm

Porto Alegre
Dezembro/2010

MEUS AGRADECIMENTOS

Ao final de tanto trabalho, não agradecerei somente àqueles que participaram diretamente do desenvolvimento deste projeto, mas sim a todos. Todos que, por fazerem parte da minha história, me definem e me acompanham, mesmo quando não estão comigo... Aos meus pais, seu Vitor e dona Vera, que sempre foram e sempre serão a inspiração e a razão de todas as minhas conquistas. Ao meu irmão, que me agüenta, apóia e serve de exemplo. Grande Diego! Às avós, porque sem elas nada mais faria sentido. Aos meus padrinhos, por todo o apoio que sempre me deram. À Tiuli, que descobriu uma grande amizade ao meu lado na convivência diária em uma sombria, porém alegre, casa da Protásio Alves. À Helen e à Anamaria, que colecionam histórias no mínimo “interessantes” desses anos de UFRGS. Aos meus eternos sêniors, que sem perceber me ensinaram muito mais do que eu a eles. A minha orientadora, professora Ingrid, pela paciência e compreensão que sempre teve comigo. Aos outros professores, todos os que já passaram pelo meu caminho, a minha homenagem. Entendi tardiamente as belezas e dificuldades da sua profissão. À Fundação Bienal do Mercosul, pelo emprego que mudou a minha vida. Aos outros familiares e amigos: a página não poderia receber todos vocês da mesma forma que o meu coraçãozinho. E aos meus alunos, os verdadeiros professores nisso tudo... Obrigada!

Como não poderia deixar de ser...
Para fins de epígrafe:



Horizonte, Jorge Macchi

RESUMO

Este estudo apresenta uma proposta de trabalho que privilegia a análise de textos imagéticos nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. A proposta parte do fato de que há muito as imagens são essenciais no mundo em que vivemos. Para ampará-la, apresenta-se uma leitura de dois documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM - e as Matrizes de Referência que orientam o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, bem como de outros pontos de vista teóricos de autores que defendem a leitura de imagens como necessária para a completa alfabetização, e a intertextualidade como ponto chave para o estudo de textos. A referida proposta foi aplicada em sala de aula na disciplina de Estágio de Docência de Português II, e tanto o trabalho desenvolvido quanto os resultados dele provenientes foram analisados. As considerações finais apontam para o sucesso da proposta e a possibilidade de resultados ainda melhores, se utilizada pela professora titular de turma. Os alunos demonstraram ao final do estágio uma maior clareza de raciocínio analítico e crítico, avaliando os textos imagéticos ou escritos não apenas pelo seu gosto pessoal, mas também pelo modo como seus elementos constituintes se organizam, pelas escolhas realizadas pelos autores e pela identificação de referências a outros textos (relações intertextuais).

ABSTRACT

This study presents a proposal that favors the analysis of imagetic texts in Portuguese Language classes for High School. The proposal is based on the fact that images have been essential in our world for a long time now. To support this idea, it is presented two official documents: *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)* and *Matrizes de Referência* which guide the *Exame Nacional do Ensino Médio*, and also other authors' viewpoints that defend image reading as necessary for a complete literacy and intertextuality as a key for text study. This proposal was implemented in the classroom at *Estágio de Docência de Português II*, and the developed work as well as the results were analyzed. The final considerations show the success of the proposal, and the possibilities of even better results if it was applied by the official teacher of the group. The students expressed a higher clarity of analytical and critical thinking at the end of the work, evaluating imagetic or written texts not only by their personal taste, but also by their constituent elements, by their authors' choices and by identification of references to other texts (intertextual relations).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
I Capítulo – DA LEITURA DO TEXTO AO ALFABETISMO VISUAL	11
Capítulo 2 – APRESENTANDO A TEORIA	18
III Capítulo – UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE	23
3.1 – A SALA DE AULA.....	24
3.2 - A CONTINUAÇÃO DO TRABALHO	31
Capítulo 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	41
ANEXOS	43

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Matrizes de Referência do Exame Nacional de Ensino Médio são documentos que norteiam o funcionamento do ensino em nível Médio. São eles que devem orientar uma reflexão que leve ao desenvolvimento de amplas habilidades nos alunos. Portanto, são cruciais. A velocidade de informação e a grande exposição a propagandas, que fazem parte da realidade dos alunos, pedem nova postura por parte dos professores. Se levarmos em consideração que todo tipo de linguagem expressa sentido, seja verbal ou não-verbal, a apropriação da leitura se mostra essencial à formação do aluno.

Entretanto, é notável a defasagem entre as diretrizes do ensino em nível médio e a realidade, já que tal ideal deveria fazer parte das nossas salas de aula, mas não é o que observamos no dia-a-dia escolar. Em experiências de observação em escolas públicas, o contato com métodos tradicionais de ensino de língua é constante. Os professores observados geralmente trabalham com frases soltas, dedicando-se tão somente a análises e exercícios que não tangem o livre raciocínio e a expressão do aluno, e sim o corriqueiro “completar lacunas” de respostas prontas e pré-determinadas. As disciplinas destinadas a analisar essas experiências foram de fundamental importância, pois, à medida que partilhamos relatos de nossas observações, pudemos perceber que essa realidade é muito comum nas salas de aula. Outra constatação feita nesta área é a de que as poucas tentativas de trabalhar imagens em sala de aula, como quadrinhos ou até mesmo a apresentação de obras de arte, também se mostram de reduzido valor, já que não levam a reflexões mais expressivas por parte dos alunos no que diz respeito à construção da leitura de imagens. Parece ser esta a realidade: os alunos somente têm contato com o texto escrito e ainda insuficientemente.

A leitura vai além do texto escrito e se faz presente de todas as formas ao nosso redor. Como podemos exigir leituras de grandes livros, clássicos, ícones da nossa cultura escrita, se não trabalhamos com exercícios de leitura também daquilo que mais faz parte do mundo atual? A cultura visual não pode ser deixada de lado nesse ambiente. Ampliar o horizonte de leitura do aluno para além do texto escrito é um desafio necessário aos professores de nossa época.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é propor uma metodologia para a leitura de imagens em sala de aula. Assumindo essa necessidade como determinante para o completo desenvolvimento do aluno – o mundo do aluno é muito mais imagético que escrito – e, até mesmo, para um maior envolvimento do adolescente com o trabalho escolar, penso ser essencial suscitar uma postura que privilegie esse tipo de leitura em sala de aula. A aproximação dessa forma de comunicação, tão recorrente na vida, pode guiar a uma maior apropriação também da linguagem verbal, capaz de expressar sentimentos e opiniões pessoais relativas às imagens. Dessa forma, talvez sejamos capazes de chegar mais perto da tão sonhada autonomia e da inserção do aluno no mundo, sempre presentes em livros incentivadores da leitura no ambiente escolar direcionados ao professor.

Acredito que o trabalho em língua portuguesa possa ser enriquecido trabalhando com imagens de diferentes tipos para então desenvolver a leitura em diversas instâncias. Esse tipo de trabalho ajuda a desenvolver a sensibilidade do aluno e seu poder de reflexão. Pensar nas imagens e até mesmo nas relações possíveis com textos escritos (como em propagandas, por exemplo) é uma forma de abstração muito produtiva. Assim, proponho trabalhar com o conceito de intertextualidade, tal como preconiza Maingueneau (2005) entre outros, numa perspectiva interdisciplinar, de acordo com as indicações dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (doravante, PCNEM). Assim, da mesma forma como podemos perceber intertextos entre textos e imagens que podem ser analisados, podemos observar que pelo menos duas disciplinas são complementares: língua portuguesa e artes. A partir da imagem construímos significados e opiniões que podem ser expressos tanto a partir de novas imagens, como de textos escritos. O importante é desenvolver atividades que permitam ao aluno aprimorar suas formas de expressão durante sua formação escolar.

Além disso, a arte também consegue mostrar significativas variações de leitura de forma clara e democrática; se na leitura verbal às vezes é complicado mostrar ao aluno que não há necessariamente uma fórmula limitadora de ler, na imagem pode ser mais simples entender como cada um vê o que vê. Ler é relacionar textos, sejam eles escritos ou em forma de imagens. A esse respeito, Isabel Petry Kehrwald (2006) afirma

que “a educação do olhar é fundamental”. É a partir desse tipo de educação que se promove tanto a capacidade crítica quanto a capacidade analítica do aluno. Ele deve se deparar com o maior número possível de imagens em sua formação, já que é delas que brotam muitas inferências e relações com outros tipos de textos e linguagens.

Assim, partindo desses pressupostos, no primeiro capítulo, observo como essa perspectiva de trabalho, abrangendo leitura verbal e não-verbal, está contemplada pelo PCNEM e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (doravante, ENEM). Também discuto mais a fundo as exigências sofridas pelo aluno em relação ao mundo atual e como também é essencial retornarmos à idéia de fruição nas artes em geral; a necessidade de criar novos leitores e apreciadores das artes escritas e imagéticas. No segundo capítulo, apresento o suporte teórico utilizado na constituição deste trabalho, procurando relacionar as idéias de Maingueneau (2005) para o discurso e de Donis Dondis (1991) para a linguagem visual. No terceiro, trago a proposta de trabalho e sua aplicação em sala de aula, a partir de uma experiência de estágio de docência, nesta Universidade. Para o último capítulo, à guisa de conclusão, reservo uma reflexão quanto aos resultados alcançados e quanto à avaliação da própria proposta.

I Capítulo – DA LEITURA DO TEXTO AO ALFABETISMO VISUAL

No ensino de artes, a imagem nem sempre foi vista como necessária em sala de aula, por isso nota-se um movimento de quebra em relação a certos paradigmas na contemporaneidade. Na passagem do século XIX para o século XX, o uso de imagens na escola tradicional foi criticado pela nova educação que surgia, a Escola Nova, que defendia a livre-expressão, a subjetividade espontânea e a iniciativa própria do aluno. Esse modelo perdurou durante o Modernismo, que acreditava estar rompendo com a imitação de modelos e respeitando a natureza criativa dos alunos. Foi somente na década de 80 que esse pensamento começou a se modificar no Brasil, a partir de alguns professores que passaram a questionar os antigos valores e a autodenominarem-se “arte-educadores”, organizando-se, então, em associações que discutiam o tema¹.

Respeitando os novos padrões reconhecidos na escola visando à transformação da sociedade, o ensino de artes solidificou a idéia de que o desenvolvimento estético dos alunos é essencial. Assim, o ensino passou a dar vazão não só à criatividade dos alunos, como também a sua capacidade interpretativa. Esse tipo de interação, de acordo com Barbosa (apud ROSSI, 2003) com obras de arte teria o poder de aguçar a sensibilidade, trabalhar o patrimônio cultural em seus diversos contextos e ainda refletir quanto à construção, desconstrução e reconstrução criativas.

Com a necessidade de estar em sintonia com esses novos conceitos e seus requisitos, o PCNEM e o ENEM passaram a defender o estudo abrangente, o estudo em contexto, a dinamicidade da leitura de textos verbais e não-verbais. Tal como se observa em:

O conhecimento sobre a linguagem, a ser socializado na escola, deve ser visto sobre o prisma da mobilidade da própria linguagem, evitando-se os apriorismos. O espírito crítico não admite verdades sem uma investigação do processo de sua construção e representatividade. O exame do caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões de uso, da valoração, da representatividade, dos interesses sociais

¹ Uma elucidação histórica a respeito do ensino de artes pode ser encontrada em Rossi, 2003

colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem (PCNEM, 2000, p. 7).

Observa-se que o assunto é descrito nas páginas de ambos os documentos de referência como algo possível e desejado de ser atingido. Por que, então, dificilmente vemos essa tentativa em sala de aula? Talvez os referenciais sejam tomados mais como ideais e pouco como “referências” realmente. Fato é que consta nos documentos a preocupação com um ensino responsável pela formação de cidadãos pensantes e ativos no mundo em que vivem.

Em relação à cultura também é notável a preocupação. As Matrizes de Referência do ENEM atentam para a diversidade do nosso patrimônio cultural. Nossos alunos deveriam ser capazes de identificar diferentes manifestações e representações e ainda comparar pontos de vista. A formação deveria dar ao aluno condições de conhecer a própria cultura e a cultura circundante, permitindo-lhe apontar diferenças e semelhanças claras entre elas, muitas vezes, presentes em imagens. Nota-se, inclusive, uma presença forte e crescente desse elemento nas provas do ENEM, já que tem apresentado questões específicas que exigem do aluno a identificação de práticas sociais ou aspectos da cultura de determinada época ou espaço, por exemplo².

O documento também prevê que o aluno possa relacionar informações, identificar diferentes tipos de linguagem e desenvolver posição crítica em relação ao que estuda e vive. Diretamente relacionado à Língua Portuguesa, temos a preocupação com o reconhecimento do uso da língua em diferentes situações, com a habilidade de relacionar opiniões e de identificar contextos históricos de produção e recepção da linguagem. Já ligado ao estudo da Arte na escola, levanta-se a questão do reconhecimento das inter-relações entre manifestações sociais. As duas disciplinas se complementam, dessa forma, enquanto formadoras/criadoras de opinião e, ainda, por possibilitarem a análise da diversidade circundante. No tocante à Literatura, como uso da linguagem, também se observa a inter-relação de conhecimentos:

² As questões 91, 94, 112 e 114 do caderno de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* de 2009 e as questões 94, 102, 105, 108, 120 e 122 do mesmo caderno de 2010 ilustram bem essa necessidade. Elas estão disponíveis em <http://www.enem.inep.gov.br>. Acesso em 15 de Nov. de 2010.

[Pois permite] articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes (MATRIZES DE REFERÊNCIA DO ENEM, 2009, p. 16).

O PCNEM reconhece o papel fundamental da linguagem e ressalta a necessidade dessa perspectiva em sala de aula como se pode ver em:

[A] linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (PCNEM, 2000, p. 5).

Dessa forma, considerando as imagens também como formas de linguagem, temos diversas produções de sentido passíveis de leitura e, proporcionalmente, novas necessidades de estudo. A democratização da opinião é defendida abertamente; o PCNEM afirma a necessidade de desmontar as “frases feitas” e dar ao aluno condições de refletir sobre as manifestações estudadas, a fim de que possa criar seus pontos de vista. Para isso, o diálogo e o debate se mostram como pontos absolutamente fundamentais, o aluno deve ter confiança para dizer o que pensa e porque o pensa. Também a apreciação da Arte é discutida com propriedade:

O gostar ou não de determinada obra de arte ou de um autor exige antes um preparo para o aprender a gostar. Conhecer e analisar as perspectivas autorizadas seria um começo para a construção das escolhas individuais. (...) O aluno deixaria de ser um mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis. Apropriando-se do discurso, verificaria a coerência de sua posição. (...) Tal exercício pressupõe a formação crítica frente à própria produção e a necessidade geral de partilhar sentidos em cada ato interlocutivo (PCNEM, 2000, p. 9).

Especificamente quanto ao ensino de arte, o PCNEM atenta para o caráter comunicacional e estético da disciplina. É por meio da arte que manifestamos emoções e a própria experiência humana de forma muito particular. Podemos perceber a ocorrência desses fenômenos, em todos os momentos históricos, como representações da sociedade. Além disso, as experiências com obras de arte podem ser extremamente intensas para as pessoas, já que pensamentos elaborados são sintetizados e expressos na produção artística de forma a conservar sentimentos que poderão passar do autor para o público e até mesmo criar novas perspectivas de leitura no processo de recepção/interação.

“Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética, conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins” (PCNEM, 2000, p. 52) é uma das habilidades a serem desenvolvidas pelo ensino de artes na escola. Além disso, refletir sobre as diversas manifestações artísticas e respeitá-las é fundamental na formação desse cidadão completo que sabe seu lugar no mundo, da mesma forma que conhece o lugar do outro. Nesse sentido, as relações entre disciplinas ajudam a mostrar a mobilidade entre as fronteiras do saber e a criar elos entre os conhecimentos do aluno.

Em suma, a escola deveria ajudar o aluno a conhecer e aceitar a diversidade no mundo. A experiência escolar daria ao aluno conhecimento sobre as diversas manifestações culturais que encontramos em nosso patrimônio. A linguagem em suas várias esferas também deveria ser compreendida desta forma: com seus recursos expressivos próprios, cada manifestação é carregada de sentido e a opinião e a participação do aluno serão sempre requisitadas como forma de promover a cidadania, já que, para além da situação escolar, os alunos se vêem cercados de imagens por todos os lados. A escola poderia propiciar, de fato, a participação ativa no mundo contemporâneo.

Dentro desse cenário, onde a imagem é imperativa, a publicidade é um exemplo fundamental. Às vezes, somente através de imagens nos dizem como devemos nos comportar e o que valorizar em nossas vidas. Rossi (2003, p. 9) explica essa relação: “A leitura dessas imagens é um meio para a conscientização de que somos os

destinatários de mensagens que pretendem impor valores, idéias e comportamentos que não escolhemos”. Nas últimas décadas, o consumo se transformou em uma das características mais básicas da nossa sociedade. A idéia de que aquele que não consome o que é ditado pela moda, por certos grupos sociais, pela sua época, enfim, não faz parte da vida em sociedade. Essa idéia foi, há muito, incrustada na mente humana pelas sociedades capitalistas nas quais a publicidade tem papel fundamental. Dessa forma, preparar o aluno para ler imagens é essencial em um mundo no qual tentam governar nossas idéias através das imagens, já que é necessário saber se “defender”, nesse contexto.

Conforme Berger (apud ROSSI, 2003), para a criança as imagens chegam antes das palavras e seu aprendizado também tem início com elas. Assim, seria muito mais interessante que a escola contemporânea também privilegiasse esse fator, ensinando de forma a abarcar o *alfabetismo* num sentido mais amplo. Este termo foi cunhado por Dondis (1991, p. 230) para quem o “alfabetismo significa a capacidade de expressar-se e compreender, e tanto a capacidade verbal quanto a visual pode ser aprendida por todos. E deve sê-lo.”

No capítulo dedicado ao tema, em seu livro, *Sintaxe da linguagem visual*, Dondis compara muitas vezes o alfabetismo visual com o verbal. Ele afirma que da mesma forma que para aprender o abecedário são necessários anos escolares, para ser alfabetizado visualmente o aluno precisa de tempo e de dedicação do professor. O alfabetizado visualmente é capaz, segundo o autor, de ultrapassar as capacidades intuitivas básicas que nos programam para tomar decisões comuns e também abafar preferências pessoais, por exemplo, em prol do ver, compreender e compartilhar significados mais refinados. O autor explica como os alunos se tornariam atuantes em suas comunidades: “Como meio ligeiramente superior de participação, o alfabetismo visual permite domínio sobre o modismo e o controle de seus efeitos. Alfabetismo significa participação, e transforma todos que o alcançaram em observadores menos passivos” (1991, p. 231). Dessa forma, ele sugere que a “inteligência visual” advinda do estudo das imagens é fator fundamental para o enriquecimento cognitivo e sociocultural humano.

O termo “leitura”, muitas vezes utilizado no presente trabalho, foi escolhido em meio a uma variedade considerável de possibilidades reconhecidas nos estudos pertinentes (como recepção, fruição, apreciação) e é necessário comentar minha escolha. Rossi (2003) faz algo semelhante em sua obra e é de suas definições que partirá essa reflexão.

A autora destaca que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) utilizam o termo “fruição” no que concerne à apreciação esperada dos alunos tanto do que conhecem em aula pela análise da produção histórica, quanto do que produzem. Contudo, ela lembra que é possível perceber que o termo não tem a apropriada aceitação e muitas vezes é substituído no documento por “apreciação significativa”. De qualquer forma, parece clara a importância de valorizar esse contato do aluno com a arte e a sua recepção.

Ainda em Rossi (2003), percebemos que o termo “Leitura” passa a ser utilizado no fim da década de 80 com a Proposta Triangular, na qual o termo se concretiza como um dos vértices da abordagem, que se completa com a produção e a contextualização da imagem. Entretanto, críticas levantaram-se contra o termo, com vistas a defender a arte interativa. Segundo esta corrente, o termo leitura se torna inapropriado, pois estaria considerando apenas a recepção contemplativa da obra, o que vai de encontro à proposta na qual o público se torna “interagente” e a idéia de relação substitui a de contemplação. O olhar do público também provoca efeito na imagem, completa e modifica seu sentido, daí a necessidade de um termo mais abrangente como “interação”.

Smith (apud Rossi, 2003, p. 18), em sua reflexão para elucidar a forma como o termo leitura seria tratado, afirma que as discussões de semântica podem ser evitadas se considerarmos tudo o que está envolvido no termo leitura. Em nosso mundo, lemos muito além dos textos escritos: relógios, mapas, notas musicais, mãos, estrelas, intenções e muito mais também são passíveis de leitura. Ler é “perguntar ao texto”. A interpretação de texto surge a partir das perguntas que o leitor faz a ele, até inconscientemente, e se o texto responder a estas interrogações, produz-se sentido. Evidentemente, as questões levantadas pelo leitor dependem de suas condições cognitivas e socioculturais. Nesse ponto, o conceito da Teoria da Recepção, advinda da

Teoria Literária, se faz presente no termo: o leitor modifica sua leitura de acordo com o momento de sua vida, com suas experiências pessoais. Cada leitura vem carregada da bagagem de seu leitor e o significado se forma a partir de seu próprio mundo.

Nesta proposta, utilizarei o termo leitura embasada neste último argumento. Acima de qualquer outro termo, a leitura se mostra velha conhecida de todos nós. Se já realizamos uma série de relações enquanto lemos textos escritos e muitos outros sinais presentes em nossas vidas, como os de trânsito, por exemplo, é de se esperar que a leitura de arte também provoque a mesma forma de reflexão. É fundamental aproximar a arte de outros tantos signos que nos cercam: a transformação de algo ainda tão perturbador e distante para os alunos, em algo passível de ser lido tanto quanto os sinais que eles lêem todos os dias, é, no mínimo, um desafio.

Capítulo 2 – APRESENTANDO A TEORIA

Conforme abordado anteriormente, o PCNEM e as Matrizes de Referência do ENEM defendem a leitura de textos verbais e não-verbais. Os documentos abordam a leitura de forma a deixar clara a necessidade de preparar o aluno para interagir no mundo. Não lemos somente livros e, para uma completa apropriação dos significados que nos cercam, faz-se necessário instigar todo tipo de leitura. Um dos fatores mais significativos a ser abordado é a intertextualidade, presente também em imagens, e como essas referências intertextuais podem ser percebidas. Em relação a esses aspectos, utilizarei o trabalho desenvolvido por Dondis (1991), que defende o alfabetismo visual e a perspectiva de Maingueneau (2005) que trata da intertextualidade do ponto de vista discursivo.

Dondis (1991) afirma, como vimos anteriormente, que tão importante quanto ser alfabetizado verbalmente é ser alfabetizado visualmente, já que a imagem se tornou onipresente na contemporaneidade, além de chegar ao ser humano muito antes das palavras. O autor compara as duas formas de alfabetismo de modo a ressaltar semelhanças básicas como, por exemplo, a de que as linguagens verbal e visual são constituídas de um conjunto de fatores que são conhecidos por um grupo que compartilha seus significados; as duas atuam dentro de determinados limites, daí a possibilidade da alfabetização visual. Dondis lembra também que nossa cultura cinematográfica, televisiva e fotográfica só contribui para a urgência no ensino da linguagem visual, tanto para aqueles que comunicam, quanto para os que recebem as informações.

O autor mostra-se preocupado com o fato de que “tudo parece muito natural e simples, sugerindo que não há necessidade de desenvolver nossa capacidade de ver e visualizar” (1991, p. 6) quando, ao contrário, valorizar essa capacidade tão básica e tão necessária à mente humana é imperativo nesse momento. O autor salienta ainda que sempre procuramos um reforço visual em nossas ações: “ver é uma experiência direta, e a utilização de dados visuais para transmitir informações representa a máxima aproximação que podemos obter com relação à verdadeira natureza da realidade” (1991, p. 7).

Mais adiante, o autor lembra as implicações do advento da fotografia, ressaltando que com ela o mundo mudou seu modo de ver a realidade:

Nos modernos meios de comunicação (...) o visual predomina, o verbal tem função de acréscimo. (...) nossa cultura dominada pela linguagem já se deslocou sensivelmente para o nível icônico. Quase tudo em que acreditamos, e a maior parte das coisas que sabemos, aprendemos e compramos, reconhecemos e desejamos, vem determinado pelo domínio que a fotografia exerce sobre nossa psique. E esse fenômeno tende a intensificar-se (1991, p. 13).

E, ainda, destaca como a imagem praticamente domina nossas experiências sensoriais:

Ao ver, fazemos um grande número de coisas: vivenciamos o que está acontecendo de maneira direta, descobrimos algo que nunca havíamos percebido, talvez nem mesmo visto, conscientizamos-nos, através de uma série de experiências visuais, de algo que acabamos por reconhecer e saber, e percebemos o desenvolvimento de transformações através de observação paciente. (...) Ver passou a significar compreender (1991, p. 13).

Em relação às habilidades desenvolvidas pela visão, o autor lembra que as experiências visuais trazem uma série de novas impressões ao ser humano e que se bem trabalhadas essas impressões podem ser muito mais amplas e enriquecedoras.

É a partir dessas considerações que defendo, nesta proposta, a leitura de imagens como complementares ao estudo de Língua Portuguesa. Por acreditar que a linguagem visual pode afetar de maneira muito positiva os alunos, aposto que a leitura de qualidade de imagens pode suprir necessidades abstrativas que a leitura verbal não tem alcançado com tanta facilidade. A imagem é carregada de referências que podem ser percebidas por um observador mais atento, ou, para usar o termo de Dondis, “alfabetizado visualmente”. Dessa forma, podemos guiar as leituras até a literatura, a história, a filosofia e a muitas outras áreas do conhecimento.

O autor defende a importância da utilização das imagens de forma adequada. Ele afirma que o ensino tem se aproveitado de recursos visuais, mas sem nenhum rigor definido. O que ocorre é uma enxurrada de recursos; filmes, slides de imagens, projeções audiovisuais corroboram para a passividade do aluno frente à imagem, passividade a que já está acostumado enquanto consumidor televisivo. Sem uma abordagem que ressalte a leitura detalhada, o confronto com a imagem, a interação e a reflexão do aluno não há aproveitamento da mostra de imagens. O autor lembra que a arte não pode ser vista na escola como meio recreacionista, da mesma forma que vem sendo utilizada pela televisão e pelo cinema.

Assim, Dondis (1991) apresenta a sintaxe visual, na qual há elementos básicos que, quando aprendidos, tornam significativas as mensagens visuais. Não apenas artistas podem se aventurar nesse estudo lingüístico, qualquer pessoa estaria convidada e deveria ser informada sobre o tema a fim de que fosse capaz de compreender e interagir com mensagens manipuladoras presentes a nossa volta. Entretanto, o autor ressalta que “o modo como encaramos o mundo quase sempre afeta aquilo que vemos. O processo, afinal, é muito individual para cada um de nós. O controle da psique é freqüentemente programado pelos costumes sociais” (1991, p. 19). As nossas preferências visuais são dependentes do nosso ambiente, assim como na leitura verbal, de acordo com a Estética da Recepção, seu resultado é dependente do mundo ao redor do leitor. Daí a profunda aproximação entre as duas leituras. Ambas possuem seus códigos distintos e básicos, ambas dependem, porém, do leitor que, interage com a obra influenciado por esses aspectos:

Os dados visuais têm três níveis distintos e individuais: o *input* visual, que consiste de miríades de sistemas de *símbolos*; o material visual *representacional*, que identificamos no meio ambiente e podemos reproduzir através do desenho, da pintura, da escultura e do cinema; e a estrutura *abstrata*, a forma de tudo aquilo que vemos, seja natural ou resultado de uma composição para efeitos intencionais (1991, p. 20 – grifos do autor).

Ele diz que esses elementos são fatores para a aproximação da estrutura verbal e visual. Os símbolos estariam presentes em ambas as linguagens, mas não da

mesma forma, já que é impossível imaginar o alfabetismo visual partindo de um código tão rígido quanto o alfabeto, por exemplo. A representação se dá de forma distinta e mais direta visualmente, pois a imagem representa diretamente o objeto, enquanto a linguagem verbal pode descrevê-lo de forma eficaz, e não substituir a imagem. A estrutura abstrata é talvez o mais complexo dos níveis; ela é a mensagem visual pura e de grande importância para a formação do significado daquilo que vemos.³ A busca pela compreensão do que a arte comunica vem sendo há muito abordada. O fato, segundo o autor, é que o significado pode ir além da representação e dos símbolos, e residir também na composição das imagens: “Qualquer acontecimento visual é uma forma com conteúdo, mas o conteúdo é extremamente influenciado pela importância das partes constitutivas, como a cor, o tom, a textura, a dimensão, a proporção e suas relações compositivas com o significado” (1991, p. 22).

A partir desse ponto, o autor desvenda sua teoria de forma a abordar todas as características que uma obra visual apresenta, levando adiante os elementos por ele destacados, aos quais não farei menção, tendo em vista que são fundamentais para as aulas de artes na escola, mas não necessariamente para o presente trabalho. Neste, me proponho a estudar a forma como alguns desses elementos podem auxiliar na aula como base para “a leitura das imagens”. Acredito que eles trazem informações suficientes para uma maior apropriação do significado visual.

Ainda segundo Dondis, “a inteligência visual (...) é um dinâmico canal de comunicação e um recurso pedagógico ao qual ainda não se deu o devido reconhecimento. Será esse o motivo pelo qual aquele que é visualmente ativo parece aprender melhor?” (1991, p. 26). Essa última indagação vem absolutamente ao encontro da presente proposta. Assim, ressaltamos que o desenvolvimento da inteligência visual é, de fato, determinante para o melhor aprendizado:

A capacidade intelectual decorrente de um treinamento para criar e compreender as mensagens visuais está se tornando uma necessidade para quem pretenda engajar-se nas atividades ligadas à comunicação.

³ Uma definição bastante relevante para o termo *abstracionismo* pode ser encontrada em <http://www.portalarartes.com.br/glossario-da-arte/774-abstracionismo.html>.

É bastante provável que o alfabetismo visual venha a tornar-se (...) um dos paradigmas fundamentais da educação (1991, p. 27).

Em relação à intertextualidade, ponto básico da nossa análise já que defendemos que a imagem é carregada de referências, Maingueneau (2005) desenvolve um interessante raciocínio. Seu foco principal são as relações interdiscursivas, o autor, porém, aponta conexões com a intertextualidade, que é definida como um conjunto de relações intertextuais concebidas como legítimas pela sua competência discursiva. Os intertextos, por sua vez, são os fragmentos citados realmente pelo discurso. Ele afirma que “todo campo discursivo define uma certa maneira de citar os discursos anteriores do mesmo campo”(p.81). Assim, os interdiscursos e os intertextos se dão dentro de um determinado campo semântico.

Enquanto comunicação, a linguagem é pensada por Maingueneau como sendo absolutamente influenciada pelo outro. Para reforçar sua tese o autor se vale de Seuil (apud MAINGUENEAU, 2005): “Ser significa comunicar... O homem não possui um território soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando para o interior de si, olha nos olhos do outro ou através dos olhos do outro.”

A intertextualidade está, portanto, presente em diversos campos, inclusive imagéticos. A imagem traz em si outros textos; imagens anteriores, imagens já reconhecidas como senso comum, textos escritos, literatura, história e tantos outros meios, se fazem presentes no mesmo campo visual, sempre dependentes, é claro, de uma série dominante básica. Determinada imagem é capaz de evocar textos referentes ao mesmo grupo semântico que ela representa, da mesma forma que textos verbais o fazem. É interessante lembrar que as experiências pessoais interferem nesse canal de referência já que é a partir delas que o leitor consegue montar seu campo de significação.

Feitas essas considerações teóricas, as quais serão retomadas mais adiante, conforme se fizerem necessárias, passo, a seguir, aos relatos de minha experiência docente visando apresentar e discutir as propostas de trabalho realizadas com os alunos durante o Estágio de Docência em Língua Portuguesa II.

III Capítulo – UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Conforme anteriormente discutido, as imagens mostram referências diversas e são capazes de levantar diferentes leituras de forma dinâmica e relevante, sendo, dessa forma, imprescindíveis aos alunos, que vivem primordialmente em um mundo imagético. Este capítulo é destinado a apresentar uma proposta de trabalho, que contempla a leitura de imagens na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. É interessante, porém, citar as experiências que me levaram a desenvolver essa proposta, antes de explaná-la efetivamente.

Ainda no segundo ano universitário, participei da 6ª Bienal do Mercosul em 2007. Fui mediadora do evento, trabalhando diariamente na Mostra Individual então presente no espaço Santander Cultural, desta cidade. A mostra era dedicada às obras de Jorge Macchi, artista argentino. Enriquecendo ainda mais essa experiência participei do Curso para Formação de Mediadores concedido antes do evento a todos aqueles que pretendiam trabalhar diretamente com as obras. O curso ofereceu noções de história da arte, principalmente da arte latino-americana, de modernismo e de arte contemporânea. Muitos estudiosos dos temas e arte-educadores ministraram o curso que também ofereceu aulas nas quais desenvolvemos interessantes discussões relativas à educação. Participei, inclusive, do simpósio *Educação para Arte, Arte para Educação*, no mesmo ano.

Foram minhas experiências no curso, no simpósio e no trabalho diário que me permitiram aprender um pouco sobre arte e o quanto isso tinha ligação com o que eu estudava, a língua portuguesa. A mediação era um trabalho gratificante, o contato com as obras abria muitas portas na minha imaginação e todo aquele ambiente mudou minha percepção do mundo para sempre. Acredito também que solidifiquei a vontade de ser professora naquela época. As mediações, segundo minha leitura do que aprendi no curso para mediadores, deveriam ser sempre feitas à sombra do conceito: “A Arte não responde. Pergunta”, base para a concepção da marca da Fundação Bienal do Mercosul⁴



⁴ - mais detalhes em

http://www.bienalmercosul.art.br/novo/index.php?option=com_historico_marca acessado em 25 de novembro de 2010.

criada a partir do logotipo da 4ª edição do evento. Dessa forma, reuni boas experiências de mediação; perguntava sempre aos grupos, ou individualmente, o que percebiam, o que sentiam, ao observar as obras. A partir disso propunha questões abrindo possíveis caminhos para a interação do público com a arte. Dessa forma, acreditava estar fazendo uma mediação significativa. É nessa mesma perspectiva que entendo a atuação do professor em sala de aula: *alunos e professores podem criar um diálogo em que a discussão aberta e a troca de opiniões levem à construção do conhecimento em conjunto*. Muito mais importante do que tentar “transmitir” conteúdos como se as respostas estivessem sempre prontas e não fossem passíveis de discussão, é mediar o conhecimento, ajudando o aluno a ler e a provocar discussões em torno dos temas.

Dois anos depois, voltei a trabalhar na bienal, agora como mediadora convidada, na mostra *Desenho das Idéias*, do Museu de Arte do Rio Grande do Sul. Não cheguei a participar novamente do curso para mediadores, mas aproveitei a experiência da mesma forma que anteriormente. Dessa vez, porém, estando mais próxima do fim do curso de Letras, considerei com mais afinco a idéia de juntar as duas paixões e então comecei a delinear a proposta deste trabalho. Tive a oportunidade de executar essa proposta em sala de aula, durante minha experiência docente na disciplina Estágio de Docência em Português II. É em relação a essa experiência que me referirei daqui em diante.

3.1 – A SALA DE AULA

Meu estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Florinda Tubino Sampaio, no bairro Petrópolis desta cidade. Por se tratar de um bairro de classe média, os alunos em geral podem ser reconhecidos como integrantes da classe média/baixa. A experiência docente ocorreu na turma 109, uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, com alunos de idades entre 15 e 17 anos. A turma pode ser definida como calma e acessível; os alunos me receberam muito bem e, ao saberem mais detalhes da proposta, pareceram se interessar pelo tema. A professora titular, por sua vez, define a si mesma como “cansada”. Ela afirmou, assim que nos conhecemos, não

preparar mais aulas – entrava em sala, verificava qual o conteúdo requerido para aquela altura do bimestre e dava uma aula tradicional. Afirmou, também, não ter mais “paciência” para trabalhar textos, atividades diferentes em sala e depois ter “muitos temas” para corrigir. Dessa forma, logo que apresentei meus planos para o estágio ela aceitou com certa indiferença. Precisamos dividir o período de estágio (os horários não me permitiam trabalhar todos os períodos de português com a turma), assim, a professora titular permaneceu trabalhando a “gramática” em um período e cedeu os outros dois para que eu trabalhasse “meus textos”.

Para pôr em prática minhas aspirações, foi importante propor inicialmente uma discussão sobre como a leitura se dá na vida dos alunos, já que é essencial desvendar qual relação eles mantêm com a leitura verbal. Discutimos seu gosto pela leitura e a forma como ela se apresenta no seu dia-a-dia. A turma, em geral, afirmou não gostar de ler o que era proposto pela escola, mas, com raras exceções, afirmaram aproveitar a leitura dos últimos *best-sellers*. Isso feito, passamos para as funções que a imagem exerce em suas vidas; onde a percebem, como ela se apresenta e o que ela representa nos meios onde aparece. Discutimos como a imagem parece estar a toda volta: os alunos apontaram televisão, jornal, propagandas, *outdoors*, sinalização em geral e muitos outros “ambientes” nos quais a imagem se faz presente. Em seguida, passamos à leitura de imagens e às referências presentes em nosso objeto de estudo, tais como: literatura, artes visuais, história e assim por diante.

Com o intuito de conversar sobre a escolha de uma imagem e as decisões e opiniões por trás desse ato, primeiro selecionei uma imagem importante para mim. Tratava-se de uma fotografia mostrando alguém, apenas fotografado pelos seus pés, sentado à beira de uma montanha como se assistisse à beleza da paisagem natural (**Anexo 1**). Discutimos o que aquela imagem dizia sobre a pessoa que a escolheu. Os alunos apontaram tudo o que a foto lembrava para eles: liberdade, gosto pela natureza, aventura, desejo de independência, juventude, entre outros fatores, e, assim, conversamos sobre a ligação daquelas características com quem a escolheu. Partilhei um pouco de minha história de vida para ilustrar as ligações que eles mesmos haviam percebido na imagem, como, por exemplo, que sou escoteira desde pequena (daí a natureza e a aventura como pontos fortes), que sempre quis conquistar independência e hoje moro sozinha. Contei ainda que a foto ilustrara um caderno usado por mim quando

tinha a idade deles. A partir dali, se fazia interessante mostrar como a foto e o texto verbal mantêm características diversas entre si. Lemos *Este texto tem mil palavras* (**Anexo 2**), texto pelo dia mundial da fotografia publicado em 1988. Após a leitura, os alunos contaram como imaginaram a cena, apontamos os detalhes que a própria leitura lhes proporcionou assim como aqueles que foram adicionados individualmente. Então analisamos uma representação do que seria a foto descrita pelo texto para que pudessem observar como suas leituras diferiam da que havia sido previamente feita (ainda no **Anexo 2**). Os alunos notaram claramente o quanto a leitura do texto permitiu que eles construíssem a cena, enquanto a fotografia restringiu os detalhes, mas, por outro lado, trouxe outros aspectos também subjetivos para completar nossa interpretação. Essa atividade visava apontar as semelhanças e diferenças entre as leituras de linguagem verbal e visual e foi concluída de forma considerada satisfatória por ter conseguido captar a atenção dos alunos e levá-los à reflexão sobre o tema. Terminamos a atividade apontando no quadro as diferenças e semelhanças que eles observavam entre as duas linguagens.

Na atividade seguinte, praticamos exercícios de leitura de imagem em grupos. Cada grupo recebeu uma de seis imagens diferentes (**Anexo 3**) e o grupo devia descrevê-la em seus cadernos assim como fora feito pelo texto lido anteriormente. Eles as descreveram e posteriormente as “leram”, tentando apontar seus possíveis sentidos e referências. Suas descrições foram lidas de forma a provocar o mesmo exercício já feito: forçar os outros grupos a imaginar do que se tratava para logo após mostrar a imagem. Depois comentamos suas opiniões a respeito.

O próximo objetivo a ser atingido era o de reconhecer ao nosso redor a influência das imagens às quais estamos submetidos diariamente. Dessa forma, abordamos as propagandas como influenciadoras da opinião pública. Discutimos em grande grupo o que era propaganda, o seu objetivo e a importância da imagem na sua execução. Para ilustrar posteriormente nossa discussão, escolhi anúncios de carros para revistas que mostravam modelos mais relacionados ao esporte e à aventura, à família, e ao estilo e à elegância de forma bem distinta e facilmente reconhecível (**Anexo 4**). As imagens foram detalhadamente lidas: o que apresentavam? A quem se destinavam? Que elementos apontavam o objetivo e o público daquelas imagens? E se os alunos achavam

que elas cumpriam seu papel e qual delas era a preferida de cada um, foram questões amplamente abordadas em aula.

Complementando essa atividade e abrindo caminho para um novo foco de trabalho, utilizamos o *data-show* da escola para analisarmos outras propagandas e imagens. Algumas propagandas foram selecionadas pela grande criatividade na abordagem, por não serem veiculadas no Brasil e por chamarem bastante a atenção do público (**Anexo 5**). Conversamos sobre elas e nesse ponto do trabalho já tínhamos base suficiente para falar mais livremente das imagens. Eu, enquanto professora, somente guiei a discussão com questões instigantes e direcionadas ao nosso objetivo de trabalho. As imagens foram lidas da mesma forma que as escolhidas anteriormente; conversamos sobre seus elementos, qual era o público alvo, qual o objetivo de cada propaganda e que tipo de sentimentos elas conseguiam provocar como, por exemplo, curiosidade com *Come a little closer*, consciência ambiental com *Use only what you need* e *Nothing can replace a tree*, fé nas possibilidades com *Every wall is a door* e divertimento em todos os casos. Sempre demos destaque para a leitura dos alunos propriamente dita e não para o que era “esperado das imagens”, questão recorrente entre os alunos, que sempre se mostraram curiosos quanto a isso e foram instruídos a não enfatizar esse ponto nas suas leituras.

Logo em seguida, estudamos duas imagens escolhidas em um site de *design*. Elas não foram utilizadas em propagandas, mas como imagens podiam ser e foram lidas de forma a abrir espaço para um novo foco: a leitura da imagem com suas referências e influências definidas pelo leitor e pelo contexto histórico-social, por exemplo. As imagens foram primeiramente analisadas em meio às anteriores. Mais tarde, utilizamos aquelas duas imagens em um trabalho que visava fazê-los lerem a proposta e expressarem sua opinião formalmente, pela escrita, tentando interagir com a proposta e sugerir, inclusive, alternativas para o tema. Naquele mesmo trabalho analisamos a frase de Oscar Wilde: *O que a arte espelha realmente é o espectador e não a vida*. Conversamos sobre o poder do espectador na obra e essa conversa foi tomada como mote para orientar o trabalho, constituído basicamente das suas opiniões enquanto espectadores (**Anexo 6**).

Posteriormente, seus comentários escritos foram discutidos em grupo (sem citar autoria) e, a seguir, encaminhamos a discussão novamente para a leitura do espectador. Utilizei suas próprias escritas para perguntar o que descobríamos sobre aqueles espectadores de acordo com suas leituras. Reconheceram que aqueles espectadores eram jovens, conheciam histórias de herói e bandido, viviam em um mundo assolado pela corrupção e pela violência, e também em uma sociedade onde falar sobre esses fatores é normal. A partir daí, conversamos como as mesmas imagens, ou outras equivalentes para diferentes períodos históricos, poderiam ter sido lidas em outras épocas. Afirmaram que uma modificação feita em imagens de reis e rainhas em outros tempos, por exemplo, poderia ser tratada como atentado ao poder do monarca e possivelmente levasse à morte do responsável. Então concluíram que o momento em que a leitura é feita também a influencia, já que influencia diretamente o espectador, modificando suas vivências e conseqüentemente seus pontos de vista.

Fui instigada pelo comentário de um dos alunos a trabalhar um pouco com aquela turma os mesmo aspectos, mas referentes à literatura. O aluno havia referido na aula anterior que precisou ler *Iracema* e que não havia gostado do livro. Segundo ele, a obra era muito chata e provocava sono porque ele não via nada de interessante no livro. Comecei a discussão perguntando como eram os livros que a escola lhes pedia para ler. Conforme esperado, muitos alunos se manifestaram contra as leituras. Alegavam o mesmo que seu colega havia dito anteriormente. Pedi outros exemplos para eles e foram citadas as obras *Primo Basílio*, *O cortiço* e *O Ateneu*, entre outras. A partir daqueles exemplos aproveitei para perguntar o que eles lembravam dos livros, em que momento esses livros foram escritos, e se eles acreditavam que a recepção fora diferente em suas respectivas épocas. Conversamos novamente sobre o contexto histórico-social influenciando a leitura do público e da importância da literatura como irradiadora da nossa história por ser tão rica em detalhes.

Em outro momento, ainda dedicada a mostrar a importância das leituras de diferentes épocas, trouxe para a discussão poemas diversos sobre um mesmo tema e baseados claramente em um deles. Cinco *Canções do Exílio* foram analisadas (**Anexo 7**). Fizemos um exercício que ligava o ano de sua autoria (que não fora mencionado junto ao poema), seus temas principais e seus autores, para identificar o poema em questão. Após a leitura, ao longo da resolução dos exercícios, conversamos sobre como

os temas foram influenciados pela época e de que forma cada autor abordou a temática do exílio, mantendo em mente que a *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, havia sido a precursora de tantas outras. Ao final, tínhamos uma interessante linha do tempo para guiar nosso raciocínio; recapitulamos a história e as necessidades da sociedade de cada época expressas pelos autores.

A atividade seguinte foi reservada à leitura da obra *Os retirantes*, de Cândido Portinari e do trecho inicial de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Primeiramente discutimos o quadro; os alunos receberam a folha com a imagem e algumas perguntas que guariam nossa discussão (**Anexo 8**). Conversamos sobre como as pessoas retratadas, a forma como estão vestidas, as cores, as texturas e o movimento presentes na pintura puderam influenciar nossas impressões. Tratamos também da realidade nordestina de décadas atrás, expressa na obra, e de como fatores parecidos de nossa sociedade poderiam ser representados hoje. Os alunos apontaram como exemplo o Movimento Sem Terra, e ainda perceberam que um possível resultado da migração retratada em *Os Retirantes* poderia ser abordado hoje numa obra que retratasse mendigos nas ruas das grandes capitais do país. Em seguida, lemos o trecho inicial do primeiro capítulo de *Vidas Secas*, quando Fabiano pensa em abandonar seu filho no meio da catinga (**Anexo 9**). Na cena, observamos que o narrador não precisa fazer referência direta ao “calor”, por exemplo, mas ele fica patente pelo modo de narrar (as escolhas do narrador descrevendo o cenário): o calor atordoante, o sol, a fome e o ambiente devastado ficam evidentes. Esses elementos foram imediatamente associados pelos alunos à leitura anterior da obra de Portinari. Eles perceberam as semelhanças entre os textos e também entre os sentimentos causados por eles: pena, angústia, dor.

Nossa atividade seguinte foi pensada a partir de um evento que tomou conta da cidade entre os meses de outubro e novembro e não pôde deixar de fazer parte de nossa experiência. Há de se reconhecer sempre a importância de trabalhar com tópicos que fazem parte da realidade do aluno naquele momento, e se 81 vacas aparecem em nossa cidade o fato não pode ser ignorado. O *Cow Parade* em Porto Alegre foi o foco de nosso próximo trabalho. A turma foi para o laboratório de informática da escola a fim de pesquisar no site do evento as obras participantes. Em duplas ou trios, escolheram a vaca que mais chamasse a atenção do grupo. Então, foram solicitados a preparar um breve trabalho ainda no computador, revelando as características da vaca, o

tema abordado, que outras referências podemos encontrar na obra (coisas que ela sugere) e o que seu tema e os elementos de que ela se forma significam para nossa época. Apesar da brevidade do trabalho, os alunos mostraram suas opiniões sobre as obras (**Anexo 10**):

“a vaca chama a atenção pelo simples fato de nos tirar da realidade com a chamada ‘ilusão de ótica’” – *Ilusão Cowótica*;

“o tema é um táxi e lembra o perigo que os taxistas sofrem no horário de trabalho” – *Váxi*;

“a vaca mostra a beleza da noite de Porto Alegre (...) nos lembra aquela propaganda da Pepsi, ‘Eu Amo Porto’” - *Cowstelação*;

“significa muitas coisas como a importância de preservar a cidade e não destruí-la, como não jogar lixo em vias públicas, não pixar patrimônios públicos. Assim preservando a cidade, para que seja mais limpa, mais bonita” – *A vaca que viu 50 pagos para ver antes de morrer*.

“Representa para nós a beleza que achamos no fim da tarde no Guaíba, que é conhecida por nós, gaúchos, como um lindo espetáculo da natureza” – *Ponte do Cowiba*

O encerramento do projeto se deu com uma breve pesquisa sobre o que havia acontecido com o universo leitor dos alunos. Preparei uma folha (**Anexo 11**) com questões que pediam sua reflexão acerca do que haviam estudado durante o período em que estivemos juntos. O último tópico foi reservado à tentativa de colher deles questões que guiassem suas possíveis leituras. Eles foram apresentados a 5 imagens: duas obras de arte - *A persistência da memória*, Salvador Dali e *Fontes*, Cildo Meireles; duas fotos que parecem mostrar o cotidiano de pessoas comuns e uma foto de um relógio sobre um livro. Todas as imagens carregam relações com o tempo; todas elas mostram relógios de formas diferentes, ou, pelo menos, pessoas lidando com o tempo (relações feitas por mim). Os alunos deveriam pensar em questões que pudessem ser propostas para ajudar na leitura daquelas imagens. Escolhi esse tema porque ele (as questões) havia sido o

ponto principal de nosso debate durante o projeto e, portanto, eles já haviam trabalhado com exemplos do que estava sendo requisitado. Também pedi que relacionassem pelo menos algumas das imagens de alguma forma mostrando assim um pouco da leitura que puderam fazer.

Os resultados obtidos nessa atividade foram analisados na aula seguinte, que encerrava o período de estágio. Conversamos um pouco sobre suas respostas às questões que propus e sobre as perguntas que eles elaboraram e que guiariam a leitura das imagens. Não citei autores, mas comentei os pontos mais interessantes para nossa análise e também tratei de fechar minha participação de forma a explicitar o crescimento da leitura dos alunos. A fim de encerrar o projeto de forma a deixar mais rastros para trás, levei outras duas imagens, agora de Jorge Macchi, artista que mediei na 6ª Bienal do Mercosul (**Anexo 12**), para ilustrar um pouco de minhas crenças em relação ao trabalho desenvolvido. As imagens não foram “trabalhadas” da mesma forma que as outras, mas nem por isso deixaram de ser lidas. A princípio elas estavam ali para serem apreciadas e servirem de fundo para o que eu imaginei ser um bom fechamento do trabalho. A primeira, *Speakers’ Corner*, sempre simbolizou para mim um painel de grandes possibilidades; naqueles espaços vazios seria possível inserir as vozes de todos aqueles que quisessem se fazer ouvidos. Quanto a *Horizonte*, pode se tratar de uma bonita representação da expressão “ampliar os horizontes”, base do que tomo por uma boa educação: aquela onde os horizontes são passíveis de crescimento contínuo.

3.2 - A CONTINUAÇÃO DO TRABALHO

Uma proposta mais elaborada poderia ser executada em uma situação de titular como docente da turma, ou até mesmo em um curso complementar e mais longo do que o período de estágio. O fato é que mais tempo para o desenvolvimento da proposta surtiria um resultado ainda mais visível. Para ilustrar as possibilidades acrescento um exercício que poderia ser feito com mais tempo usando algumas das imagens que fizeram parte do último exercício de estágio.

A atividade compararia as duas obras a seguir e a partir de algumas questões delineadas para guiar o início de nossa leitura seríamos capazes de chegar a outros textos subjacentes aos objetos de estudo.



A persistência da memória, Salvador Dali - Óleo sobre tela. 1931

(disponível em http://html.rincondelvago.com/la-persistencia-de-la-memoria_salvador-dali.html, acesso 15 de novembro de 2010)



Fontes, Cildo Meireles, é composta por 6.000 réguas métricas presas ao teto, 1.000 relógios e 500 mil números feitos em vinil – 1992-2008 (disponível em <http://www.tate.org.uk/modern/exhibitions/cildomeireles/rooms/room5.shtm>, acesso 15 de Nov. de 2010)

As primeiras perguntas fundamentais para o estudo: ano das obras? Elementos presentes em ambas? O que elas têm em comum? O que acontece com os relógios na obra de Dali, e o que isso pode representar? Como estão dispostos os relógios de Cildo Meireles e o que eles podem representar? Como a idéia de tempo foi tratada em ambas as imagens?

Uma possibilidade de leitura é analisar as épocas. Dali pintou *A persistência da memória* em 1931. Naquela época, a importância do tempo crescia para as sociedades que viviam o início do processo de industrialização. Os relógios derretendo em justaposição com o título da obra podem remeter mesmo a idéia de que a hora persiste, o tempo e a memória persistem sob qualquer circunstância, já que todos os relógios parecem marcar a mesma hora.

Fontes traz uma outra condição dos relógios. Nesta instalação terminada em 2008, Cildo espalha os relógios pela parede, cada um marcando um horário diferente. Quando se entra na sala, pode-se ouvir o tic-tac de todos os relógios descompassados e ao mesmo tempo. As fitas métricas estão dispostas em um redemoinho que se alarga nas suas extremidades, e elas também não obedecem ao mesmo sistema métrico umas das outras. Os números espalhados pelo chão da instalação complementam a desordem. Podemos pensar que toda essa conjuntura nos leva a situação de nossa sociedade tão dependente de medidas e tão pouco “mensurável” por si só; não temos mais os padrões que tínhamos antigamente, não seguimos mais as ordens pré-determinadas. Nossas “fontes” são possivelmente descabidas ao momento que vivemos.

Nesse exercício, pediria que os alunos refletissem a procura de uma música que abordasse os mesmos elementos estudados nas obras (descompassos, conflitos, desordem...). Novamente, a título de ilustração da proposta, acrescento uma possibilidade de resolução do exercício. A música, *A Revolta dos Dândis*, da banda gaúcha Engenheiros do Hawaii, pode ser uma forma de aproximação com o tópico.

Composição: Humberto Gessinger

Entre o rosto e o retrato, o real e o abstrato
Entre a loucura e a lucidez
Entre o uniforme e a nudez
Entre o fim do mundo e o fim do mês
Entre a verdade e o rock inglês
Entre os outros e vocês

Eu me sinto um estrangeiro
Passageiro de algum trem
Que não passa por aqui
Que não passa de ilusão

Entre mortos e feridos
Entre gritos e gemidos
A mentira e a verdade
A solidão e a cidade
Entre um copo e outro da mesma bebida
E entre tantos corpos com a mesma ferida

Eu me sinto um estrangeiro
Passageiro de algum trem
Que não passa por aqui
Que não passa de ilusão

Entre a crença e os fiéis
Entre os dedos e os anéis
Entra ano e sai ano, sempre os mesmos planos!
Entre a minha boca e a tua há tanto tempo, há tantos planos
Mas eu nunca sei pra onde vamos

E eu me sinto um estrangeiro
Passageiro de algum trem
Que não passa por aqui
E que não passa de ilusão
Que não passa por aqui, não
E que não passa de ilusão!

A música expõe o autor, alguém que vive em nossos dias atuais e sofre com os conflitos de sua época; alguém que vive entre “o real e o abstrato, entre a loucura e a lucidez”. Essas múltiplas possibilidades são uma marca da nossa época, uma marca daqueles que vivem sob a pressão deste mundo descontrolado e desordenado, como as “fontes” de Cildo Meireles. De qualquer forma, essa sociedade vive à sombra do que foi um dia a sociedade da época de Dali, da qual guardamos na memória coletiva as impressões deixadas por aqueles tempos, início da quebra de alguns paradigmas, inclusive na arte com Dali, que entra para a história ao lado dos excêntricos surrealistas.

Essa análise encontra sustentação na perspectiva intertextual proposta por Maingueneau (2005), segundo a qual os interdiscursos funcionam como fragmentos presentes no texto/imagem, embora não representados da mesma forma, ou seja, eles são reinterpretados a partir de uma perspectiva nova dada pelo contexto histórico-social de seu autor. Dali e Cildo, e também Gessinger, sofreram as influências de sua época e é a partir delas que manifestam as configurações de sua sociedade.

Capítulo 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o que foi observado anteriormente, essa proposta deveria ser capaz de aprimorar as formas de expressão do aluno, não formalmente pela escrita, e sim através da observação e comunicação de suas impressões relativas a determinado texto. No que concerne a esse último fator, a experiência foi bem sucedida. É preciso lembrar que as aulas duraram aproximadamente dois meses e meio e que em tão pouco tempo não é possível sublevar todo o pensamento criado durante anos de escola. Apesar disso, sinto-me bastante satisfeita por ter conseguido mobilizar meus alunos naquilo que considero o fulcro de meus objetivos: atacá-los em cheio em sua inércia receptiva, tão comum as nossas salas de aula, sempre repletas de alunos que esperam pelo conhecimento, esperam pela resposta certa. Atingi-los, nesse caso, significa *transtorná-los* com imagens, textos e discussões em aula de modo a levá-los à difícil posição de agentes da criação do conhecimento.

É importante mostrar a “avaliação” da proposta com o máximo de resultados que pudermos apresentar e, portanto, nada melhor do que as respostas diretas dos alunos em relação ao que foi estudado para ajudar-nos a compreender melhor a recepção do projeto entre eles. A atividade que visava fazê-los desenvolver e expressar suas opiniões sobre o trabalho realizado durante o estágio está exemplificada aqui com alguns excertos significativos. A maioria dos alunos afirmou em resposta a primeira pergunta da “pesquisa” que havia mudado seu modo de perceber os textos, verbais e imagéticos. Vejamos algumas delas:

A partir do que foi estudado, como você vê a leitura tanto de textos como de imagens? Alguma coisa mudou em sua opinião?

“Sim, pois agora podemos ler através da imagem elementos ocultos.”

H. 14

“Mudou sim, pois antes eu olhava para uma imagem e nem reparava que as coisas poderiam ter mais de um significado, e agora eu vejo que, conforme o meu ponto de vista, posso ver a imagem com mais de uma forma.” M. 15

“Sim, muitas coisas mudaram, pois o que antes eu apenas olhava, hoje eu paro para ver tudo que tem [na imagem].” M. 14

“Vejo como outro tipo de interpretação. Ler as imagens e conseguir interpretá-las é a mesma coisa que ler um texto e entendê-lo.” M. 16

“Eu vejo as leituras dos textos como se fossem as imagens e as imagens como se fossem os textos, procurando todos os detalhes.” M.15

“Eu as vejo da mesma forma, porém, procuro focar e interpretar melhor os detalhes a partir do estudo.” H. 15

“Sim, pois posso associar as imagens a mais coisas, podendo fazer uma leitura bem mais complexa.” H. 14.

Na segunda questão podemos ver que vários alunos lembram-se dos fatores comentados em aula. De maneira geral, mesmo que não soubessem como expressar os detalhes que seriam interessantes de serem observados na leitura de imagens, nota-se que eles mantêm em mente um raciocínio organizado em relação a isso.

Que fatores influenciam a leitura de imagens? Quais deles são comuns à leitura de textos também?

“Analisar a imagem dividindo-a em vários elementos, a época em a obra foi feita e o que a pessoa que vê a obra já viveu.” H. 16

“A idade das pessoas, os seus pontos de vista, o modo como as pessoas interpretam o que estão vendo ou lendo e etc.” M. 14

“O que ela quer dizer, [o porquê que] ela chama atenção e quais coisas estão por trás dos elementos. Tudo isso é possível nas leituras textuais, pois temos elementos subentendidos, até por causa do contexto histórico.” H. 14

“As características da personagem, os detalhes do meio, a mensagem que o conjunto passa.” H. 15

“Os fatores são: cores, figuras, além de que cada pessoa tem sua visão da imagem.” H. 15

Nota-se a atenção dos alunos aos detalhes que a obra apresenta (em muitas outras respostas a palavra “detalhes” foi recorrente). Eles estão vendo como detalhes tudo o que foi conversado durante os exercícios anteriores: os elementos que fazem parte da imagem como o que está sendo representado, as cores presentes, se há um cenário representado na imagem. Já percebem que esses e muitos outros fatores são relevantes para o processo de leitura. É interessante observar como a maioria cita que cada um tem uma forma de ver as coisas. De formas diferentes, os alunos se referem ao que também foi bastante focado anteriormente: a influência do leitor, de suas vivências e de seu momento histórico em contraponto à posição do autor, ou daquela representação de um ponto de vista histórico. Uma resposta diferente, mas que considero interessante de ser notada para essa mesma questão foi: “O incentivo e a imaginação”. A aluna parece se referir ao ponto crucial deste trabalho. O incentivo em sala de aula é um fator determinante para a leitura tanto de textos como de imagens. É papel do professor provocar a imaginação de seus alunos incentivando e instigando diferentes leituras.

Com relação à última questão da atividade, os alunos foram requisitados a tentar assumir o papel que tradicionalmente é do professor, mas que idealmente seria do próprio aluno que tomaria as rédeas de suas leituras de forma definitiva. Eles deveriam definir algumas perguntas-chave que provocassem a leitura mais atenta das imagens. Esse é um exercício que pode ser feito mesmo inconscientemente, o fato é que muitas imagens e textos exigem de nós maior dedicação e, conforme dito anteriormente, “A arte não responde. Pergunta”. Perceber essas perguntas faz parte do processo inicial, já que normalmente o aluno e o público em geral não param para pensar no que está em sua frente e acabam julgando obras/imagens/textos muitas vezes somente por uma questão de gosto pessoal. Eis a proposta:

Observando as imagens abaixo, que perguntas você pode se fazer que podem ajudá-lo a lê-las? O que seria importante analisar para ir além do ver e conseguir ler a mensagem? Como você pode relacionar as imagens umas com as outras?

“a) Onde o homem está? O que ele parece estar fazendo? b) que lugar parece ser esse? Por que o relógio está em cima do livro? c) o que está acontecendo com os relógios? e) o que este lugar parece representar? [como relacionar as imagens:] ver que em todas as imagens a idéia de “tempo” está presente. Pelos relógios, por cada imagem estar mostrando uma idéia sendo representada por tempo.” M. 16

“a) Quanto tempo de vida? b) Como as pessoas lidam com o tempo? c) o que [as imagens] têm em comum? d) por que os relógios estão derretidos em uma paisagem desértica? e) por que há tantos relógios, tantas fitas métricas, tantos números no chão?” H. 15

“As perguntas são: o que você vê nela? O que te faz pensar ou refletir? Que sentimentos te traz? Em que ano você acha que se passa a imagem?” H. 15

“Relações: na figura A vemos um senhor parado, em paz, diferente da figura B, onde temos correria em um mundo onde “tempo é dinheiro”. E isso pode ser relacionado com a figura C, pois hoje não temos tempo para ler.” H. 14

“Preciso me perguntar o que está acontecendo na imagem, preciso ligar cada coisa, assim vou entender o que está acontecendo ali e vou poder ler a imagem. Por exemplo, na imagem C: o que representa o livro embaixo do relógio? E o relógio, por que está ali?” M. 16

“Olhando para essas imagens encontrei algo em comum na maioria delas, que foi um relógio. E o que será que eles querem nos mostrar com esses relógios? Seria que não importa onde estiver, em que momento estiver, a hora não muda, o tempo está correndo, mesmo estando em ocasiões diferentes.” M. 15

As perguntas levantadas comprovam a preocupação com a atenção aos detalhes. Levantam questões pertinentes e mostram um caminho já bem definido para a leitura. Com mais informação e mais leituras “na bagagem” eles mostram que seriam

capazes de ir muito além do que já apresentaram. Um ponto relevante e essencial para o trabalho também é facilmente reconhecido: os alunos não têm vergonha de expor suas opiniões neste ponto do projeto. Eles comunicam o que pensam a respeito e buscam suas interpretações, sem se preocupar com uma opinião pré-definida como certa, ou com as diferentes opiniões dos colegas. Todos sabem agora que a interpretação também é influenciada pelo leitor e que eles se tornaram esse sujeito em relação às imagens.

Finalmente, é notável que o diálogo aberto e a troca de opiniões proporcionadas pelas discussões em sala de aula foram fundamentais para o desenvolvimento da expressão dos alunos. Procurei manter as perguntas feitas na atividade abertas para diferentes possibilidades de resposta; não receberia os mesmos resultados, e nem mesmo seria fiel à idéia do projeto, se guiasse suas respostas com informações a mais. Se, conforme Dondis (1991) defendeu, o alfabetismo visual é fundamental para um melhor aprendizado, esses alunos abriram novas portas para o futuro. Mesmo que alguns não tenham se mostrado empolgados e interessados com a proposta até o final do projeto, todos afirmaram ao fim da experiência que não havia sido tempo perdido e que muito aprenderam com relação à leitura.

Esse é, acredito, o melhor resultado possível para o que foi desenvolvido. Idealmente teríamos tido tempo para acrescentar a imagem aos poucos na vida escolar e levá-los a desbravar este novo mundo (novo para a sala de aula, pelo menos) com calma e perseverança. A experiência de estágio serviu como amostra do que pode ser desenvolvido em sala de aula como titular docente; o incentivo à leitura de textos e de imagens deve ocorrer lado a lado e não absolutamente separado por duas disciplinas distintas. A proposta permite aos alunos perceber seu papel criador de sentidos e abre as portas para essa comunicação no ambiente escolar. Percebe-se uma maior facilidade dos alunos em buscar e encontrar referências (intertextos) no que estão lendo a partir do incentivo instigante do professor. A todas as atividades desenvolvidas, responderam de forma coerente; buscavam ligações entre os objetos estudados e suas experiências prévias. Afinal, não podemos esperar que nossos alunos de escolas públicas, em plena adolescência e que, em geral, não possuem o hábito da leitura, encontrem as mesmas referências que encontraríamos. Em suma, a leitura de textos verbais e não-verbais se mostra capaz de promover o desenvolvimento completo de cidadãos conforme o que é desejado e pré-estabelecido por nossos documentos fundamentais. É a partir desta, e

tantas outras propostas, normalmente relegadas ao esquecimento, que é possível fazer algo que realmente mude o comportamento e a visão de mundo de nossos alunos. Através de exercícios que apresentam a eles a grandiosidade daquilo que têm pela frente e trazem para seu mundo textos que não fazem parte da sua realidade, estamos alargando os horizontes e as perspectivas dos futuros professores, médicos, engenheiros, artistas plásticos, advogados, arquitetos, jornalistas, técnicos e especialistas em tantas áreas quantas forem possíveis para suprir as necessidades da nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Média e Tecnológica - Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Instituto Nacional de Exames e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM 2009*. Brasília: MEC/INEP, 2009

DONDIS, Donis A. – Sintaxe da Linguagem Visual – São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco – Para entender o texto: leitura e redação. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

KEHRWALD, Isabel Petry. – Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, Iara C. B. et all (orgs.) Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas. 7ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique – Gênese dos Discursos – Curitiba: Criar Edições, 2005.

ROSSI, Maria Helena Wagner – Imagens que falam: leitura da arte na escola – Porto Alegre: Mediação, 2003.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi – Discurso e Ensino – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GUERIN, Wilfred L. et all (orgs.) - Handbook of Critical Approaches to Literature. 5ª ed. New York: Oxford, 2004.

HERNÁNDES, Fernando – Cultura Visual, Mudança Educativa Projeto de Trabalho – Porto Alegre: Artmed, 1999.

LERNER, Delia – Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário – Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa – Mediação Cultural para Professores Andarilhos na Cultura – Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et all (orgs.) Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas. 7ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

NILTON, Mullet Pereira et all (orgs.) Ler e escrever: Compromisso no Ensino Médio – Porto Alegre: UFRGS, 2008.

RIBEIRO, Ana Maria et all (orgs.) – Teorias e Fazeres na Escola em Mudança – Porto Alegre: UFRGS, 2005.

ANEXOS

Anexo 1



Anexo 2

Platão & Fiorin, 2007, pp. 378, 379, 380 e 381.

Este texto tem mil palavras

Como você pode ver, uma garotinha está deitada displicentemente no colo de um senhor bem velhinho e bem simpático. Ela parece um anjo. Loirinha, cabelo castanho-claro, encaracolado, nariz e boca perfeitos, ar inteligente e sadio, uma dessas crianças que a gente vê em anúncios. Pelo jeito deve ter uns três ou quatro anos, não mais que isso. Ela está vestida num desses macaquinhos de flanela, com florzinhas azuis e vermelhas e uma malha creme por baixo. Calçando um tênis transadíssimo nas discretas cores amarelo, vermelho e azul, o que nos mostra que a mocinha não é apenas novinha, mas moderninha também. O velhinho tem um tipo bem italiano. O boné cinza é típico desses senhores que a gente vê passeando pelo Bixiga nos domingos à tarde. Estatura mediana, cabelos e bigodes branquinhos, rosto e mãos enrugadas que traem uma idade bem avançada. Paletó marrom e calça cinza, ambos de lã, malha creme, abotoada até o último botão, como faz todo senhor que se preze. Embaixo da malha uma camisa azul mas bem azul mesmo, que destoa de todo o conjunto. O que prova que o cavalheiro e a mocinha apreciam cores fortes. Pela roupa que os dois estão vestindo e pela carinha rosada dela, deve estar fazendo muito frio. Fato que o ar enevoado e cinzento do jardim, que está atrás deles, vem a comprovar. Os dois estão sentados num balanço de madeira de cor verde, desses que cabem apenas duas pessoas e que são bastante comuns em quintais, varandas e jardins de casas de classe média, classe média alta. Ela está comodamente estirada. Com a cabeça entre o ombro e a barriga do velhinho e os pés apoiados numa almofada de crochê de cor creme. Nas mãos ela traz um livro de histórias cheio de desenhos coloridos. Livro esse que, olhando atentamente, você verá que se trata da história da Bela Adormecida. O que, aliás, é muito engraçado, porque enquanto a bela conta a história da Bela Adormecida, o velho é que adormeceu. Ele dorme a sono solto. Com uma mão envolta na dela e a outra apoiada sobre sua própria perna direita, na altura do joelho. Ambos à sua maneira estão sonhando. Ele sonha dormindo, ela sonha acordada. O jardim atrás, ligeiramente desfocado, complementa esse clima de sonho. Atrás do balanço verde, onde os dois estão sentados, vê-se uma cerca de madeira também verde, só que num tom mais escuro, que os decoradores costumam chamar de verde-império. Cor, aliás, mais que apropriada para servir de fundo a essa pequena princesa encantada por sua história. Por trás do vazado da cerca verde de madeira, podemos ver um jardim bem amplo. O que vem a reforçar a idéia que se trata de uma família de posses. Porque ou eles têm uma casa com um jardim bem amplo na cidade ou têm uma ampla casa de campo, o que nos dias de hoje não é luxo para qual-

45 quer um. O verde lá fora, combinando com o verde-cana do balanço e o verde-império do alambrado, cria um clima gostoso no ambiente, mostrando que a dona da casa é mais cuidadosa na escolha das cores que a mocinha e seu cavalheiro adormecido. A presença de plantas tão variadas e viçosas nos permite pensar que
50 ou a família tem um jardineiro aplicado ou alguém na família gosta muito de jardinagem. Mas isso já é divagação demais. E já basta a menina que está divagando no colo do avô. Isso mesmo: do avô. Por que o velho que você está vendo só pode ser o avô dela. Pela intimidade com que ela está comodamente instalada no colo dele, percebe-se que não pode ser visita, pessoa de cerimônia. E
55 sim alguém bem chegado, alguém da família. Para um estranho ouvir essa história contada por uma criaturinha tão linda seria uma novidade excitante, que dificilmente o faria cair no sono. E se não fosse por isso, um estranho também não cairia no sono, pelo menos por dever de educação. Resistiria bravamente até a Bela Adormecida acordar. Além disso, é só olhar para a roupa caseira que ele está usando para perceber que não é alguém que foi fazer uma visita. É pessoa da casa mesmo, pai não é. Ele é muito velhinho para ser o pai dela. E pouco provavelmente seria um
60 tio. Tanto pela idade quanto pela disponibilidade e paciência. Tio dá doces, presentes, mas ouvir histórias intermináveis, contadas por uma narradora que de vez em quando divaga, tio não faz. Só pode ser mesmo um avô ouvindo pela milésima vez a mesma história. Que para ele deve ser sempre igual e para ela deve ser sempre diferente. Ela, por sua vez, não deve se importar que seu ouvinte durma. Afinal ela só quer colo e aquela mão terna, enrugada e querida em volta da sua cintura pequenina. Mesmo desatento ele está dando a ela seu tempo e seu carinho sonolento. Porque o balanço de jardim pode ser gostoso de sentar. Mas como você pode
75 ver não é o local mais confortável para se dormir. Principalmente

num dia frio como esse, num descampado de uma varanda. Mas o fato é que ele não sente a dureza do balanço porque dorme e ela, igualmente, não sente a dureza da madeira e a frieza do tempo por vários motivos: primeiro porque sonha e no sonho não há desconforto ou frio. E segundo porque ela tem a barriga do avô
80 como travesseiro, o braço dele como edredom e uma almofada como encosto para seus pés e seu tênis multicolorido. Juntos os dois, ali na varanda, vivem um momento que ela vai se lembrar sempre e ele não vai se lembrar de nada. Inclusive nada da história.
85 Por isso que ela vai ter que contar e recontar essa história para o avô centenas de vezes. Principalmente para reviver os trechos que ele perdeu com seus cochilos. Assim como você vai ter que ler e reler muitas vezes esse texto até conseguir enxergar toda a beleza e ternura contidas nessa cena. Ou pelo menos uma pequena parte dela.
90

UMA FOTO SERIA MELHOR

19 de agosto

Dia do fotógrafo

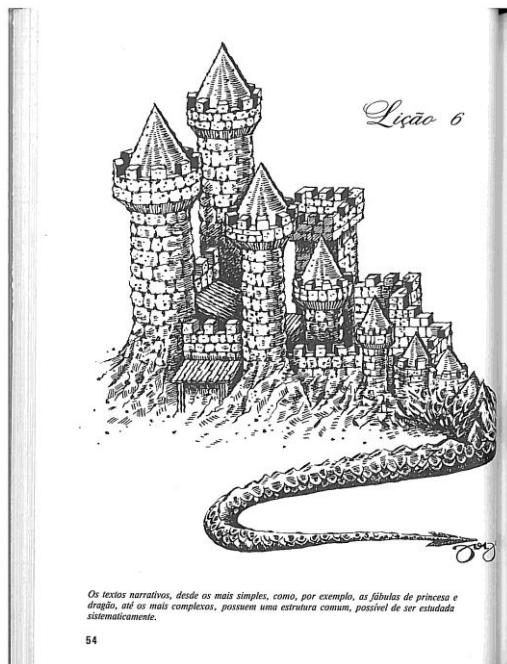


Anexo 3

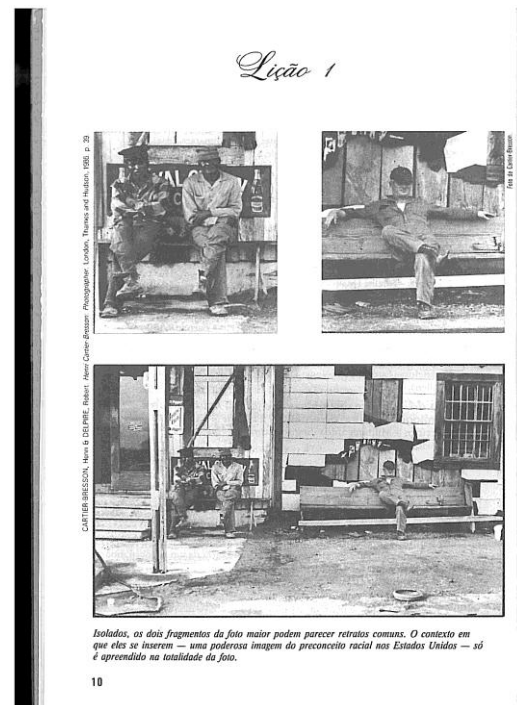
Imagens disponíveis em Platão & Fiorin, 2007

- a) p. 54
- b) p. 10
- c) p. 348
- d) p. 328
- e) p. 240
- f) p. 100
- g) p. 120

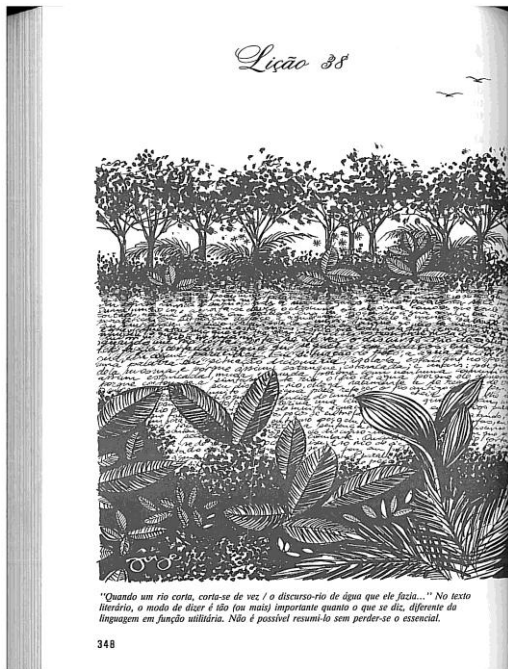
a)



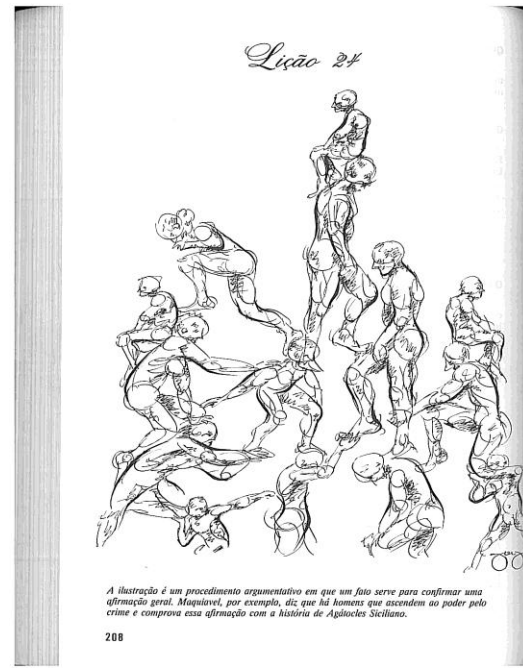
b)



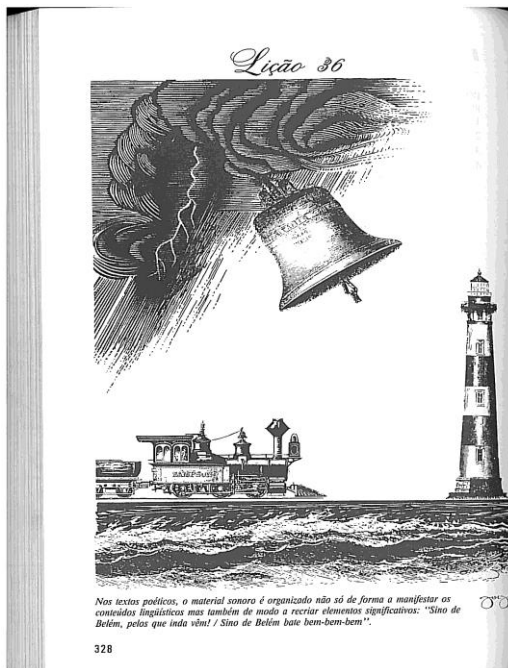
c)



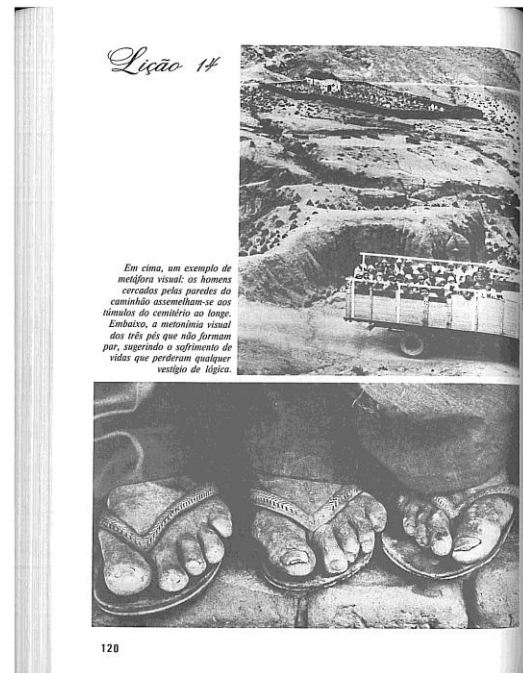
d)



e)



f)

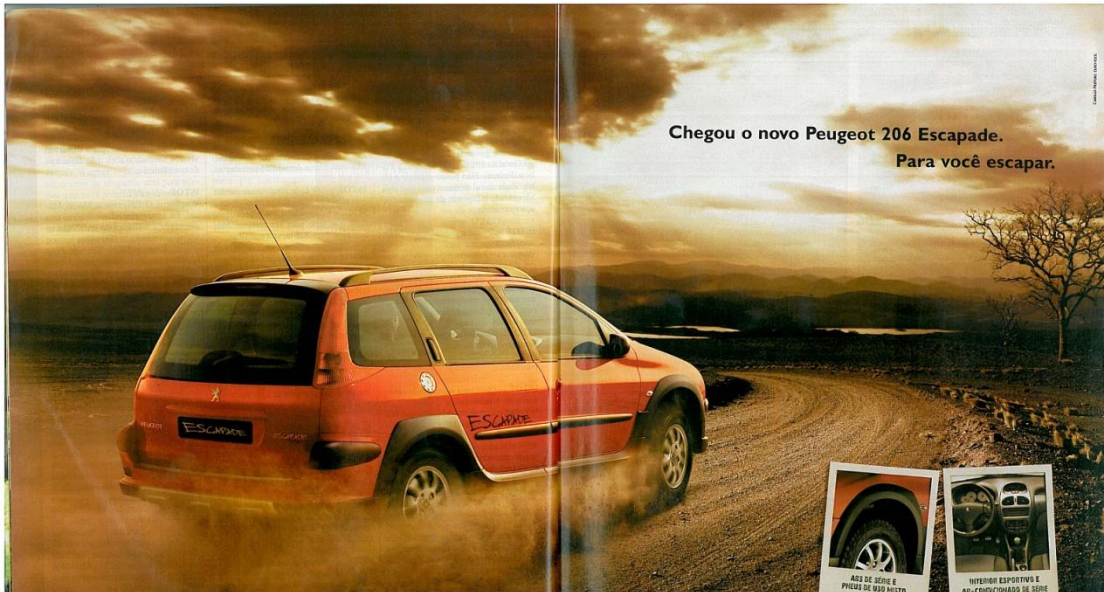


Anexo 4

Imagens disponíveis em:

- a) Isto É, nº 1931, 2006
- b) Isto É, nº 1904, 2006
- c) Isto É, nº 1958, 2007

a)



b)



c)



Anexo 5

Imagens disponíveis em (acesso 16 de novembro de 2010):

- a) <http://www.hemmy.net/2006/12/01/come-a-little-closer-creative-funeral-advertisement/>
- b) <http://kebra-kexo.blogspot.com/2009/05/blog-post.html>
- c) <http://superdicas.de/tag/anuncios>
- d) <http://doceladodavida.blogspot.com/2010/06/assuntos.html>
- e) <http://www.adpunch.org/entry/kill-bill-ad-shows-signs-of-overkill/>
- f) <http://pondstonecommunications.wordpress.com/category/great-advertisement/>
- g) <http://designersgotoheaven.com>



a)



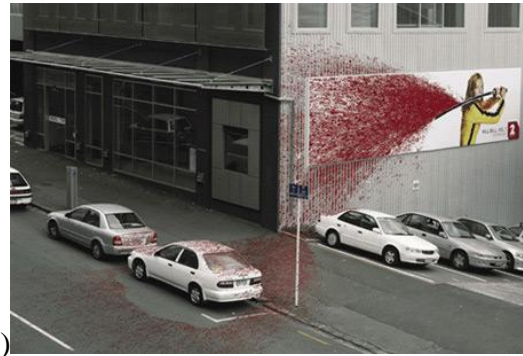
b)



c)



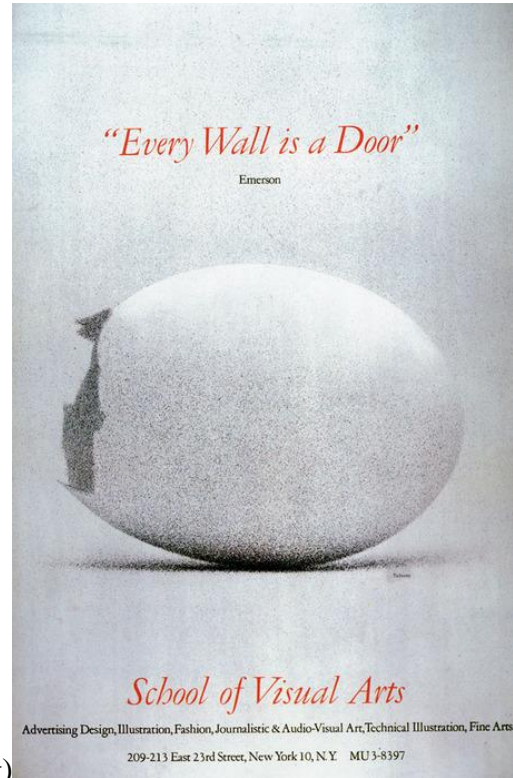
d)



e)



f)



g)

Anexo 6

“O que a arte espelha realmente é o espectador e não a vida.”

Oscar Wilde – Prefácio de O Retrato de Dorian Gray



Escolha uma das imagens acima e em seguida:

- Defina em poucas palavras o que foi realmente apresentado pela imagem
- Defina qual o seu significado subjacente para você
- Descreva a reação a quaisquer dos símbolos inclusos (sentimento por eles causado)

E ainda, depois de analisar a imagem, escreva um parágrafo que descreva o efeito dela e o que poderia ser usado em substituição à mesma, em sua opinião.

Anexo 7

CANÇÃO DO EXÍLIO

Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar –sozinho, à noite– mais prazer
eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

UMA CANÇÃO

Mario Quintana

Minha terra não tem palmeiras ...
E em vez de um mero sabiá,
Cantam aves invisíveis

Nas palmeiras que não há.
Minha terra tem relógios,
Cada qual com a sua hora
Nos mais diversos instantes ...
Mas onde o instante de agora?
Mas a palavra “onde”?
Terra ingrata, ingrato filho,
Sob os céus de minha terra
Eu canto a Canção do Exílio.

CANTO DE REGRESSO À PÁTRIA

Oswald de Andrade

Minha terra tem palmares
Onde gorjeia o mar
Os passarinhos daqui
Não cantam como os de lá
Minha terra tem mais rosas
E quase tem mais amores
Minha terra tem mais ouro
Minha terra tem mais terra
Ouro terra amor e rosas
Eu quero tudo de lá

Não permita Deus que eu morra
Sem que volte pra São Paulo
Sem que eu veja a rua 15
E o progresso de São Paulo

CANÇÃO DO EXÍLIO ÀS AVESSAS

Jo Soares

Minha Dinda tem cascatas
Onde canta o curió
Não permita Deus que eu tenha
De voltar pra Maceió.
Minha Dinda tem coqueiros
Da ilha de Marajó
As aves, aqui, gorjeiam não fazem cocoricó.

O meu céu tem mais estrelas
Minha várzea tem mais cores.
Este bosque reduzido
Deve ter custado horrores.
E depois de tanta planta,
Orquídea, fruta e cipó
Não permita Deus que eu tenha
De voltar pra Maceió.

Minha Dinda tem piscina,
Heliporto e tem jardim
Feito pelas Brasil's Garden
Não foram pagos por mim.
Em cismar sozinho à noite
Sem gravata e paletó
Olho aquelas cachoeiras
Onde canta o curió.

No meio daquelas plantas
Eu jamais me sinto só.
Não permita Deus que eu tenha
De voltar pra Maceió.

Pois no meu jardim tem lago
Onde canta o curió
E as aves que lá gorjeiam
São tão pobres que dão dó.
Minha Dinda tem primores
De floresta tropical
Tudo ali foi transplantado
Nem parece natural
Olho a jabuticabeira
Dos tempos da minha avó.
Não permita Deus que eu tenha
De voltar pra Maceió.

Até os lagos das carpas
São de água mineral.
Da janela do meu quarto
Redescubro o Pantanal
Também adoro as palmeiras
Onde canta o curió
Não permita Deus que eu tenha
De voltar pra Maceió.

Finalmente, aqui na Dinda,
Sou tratado a pão-de-ló
Só faltava envolver tudo
Numa nuvem de ouro em pó.
E depois de ser cuidado
Pelo PC com xodó,
Não permita Deus que eu tenha
De voltar pra Maceió.

CANÇÃO DO EXÍLIO FACILITADA
José Paulo Paes

Lá?
Ah!
Sabiá...
Papá...
Maná...
Sofá...
Sinhá...

Cá?
Bah!

Exercício:

- | | | |
|---------|---|--|
| 1) 1847 | <input type="checkbox"/> Desamparo da contemporaneidade | <input type="checkbox"/> Gonçalves Dias |
| 2) 1925 | <input type="checkbox"/> Ufanismo | <input type="checkbox"/> Mario Quintana |
| 3) 1966 | <input type="checkbox"/> Simplicidade | <input type="checkbox"/> Oswald de Andrade |
| 4) 1991 | <input type="checkbox"/> Escândalos da democracia | <input type="checkbox"/> José Paulo Paes |
| 5) 2001 | <input type="checkbox"/> Progresso | <input type="checkbox"/> Jo Soares |

Anexo 8



CANDIDO PORTINARI, *Retirantes (Retirantes)*, 1944
Óleo s/ tela 190 x 180 cm.
Col. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand São Paulo, Brasil

Questões para análise da obra

O que aparece na imagem?

Quantas pessoas? Como elas estão vestidas?

Que outros elementos percebemos na imagem?

Que cores estão presentes? Claras ou escuras? Que texturas podem ser observadas na obra?

Percebe-se movimento na obra? Percebem-se contrastes ou volumes na pintura?

Que período histórico parece estar sendo retratado?

A realidade expressa na obra é a mesma de hoje?

Que sentimentos *Os Retirantes* motivaram?

Se Portinari fosse vivo será que ele pintaria o mesmo tema?

Que questão social poderia ser abordada hoje em dia?

Anexo 9

VIDAS SECAS – Graciliano Ramos

Trecho do capítulo I – Mudança

“Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala.

Arrastaram-se para lá, devagar, Sinhá Vitoria com o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça, Fabiano sombrio, cambaio, o aio a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás. Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se. O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.

- Anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai. Não obtendo resultado, fustigou-o com a bainha da faca de ponta. Mas o pequeno esperneou acuado, depois sossegou, deitou-se, fechou os olhos. Fabiano ainda lhe deu algumas pancadas e esperou que ele se levantasse. Como isto não acontecesse, espiou os quatro cantos, zangado, praguejando baixo.

A catinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas.

O vôo negro dos urubus fazia círculos altos em redor de bichos moribundos.

- Anda, excomungado.

O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário - e a obstinação da criança irritava-o. Certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde.

Tinham deixado os caminhos, cheios de espinho e seixos, fazia horas que pisavam a margem do rio, a lama seca e rachada que escaldava os pés.

Pelo espírito atribulado do sertanejo passou a idéia de abandonar o filho naquele descampado. Pensou nos urubus, nas ossadas, coçou a barba ruiva e suja, irresoluto, examinou os arredores. Sinhá Vitoria estirou o beijo indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto. Fabiano meteu a faca na bainha, guardou-a no cinturão, acorou-se, pegou no pulso do menino, que se encolhia, os joelhos encostados no estomago, frio como um defunto. Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato.”

Anexo 10

Imagens disponíveis em <http://www.cowparade.com.br/poa/blog/?p=504>, acesso 15 de Novembro



Ilusão Cowótica



A vaca que viu 50 pagos para ver antes de morrer



Váxi



Ponte do Cowíba



Cowstelação

Anexo 11

NOME DO ALUNO:

IDADE:

Esse é o momento de vermos se valeu a experiência. Seja sincero... Mas faça um “esforcinho” para lembrar o que foi conversado em aula e como eram desenvolvidos os exercícios. Obrigada!

1. A partir do que foi estudado, como você vê a leitura tanto de textos como de imagens? Alguma coisa mudou em sua opinião?
2. Que fatores influenciam a leitura de imagens? Quais deles são comuns à leitura de textos também?
3. Observando as imagens abaixo, que perguntas você pode se fazer que podem ajudá-lo a lê-las? O que seria importante analisar para ir além do ver e conseguir ler a mensagem? Como você pode relacionar as imagens umas com as outras?



a)



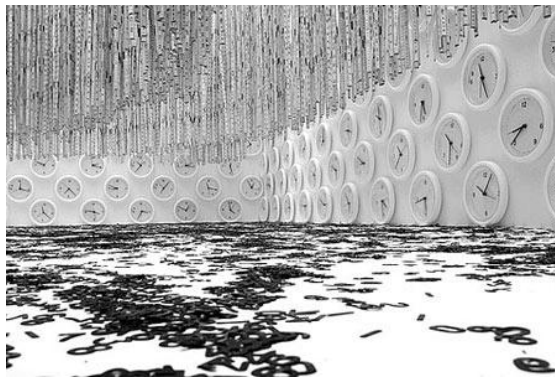
b)



c)



d)



e)

Anexo 12



Speakers' Corner, Jorge Macchi - 2002

http://www.expoesia.com/x_macchi_07.html acessado em 18 de Novembro de 2010



Horizonte, Jorge Macchi - 1995

http://barbotina.blogspot.com/2008_06_01_archive.html acessado em 18 de Novembro de 2010