

REFERENCIAL DE EXPECTATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

Artes

LE TIERS LIVRE.

D E le J, toutes les autres lettres, cōme iay dit, prēnēt & ont cōançōnāt a estre faictes & escriptes. Cest a scauoir, ou en estant garde en sa droite ligne, ou en estant resflecte & courbe, ou en estāt beufe. Et luy seul entre toutes les lettres garde sa droite ligne perpendiculaire, a limitation du corps humain, qui luy estāt sus ses pieds tout droit la reprefēte. En luy ouurāt les bras & iambes peu ou plus monstre la ditte brifeure, comme il peut estre facilement entendu en la sequente figure q̄ ay faictē apres celle que vng myen seigneur & bō amy ehan Perreal, autrement dict Jehan de Paris. Vartet de chambre & excellent Paintre des Roys, Charles hui nesime, Loys douziēme, & François Premier de ce nō, ma comunicee & baillēe moult bien pourtraictē de sa main.

São Paulo
2006

D Onques ie dis
quil ya huit let
tres qui seruent a nō
bre, Cest a scauoir,
Deux vocales. I. &
V Deux Semi-uocales

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab
Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider
Secretário

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Iara Glória Areias Prado
Secretária Adjunta e Responsável pela DOT

DOT – Ensino Fundamental e Médio

Regina Célia Lico Suzuki
Diretora da Divisão

DOT – Ensino de Jovens e Adultos

Romy Schinzare
Diretora da Divisão

Coordenação geral

Profª Maria José Martins de Nóbrega
Assessoria e Consultoria

Coordenação e elaboração final na área de Artes

Profª Sonia Carbonell Álvares

Grupo referência da área de Artes

Profª Ana Marta de Souza Reis – EMEF Raul de Leoni; Prof. Antonio Souza Torres – EMEF Ulysses da S. Guimarães;
Profª Betânia Libanio Dantes de Araújo – EMEF Presidente Kennedy;
Profª Cleide Maria de Lima – EMEF Guilherme de Almeida;
Prof. Diógenes da Penha Ferreira – EMEF Carlos Pasquale;
Profª Nancy Rigatto de Mello – EMEF Deputado Cyro Albuquerque;
Prof. Onézio Eufrázio da Cruz – EMEF Elias Shammass; Profª Selma Botton – EMEF Dom Pedro I;
Profª Venera A. M. de Matos – EMEF Geraldo Sesso Jr.

Equipe SME / DOT

Prof. Antonio Gomes Jardim; Profª Benedita Terezinha Rosa de Oliveira; Prof. Carlos Alberto Mendes de Lima;
Delma Aparecida da Silva (Administrativo); Profª Elenita Neli Beber; Profª Ione Aparecida Cardoso Oliveira;
Prof. Jarbas Mazzariello; Prof. José Alves Ferreira Neto; Profª Lia Cristina Lotito Paraventi;
Profª Maria Virginia Ortiz de Camargo; Profª Rachel de Oliveira; Profª Regina Célia Lico Suzuki;
Profª Rita de Cassia Anibal; Profª Romy Schinzare; Profª Rosa Peres Soares; Profª Tidu Kagohara.

Multimeios – Pesquisa sobre direitos autorais de textos e imagens

Lílian L. P. P. Rodrigues; Patricia M. das S. Rede; Waltair Martão, Joseane Ferreira, Conceição Aparecida B. Carlos.

Agradecimentos aos Diretores das Escolas

EMEF Carlos Pasquale; EMEF Deputado Cyro Albuquerque, EMEF Dom Pedro I; EMEF Elias Shammass;
EMEF Geraldo Sesso Jr.; EMEF Guilherme de Almeida; EMEF Presidente Kennedy; EMEF Raul de Leoni;
EMEF Ulysses da S. Guimarães.

Agradecimentos pela cessão de direitos

Claudia Andujar – Fotógrafa
Vik Muniz – Fotógrafo

Coordenação editorial e gráfica

Trilha Produções Educacionais

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Câmara Brasileira do Livro, SP - Brasil.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II : caderno de orientação didática de Artes / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2006.

93p.

Bibliografia

1. Ensino Fundamental 2. Artes 1. Programa Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal de São Paulo

CDD 372

Código da Memória Técnica: SME-DOT2/Sa005-c/06

Secretaria Municipal de Educação

São Paulo, dezembro de 2006

Caro professor,

Em 2006, a Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação (DOT/SME) disponibilizou para todos os professores do ciclo II da rede municipal de ensino o *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* e acompanhou todas as ações previstas para implantação e implementação das propostas do programa “Ler e escrever: prioridade na escola municipal” para o ciclo II, tanto no ensino regular como na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As idéias e conteúdos presentes no *Referencial* têm como objetivo contribuir para a reflexão e o debate na escola sobre a necessidade de inserir todos os alunos da rede municipal em uma comunidade de leitores e escritores, desenvolvendo para isso as habilidades exigidas para o domínio da linguagem escrita.

Os documentos que temos o prazer de apresentar aos professores especialistas nas diferentes áreas do currículo escolar – os *Cadernos de Orientações Didáticas* – pretendem dar continuidade a essas reflexões considerando as especificidades de cada área de conhecimento. Eles são fruto de um trabalho coletivo que envolveu equipe da DOT, especialistas de cada área de conhecimento e professores da rede municipal de ensino, constituindo os chamados grupos referência. Os membros de cada grupo participaram ativamente de todo o processo de elaboração, desde as reflexões iniciais sobre as especificidades de sua área, passando pela construção e aplicação das propostas de atividades, adequando-as à realidade das escolas em que atuam, até a revisão final da versão que hoje entregamos à rede.

Esperamos que esses documentos possam ser recursos úteis para a construção das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Alexandre Alves Schneider
Secretário Municipal de Educação

Sumário

Apresentação	7
Ler e escrever em Artes	15
Por que a leitura e a escrita são também responsabilidade da área de Artes?	16
O olhar	19
A leitura	20
Um recorte nas artes visuais	20
Olhar cultural	21
Intertextualidade	22
A leitura de imagens	23
Ensinar a ler imagens	25
Um roteiro para a leitura de imagens	27
O que cabe ao professor desenvolver antes da leitura de uma imagem?	27
O que cabe ao professor desenvolver durante a leitura de uma imagem?	32
O que cabe ao professor desenvolver depois da leitura de uma imagem?	41
Esfera artística	54
Comparação de dois mantos	54

Esfera jornalística	66
O sentimento do contrário	66
Identificação das pistas lingüísticas	67
Leitura de uma charge	68
Esferas didática e de divulgação científica	77
Leitura de um mapa	77
Bibliografia	89

Apresentação

Por que um caderno de orientações didáticas para cada área de conhecimento?

O desenvolvimento da competência leitora e escritora é responsabilidade de toda a escola – ensina-se a ler contos, poemas, propagandas, informes científicos, pesquisas e relatos históricos, biografias, enunciados de problemas matemáticos, fórmulas, tabelas, imagens etc. O que delimita o trânsito dos gêneros de texto entre as diferentes áreas de conhecimento são os conteúdos e objetivos específicos de cada uma delas, e isso implica procedimentos didáticos distintos, de acordo com o que se vai ler.

Trabalhar com a diversidade de textos em todas as áreas não significa deixar de definir os objetivos e conteúdos específicos do ensino de cada área no ano do ciclo. É preciso lembrar que os gêneros, por si mesmos, não são conteúdos, e sim ferramentas que possibilitam o acesso ao conhecimento da área a ser estudada. Assim, cabe a cada área definir no planejamento os textos e os suportes que serão trabalhados, bem como os objetivos a serem atingidos em cada momento de leitura.

A elaboração dos *Cadernos de Orientações Didáticas* por área de conhecimento baseou-se nos seguintes princípios: quais gêneros aparecem com mais frequência na área de conhecimento e quais procedimentos de leitura devem ser desenvolvidos para aproximar esses textos dos alunos leitores.

As reflexões de cada grupo referência pautaram-se também em como construir seqüências didáticas que sejam mais significativas aos alunos e que abram possibilidades de adequar o ensino a suas necessidades de aprendizagem.

Aspectos a observar no planejamento do ensino da leitura articulado aos conteúdos das áreas de conhecimento

O *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* traz, nas páginas 56 a 60, orientações de como organizar o trabalho com os diferentes gêneros de texto em cada área do currículo escolar.

O documento sugere que o planejamento fundamentalmente leve em conta não apenas os objetivos da área, como também os resultados das avaliações diagnósticas realizadas com os alunos na escola, propondo situações para que estas possam ser adotadas pelo coletivo dos professores. Qual foi o desempenho dos estudantes no diagnóstico de compreensão leitora nas esferas discursivas a que pertencem os gêneros selecionados?

Além desses instrumentos, os professores podem observar os resultados obtidos nas avaliações externas, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Tais dados serão úteis para determinar quais esferas discursivas requerem maior investimento e qual o aprofundamento necessário para que os alunos possam construir progressivamente, com a ajuda dos professores, autonomia para ler diferentes tipos de texto.

Outro aspecto importante nesse processo diz respeito à necessidade de definir quais serão os gêneros privilegiados de acordo com o objeto de estudo de cada área no ano do ciclo, decisão que não cabe a um único professor, mas a todos.

Algumas questões precisam ser discutidas por esse coletivo. Quais são os gêneros de texto que aparecem assiduamente nas aulas de cada uma das áreas? Há gêneros comuns a todas elas? A que esferas de circulação pertencem? Por meio de que suportes os alunos têm acesso ao texto: livro didático, lousa, meio eletrônico, jornais, revistas?

É importante que a cada ano do ciclo sejam selecionados gêneros das várias esferas de circulação, assim como diversos suportes de texto, para permitir que os estudantes vivenciem os diferentes procedimentos de leitura que caracterizam as práticas sociais e os distintos modos de ler, para que possam desenvolver as próprias estratégias de leitura.

Após a discussão coletiva, cada professor fará seu planejamento contemplando os gêneros mais presentes em sua área de conhecimento.

Vale a pena destacar que cada professor precisa analisar minuciosamente os livros didáticos que serão usados durante o ano, avaliando se trazem textos adequados ao desenvolvimento do planejamento da área. Que textos trazem? Que imagens? Quais as relações dos textos e imagens com os conteúdos desenvolvidos? Quais serão trabalhados? O que será aproveitado, levando em conta os objetivos didáticos a serem desenvolvidos em cada turma? O que será excluído? Que outros textos precisarão ser contemplados para ampliar, contrapor ou desenvolver os conceitos veiculados? Que textos poderão ser lidos com autonomia pelos alunos? Quais precisarão de maior mediação do professor?

Após a definição dos gêneros, é possível selecionar outros a que os alunos terão acesso com menor frequência. Nessa escolha, devem ser priorizados os gêneros que foram focalizados nos anos anteriores e os que serão abordados nos anos seguintes. No primeiro caso, o propósito é ampliar o repertório, favorecer a leitura autônoma; no segundo, permitir que os estudantes possam familiarizar-se com textos desses gêneros para que sua aprendizagem se torne mais significativa.

Portanto, a construção de uma leitura autônoma requer o planejamento de situações didáticas em que os alunos possam realmente ler diversos tipos de texto, com diferentes intenções e funções, e exercitar as habilidades específicas para a leitura compreensiva de textos reais, sejam ou não escolares.

Como organizar uma rotina de leitura com alunos do ciclo II

Para concretizar as ações educativas que envolvem a articulação do ensino da leitura e escrita e as áreas de conhecimento, o professor precisa pensar na organização do trabalho pedagógico de modo que aproveite ao máximo o tempo que passa com os alunos, oferecendo-lhes situações significativas que de fato favoreçam a aprendizagem.

A organização do tempo é necessária não apenas para a aprendizagem do aluno, mas também serve, em especial, para a gestão da sala de aula, um desafio muito grande para todos os professores do ciclo II.

Quando se opta por apresentar a leitura na escola sem simplificações, tal como acontece nas práticas sociais e com a diversidade de propósitos, de textos e de combi-

nações entre eles, deve-se pensar em uma rotina de trabalho que exige conhecimentos para prever, seqüenciar e pôr em prática as ações necessárias em determinado tempo.

Várias modalidades de leitura podem ser utilizadas, em diferentes situações, diante de um mesmo tipo de texto: é possível ler um material informativo-científico para obter uma informação global, para buscar um dado específico ou para aprofundar determinado aspecto do tema; a leitura de um artigo de jornal pode ser feita em um momento simplesmente por prazer e em outro como objeto de reflexão; um poema ou um conto podem ser lidos primeiro por prazer e depois como forma de comunicar algo a alguém; enfim, há muitas possibilidades de abordagem dos textos.

Quando o objetivo é permitir a convivência freqüente e intensa com determinado gênero de texto, proporcionando aos alunos oportunidades de experimentar diferentes modos de ler e desenvolver estratégias de leitura diversificadas, é necessário planejar atividades que se repitam de modo regular, as chamadas atividades permanentes. Nesses casos, promove-se uma leitura horizontal dos textos, ou seja, de forma lúdica, feita apenas uma vez, provocando o encanto da descoberta, que só se experimenta na primeira leitura. Essa leitura pode ser realizada em voz alta pelo professor ou pelos próprios alunos.

Sugere-se que tais atividades sejam registradas à medida que forem executadas, com avaliação geral da turma, para que se formem leitores críticos dos textos lidos, como exemplificado no quadro a seguir.

Atividade permanente em Língua Portuguesa

Leitura de contos			
História(s) lida(s)	😊	😐	😞
“Pedro Malasartes e a sopa de pedra”			
“A moça tecelã”			
“Felicidade clandestina”			

Quando o objetivo é uma leitura mais detalhada e cuidadosa, em que a releitura é condição necessária, pois o que se pretende é recuperar as marcas de construção do texto, procede-se à leitura vertical. Esse tipo de leitura requer a mediação do professor, em atividades organizadas na forma de seqüências didáticas ou projetos, dependendo do aprofundamento que ele queira dar ao estudo do tema, por meio do conjunto de textos de um mesmo autor ou de textos de um mesmo gênero. Tais atividades têm de ser planejadas de modo intencional e distribuídas no tempo, constituindo-se em rotinas de trabalho.

Como o professor do ciclo II atua com diversas turmas, sugere-se o registro dessas rotinas para cada uma delas, de modo que a organização do trabalho a ser realizado se

torne mais visível. No quadro a seguir, por exemplo, o professor pode fazer os registros à medida que for realizando o trabalho com leitura com suas turmas, sem abandonar a diversidade de propósitos de leitura e de abordagem dos textos.

Mês/ano: maio/2007. Turma: 2º ano do ciclo II. Área: Artes

Frequência de atividades desenvolvidas	2	4	7	9	11	14	16	18	21	23	25	21	22	25	26	27	28
Ouvir textos lidos pelo professor																	
Ler coletivamente com a colaboração do professor e da classe																	
Ler com um colega (duplas)																	
Ler individualmente																	
Conversar sobre os textos lidos																	
Selecionar livremente material para ler na sala de leitura ou na sala de informática																	
Pesquisar material bibliográfico na sala de leitura ou na sala de informática																	
Produzir textos coletivos																	
Produzir textos em duplas																	
Produzir textos individualmente																	
Usar o livro didático																	
Discutir ou corrigir atividades realizadas																	

Como trabalhar com alunos que não sabem ler e escrever ou que têm pouco domínio da leitura e escrita

Os dados apresentados pelas Coordenadorias de Educação (CEs) em 2006, com base em um diagnóstico elaborado pelas escolas, apontam que, em média, 1,7% dos alunos que freqüentam o ciclo II ainda não estão alfabetizados. Ressalte-se que, em algumas escolas, esse percentual é menor e, em outras, superior a 3%.

Tal questão não pode ser ignorada nem deixada para os professores das áreas enfrentarem sozinhos. Todos esses alunos devem ter atendimento especial nas Salas de Apoio Pedagógico (SAPs) ou em projetos de recuperação com o objetivo de construir aprendizagens em relação a seu processo de alfabetização.

Há também alunos que, embora conheçam o sistema alfabético, apresentam pouco domínio da leitura e escrita: produzem escritas sem segmentação, têm baixo desempenho na ortografia das palavras de uso constante, elaboram textos sem coesão e coerência, lêem sem fluência, não conseguem recuperar informações durante a leitura de um texto etc.

A Diretoria de Orientação Técnica (DOT), juntamente com as Coordenadorias de Educação, planejou, para 2007, ações voltadas para o desenvolvimento das aprendizagens necessárias para o avanço desses alunos. No entanto, é fundamental que todos os professores contribuam para que esses sejam incluídos nas atividades que propõem para suas turmas. Para que isso ocorra, é preciso:

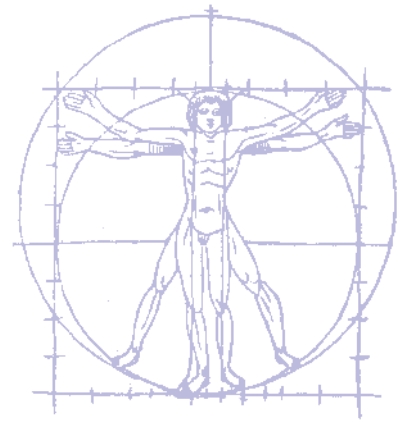
- Favorecer o acesso ao assunto ou tema tratado nos textos, permitindo que os alunos arrisquem e façam antecipações bastante aproximadas sobre as informações que trazem.
- Centrar a leitura na construção de significado, e não na pura decodificação.
- Envolver os alunos em atividades em que a leitura seja significativa, despertando-lhes o desejo de aprender a ler.
- Organizar trabalhos em grupo para que os alunos participem dos momentos de leitura com colegas mais experientes.
- Envolver os alunos em debates orais para que expressem sua opinião sobre os temas tratados.

Deve-se levar em conta que esses alunos precisam ter sucesso em suas aprendizagens para que se desenvolvam pessoalmente e tenham uma imagem positiva de si mesmos.

Isso só será alcançado se o professor tornar possível sua inclusão e acreditar que todos podem aprender, mesmo que tenham tempos e ritmos de aprendizagem diferentes.

Cronograma “Ler e escrever” para 2007

1. Construção das expectativas de aprendizagem e análise das matrizes de avaliação	x	x	x							
2. Produção de material de orientação para trabalho dos professores de Língua Portuguesa no atendimento aos alunos recém-alfabéticos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3. Formação de 65 professores de Língua Portuguesa e 13 formadores de DOT P-Escolas (DOT Pedagógico) de 65 escolas selecionadas pelas CEs	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4. Grupo de trabalho DOT P e CP (Coordenador Pedagógico) para desenvolver pautas de formação continuada	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5. Grupo de trabalho CP com professores do ciclo II nos horários coletivos (formação continuada)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6. Grupo de trabalho DOT/SME e DOT P/CEs	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
7. Grupos de formação de professores de Língua Portuguesa pelas CEs (por adesão)		x	x	x	x	x	x	x	x	
8. Cursos optativos para o ciclo II nas CEs e implementação dos <i>Cadernos de Orientações Didáticas</i>		x	x	x	x	x	x	x	x	
9. Produção de cadernos de relatos de prática nas CEs e na SME							x			
10. Encontros nas CEs		x	x	x	x					
11. Encontros semestrais										
12. Grupo de trabalho DOT/SME e DOT P/CEs para construção de pautas de formação dos professores das SAPs			x		x		x		x	
13. Formação continuada DOT P/CEs e professores das SAPs			x	x	x	x	x	x	x	x



Ler e escrever em Artes

“Não apenas se vê de maneira diferente, mas vê-se outra coisa. Em cada maneira nova de visão, cristaliza um novo conteúdo do universo.”

Heirich Wölfflin, historiador da arte (1864-1945).

O homem contemporâneo habita um cenário no qual quase tudo é produzido para ser visto. Em nosso mundo, a profusão da imagem e da palavra é cada vez maior. Podemos constatar isso, sobretudo, pela crescente importância de veículos de comunicação de massa, como os cartazes publicitários, a cópia xerox, o computador, a televisão, o vídeo, o DVD, o cinema. As novas tecnologias trouxeram consigo maior democratização da imagem e da palavra, o surgimento de uma infinidade de novos símbolos, possibilitando às pessoas o acesso a um imenso número de informações. Tornamo-nos seres eminentemente visuais.

O nome de nossa área de conhecimento foi modificado em 2006, em virtude das discussões metodológicas e conceituais que ela comportou desde a década de 1980, passando a ser denominada “Artes”, e não mais “Educação Artística”, conforme estipulado pela Resolução CNE/CEB nº 2/98, em “Arte”, como determinado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No entanto, a grande quantidade de palavras e imagens que vemos no dia-a-dia, expostas de forma caótica e, às vezes, fora de contexto, está voltada quase sempre para gerar consumo. Elas são tão apelativas e desencadeiam tantos estímulos que nos sentimos anestesiados, incapazes de manter nossa atenção quando observamos o entorno. Por causa do excesso de informações, muitas vezes ficamos indiferentes não apenas às coisas significativas que estão próximas de nós, mas também, sem ter consciência dos malefícios da banalização e da poluição da paisagem, à carência de sentidos e à saturação do visível.

Exercer a cidadania em nossos tempos é desenvolver um olhar mais apurado que perceba os sentidos implícitos nos textos. Para que a palavra e a imagem possam comunicar significativamente, é preciso que se realize um trabalho sobre elas. O trabalho de leitura e de mediação que a palavra e a imagem requerem, no mundo atual, torna-se imperativo em uma perspectiva de conhecimento, de humanização e de inserção social dos indivíduos.

Em nossa sociedade, a leitura e a escrita transcendem as paredes escolares, porque possuem um significado social muito forte. Para muitos brasileiros, saber ler, escrever, participar e usufruir da produção material e cultural contemporânea é sinônimo de cidadania. Portanto, consideramos que a leitura e a escrita representam práticas de excelência da escola e pertencem a todas as áreas do conhecimento, pois são atividades essenciais, nas quais se baseia a maior parte do processo de aprendizagem dos alunos.

Por que a leitura e a escrita são também responsabilidade da área de Artes?

A concepção tradicional que permanece ainda como paradigma da escola ocidental é a que separa arte e ciência, arte e filosofia, arte e linguagem, tratando-as como dimensões opostas do conhecimento humano. Predomina, na cultura escolar, uma valorização do pensamento científico em detrimento do estético. Essa atitude carrega consigo outras cismões, que insistem em imprimir relevo ao pensamento hegemônico do mundo ocidental, como aquelas que separam razão e emoção, intelecto e intuição, cognição e afetividade.

Entretanto, no início deste terceiro milênio, vem manifestando-se uma tendência cada vez mais acentuada de redimensionar a relação entre as ciências, as artes, a filosofia, as línguas, a matemática, procurando dar a conhecer os modos como razão e sensibilidade, intelecto e imaginação constituem o conhecimento humano. Sabemos que nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem cognição. A arte, tanto quanto a ciência, a filosofia, as linguagens, a matemática, é criadora de mundos e do mundo. Não mais a beleza, a emoção, a subjetividade, o maravilhamento de um lado e a verdade, o raciocínio, a lógica, a objetividade do outro. Diante da excessiva mecanização e especialização da vida contemporânea, acreditamos que uma tarefa crucial da escola, hoje, seja a de restabelecer a comunhão entre todas as áreas, dissolvendo as fronteiras rígidas entre elas.

A idéia de que a leitura e a escrita são responsabilidade de todas as áreas do conhecimento escolar aponta para a dissolução da tradicional hierarquia de valores entre as disciplinas do currículo da escola brasileira – em que Língua Portuguesa e Matemática encabeçam a lista –, orientando para uma visão mais equilibrada. O ensino da arte promove meios de reflexão essenciais à escola e à sociedade. Este caderno, portanto, abre uma porta para que, definitivamente, Artes seja reconhecida e valorizada como área de conhecimento e colocada no mesmo patamar de importância das demais disciplinas da escola.

O conhecimento da arte contribui, juntamente com os conhecimentos produzidos pelas outras áreas, para maior inserção do aluno no mundo da natureza, da cultura e das relações sociais. A arte é o lugar da experiência, tanto da criação quanto da apreciação. Ela nos permite dialogar com as diversas culturas e com elas construir castelos, reinventar bosques, mares... Iniciamos uma viagem com os homens do Paleolítico, com suas pinturas rupestres, e atravessamos as várias estações: dos sarcófagos dos faraós, passando pelos templos gregos, encontramos-nos com os ícones sagrados do primitivo cristão e adentramos pelos caminhos da história e da arte, pelos fatos, pelos artistas, chegando ao mundo moderno e ao contemporâneo. Nós, educadores da arte, temos a incumbência de apresentar esse universo a nossos alunos, lembrando que a preocupação maior não é transformá-los em artistas, mas em cidadãos.

Assim, para que os saberes adquiridos nas aulas de Artes façam sentido aos alunos, sejam significativos para sua vida, as aprendizagens artísticas precisam estar em consonância com o projeto pedagógico da escola, isto é, estar alinhadas com objetivos mais amplos que habilitem crianças, jovens e adultos a dominar as novas tecnologias, a trabalhar em equipe, a expressar-se com segurança na língua materna, a desenvolver o espírito crítico.

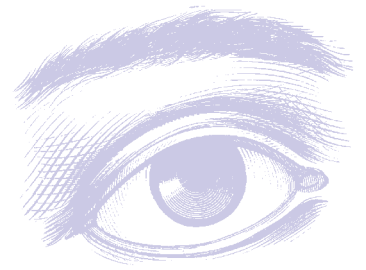
Mas de que forma a disciplina de Artes pode contribuir para formar leitores e escritores plenos, sem sacrificar suas especificidades como área de conhecimento, sem perder seu objeto de estudo, que é a arte?

Um caminho está na compreensão da leitura e da escrita como vias de acesso ao conhecimento, como práticas que estimulam a produção de sentidos, que promovem experiências estéticas aos alunos. A leitura e a escrita nas aulas de Artes são, por natureza, práticas para encantamento e transformação dos alunos.

Ler em Artes consiste na observação e crítica de obras de arte, de objetos culturais ou de trabalhos realizados em classe, na leitura de imagens de diferentes gêneros (pinturas, fotografias, desenhos, charges etc.), na apreciação de atividades coletivas, como

improvisações teatrais, coreografias, interpretação de canções e outras. No entanto, ler em Artes é também ler textos verbais: biografias, resenhas, catálogos de exposição, críticas de produções cinematográficas e teatrais, textos sobre a história da arte, reportagens e outras fontes de informação que se refiram aos objetos culturais com os quais trabalhamos e os contextualizem.

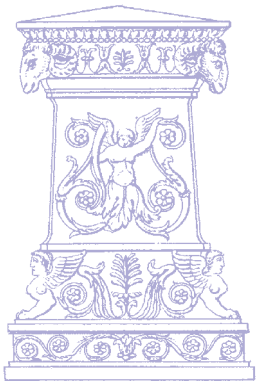
As práticas de escrita, peculiares às aulas de Artes, são os fazeres artísticos propriamente ditos. Contudo, essas produções e as reflexões sobre sua execução podem ser articuladas por meio de textos verbais. A apreciação de uma pintura, as observações sobre uma peça de teatro ou uma canção, o estudo de um artista podem originar textos verbais que apóiam e consolidam a leitura e a produção em Artes.



O olhar

O primeiro olhar vai direto no olhar. Invadindo uma sala de espelhos ancestral. Feita de olhos e de almas. De troca de reflexo e reflexões. Nos olhos, todos os movimentos da alma. Na alma, todos os movimentos dos olhos. Se o horror está fora, os olhos filtram. Se o medo está dentro, esvai pelos olhos. Nos olhos, mantém-se a dualidade do fogo e da água. Da razão e do sentimento. Da luz e da penumbra. São o órgão do prolongamento de si mesmo e do outro. Que não mente, porque tudo pode mentir, menos o fundo dos olhos. No momento da fusão, da emoção, os olhos que se transformam nos mesmos olhos que são vistos. Por estarem situados na parte superior do corpo, a mais próxima do céu, os olhos sempre foram imaginados como expressões de forças impenetráveis. Caminhos únicos e necessários do conhecimento e para o conhecimento.

A ação do olhar que multiplica o olhar pode ser localizada em todas as culturas, da Mesopotâmia à Grécia, do Egito à Índia, até este momento. O olhar simboliza uma variedade quase infinita de atributos humanos. Sua acuidade máxima pode se materializar na cegueira. Quando a matéria não mais se coloca como obstáculo à visão do homem, surge na intuição do poeta, da vidente, pois a alma sempre é captada pelos olhos. O que levou à busca de uma estética de quase desmaterialização do corpo tornou-se abstrato. Enquanto isso, os olhos surgiam enormes, iconizados. Deus, a Virgem, os santos e mesmo personagens secundários expressavam a espiritualidade pelo olhar. O olhar é luz e fonte de vida, o olho é o próprio Sol. Na mitologia, os olhos são lagos onde os seres do submundo espiam o que acontece na superfície. Mas o olhar é também a razão, o controle, a ordem. O olhar é sempre fonte ou expressão de conhecimento, seja dos sentidos, do intelecto ou do sentimento.



A leitura

De acordo com Paulo Freire, a leitura “é um processo que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Lemos o tempo todo: lemos o despertador pela manhã, o rosto de nossos alunos, o jornal, uma carta, um *e-mail*, *outdoors*, placas, manuais, livros, fotografias, obras de arte. Nesse contexto, a leitura pode ser entendida como uma ação mais ampla, circular, do mundo para o indivíduo e do indivíduo para o mundo, que o leva a produzir sentidos, a refletir e a ressignificar sua vida. A leitura de um texto, seja ele verbal, sonoro, gestual ou visual, conduz ao universo dos sentidos, dialoga com a subjetividade do sujeito e transforma sua visão de mundo.

A leitura pode ser um ato solitário, mas o caminho que percorre é social, pois é nela que o mundo sensível do autor relaciona-se com o mundo sensível do leitor e, concomitantemente, com o mundo sensível da comunidade dos leitores que a desfrutam ou desfrutaram.

“Textos são objetos simbólicos que pedem para ser interpretados”, segundo o *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* (2006, p. 10). Todo texto é um todo de sentidos, mas os sentidos de um texto só se revelam e se constroem por meio da leitura, na interação entre texto e leitor. O texto, estruturalmente incompleto, necessita do leitor para cumprir sua função comunicativa. Nessa perspectiva, podemos considerar texto não apenas uma estrutura verbal, mas também uma estrutura não-verbal. **Textos referem-se tanto a produções escritas quanto a imagens.**

Um recorte nas artes visuais

Em um primeiro momento, este *Caderno de Orientações Didáticas* aborda questões ligadas ao desenvolvimento das capacidades leitora e escritora da perspectiva das artes visuais. Essa escolha foi realizada não somente em virtude de as artes visuais se-

rem majoritariamente a linguagem artística mais trabalhada pelos professores de Artes da rede do município de São Paulo, mas também porque oferecem às demais áreas do conhecimento, dentro da escola, uma significativa contribuição para o trabalho com leitura de imagens.

Por essas razões, optamos por considerar que os textos-base das aulas de Artes constituem os **objetos e manifestações da cultura visual**. Segundo Hernández (2000, p. 50), eles são objetos que nos levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual foram produzidos, são fontes de conhecimento. Esse enfoque não hierarquiza a produção visual nem estabelece um divisor de águas entre obras de arte e outras modalidades visuais. Ele enfatiza não apenas os objetos considerados canônicos, mas também a multiplicidade de produções visuais que povoam nosso entorno: de obras de arte a cartazes publicitários, abarcando as produções dos alunos e as dos professores. A leitura desses objetos faz com que os alunos desenvolvam um **olhar cultural**, um olhar que penetra as aparências, que estabelece relações no tempo e no espaço, que produz uma compreensão mais universal dos modos historicamente construídos de o homem ver, pensar, fazer e dizer.

Olhar cultural

Educar para um olhar cultural é uma idéia central neste caderno. Entendemos que é na interação do aluno com a cultura que se produz o conhecimento. Dentro da grande diversidade cultural brasileira, o processo de ensino e aprendizagem da arte focado em promover habilidades de leitura de manifestações artísticas à luz do contexto cultural fomenta o acolhimento e a valorização das diferentes origens, representações e visões de mundo dos estudantes, leva a reflexões enriquecidas pela coexistência de múltiplos pontos de vista, aspectos essenciais para a educação em uma sociedade pluralista como a nossa. Todos somos sujeitos de cultura, e a escola é um lugar de excelência para a interação entre as distintas culturas, para o conhecimento da multiplicidade dos códigos culturais existentes e para a produção de cultura.

O conhecimento da arte que desejamos construir com nossos alunos é para articular com outras áreas do conhecimento, porque, além de acolher e tecer relações entre as muitas culturas que habitam as salas de aula, é um saber que se amplifica para iluminar os objetos culturais estudados da perspectiva da História, da Geografia, das Ciências, da Língua Portuguesa e da Matemática, estabelecendo diálogos com essas áreas do conhecimento. De outro modo, desenvolver um olhar cultural significa nutrir um olhar artístico, estético, antropológico, histórico, científico e, sobretudo, crítico.

Intertextualidade

Este caderno considera que a leitura é uma prática escolar que desfaz as divisões entre as diferentes áreas do conhecimento. Um conceito fundamental para a promoção da leitura nas aulas de Artes é o da **intertextualidade**. Ao ler um texto, seja ele verbal ou não-verbal, o leitor, inevitavelmente, produz significados que dialogam com outros textos que ele leu antes e que se projetarão em textos que lerá no futuro. A intertextualidade refere-se às relações que estabelecemos com outros textos durante uma leitura. Os significados de um texto não se restringem ao que apenas está nele, mas resultam da conversa e dos cruzamentos com outros textos.

Segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 62), para todo leitor, um texto funciona como um mosaico de outros textos. Um texto sempre traz referências explícitas ou implícitas de outros textos, e o entendimento ocorre porque o leitor é capaz de reconhecer traços e vestígios de outros naquele que está lendo. Quanto mais experiências de leitura o sujeito tem, maior é seu repertório, mais fluente, sua leitura e mais ricas, as interpretações que faz.

Dessa perspectiva, consideramos que nossa mediação didática deve ocorrer com o objetivo de ampliar o repertório de leitura dos estudantes, promovendo leituras de textos de diferentes linguagens expressivas – escritos, visuais, corporais e sonoros –, das variadas esferas – artística, científica, jornalística, estimulando também comparações entre dois ou três textos, apreciando pinturas que retratem o mesmo tema, mas que sejam de diferentes artistas e épocas, relacionando uma fotografia a um texto escrito. Esses são exemplos de atividades que estimulam os alunos a identificar os elementos que se entrelaçam, que se opõem e que se confrontam, convidando-os a construir sentidos com base em relações intertextuais que fomentem um olhar plural.



A leitura de imagens

“O sentido das imagens exige antes, cada vez mais, o suporte da linguagem, e só uma sociedade altamente literária pode conviver com a profusão de sentidos que as imagens constantemente geram.”

Adriano Duarte Rodrigues, professor da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa desde 1980.

Todos os tipos de imagem convidam à leitura: imagens fixas ou em movimento; imagens virtuais do computador, do cinema, do vídeo, da televisão; imagens da arte – fotografias, pinturas, desenhos, esculturas, espetáculos cênicos; imagens didáticas – tabelas, gráficos, mapas, ilustrações; imagens publicitárias; a paisagem natural ou a construída pelo homem.

Na escola, a principal contribuição que a área de Artes pode oferecer às demais é o trabalho com imagens. Se compreendermos a leitura e a escrita como conteúdos de todas as áreas do conhecimento, a leitura de imagens também será tarefa de todos os professores. Todas as áreas lidam com imagens, e os professores que realizam um trabalho com elas necessitam desenvolver competências para poder ensinar, levando em conta o caráter fortemente visual da experiência de aprendizagem da criança, do jovem ou do adulto nos dias de hoje.

A leitura de um objeto da cultura visual constitui uma experiência rica em criação de sentidos e partilha de significados. Quando lemos uma imagem, o olhar e os demais sentidos são mobilizados para vasculhá-la, desvelando suas camadas de significação, interrogando-a longamente e escutando suas respostas, em uma espécie de diálogo. Para isso, é preciso desenvolver habilidades não apenas de saber ouvir, mas também de fazer falar, ou seja, de saber estabelecer conversações com as manifestações da cultura visual.

Paradoxalmente, é importante termos em conta que a marca maior da arte é querer dizer o *indizível*. Por isso, não há uma única forma de compreender um texto visual. A linguagem visual é presentacional, isto é, desdobra-se ao olhar do leitor dentro de um espaço visível no qual não há um ponto de partida nem um ponto de chegada para o curso da leitura. Assim, ela difere dos textos verbais, que impõem uma forma para ser lidos: lemos da esquerda para a direita, sempre começando pela primeira palavra. Tal peculiaridade da imagem, no entanto, não é empecilho para um trabalho pedagógico; ao contrário, a complexidade da linguagem visual requer de nós verificar sua sintaxe para que possamos compreender melhor as mensagens visuais.

Desses modo, a leitura de imagens implica o domínio da gramática da linguagem visual, pois trata-se de estabelecer um diálogo com formas, cores, volumes, texturas. Cada um desses pormenores contém a totalidade do texto visual, sem esgotar-lhe a infinidade. O exame atento das partes continua a ser interessante, mesmo que se tenha captado o sentido do conjunto, porque a compreensão deste nunca chega ao fim. Cada detalhe reconstituído e tornado inteligível à luz do todo oferece, por sua vez, a possibilidade de rever a compreensão do objeto. A pessoa pode adotar infinitos pontos de vista e sua interpretação constituir-se em uma série de intuições que continuamente se completam e se modificam entre si e não têm um fim determinado. Se o objeto cultural for significativo o bastante, o intérprete pode continuar a percorrer para sempre o círculo hermenêutico, reinterpretando seu sentido e enriquecendo sua experiência.

Esses objetos da cultura visual descortinam-se a quem souber interrogá-los. Durante o processo de leitura, estabelecemos relações entre a intencionalidade do artista e nossa experiência. Ocorre uma confluência de pontos de vista que se entrecruzam: o nosso, de leitores, o do autor, os das culturas que hospedam o objeto, iluminados pelo diálogo que realizamos com outros textos e com outros campos do conhecimento. A infinidade de interpretações que uma imagem oferece legitima todas elas, não invalidando nenhuma.

Portanto, não há uma forma preestabelecida para que a leitura das imagens se realize. O importante é que o professor estimule a fruição do aluno por meio de múltiplos caminhos que acolham a diversidade de construção de sentidos e que possam abrir espaços para diferentes e bem fundadas interpretações. Para tanto, visualizamos o educador como um sujeito investigador, inquieto, leitor e escritor, capaz de estimular o imaginário de cada aluno que por ele passar.

Por entendermos que a leitura de imagens representa um caminho de transformação para um indivíduo leitor de mundo, gostaríamos de propor um percurso gerativo de sentidos que dialogue com todas as áreas do conhecimento, dando corpo e visibilidade

às práticas do professor de Artes em sala de aula. A matriz de procedimentos para a leitura de imagens que este caderno apresenta pode ser utilizada por todas as áreas.

Ensinar a ler imagens

A compreensão é um processo subjetivo; cada leitor traz à leitura sua experiência, sua sensibilidade e seus recursos cognitivos. Um leitor pode ter uma compreensão bastante modificada do mesmo texto em outro momento de sua vida. Dois leitores interpretam um único texto diferentemente, até durante uma leitura compartilhada.

Assim, como poderemos ensinar os alunos a ler imagens? Como poderemos ensinar alguém a fruição de um objeto artístico? Como poderemos ensinar um processo que é, por natureza, tão heterogêneo e pessoal?

Na verdade, não vamos ensinar a fruição nem a compreensão propriamente ditas, mas criar oportunidades para que se possa desenvolver esse processamento estético, afetivo e cognitivo nas crianças, nos jovens e nos adultos. Somos nós, professores, que contagiamos os alunos para a leitura, que escolhemos e levamos as imagens para a sala de aula, que inventamos atividades. Somos nós, enfim, que fomentamos uma atitude para que a experiência estética e a compreensão da leitura ocorram.

Os procedimentos de leitura de imagens propostos neste *Caderno de Orientações Didáticas* partem de práticas educativas do grupo de professores de Artes da rede municipal de São Paulo e constituem apenas sugestões metodológicas, cujos passos não precisam ser rigidamente seguidos. Existem muitas metodologias para a leitura de imagens. O interessante é que o professor encontre os próprios caminhos de leitura com seus alunos.

Os percursos de leitura aqui sugeridos estão baseados em metodologias de leitura de imagens desenvolvidas por autores como Robert William Ott (1997), Michael Parsons (1992) e Edmund Burke Feldman (1970). Há muitas maneiras de propor leituras de imagens, como as que se fundamentam na iconografia, na semiótica, na *gestalt*, entre outras. Qualquer que seja a forma, o importante é que os alunos pratiquem leituras em sala de aula.

Este caderno sugere procedimentos didáticos para leituras compartilhadas de imagens, ou seja, práticas de leitura conjuntas entre professor e alunos. Para conduzir leituras visuais em sala de aula, o professor pode fazer perguntas aos estudantes sobre as imagens trabalhadas, estimulando seus olhares, provocando-os a construir sentidos e

a partilhar significados. Durante uma leitura compartilhada, surgirão múltiplas percepções do mesmo objeto, que, ao serem verbalizadas pelos alunos, vão relacionando-se e somando-se entre si, tecendo uma compreensão coletiva enriquecida pela diversidade de pontos de vista.

O roteiro proposto enfoca a leitura de apenas uma imagem, sugerindo que somente mais tarde sejam apresentadas outras imagens para conversar com a primeira, em uma relação de intertextualidade. Esse caminho de leitura, como já foi dito, é totalmente maleável. Uma boa leitura também pode ser conduzida, desde o início, por meio da comparação entre duas ou mais imagens, estabelecendo semelhanças e diferenças entre elas.

Os procedimentos de leitura compartilhada podem, ainda, desdobrar-se e converter-se em atividades escritas que conduzam o aluno a leituras individuais, transformadas em apostilas ou em cadernos de observação, por exemplo.

Este caderno procura abarcar e sugerir ampla variedade de orientações didáticas para a leitura de imagens. Cabe ao professor escolher aquelas que se afeiçoam mais à natureza das imagens trabalhadas e aos objetivos da leitura. Afinal, nossa meta é que os estudantes, progressivamente, internalizem o diálogo com o texto e desabrochem para a fruição estética, tornando-se leitores proficientes e autônomos.



Um roteiro para a leitura de imagens

O que cabe ao professor desenvolver antes da leitura de uma imagem?

Antes da leitura: aquecer o olhar

Há muitas maneiras de preparar o olhar do aluno para a leitura de uma imagem. Esse aquecimento pode ocorrer na presença do objeto cultural a ser lido ou de uma reprodução dele. É importante evidenciar que as reproduções constituem excelentes recursos pedagógicos, mas uma reprodução nunca é igual ao original; na medida do possível, precisamos incentivar o contato com obras originais, pois nada alcança a profundidade da experiência estética que elas oferecem ao espectador. A preparação da leitura pode também ser realizada sem a presença do objeto, nesse primeiro momento.

O período que antecede a leitura da imagem é chamado momento de envolvimento. Nele, trazemos o estudante para o universo das artes, dialogando com seu repertório pessoal e com nossas expectativas educacionais. Desvelamos para o aluno a arte como conhecimento, conhecimento do mundo em que todos nós estamos inseridos, como seres que possuem uma bagagem cultural e vivências que dialogam com os saberes escolares.

O momento de envolvimento decorre de uma mediação didática instigante, que desperta o aluno para interagir com um universo visual de formas, linhas, planos, luzes, cores e prepara o terreno para que vivencie uma experiência estética.

Na experiência estética, ocorre uma conjunção entre sujeito e mundo por meio do que há de mais primordial no sujeito: seus cinco sentidos. Não existe dicotomia entre o

sensível e o inteligível, entre o físico e o psíquico, entre corpo e mente; trata-se, assim, de uma experiência intersensorial, de conhecimento pelos sentidos.

Jorge Coli (2006, p. 6-9) elucida como se processa o conhecimento artístico e como a fruição da arte está associada ao prazer:

“As artes oferecem uma possibilidade de conhecimento que não passa por um sistema racional, pela reflexão diretamente, que não passa pelo conceito e que é, antes de qualquer coisa, uma relação intuitiva. Os conceitos, a reflexão e o discurso virão depois. O primeiro dado é o contato com a obra, que gera uma série de informações e reações que, ao mesmo tempo, se encontram associadas ao prazer”.

Na realidade da escola, dificilmente levamos em conta a experiência estética. No entanto, a aprendizagem de um conteúdo é – ou deveria ser – uma verdadeira experiência estética. O encontro do sujeito com o objeto do conhecimento, seja ele artístico, filosófico, matemático ou científico, pode produzir experiências estéticas em sala de aula, desde que seja criado um ambiente propício para tal e que a mediação pedagógica realizada pelo professor objetive e acolha uma postura de recepção estética no aluno. Leituras visuais podem proporcionar experiências estéticas que levam a um encantamento do mundo que é essencial à aprendizagem e que, em tempos sisudos como os nossos, anda escasso na escola.

Antes da leitura: aquecer o olhar
Percepção global da imagem.
Envolvimento para a leitura, para o tema, para o projeto do qual essa atividade faz parte.
Levantamento do conhecimento prévio sobre o objeto cultural e das expectativas com relação a gênero, técnica, suporte, autor, difusão (meios comunicativos).
Explicitação dos objetivos e procedimentos da leitura.

Percepção global da imagem

A leitura da imagem não se dá da mesma maneira que a leitura da palavra. No texto escrito, o tema ou assunto podem ser inferidos por elementos como título, subtítulos, autor etc., mas é apenas a leitura completa do texto que possibilita ao leitor apreendê-lo globalmente.

Com a imagem é diferente, porque ela se apresenta inteira ao primeiro olhar, tem caráter presentacional: o observador a apreende globalmente e ela, de pronto, mobiliza seus esquemas perceptivos. A percepção da imagem não segue uma linha de orientação obrigatória, porém envolve uma multiplicidade de pontos de vista, de acordo com as opções que o observador faz.

A imagem está dentro de um espaço visual delimitado e exerce forte poder de sedução, porque convida nossos olhos a percorrê-la, envolvendo-nos totalmente em um mundo fechado sobre si mesmo, em um mundo fabricado por seu autor.

No entanto, ao olhar uma imagem, muitas vezes sentimos necessidade de dizer aquilo que ela representa, a observação nos pede que elaborem um discurso a seu respeito. Rodrigues (1999, p. 122) afirma:

“Mesmo perante imagens que não sabemos interpretar, continuamos ainda a ser capazes de dizer que se trata de uma imagem enigmática e de formular uma pergunta acerca daquilo que representa e significa. Podemos, por isso, afirmar que é só na medida em que podemos dizer algo a respeito de uma imagem que a percebemos e lhe atribuímos uma significação”.

Assim, ao primeiro contato com uma imagem, nossos olhos varrem-na rapidamente, percorrendo sua inteireza, antes de deter-se nas partes, e, com frequência, estruturamos um discurso verbal sobre essa primeira apreensão.

É interessante tomar conhecimento da primeira reação que uma imagem causa nos alunos para depois confrontá-la com as interpretações e reflexões que emergem de sua leitura, do contato mais prolongado com ela.

Como desenvolver essa habilidade com sua turma

- 1) Assim que afixar ou projetar a imagem, peça aos alunos que registrem no caderno, individualmente, suas primeiras impressões sobre ela, as primeiras palavras que lhes vêm à cabeça, procurando deixar fluir o pensamento, sem censuras.
- 2) Solicite que cada um leia o que escreveu.
- 3) Registre suas impressões em um suporte – cartolina, papel *kraft* ou lousa – para posterior uso coletivo.

Envolvimento para a leitura

Para nos envolvermos com uma leitura, precisamos abrir um espaço interno no qual o desejo, a vontade e a curiosidade sejam despertados, para que possamos nos entregar ao prazer da fruição. Esse estado de envolvimento nos faz perceber quanto cada uma das leituras que fazemos contribui para nos tornarmos pessoas mais sensíveis, perceptivas e críticas.

Adquirimos o gosto pela leitura quando nos deixamos seduzir e mergulhamos nas leituras que realizamos. O filósofo Merleau-Ponty (2002, p. 31-2) descreve bem esse estado de envolvimento que uma leitura provoca em nós:

“Ora, é de fato um resultado da linguagem fazer-se esquecer ao conseguir exprimir. À medida que sou cativado por um livro, não vejo mais as letras na página, não sei mais quando virei a página; através de todos esses sinais, de todas essas folhas, viso e atinjo sempre o mesmo acontecimento, a mesma aventura, a ponto de não mais saber sob que ângulo, em qual perspectiva eles me foram oferecidos [...]. Mas essa é exatamente a virtude da linguagem: é ela que nos lança ao que ela significa; ela se dissimula a nossos olhos por sua operação mesma; seu triunfo é apagar-se e dar-nos acesso, para além das palavras, ao próprio pensamento do autor, de tal modo que retrospectivamente acreditamos ter conversado com ele sem termos dito palavra alguma, de espírito a espírito. As palavras, ao perderem seu calor, recaem sobre a página como simples signos e, justamente porque nos projetaram tão longe delas, parece-nos incrível que tantos pensamentos nos tenham vindo delas”.

Para que os alunos se deixem levar por suas leituras e se tornem leitores plenos, pelo menos duas coisas são essenciais: a primeira é que o professor também seja um leitor, que goste de ler e, sobretudo, que irradie seu gosto pela leitura; a segunda é que as situações de leitura sejam agradáveis e prazerosas, que estimulem o imaginário e o pensamento divergente.

Como desenvolver essa habilidade com sua turma

- 1) Partilhe seu conhecimento com os alunos, acolhendo e trocando com eles seus conhecimentos prévios por meio de uma roda de conversa.
- 2) Respeite as referências trazidas pelos estudantes, proporcionando um ambiente de troca, com momentos de falar, mas, sobretudo, de ouvir e articular as falas aos objetivos da leitura.
- 3) Crie um ambiente agradável, preparando um espaço físico atrativo onde os alunos possam se sentir acolhidos.
- 4) Registre todas as impressões no mesmo tipo de suporte utilizado no tópico anterior, para que, mais tarde, possam ser objeto de reflexão.

Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o objeto cultural

Para que uma leitura de imagem se torne realmente significativa e estabeleça relações, devemos levar em conta as expectativas da turma, fazer uma prévia dos múltiplos conhecimentos que encontramos no contexto da sala de aula, em que os alunos são participantes ativos, enriquecendo, com suas vivências e histórias, a leitura do objeto a ser estudado.

Segundo Analice Dutra Pillar (2001, p. 15-6),

“uma leitura se torna significativa quando estabelecemos relações entre o objeto de leitura e nossas experiências de leitor. [...] O nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais. Não há o dado absoluto e não se pode ter uma única visão, uma só leitura, mas se deseja lançar múltiplos olhares sobre um mesmo objeto”.

Ensinar a ler uma imagem não implica impor uma única leitura – a nossa, de especialistas. Para que o aluno crie sentidos por meio da leitura, sua individualidade e sua experiência devem ser acolhidas durante essa prática; é importante valorizar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, autor ou gênero, ajudá-lo a trazer à memória tudo o que já sabe a esse respeito. Portanto, acolher e valorizar os referenciais e conhecimentos de cada aluno é fundamental para a construção de um saber artístico que se torne significativo no desenvolvimento desse sujeito: leitor de imagens e leitor de mundo.

Como desenvolver essa habilidade com sua turma

Antes de iniciar o trabalho de leitura de um objeto cultural, é bom levantar as concepções sobre o que os alunos entendem por leitura de imagem, tendo em vista que a maioria está familiarizada com um conceito de leitura relacionado apenas a textos verbais.

- 1) Converse sobre o que sabem sobre o assunto (se ele já for explicitado nesse primeiro momento), o gênero da imagem a ser trabalhada (fotografia, pintura, desenho etc.), os meios comunicativos em que puderam tomar contato com esse tipo de imagem (livro, revista, exposição, televisão etc.), se conhecem o autor.
- 2) Registre as falas dos alunos no suporte. Se possível, deixe esses registros expostos, para que estejam sempre em contato com eles. Durante as demais etapas de trabalho com os estudantes, retome esses registros, especialmente ao final do processo.

Explicitação dos objetivos e procedimentos da leitura

A leitura de imagens, como afirmado anteriormente, passa pelas referências que cada um tem sobre o objeto estudado. É importante que o professor compartilhe com os alunos seus objetivos, pois eles afetam o modo como cada um lê. Aguçamos mais nosso olhar diante de um objeto cultural quando sabemos que estamos realizando uma leitura voltada para desenvolver a percepção e a crítica.

Para aprender sobre determinado assunto, é preciso estar ciente dos propósitos desse aprendizado, se ele é apenas um trabalho específico da área de conhecimento, como

atividade permanente ou seqüência de atividades, ou se está inserido em um projeto que se relaciona com outras áreas do conhecimento e, nesse caso, quais são realmente os critérios que nortearão a avaliação. Ter clareza dos objetivos da leitura estimula uma abertura à aprendizagem, leva a um diálogo com nossos conhecimentos prévios e a participar mais ativamente do processo de leitura de imagens.

Como desenvolver essa habilidade com sua turma

- 1) Escolha cuidadosamente as imagens, levando em conta a faixa etária dos alunos, o conteúdo e o tema que deseja abordar.
- 2) É importante cuidar da apresentação das imagens. Na medida do possível, leve para sala de aula boas reproduções e mostre-as de maneira que todos possam visualizá-las.
- 3) Apresente o contexto da atividade; se faz parte de uma atividade permanente ou de uma seqüência de atividades de Artes ou se é um projeto disciplinar ou se se articula com outras áreas do conhecimento.
- 4) Converse com os alunos sobre a importância de saber ler imagens – “saber ler imagens é também saber ler o mundo” – e qual seu entendimento sobre essa questão.
- 5) Explique-lhes que a leitura de imagens permite entrar em contato com o contexto cultural, social, histórico e biográfico de um autor.
- 6) Esclareça sobre os procedimentos da leitura: se ela é compartilhada, sua riqueza depende da verbalização do que cada um vê na imagem para poder se efetivar. Assim, é importante que todos falem e ouçam o que o outro tem a dizer, participando ativamente do processo de construção do conhecimento. Não existe certo ou errado para as falas; o fundamental, no momento de leitura, é expressar o que se vê na imagem.

O que cabe ao professor desenvolver durante a leitura de uma imagem?

Durante a leitura: olhar

O olhar tem interesses. Gostamos de ver aquilo com que nos identificamos ou que nos seduz. Ensinar a olhar é o segundo passo desse caminho metodológico. É quando, efetivamente, colocamos os objetos culturais, ou suas reproduções, diante

dos alunos e os convidamos a adentrá-los, a descortiná-los, a relacioná-los, em uma dimensão investigativa. Como mediadores, estimulamos os alunos a empreender essa investigação por meio de uma “pedagogia de perguntas”, propondo questões sobre as imagens estudadas.

Em uma leitura compartilhada, o olhar do outro completa nossa visão. Madalena Freire (1997, p. 18) assinala:

“O que não sabe, quem sabe é o outro. O outro que, de um outro lugar, aponta, retrata e alimenta o que nos falta. Toda pergunta se dirige ao outro, ao grupo. A pergunta revela o nível da hipótese em que se encontra o pensamento e a construção do novo conhecimento. Revela também a intensidade da chama do desejo, da curiosidade de vida”.

Ao conversarmos sobre uma imagem, vamos distinguindo elementos, progressivamente, e ela vai se enriquecendo perante nossos olhos. Perguntas originam respostas, que geram outras perguntas, tornando perceptíveis as muitas propriedades dos objetos, os quais imprimem relevo a algumas interpretações e costuram, aos poucos, os múltiplos olhares, tecendo com eles uma rede de relações que articulam uma compreensão conjunta do grupo de alunos.

Para ler uma imagem, o sujeito tem de recriá-la dentro de si, ativando-a, colocando-a para funcionar. A ativação da imagem é o trabalho do espectador, tão importante quanto sua criação. Um objeto cultural guardado em um guarda-roupa, apartado do contato humano, é um objeto inerte, desfalecido, que não cumpre sua função. Para que tenha existência e desempenhe sua finalidade expressiva, esse objeto necessita da luz do olhar do observador.

Inicia-se, para o aluno, a fruição estética que o leva a descobrir novas formas de percepção do mundo, diversas daquelas comumente utilitárias que ele estabelece com os objetos que o cercam. A leitura exige dele outra atitude de observação, mais voltada para a metáfora, orientada para adentrar um campo de sentidos e significações. Como afirma Pillar (2001, p. 15):

“Ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. No entanto, tal imagem foi produzida por um sujeito num determinado contexto, numa determinada época, segundo sua visão de mundo. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação do mundo”.

Durante a leitura, o professor é o mediador entre o sensível e o inteligível. É natural que o primeiro contato ocorra no território do sensível, pois os alunos encontram-se em um estado receptivo que os leva a envolver-se emocionalmente com a imagem. Mas, ao longo da leitura, o professor vai estimulando-os a tecer reflexões sobre o que vêem, organiza as percepções verbalizadas por eles e a trama de informações que vai sendo urdida coletivamente, para melhor compreensão da imagem. O educador baliza as etapas da leitura, organizando para a classe toda espécie de informação que surgir, para que os alunos construam significados nas relações que vão se estabelecendo e, assim, consigam apropriar-se dos saberes produzidos.

Reafirmamos que o percurso de leitura sugerido constitui um caminho maleável, podendo ser modificado de acordo com a realidade de cada professor e de cada turma.

Os procedimentos propostos a seguir obedecem a uma ordem crescente de complexidade no desenvolvimento de habilidades para a leitura.

Durante a leitura: olhar
Descrição – Prestar atenção aos elementos que compõem o que se olha.
Análise – Observar a trama do que se olha.
Interpretação – Atribuir sentido ao que se olha.
Contextualização – Buscar informações sobre a imagem.

Descrição

Tomamos como ponto de partida a descrição. Nela, o aluno realiza um inventário oral ou escreve uma lista de tudo o que é perceptível e evidente na imagem. Ao verbalizar suas percepções, ele reconhece as informações que estão dispostas no espaço visual do objeto e as compartilha com os colegas, adquirindo confiança para expressar-se oralmente. Para tanto, há um tempo de duração desse olhar, um tempo necessário para perceber todas as informações ali contidas.

Na etapa da descrição, o educador estimula o aluno a olhar cuidadosamente para a imagem e a dizer o que vê. Por exemplo: se a representação é figurativa, ele pode ver ali uma pessoa, um cavalo, uma casa branca com janelas azuis; se é uma pintura abstrata, uma mancha azul, sem contornos definidos ou linhas pretas que se cruzam.

Durante uma leitura compartilhada de imagens, muitas vezes o que os alunos primeiro verbalizam são suas sensações: alegria, tristeza, paz. A descrição ajuda o sujeito a descobrir de que maneira essas sensações se originam da visão do objeto. É fundamental que tais sentimentos sejam acolhidos pelo educador, que ele os registre em local visível

por todos, mas que procure manter o foco da atividade na descrição, na observação do objeto cultural, evitando que a conversa caminhe para uma dimensão de ambigüidade, de depoimentos pessoais e de descentralização da própria imagem.

Na etapa da descrição, também é comum que os alunos se refiram aos elementos formais: cores, texturas, linhas. Tendo em vista que a leitura não é estanque e que visa a construção de sentidos, é importante acolher todas as informações trazidas e registrá-las, para que sejam retomadas nas próximas fases, localizando os estudantes no percurso da leitura.

Quando trabalhamos com a descrição de uma imagem, estamos ajudando os alunos no desenvolvimento da atenção, da percepção e da observação.

Como desenvolver essa habilidade com sua turma

- 1) O primeiro passo para iniciar uma boa leitura é dar um tempo para que os alunos olhem. Quanto mais informações visuais a imagem tiver, quanto mais complexa for, maior será o tempo dedicado ao olhar.
- 2) Parta para a descrição, fazendo um levantamento de todos os aspectos observados pela turma, listando-os na lousa ou em painel. É importante estimular os alunos à oralidade, convidando-os a participar do inventário e pedindo que, na medida de cada um, falem alto e em bom tom, para que todos possam escutar. Repita as falas individuais para a classe, confirmando o que cada aluno verbalizou e registrando, depois, seu depoimento. Esse procedimento ajuda o grupo a tecer a rede de compreensão conjunta da leitura que está sendo realizada.
- 3) Se surgir algum elemento formal (textura, cor, linha) durante a descrição, liste-o em local visível, no tópico “Análise”.
- 4) As emoções, sensações e outras informações verbalizadas pelos alunos podem ser relacionadas no tópico “Interpretação”, para que posteriormente sejam retomadas.

Na prática, não há separação entre as diferentes etapas de leitura. A conversa vai fluindo e naturalmente, ao descortinarem as imagens, os olhares dos leitores vão se aprofundando. Os subtítulos utilizados são apenas para efeitos didáticos.

Análise

Analisar é examinar a trama do que se está olhando, relacionando os elementos dispostos na obra entre si; é investigar a maneira como foi executada a imagem, reconhecer a técnica e os elementos da composição, os aspectos formais e estruturais: linhas, formas, cores, planos, equilíbrio, movimento, temática.

A abordagem desses aspectos leva a desconstruir a imagem, a identificar quais foram os recursos estéticos utilizados pelo artista para compor a estrutura visual, e permite investigar e discorrer sobre a intencionalidade do autor.

Discutir sobre a intencionalidade de um artista requer certa medida para não cair em elucubrações, a não ser que seja possível dispor de depoimentos pessoais que afirmem claramente quais foram suas intenções ao construir um trabalho específico. Chico Buarque conta que morria de rir ao ouvir pessoas e críticos inventar o que ele quis dizer com determinada música, uma vez que ele próprio nem tinha pensado em tamanhas ousadias. Conhecer as circunstâncias históricas de uma manifestação artística e reconhecer alguns efeitos estéticos oferece maneiras de cogitar propósitos e intenções de seu criador, mas nunca de afirmá-los.

Como essa etapa da leitura requer um conhecimento da sintaxe da imagem, ela exige certo domínio da linguagem visual. É adequado que o professor trabalhe no nível de conhecimento dos elementos formais que os alunos possuem. Dependendo do ano do ciclo, a profundidade da análise será maior ou menor.

O momento da análise é propício para introduzir alguns conceitos relativos à estrutura formal da imagem e ampliar o repertório do aluno para os adjetivos que auxiliam a caracterizar esses elementos.

A tabela a seguir apresenta uma variedade de conceitos que podem ser utilizados para analisar uma imagem e caracterizar os elementos formais da linguagem visual.

Imagem	Características
Composição	Abstrata, figurativa.
Espaço	Bidimensional, tridimensional, superfícies, planos (o que está em primeiro plano, em segundo, em terceiro, ao fundo etc.), perspectiva, simetrias, assimetrias, verticalidade, horizontalidade, equilíbrio, direções, distâncias, movimentos, distribuição dos elementos (à esquerda, à direita, ao centro, em cima, embaixo etc.).
Linhas	Horizontais, verticais, diagonais, curvas, circulares, trançadas, espiraladas, torcidas, interrompidas, contínuas, finas, grossas, suaves, fortes etc.
Cores	Quentes, frias, claras, escuras, pastel, brilhantes, fracas, fortes, luminosas, primárias, secundárias, fosforescentes etc.
Texturas	Lisas, ásperas, sedosas, aveludadas, rígidas, granuladas, porosas, macias, duras, arenosas, rugosas, quebradiças, escorregadias, espinhosas etc.

Formas	Orgânicas, geométricas, angulares, arredondadas, triangulares, retangulares, quadradas, cilíndricas, cônicas, piramidais, cheias, vazadas etc.
Luminosidade	Luz, sombra, claros, escuros.
Técnicas	Pintura (guache, aquarela, nanquim, acrílica, óleo), fotografia, desenho (lápis, carvão, <i>crayon</i>), colagem, gravura (madeira, metal, pedra), escultura (pedra, arame, gesso), modelagem (argila, Durepoxi, <i>biscuit</i>), tapeçaria, instalação, mista etc.
Gênero	Retrato, paisagem, natureza-morta.
Estilo (escola)	Acadêmico, barroco, impressionista, expressionista, abstrato, cubista, surrealista, fauvista, modernista, contemporâneo etc.

O registro das falas dos alunos em local visível ainda é importante, independentemente do ano do ciclo e do repertório.

Ao analisarmos uma imagem, trabalhamos com o desenvolvimento de capacidades relativas à identificação (do tema, da técnica, de idéias), análise (dos elementos formais), relação (das partes com o todo) e inferência (intencionalidade do artista).

Como desenvolver essa habilidade com sua turma

- 1) Após a descrição, introduza para os alunos o conceito de elemento formal na linguagem visual e explique que o artista trabalha com vários elementos de composição na obra.
- 2) Caso eles não tenham condições de fazer uma análise mais detalhada, aponte na imagem os elementos mais evidentes e deixe que percebam por que o artista os utilizou na composição da obra.
- 3) É interessante propor aos alunos algumas questões que os levem a olhar a imagem mais detidamente, por mais tempo e com interesse. Por exemplo:
 - Quantas cores podem ser vistas na imagem?
 - A coloração indica o horário do dia ou a estação do ano?
 - Existem linhas na imagem?
 - Que tipos de linhas predominam: retas ou curvas, finas ou grossas?
 - É uma imagem vertical ou horizontal?
 - O artista usa cor ou linha para explorar texturas? Como?
 - Você vê qualquer coisa que passe a sensação de maciez, de dureza, de liso, de áspero, de afiado?

- Como o artista conseguiu o efeito de volume?
- Quantos planos estão presentes?
- Há perspectiva?
- É uma imagem parada ou em movimento?
- É simétrica ou assimétrica?

Caso alguns conceitos mais complexos ainda não tenham sido ensinados, aproveite a oportunidade e apresente-os aos alunos, para que eles percebam esses elementos na construção da imagem.

Pode-se também montar um painel com o vocabulário de termos específicos da área, palavras que causem alguma estranheza para a turma, tais como: espaço bidimensional, tridimensional, perspectiva, plano, cor quente, cor fria, entre outras. Esse glossário pode ser ampliado à medida que se realizam mais leituras visuais com a classe.

Interpretação

A interpretação é o momento em que as emoções e as referências pessoais entram em cena, dando sentido ao trabalho de leitura. Quando interpretamos uma imagem em sala de aula, estimulamos o aluno a expressar hipóteses, sentimentos, lembranças, interrogações com relação a ela, a contribuir para a construção de significados por meio de suas vivências, visão de mundo e repertório.

Ao interpretar, o sujeito dialoga com a imagem, recriando-a dentro de si. Os depoimentos e perguntas que emergem são sempre os oportunos para cada pessoa, naquele instante de sua vida. Na interpretação, podemos identificar as sensações e sentimentos experimentados pelos alunos e convidá-los a tecer relações entre a imagem e a experiência pessoal, entre a imagem e a realidade, entre a imagem e outras imagens e contextos.

Interpretar é uma habilidade que ocupa papel central na compreensão da leitura: na interpretação, entendemos o objeto cultural como portador de um conteúdo, de uma intenção comunicativa, colocamo-nos de forma mais próxima dele, passamos a comprovar que ele é um todo de significados. A interpretação conduz o aluno a desvelar camadas mais profundas da imagem, leva-o a ler além das linhas e formas.

Temos de ter claro que a interpretação é o momento nobre para ouvir impressões e acolher as experiências pessoais de cada aluno. Uma imagem atinge de modo diferente cada um de nós. O objeto artístico que escolhemos para a leitura pode não agradar a um estudante, não fazer muito sentido para outro, não criar empatia com alguns, e

essas pessoas precisam sentir-se à vontade para expressar seu desgosto, uma vez que isso faz parte da leitura. Na escola, ao tentarmos atingir a maioria dos alunos, algumas vezes acabamos por enfatizar compreensões normatizadas, que não cabem para a leitura de objetos artísticos.

Na mediação do professor, todas as interpretações são legítimas. Sua ação pedagógica é sempre a de acolhimento e de condução da atividade com o objetivo de “amarrar” cada depoimento à imagem, pois as falas devem sempre se voltar para ela.

Ao interpretar uma imagem, o aluno estará desenvolvendo habilidades relacionadas à construção de sentidos, à crítica e ao julgamento.

Como desenvolver essa habilidade com sua turma

- 1) A imagem fica exposta o tempo todo na sala de aula, para que os olhares dos alunos permaneçam aquecidos.
- 2) No primeiro momento, deixe que as sensações aflorem. Repita em voz alta cada fala dos alunos, para que o grupo todo escute, e faça o registro em local visível.
- 3) Estimule os alunos a ativar lembranças e a estabelecer relações entre a imagem e sua história de vida.
- 4) Incentive-os a imaginar situações e a criar narrativas sobre a imagem, o ambiente e os personagens retratados.
- 5) Lance algumas questões, como:
 - Que sentimentos a imagem expressa?
 - Que aspectos de sua vida se relacionam à imagem?
 - Quem são os personagens retratados?
 - O que eles parecem estar fazendo?
 - Que lugar é este?
- 6) Estabeleça relações entre a imagem e aspectos da realidade.
- 7) Retome o registro das primeiras impressões que a imagem causou nos alunos, resignificando-as, comparando-as com as reflexões que estão sendo produzidas nesse momento.
- 8) Converse sobre as opiniões pessoais a respeito do objeto cultural observado, se agrada ou não aos alunos, quais são seus critérios de valor. Essa discussão é bastante complexa, pois envolve os vários aspectos que constroem juízos

de valor: os idiossincráticos, os legados pela família e pelos diferentes grupos culturais presentes na classe, os consagrados pela tradição, os universais, os veiculados pela mídia.

Contextualização

Na etapa da contextualização, fundamentamos a leitura com informações sobre a imagem e o autor. Conhecer dados biográficos, históricos, resenhas, críticas, depoimentos do artista, entre outros, conduz a um olhar cultural, ao entendimento mais abrangente da produção daquele objeto em determinado contexto histórico e cultural. Para que o educador realize a contextualização do objeto de estudo, é necessário que ele pesquise previamente informações sobre a imagem, o artista e o percurso de seu trabalho.

Ao contextualizar histórica e culturalmente um objeto visual, o aluno compreende como a produção visual é construída historicamente pelos sujeitos em diferentes épocas, de que maneira essas produções fixam e disseminam modos de ver, pensar, fazer.

O momento da contextualização é propício para que o professor apresente o título da obra, autor, época, lugar, materiais utilizados, técnica, movimento artístico etc. Essa etapa da leitura favorece o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao reconhecimento de movimentos e gêneros artísticos, à conceituação e comparação de elementos da teoria e da história da arte.

Até aqui, o caminho proposto para a leitura esteve centrado na observação de uma imagem. Sabemos, no entanto, que um objeto da cultura visual é mais bem compreendido quando associado a outros, em uma relação de intertextualidade (ver p. 22). Isso significa que as imagens não funcionam isoladamente, mas em conjunto com outras imagens e com outras espécies de textos. Desse modo, reiteramos que se pode iniciar a leitura já comparando duas ou mais imagens entre si ou realizar essa leitura comparativa mais tarde.

Desenvolver um olhar comparativo permite ao aluno distinguir as propriedades visuais dos textos e, ao mesmo tempo, relacionar distintas manifestações culturais, de diversas épocas e contextos. Segundo Hernández (2000, p. 50), “trata-se de expor os estudantes não só ao conhecimento formal, conceitual e prático em relação às artes, mas também à sua consideração como parte da cultura visual de diferentes povos e sociedades”. Além de imagens, o professor pode estimular a leitura de textos verbais, para que o aluno enriqueça seu repertório comparativo. Assim, o contato com outros textos, verbais e não-verbais, convida o aluno a ampliar seus referenciais, situando os vários objetos culturais apresentados como produtos históricos e sociais.

Como desenvolver essa habilidade com sua turma

- 1) Apresente o autor, o título e a data em que o objeto cultural foi realizado, além do local de difusão.
- 2) Se possível, informe onde o objeto se encontra no momento.
- 3) Por meio de uma linha do tempo, localize a imagem e forneça informações históricas, políticas, econômicas, culturais da época em que foi produzida.
- 4) Relate fatos da biografia do artista que sejam pertinentes para a construção do percurso de seu trabalho
- 5) Leia depoimentos do artista e de outros comentadores da imagem contidos em livros, artigos, cartas etc.
- 6) Mostre outras imagens para a leitura intertextual. Você pode propor um estudo sobre o *citacionismo* – prática em que o artista utiliza em seu trabalho imagens vistas em outras obras.
- 7) Registre todas as contribuições trazidas pelos alunos.
- 8) Faça um painel com o registro das informações compartilhadas pelo grupo junto com a imagem em questão.

O que cabe ao professor desenvolver depois da leitura de uma imagem?

Depois da leitura: olhar além

O aspecto mais importante após a leitura de imagens é o da produção artística. Para construir uma identidade com a imagem, é essencial continuar o diálogo com ela por meio da criação de um objeto cultural que consolide e dê corpo ao processo da leitura. O pintor Edgar Degas (1834-1917) já dizia que um bom desenho é aquele que dá vontade de desenhar.

Com a prática artística, o aluno experimenta um caminho de expressão relacionado ao do artista e àquele que ele próprio, como espectador, percorreu durante a leitura, dando um sentido mais completo ao conhecimento construído. Ostrower (1997, p. 68) afirma: “Ao transformarmos as matérias, agimos, fazemos. São experiências existenciais – processos de criação – que nos envolvem na globalidade, em nosso ser sensível, no ser pensante, no ser atuante”.

Olhar além emerge da necessidade de transcender o objeto visto, de tecer novas relações, construir novos símbolos, produzindo imagens de própria autoria. A proposta de criar um objeto artístico com base na leitura conduz à atividade de releitura, prática amplamente adotada nas aulas de Artes e, muitas vezes, orientada como mero exercício escolar, restrito à cópia. Segundo Pillar (2001, p. 18):

“Há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. O que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem”.

Portanto, entendemos que os objetivos da releitura de imagens são plenamente atingidos quando os explicitamos ao aluno, quando problematizamos bem a leitura e propomos um fazer artístico que busque novas configurações possíveis, que procure uma sintonia com o senso de ordenação e equilíbrio do sujeito, transformando a matéria em suas mãos, ampliando ainda mais a rede de significados criados para o objeto estudado.

Depois da leitura: olhar além
Criar uma imagem.
Ler textos de diferentes gêneros.
Produzir textos verbais.
Pesquisar em livros e/ou na Internet.
Expor os trabalhos realizados pelos alunos.
Visitar museus, teatros e outros espaços culturais.
Promover encontros com artistas.
Retomar o objeto cultural de origem.

Criar uma imagem

Reafirmamos que a dimensão do fazer artístico é fundamental para a aprendizagem da arte. É por meio dela que o aluno articula os conhecimentos produzidos durante as práticas de leitura e de apreciação, efetivando-se como verdadeiro protagonista de sua aprendizagem. O fazer lhe propicia explorar materiais plásticos, apropriar-se de procedimentos e técnicas para trilhar um percurso próprio de criação e construção artísticas.

O momento do fazer é de suma importância para completar o processo. Aquecido e motivado pela leitura, o aluno encontra-se pronto para criar, para construir, para “pôr

a mão na massa”, para representar e materializar em um trabalho as significações originadas da leitura, o conhecimento adquirido. Ao produzir uma nova imagem, ele tem como base um texto visual de referência. Para que a proposta se torne uma releitura, e não mera cópia, é necessário que o aluno inaugure outra imagem, criando representações que expressem sua leitura do objeto.

O fazer artístico na escola pública encontra várias dificuldades com relação a espaço físico e material. A falta de um espaço adequado (salas-ambiente) para a prática artística nos leva a trabalhar em classe ou a deslocar os alunos para outros espaços da escola: pátio, refeitório ou salas ociosas.

Os materiais de Artes são de custo elevado e não dispomos de muitos deles na escola, tampouco podemos pedir aos alunos que os adquiram. Algumas escolas resolvem esse problema viabilizando maior aproximação do professor à APM e ao conselho da escola, solicitando parte da verba desta para a compra dos materiais necessários.

Tendo em conta essas restrições, o professor de Artes cria possibilidades alternativas para que a dimensão do fazer seja contemplada em sua prática pedagógica.

Essa experiência está sendo feita na EMEF Geraldo Sesso Jr., onde o professor de Artes recebe parte da verba para adquirir seu material, que é trabalhado de forma coletiva.

Como desenvolver essa habilidade com sua turma

- 1) Planeje as atividades que serão propostas durante o período em que a imagem será trabalhada. Após o trabalho de intertextualidade, em que várias imagens dialogaram, a produção artística pode ocorrer tomando por base a imagem de origem ou uma das imagens relacionadas a ela. É fundamental respeitar a preferência do aluno por uma imagem ou outra, pois isso determina a profundidade com que ele se envolverá na atividade de criar um objeto artístico.
- 2) Oriente como usar os materiais e exemplifique suas possibilidades expressivas, mostrando como obter efeitos estéticos de luz, sombra, textura, contraste etc.
- 3) Organize a turma de modo a trabalhar com materiais coletivos. Solicite que todos sejam responsáveis por seu zelo, cuidando para não haver desperdícios, e que deixem o espaço limpo e organizado para a próxima aula.
- 4) Deixe as imagens expostas o tempo todo na classe. Assim, os alunos terão sempre contato visual com elas, mesmo que a aula não seja de Artes.

Ler textos de diferentes gêneros

Nós só reconhecemos aquilo que conhecemos. Quanto mais intertextualidades uma leitura provocar, quanto maior o número de relações que pudermos levar os alu-

nos a estabelecer, mais ricas serão suas interpretações e mais autônomos e proficientes se tornarão como leitores.

Para ampliar o repertório dos alunos e promover a intertextualidade, podemos propor a leitura de diferentes textos que estejam, de algum modo, relacionados ao objeto cultural apreciado, tais como biografias, resenhas, catálogos, depoimentos e também as imagens em movimento, como filmes e documentários.

Há filmes sobre a vida e obra de artistas que são bastante adequados, porque ajudam o aluno a compreender melhor a construção artística e as especificidades de certos percursos de criação. Outros, no entanto, são muito romanceados e mistificam ainda mais o artista e seu trabalho. Qualquer que seja a escolha, é interessante discutir o filme após sua apresentação, desenvolvendo uma análise crítica com os alunos.

Como desenvolver essa habilidade com sua turma

TEXTO VERBAL

- 1) Selecione um texto adequado para a compreensão da turma.
- 2) Antes da leitura, formule hipóteses a respeito do conteúdo do texto. Peça aos alunos que explicitem suas expectativas e conhecimentos prévios sobre o assunto. Registre as falas em local visível.
- 3) Promova a leitura integral (silenciosa ou em voz alta) do texto.
- 4) Confirme ou retifique as hipóteses e expectativas dos alunos explicitadas anteriormente.
- 5) Esclareça as palavras desconhecidas por meio de inferência ou consulta a dicionário.
- 6) Proponha observar as marcas de segmentação textual: título, subtítulo, partes etc.
- 7) Leve os alunos a identificar as informações pontuais no texto que permitem reconhecer o tema e a idéia principal.
- 8) Ajude-os a construir o sentido global do texto estabelecendo conexões entre as idéias veiculadas pelo autor e os conhecimentos prévios dos alunos.
- 9) Monte um painel com falas dos alunos a respeito da leitura que fizeram da imagem e das informações retiradas do texto.

FILME

- 1) Prepare a classe para assistir ao filme, instigando sua curiosidade a respeito do assunto.

- 2) Caso o filme seja muito longo, selecione os trechos mais significativos.
- 3) Após a exibição, proponha uma roda de conversa para compartilhar impressões, realizando uma breve leitura do filme.
- 4) Levante questões relacionando aspectos do filme à imagem estudada.
- 5) Registre as falas.

Produzir textos verbais

Ressaltamos que a leitura e a escrita fazem parte do processo de construção integral do conhecimento do estudante. Para tanto, a produção de textos verbais pelos alunos e pelo professor não apenas propicia essa construção, como também dá visibilidade ao conhecimento adquirido.

A escrita é uma excelente forma de organizar e compartilhar o conhecimento. O registro escrito permite que nossas idéias se tornem mais perenes, menos efêmeras do que uma fala ou um gesto. O texto está sempre disponível para ser lido, relido, pensado, interpretado e, finalmente, refeito, aumentando nossa capacidade de transformar, aprimorar e burilar a expressão de nossas idéias.

As aulas de Artes podem proporcionar momentos em que o aluno pratique significativamente a escrita. As atividades de apreciação estética e contextualização em sala de aula em geral ocorrem em um contexto de oralidade, mas podem, também, desencadear a prática da expressão escrita desse aluno.

Registrar, por meio da escrita, observações sobre um quadro, descrever o percurso artístico de criação de uma obra, relatar a visita a uma exposição, comentar um *show* ou a audição de um concerto, realizar a resenha de um filme, fazer uma crítica sobre uma apresentação de teatro ou dança de colegas, executar uma pesquisa sobre um período da história da arte são atividades que fertilizam o exercício da apreciação. Além de auxiliarem o aluno a adquirir maior fluência em sua expressão escrita, ajudam-no a organizar e a sistematizar sua experiência estética.

Escrever nas aulas de Artes leva os estudantes a ressignificar a própria vivência do fenômeno artístico. Se todo esse processo for registrado em textos verbais, certamente o aluno lançará mão de importantes operações mentais e cognitivas que o auxiliarão a transformar suas representações internas da experiência. A escrita dá corpo às ações e procedimentos plásticos aos quais ele foi exposto. O encontro vivido com o objeto artístico adquire outros significados ao ser expresso, ao ser revelado aos outros por meio da escrita.

Como desenvolver essa habilidade com sua turma

- 1) Com base na leitura dos registros expostos na sala de aula, proponha aos alunos que estruturam um texto encadeando os diferentes momentos da leitura (descrição, análise, interpretação, contextualização).
- 2) Peça que selecionem duas ou mais imagens, na sala de leitura ou na Internet, para comparação, escrevendo sobre as semelhanças e as diferenças entre elas e as especificidades de cada uma.
- 3) Solicite que escolham um objeto artístico que esteja em local público, ou em sua própria casa, e que elaborem um texto descrevendo-o, analisando-o, interpretando-o e contextualizando-o.
- 4) Proponha a escrita de um texto sobre a biografia do artista estudado.

Pesquisar em livros e/ou na Internet

A pesquisa constitui um excelente meio para o aluno apropriar-se de procedimentos de uso de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos: livros, periódicos, *sites* e bancos de dados da Internet. Também oferece a possibilidade de manuseio de publicações impressas ou de exploração de *sites* relacionados ao assunto a ser pesquisado, aproximando e familiarizando o aluno com o acervo da biblioteca e as salas de leitura. Além disso, contribui para desenvolver habilidades relativas à escrita e à seleção de informações, bastante necessárias a sujeitos que vivem no saturado ambiente do mundo contemporâneo.

No entanto, o processo de pesquisa é lento e complexo, sobretudo se ela for realizada em grupos. É comum que os alunos copiem informações, principalmente as eletrônicas, que é só “baixar” para o computador, deixando de ler o texto, ou manuseiem livros sem saber como buscar as informações, sem consultar o sumário para localizar o capítulo que aborda o assunto de interesse ou sem examinar a bibliografia para consultar outras possibilidades de leitura. Na verdade, muitos alunos copiam porque não sabem como pesquisar, como selecionar as idéias principais dos textos nem elaborar resumos.

Para que tenha êxito e contribua efetivamente para a formação da competência leitora e escritora do sujeito, a atividade de pesquisa requer mediação bastante ativa do professor e deve ser proposta com regularidade para desenvolver hábitos e tornar-se uma prática mais familiar para o aluno. A pesquisa é uma das atividades mais férteis e propícias a projetos articulados com outras áreas do conhecimento.

Como desenvolver essa habilidade com sua turma

- 1) Depois de definir o assunto a ser pesquisado, informe aos alunos se a pesquisa será individual ou em grupos, a forma de apresentação do resultado final e os prazos.

- 2) Elabore com a classe questões ou itens que direcionem a pesquisa, registrando-os na lousa.
- 3) Oriente os alunos para escolher as fontes na sala de leitura.
- 4) Explique como localizar informações nos livros (consultando o sumário e a bibliografia) e/ou como obter informações na Internet.
- 5) Peça que leiam os textos e elaborem resumos. No resumo, o estudante registra as principais idéias e aquelas que se relacionam ao assunto pesquisado. As transcrições devem estar entre aspas.
- 6) Proponha que realizem um fichamento para cada texto resumido, indicando autor, título, editora, ano de publicação, página em que o texto foi consultado.
- 7) Solicite que elaborem o texto final, com introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia.

Expor os trabalhos realizados pelos alunos

Expor a produção dos alunos é um momento muito especial. Chamamos de “curadoria pedagógica” esse trabalho de organização de um espaço expositivo, visando uma apresentação adequada das produções realizadas pela classe. Escolher o melhor espaço e a melhor forma de apresentação é uma atividade a ser realizada com os estudantes. Quando não for possível incluir toda a turma, pode haver um grupo de alunos responsáveis pela tarefa.

Esse é o momento em que todos os segmentos da escola terão contato com o que está sendo realizado em sala; portanto, é fundamental o cuidado que se deve ter para que os trabalhos tenham visibilidade dentro do espaço escolar. Uma bonita apresentação não só repercute diretamente no fortalecimento da auto-estima dos alunos-autores, como também reflete na valorização da área de conhecimento na escola.

Se a produção dos alunos for resultado de um projeto relacionado com outras áreas do conhecimento, trabalhos de outras áreas também podem ser expostos, tornando a curadoria parte do projeto, tarefa a ser dividida com os outros professores envolvidos.

Vale ressaltar a importância de apresentar breves textos explicativos sobre o processo de construção dos trabalhos, de nomear todos os trabalhos e, se for o caso, colocar títulos previamente escolhidos pelos alunos-autores.

Como desenvolver essa habilidade com sua turma

- 1) Conceitue curadoria para que os alunos conheçam as situações, institucionais ou não, em que ocorrem curadorias, quem são os curadores e quais suas atribuições.

- 2) Ressalte a importância da organização do espaço expositivo e convide os alunos a participar do planejamento e montagem da exposição.
- 3) Faça uma pré-montagem da exposição com eles, ensinando-os a emoldurar os trabalhos e etiquetá-los com nome, série, título etc.
- 4) No dia reservado para a montagem, organize visualmente o local para que não fique saturado, dando espaço entre os trabalhos.
- 5) Crie, com os alunos, critérios para a organização dos trabalhos: por cor, série, tema ou qualquer outro.
- 6) Elabore e anexe aos trabalhos textos explicativos sobre o processo de confecção e outras informações sobre a articulação dos elementos na produção artística ou demais contextualizações históricas e culturais.
- 7) Procure traçar um percurso para o olhar do visitante por meio da organização do espaço, de folhetos explicativos e/ou de indicações espalhadas pela escola.
- 8) Se possível, deixe um caderno de visitas, ou até mesmo um painel, para os visitantes registrarem suas impressões sobre a exposição.
- 9) Se possível, abra a exposição para os pais apreciarem as produções de seus filhos. A participação dos pais é muito importante, não somente para o benefício dos alunos, mas de toda a comunidade escolar, pois ela amplia a valorização dos trabalhos e contribui para estreitar as relações da escola com as famílias.

Visitar museus, teatros e outros espaços culturais

“...os museus como possibilidade de ensino de crítica tornam-se essenciais para o ensino da arte e proporcionam conhecimento artístico básico que pode ser assimilado na visita ao museu e expresso na aula de arte, na escola.”

Robert William Ott, pesquisador da Penn State University (EUA)

Levar os alunos a centros de cultura, museus, galerias, teatros, feiras, praças, eventos culturais nas ruas conduz para a apreciação da arte em sua forma genuína, viva, presencial, além de ser um excelente meio para estimular a visita autônoma e o retorno a esses locais. Ouvir um concerto, assistir a um espetáculo de teatro, percorrer as salas de um museu, sentar-se em um banco de praça para conversar sobre a escultura pela qual passamos diariamente sem, no entanto, prestar-lhe a devida atenção são atividades que, com certeza, abrirão caminhos para o universo da fruição e do prazer que o contato com a arte pode proporcionar.

A relação com o objeto artístico em sua forma original constitui um contato plenamente estético, pois provoca encantamento e, muitas vezes, surpresa. Na verdade, o que ocorre é uma verdadeira transmutação perante os olhos dos espectadores-alunos: a obra que está no livro ou na fotocópia ganha vida. Grande parte dessas crianças, jovens e adultos nunca visitou um museu antes.

Muitos desses locais, sobretudo os institucionais, como museus e alguns teatros mais sofisticados, dificilmente serão freqüentados se a escola não realizar tal mediação. São espaços que encerram a arte considerada canônica e representam, para os alunos da escola pública, lugares inacessíveis, onde eles se confrontam com a própria exclusão social. É importante que sejam dessacralizados pelos professores e passem a ser mais freqüentados, para que os estudantes possam descobrir o universo de encantamento e conhecimento que ocultam e adquiram, assim, autoconfiança para retornar, convidando amigos e familiares em outras oportunidades.

Podem-se levar espetáculos e apresentações à escola, porém as saídas estão imbuídas de outros valores, não apenas culturais, mas também sociais e de lazer. Os alunos em geral transformam uma saída cultural em um grande evento, o que cria uma oportunidade ímpar de aprender e desfrutar os conhecimentos que esse convívio diferenciado com os colegas e professores lhes proporciona.

Sair com alunos transcende as quatro paredes da sala de aula, propicia um crescimento das relações afetivas da classe, fertiliza situações de ensino e aprendizagem em outros espaços e beneficia, especialmente, o professor, exercitando-o como educador e apreciador de arte. Estimula-o a novos desafios perceptivos, à necessidade de selecionar elementos para apreciação estética, a dialogar de modo informal com os alunos e instiga suas capacidades de observação e de crítica.

A preparação prévia da saída é muito importante. Se possível, o professor deve ir ao local ou ao evento anteriormente. As informações contextualizadas sobre os artistas e as obras que serão apreciadas devem, de preferência, ser trabalhadas em sala de aula por meio de materiais de apoio – vídeos, livros, leitura de reproduções dos objetos artísticos que serão observados, informações históricas, vida e obra dos artistas. A visita a uma exposição de artes visuais pode se tornar cansativa e maçante se o professor ou o monitor que acompanha o grupo despejar informações no momento em que a fruição é o foco da atividade, em que a atitude fundamental é a de observar, a de ver autonomamente.

Está claro que as informações contextualizadas são essenciais à qualidade do diálogo que uma pessoa estabelece com uma obra de arte. No entanto, o professor precisa garantir que esse contato vivo seja prazeroso, esteja imbuído do encantamento que lhe é peculiar. O prazer estético tem profundas ligações com a vivência poética experimen-

tada no encontro com a arte, com o universo de significados que se produzem nesse momento. Por isso, é bom selecionar o que é mais adequado para aprender em sala de aula e deixar que nas saídas os alunos agucem seus sentidos para a experiência estética e se deixem maravilhar e conhecer de forma autônoma.

Muitas escolas, principalmente as que não se localizam em regiões centralizadas da cidade e as de Educação de Jovens e Adultos (EJA), encontram dificuldade para sair com os alunos, porque os espaços expositivos ficam distantes e não abrem à noite. Nesses casos, a possibilidade é levar os alunos para uma das casas de cultura das várias regiões de São Paulo que se propõem a receber o público estudante.

As saídas com alunos constituem um ótimo recurso para que possam apropriar-se dos bens culturais da cidade e da região onde moram. A prática, portanto, fomenta o gosto pelas visitas. Afinal, a própria obra de arte se encarrega de educar seu público, uma vez que não se desvela totalmente no primeiro contato. Ela mesma faz com que o espectador retorne, em busca do prazer de revê-la.

Como desenvolver essa habilidade com sua turma

- 1) Prepare previamente a visita entrando em contato com o setor educativo da instituição. Planeje conjuntamente a visita dos alunos, estabelecendo os objetivos pedagógicos de tal atividade. Defina o tempo da visita, se haverá um percurso de observação, os objetos artísticos que serão enfocados, as leituras e relações que serão estabelecidas, as atividades que serão propostas durante e após a visita. Procure reservar um tempo livre para que os alunos possam percorrer o espaço expositivo parando em frente aos objetos que façam mais sentido para eles.
- 2) Prepare a visita com os alunos, despertando seu interesse. Contextualize a vida e obra dos autores, mostre reproduções de imagens que serão apreciadas durante a visita, exiba filmes, dê informações sobre o local a ser visitado, acorde regras e atitudes adequadas, e tudo o mais que julgar necessário para preparar os estudantes.
- 3) No dia da visita, procure levar lanche e incluí-lo no tempo da programação. O caráter da saída é de enriquecimento cultural, de atividade que abre espaço para maior convivência entre alunos e professores. Servir um lanche após a visita, em local agradável (não no ônibus), serve tanto para aplacar a fome quanto para intensificar o convívio desse momento especial.
- 4) Durante a visita, permaneça com o grupo, observando seu processo de fruição e intervindo quando necessário.
- 5) Após a visita, na classe, resgate e compartilhe as impressões e opiniões críticas.

- 6) Desenvolva ações ligadas ao evento, ressignificando esse contato direto com os objetos artísticos: produção de textos, de objetos artísticos, de trabalhos em grupo etc.

Promover encontros com artistas

Participar de encontros com profissionais que trabalham com arte e com cultura contribui para a desmistificação do artista como “ser iluminado”, humanizando-o e ajudando a compreender mais intimamente o processo da criação artística.

Na sociedade brasileira há uma herança cultural que, ainda hoje, coloca a obra de arte e o artista em um patamar elevado. Desde os tempos em que a corte de dom João VI vivia no Brasil, da época da Missão Artística Francesa, a arte mantém certa conotação aristocrática, de lazer e de marca registrada da elite.

A concepção de arte que predomina no senso comum é a da arte clássica, acadêmica; algumas pessoas não consideram a produção cultural popular, indígena e contemporânea como arte. Aliada a uma visão mistificada do artista como alguém dotado de um dom divino, de inspiração permanente, de sensibilidade e espontaneidade latentes, a obra de arte torna-se um mistério indecifrável, principalmente para pessoas de classes sociais menos favorecidas.

Muitos alunos apresentam uma visão curiosa: para que um objeto se constitua em obra de arte, o artista que o criou tem de estar morto. Por isso, o contato com artistas que ainda estão produzindo ajuda a desvelar o mistério e o preconceito que envolvem talento e inspiração, leva o aluno a perceber que a arte é fruto de um trabalho e não uma atividade irracional, mágica, ociosa.

Tais encontros podem também ocorrer nas próprias saídas com os alunos. Por exemplo: depois de assistir a um espetáculo de dança, conversar com os bailarinos, coreógrafos, iluminadores, sonoplastas etc. Pode-se, ainda, convidar o profissional para ir à escola, realizando uma mostra, uma apresentação artística e uma conversa com os alunos. O interessante é promover esse contato de maneira informal e agradável, com os alunos indagando, aproximando-se e estabelecendo um diálogo com o artista.

Há muitas escolas da rede municipal situadas em bairros distantes. Em vários deles existem artistas locais que têm uma produção interessante, que merece ser valorizada e que pode ser levada para a sala de aula.

Preparar os alunos previamente, formulando questões para a entrevista, e organizar o ambiente da sala para receber o artista, afixando as produções dos alunos relacionadas a sua obra, propiciará momentos ricos de troca e convívio.

Caso o artista não seja acessível, pode-se orientar uma pesquisa na Internet a seu respeito. Muitos artistas têm *homepage* e colocam-se à disposição para responder a questões relativas a sua obra.

Enfim, ter contato com a fala do artista é tão vivo e emocionante quanto ter contato com sua obra no museu. Vale a pena investir nesse tipo de encontro.

Como desenvolver essa habilidade com sua turma

- 1) Faça uma pesquisa sobre o artista e as possibilidades de contato com ele.
- 2) Negocie com a direção da escola a ida desse profissional para dar uma palestra ou para um bate-papo com os alunos.
- 3) Entre em contato com o profissional previamente para orientá-lo sobre a faixa etária dos alunos, a maneira como tomaram contato com sua obra, as atividades pedagógicas desenvolvidas e os objetivos da visita. Na medida do possível, solicite que traga trabalhos originais para mostrar à turma.
- 4) Planeje o encontro com os alunos. Faça com eles o roteiro da entrevista, registrando as perguntas que serão feitas.
- 5) Prepare o ambiente da sala expondo trabalhos dos alunos relacionados à obra do artista convidado.
- 6) Organize as cadeiras de acordo com o tipo de encontro que vai ocorrer. Se for uma palestra, os alunos podem sentar-se uns atrás dos outros; se for um bate-papo, em círculo, em volta do artista.
- 7) Procure registrar o encontro com fotos, gravações, filmes.
- 8) Caso o artista não seja acessível, oriente os estudantes para procurar na Internet informações sobre ele ou verificar se o artista tem *homepage*.
- 9) Se houver um endereço para correspondência, proponha um trabalho de arte postal, em que cada aluno confecciona um postal com base na produção do artista. Envie os postais e algumas questões preparadas pelos alunos, solicitando respostas do artista.
- 10) Exponha os resultados e a documentação do encontro em um local de grande circulação da escola.

Retomar o objeto cultural de origem

Voltar ao objeto cultural de origem é extremamente importante. Após a leitura, a imagem passa a incorporar o repertório do aluno e poderá dialogar com seu olhar sempre que ele ativá-la.

Todo o processo de leitura foi desencadeado por um objeto cultural que não pode ser reduzido a apenas estímulo, a mera ilustração de uma aula. Ele representa o foco de todo o percurso realizado. Portanto, para fechar o processo, retoma-se o objeto de origem para uma nova leitura, consolidando a construção dos conhecimentos produzidos.

Essa nova leitura enriquece significativamente a reflexão sobre o objeto de estudo, propiciando ao aluno maior intimidade com ele, desvendando detalhes que nas primeiras leituras passaram despercebidos, produzindo novos sentidos. A leitura se tornará completa com um retorno ao objeto cultural de origem.

Como desenvolver essa habilidade com sua turma

- 1) Deixe a imagem exposta o tempo todo no espaço da sala de aula para que os alunos estejam sempre em contato visual com ela.
- 2) Ofereça outro tempo de observação. Deixe os alunos olhar a imagem durante alguns minutos para as novas descobertas.
- 3) Proponha que cada um expresse alguma coisa diferente que descobriu depois de ter feito nova leitura. Registre as falas.
- 4) Retome as falas que foram registradas durante a leitura anterior. Estabeleça comparações entre o que surgiu antes e o que surgiu na última leitura. Mostre aos alunos que um objeto cultural é sempre propício a muitas leituras, que ele pode ser descortinado em cada uma delas, que é importante reler textos visuais e escritos mais de uma vez, em momentos diferentes.
- 5) Solicite a produção de uma imagem que sintetize essa nova leitura.
- 6) Monte um painel com essas imagens e com as novas falas.



Esfera artística

Gêneros de textos mais freqüentes na esfera artística: desenhos; gravuras; pinturas; fotografias; quadrinhos; grafites; esculturas; arquitetura; *performances*; instalações; outras manifestações.

Comparação de dois mantos



Manto da apresentação,
de Arthur Bispo do Rosário.
Tecido, linha de lã, dólãs
e cordas de cortinas,
219 x 130 cm, sem data.
Museu Bispo do Rosário – Arte
Contemporânea, Jacarepaguá (RJ).



Manto tupinambá.
Mantelete emplumado
tupinambá, Pernambuco.
Plumas de guará e fibras
naturais, 102 cm, século XVII.
Museu Nacional da
Dinamarca.

Antes da leitura

Nessa proposta de atividade, optamos por não antecipar nada aos alunos a respeito das imagens a serem lidas. Como um dos objetos culturais foi realizado por uma pessoa diagnosticada com distúrbios mentais, apresentar o autor antes do contato com sua obra pode influenciar demasiadamente a fruição dos alunos. A vida do artista não deve tornar-se mais importante do que seu trabalho. Para justificar nossa escolha, vale citar Octavio Paz: “Os poetas não têm biografias, pois sua obra é sua biografia. Nada em sua vida é surpreendente, nada exceto seus poemas”.

Propomos um trabalho com os dois objetos artísticos apresentados em forma de leitura comparada e compartilhada. As reproduções podem ser expostas em papel ou

projetadas em formato grande, para que toda a classe as veja simultaneamente. Outra opção é primeiro distribuir aos alunos reproduções menores das imagens para que as observem individualmente, por um curto período de tempo, e depois fazer a leitura compartilhada.

Explicitação dos objetivos e procedimentos da leitura

Primeiramente, explicita aos alunos se a atividade de leitura faz parte de uma atividade permanente, de uma seqüência de atividades ou de um projeto que se relaciona com outras áreas do conhecimento ou não. Relate qual será a duração da atividade, quais seus desdobramentos, quais objetivos pedagógicos nortearão a leitura, que capacidades você espera que eles adquiram depois da leitura.

Esclareça também os procedimentos da leitura: ela será compartilhada e dependerá da verbalização do que cada um vê nas imagens apresentadas para poder se realizar. Assim, é importante que todos participem. Não existe certo ou errado para as falas; o essencial é expressar o que se vê.

Durante a leitura

Apresente as imagens dos dois objetos artísticos aos alunos, ocultando os nomes dos autores e quaisquer referências. Proponha, então, que façam a leitura, de acordo com as etapas a seguir. Está claro que o percurso de leitura sugerido é totalmente maleável, podendo ser transformado conforme o gosto do educador que propõe a atividade.

Descrição

A leitura dos objetos culturais se inicia com os alunos descrevendo espontaneamente o que vêem nas imagens. Essa descrição pode ser acompanhada de um registro na lousa ou em um cartaz, pois a idéia é que a essas anotações se incorporem sempre novas percepções, à medida que a leitura se desenvolve.

Solicite aos alunos que descrevam tudo o que estão vendo nas duas imagens. Algumas perguntas podem ajudar na condução da descrição:

- O que seus olhos vêem?

Os alunos podem responder que vêem uma roupa, uma espécie de poncho e um objeto indígena, com plumas.

- São pinturas, desenhos ou fotografias desses objetos?

Durante a descrição, você pode permanecer um tempo enfocando apenas um dos objetos para depois descrever o outro:

- Como é essa roupa?
- Que imagens vemos nos bordados?

Se a reprodução for de boa qualidade, os alunos podem enumerar muitas imagens bordadas, como frases, palavras soltas e números.

- E o objeto de plumas, como ele é?

Análise

Após a fase da descrição, continue estimulando os alunos a verbalizar tudo o que vêem nas duas imagens, para que percebam os elementos formais. Essa etapa se mistura muito à anterior.

O levantamento de elementos como linha, cor, forma, luz e sombra, volume, textura, perspectiva, entre outros, só poderá ser realizado com alunos que já tenham esse repertório prévio. Do contrário, você pode introduzir os conceitos de alguns elementos formais – não muitos – para que eles os observem e identifiquem. Questões que podem ser levantadas nessa etapa:

1) Materiais

- Quais os materiais utilizados em cada um desses objetos?

2) Cores

- Quais cores aparecem em cada um desses objetos?

No *Manto tupinambá* predomina a cor vermelha. Pode-se dizer que é uma obra monocromática.

3) Formas

- Quais são as formas de cada um desses objetos?
- Há formas geométricas? Quais? Onde?
- E formas orgânicas?

Nos bordados do *Manto da apresentação* podem ser identificadas formas geométricas como cubos, quadrados, esferas. No *Manto tupinambá*, as formas orgânicas das plumas imperam na superfície do objeto.

4) Linhas

- Há linhas nas obras?
- Em qual das duas imagens há mais linhas?

Os alunos identificarão que no *Manto da apresentação* há mais presença de linhas, que são predominantemente verticais: linhas bordadas, linhas trançadas, franjas, puxadores de cortinas.

5) **Texturas**

- São objetos que apresentam textura?
- Como são essas texturas: lisas, ásperas, macias...?
- Qual dos dois objetos parece ser mais suave ao toque?

6) **Técnica**

- Quais as técnicas utilizadas para a confecção desses objetos?
- São técnicas consagradas nas artes plásticas?

Provavelmente, os alunos não saberão identificar as técnicas. “Bordado”, “costura” podem aparecer entre as respostas. Vá estimulando os olhares a perceber que estas não constituem técnicas consagradas pela arte canônica.

Em muitos momentos, os estudantes verbalizam espontaneamente sensações, emoções, lembranças que afloram com a visão das imagens. Todas as falas devem ser acolhidas. É interessante organizar um painel com todos os depoimentos registrados, separando, na medida do possível, os aspectos relativos à descrição, à análise e à interpretação.

Interpretação

Esse momento é muito rico, pois cada um revela idiosincrasias, emoções, referências pessoais, sua visão dos objetos. Algumas questões podem estimular a interpretação:

- Que histórias de vida os dois objetos nos contam?

Como o *Manto da apresentação* é repleto de imagens, os alunos reconhecerão algumas e tecerão relações com suas próprias histórias de vida. Já o *Manto tupinambá* pode suscitar histórias indígenas. O momento é propício para que criem narrativas com base nas imagens:

- Que imagens nos fazem lembrar esses objetos?
- Que sensações/sentimentos essas imagens provocam?

Algumas questões que ainda permanecem latentes são:

- O que são esses objetos? Para que servem ou serviram?
- Que aspectos culturais cada um desses mantos revela?
- Como ficariam as pessoas vestidas com esses mantos?

Inevitavelmente, alguns alunos os relacionarão a vestimentas festivas. O *Manto tupinambá* seria utilizado em rituais indígenas; quem o vestisse provavelmente ficaria parecido a um homem-pássaro. O *Manto da apresentação* pode ser relacionado a um poncho ou abrigo utilizado em festas religiosas. As duas imagens revelam-se, portanto, como objetos simbólicos, ligados a valores místicos e religiosos.

- Que títulos você atribuiria a esses objetos?

Depois de bem exploradas as hipóteses dos alunos, é chegado o momento de dar informações concretas sobre os dois objetos culturais.

Contextualização

Nessa etapa, revelam-se os nomes dos autores e dados importantes de sua biografia e apresentam-se os contextos históricos, sociais e culturais em que os objetos foram realizados.

O *Manto da apresentação* foi produzido por Arthur Bispo do Rosário, que nasceu em 1911, em uma família humilde de Japaratuba, em Sergipe. Ele serviu na Marinha como militar na juventude e, quando deixou as Forças Armadas, trabalhou como empregado de uma família rica no Rio de Janeiro, onde se instalou em 1925. Bispo viveu dessa forma até 1938, quando teve a visão de um cortejo luminoso de anjos e soldados celestes, que lhe traziam uma mensagem de Deus: “Reconstrua o Universo e registre minha passagem aqui na Terra”. Então, ouvindo as ordens divinas, ele deixou o emprego e foi para uma igreja, onde se apresentou como mensageiro de Deus.

Depois de delirar durante dois dias pelas ruas, Bispo foi julgado como louco e iniciou uma seqüência de internações em clínicas e manicômios até chegar à colônia Juliano Moreira, no Rio de Janeiro. Lá, o ex-marinheiro e ex-empregado doméstico foi diagnosticado com *esquizofrenia paranóide*, e como tratamento foram indicados choques elétricos, terapia muito usada naquela época. No entanto, Bispo logo inverteu a situação e conquistou (ou impôs) respeito na colônia. O interno pôde livrar-se das terapias agressivas porque passava os dias criando objetos artísticos, cumprindo, segundo ele, sua missão de registrar a passagem de Deus pela Terra. Esses registros aparecem na forma de vários estandartes, murais, bordados e outras peças feitas de panos velhos, sucata e lixo.

Todos os objetos registram uma variedade de cores, detalhes, palavras, números, excertos de sua vida. Bispo do Rosário dizia ter de apre-



Bispo trajando o **Manto da apresentação**
Museu Bispo de Rosário – Arte Contemporânea.

sentar todas essas obras diante de Deus ao “fazer a passagem” para o além. Sua necessidade de expressão era tão intensa que desfiava roupas para executar seus bordados. No longo retiro da colônia, a preparação para o encontro com Deus foi intensa. Segundo ele, esse manto era sua melhor roupa, com a qual se apresentaria diante do Senhor.

Bispo faleceu em 1989, de infarto do miocárdio, na colônia Juliano Moreira. Morreu e foi enterrado sem o manto.

Com sua morte, o *Manto da apresentação* foi considerado obra de arte e guardado para a posteridade. É o trabalho mais conhecido do artista.



Arthur Bispo do Rosário, **Talheres**, sem data.
Colheres de sopa, de chá, café e sobremesa, garfos, facas, caixas de papelão, plásticos, pregos, fita de tecido e fórmica, 197 × 70 cm.
Museu Bispo do Rosário – Arte Contemporânea.

A biografia foi exposta resumidamente, mas na fala do professor ela pode adquirir detalhes mais ricos e sensíveis, entonações e contornos de contos de fadas ou de análise sociológica, dependendo da faixa etária dos alunos. Se possível, apresente imagens de outros objetos artísticos produzidos pelo autor. Os alunos estarão curiosos para ver. Seguramente, a questão da doença diagnosticada como loucura virá à tona. O interessante é sempre remeter a discussão para a obra:

- Você vê alguma coisa no manto que revela que Bispo realmente sofria de distúrbios mentais, como foi diagnosticado naquela época?

Os alunos podem relacionar a suposta loucura à escolha dos materiais, à minúcia dos bordados e ao longo tempo que o manto levou para ser confeccionado. Na verdade, esses aspectos dizem mais de uma pessoa confinada. Pode-se conduzir a discussão para que citem outro artista que conhecem tido como louco – Van Gogh, por exemplo – e que relacionem semelhanças e diferenças entre as obras dos dois.

Para contextualizar o *Manto tupinambá*, conte aos alunos que ele foi feito por índios da tribo tupinambá de Pernambuco. Confeccionado com penas de guará, um pássaro vermelho que ainda habita as matas brasileiras, o manto tem 1,2 metro de comprimento e era usado pelo pajé em festas e rituais indígenas. Foi levado de Pernambuco para a Europa por Maurício de Nassau durante a ocupação holandesa no Nordeste brasileiro, entre 1637 e 1644, e presenteado ao rei da Dinamarca. Hoje ele se encontra no Museu Nacional da Dinamarca. Conhecemos muito poucas peças das artes indígenas antigas, dos primórdios da colonização. A maioria delas foi levada para a Europa como objetos de curiosidade do Novo Mundo.

A arte plumária ainda é uma das manifestações artísticas mais expressivas do índio brasileiro, pois explora uma matéria-prima de incomparável beleza, que oferece uma diversidade de texturas e cores resultantes do emprego de penas e penugens. As diferentes sociedades e culturas indígenas brasileiras de todos os tempos, cada uma cultivando estilos próprios, criaram procedimentos técnicos e um senso estético altamente desenvolvidos na confecção de objetos de arte plumária.

Esses objetos são feitos de penas de aves e não servem apenas para enfeitar o corpo. As plumas também se incorporam a outros objetos, como armas, instrumentos musicais e máscaras, articulando linguagens simbólicas que transmitem aspectos relativos a sexo, idade, filiação, posição social, importância cerimonial, cargo político e grau de prestígio de seus portadores.

Há cinco mantos tupinambás no mundo; dois estão no Museu Nacional da Dinamarca. Os descendentes de tupinambás que vivem em Ilhéus, na Bahia, pediram que o manto voltasse ao Brasil. Houve muita discussão sobre a quem pertence o manto: aos índios tupinambás, descendentes do grupo que confeccionou o manto, ao governo brasileiro, que representa os interesses de todos os seus cidadãos, ou à Dinamarca, que guardou e manteve o manto preservado até hoje? Esse debate certamente mobilizará os alunos.

Pode-se, agora, retomar o manto de Bispo do Rosário, que, contrariando sua vontade, não foi vestido em seu corpo no momento da morte.

- Bispo gostaria que seu trabalho fosse considerado arte?

Sabemos que ele próprio rejeitava a designação de artista, afirmando que sua obra era uma prestação de contas para Deus. Ele não se via como artista, nem sua criação como arte.

Muitas outras questões podem vir à tona:

- Arte ainda é arte quando realizada sem intenção artística?
- Quem define o que é arte: aquele que a produz, o público em geral, os críticos?
- Quando reconhecemos um objeto como obra de arte, ele ainda pertence ao artista ou passa a pertencer aos olhos do mundo?
- Por que os índios tupinambás confeccionavam mantos?
- Por que o *Manto tupinambá* é hoje considerado uma obra de arte?

Todos esses são assuntos polêmicos. Envolvem temas controvertidos, como a arte dos loucos, a arte popular e a arte indígena. O universo cultural de um país continental como o nosso é muito amplo. Se considerarmos os objetos produzidos por puro sentimento estético de seus criadores, em busca de significados além do cotidiano, livramos a conversa de preconceitos e assinalamos para esses artistas, que não pertencem à legitimada cultura erudita, um lugar no mundo da arte, o atributo de artistas, de criadores das mais genuínas manifestações do povo brasileiro.

Para concluir, é interessante conversar sobre o processo da leitura, retomando todas as falas registradas e evidenciando aos alunos como eles foram construindo sua compreensão dos objetos trabalhados.

Depois da leitura

Criar uma imagem

Ler imagens alimenta um fazer artístico nos alunos voltado para articular os conhecimentos produzidos durante a leitura. A seguir, apresentamos algumas sugestões de atividades artísticas:

- 1) Solicite aos alunos que tragam para a sala de aula objetos significativos para, individualmente, confeccionar um manto em papel *kraft*. Eles podem utilizar lápis de cor, giz de cera, tintas, papéis e barbantes coloridos, mas devem, sobretudo, acrescentar, pendurando ou colando, os objetos trazidos. Ao final, cada aluno, vestindo seu manto, apresenta-se aos demais, em uma espécie de desfile. A apreciação desse trabalho pode girar em torno da significação que os objetos têm para cada um. Qual a relação que cada aluno mantém com os objetos escolhidos? Em que medida os mantos representam seus autores? Outra opção é dividir os alunos em grupos de cinco e pedir que criem uma pequena história em que tenham de vestir esses mantos e a dramatizem, apresentando-a depois para a classe.
- 2) A confecção de mantos pode adquirir vários desdobramentos e várias propostas de confecção com temas diversos, com a coleta de materiais em casa, na escola,

na natureza, na rua. Uma possibilidade é pedir aos alunos que tragam um fragmento de tecido de casa e bordem com linhas ou lãs coloridas uma imagem que seja sua marca pessoal. Depois, todos podem costurar os retalhos produzidos e confeccionar o manto da turma.

- 3) Distribua barbantes coloridos aos alunos e solicite que executem colagens sobre papel-cartão colorido explorando possibilidades estéticas de cor e linhas em relevo.
- 4) Providencie cópias xerox no tamanho A3, em preto-e-branco, do *Manto da apresentação*. Cada cópia pode ser utilizada por um grupo de três ou quatro alunos. Cada membro do grupo escolhe uma estampa do manto e a reproduz em papel vegetal. Depois, passa essa imagem para uma folha de papel sulfite e cria um contexto para ela por meio de desenho, colagem ou pintura.
- 5) Trabalhos explorando a arte plumária podem ser produzidos com espanadores e objetos trazidos pelos alunos.

Ler textos de diferentes gêneros

Uma sugestão é assistir ao filme *Estamira*, documentário de Marcos Prado realizado em 2006. Como é uma obra bastante densa, sua recomendação é para alunos de 3º e 4º anos do ciclo II e para adultos.

Estamira, personagem central do filme, é uma mulher de 63 anos que sofre de distúrbios mentais. Vive e trabalha há mais de 20 anos no aterro sanitário de Jardim Gramacho, Rio de Janeiro, local renegado pela sociedade que recebe diariamente 8 mil toneladas de lixo e onde se vê, nos restos e dejetos, a desigualdade humana. Estamira não é uma artista como Bispo, mas confirma sua genialidade com um discurso eloqüente, filosófico e poético. Suas palavras mostram a complexidade humana ao contrapor a miséria material e a sofisticação mental.

Bispo e Estamira nos revelam que a linha que separa a sanidade da loucura é muito tênue. Após a exibição, encaminhe uma conversa que aborde a relação entre arte, loucura e marginalidade, discutindo a seguinte afirmação de Fernando Pessoa:

“A loucura, longe de ser uma anomalia, é a condição normal humana. Não ter consciência dela e ela não ser grande é ser homem normal. Não ter consciência dela e ela ser grande é ser louco. Ter consciência dela e ela ser pequena é ser desiludido. Ter consciência dela e ela ser grande é ser gênio”.

Pode-se também trabalhar com a leitura de textos. As cartas de Van Gogh a seu irmão Théo revelam como o artista projetava suas obras antes de executá-las. Os alunos

lêem uma carta e depois desenham ou pintam o que o autor sugere. Após os trabalhos prontos, mostra-se a eles a obra em questão. Um exemplo para essa atividade é a carta em que Van Gogh descreve a seu irmão como pintaria o quarto em que estava instalado em um manicômio no sul da França:

“Eu tinha uma nova idéia na cabeça e aqui está o seu esboço... desta vez, trata-se simplesmente do meu quarto, só que a cor se encarregará de tudo, imprimindo, por sua significação, um estilo mais agressivo às coisas e uma sugestão de repouso ou de sono, de um modo geral. Numa palavra, contemplar o quadro deve ser repousante para o cérebro, ou melhor, para a imaginação.

As paredes são violeta-pálido. O piso é de ladrilhos vermelhos. A madeira da cama e das cadeiras, amarelo de manteiga fresca. Os lençóis e as almofadas, de um tom leve de limão esverdeado. A colcha, vermelho sangue. A janela, verde. A mesa de toalete, laranja. A bacia, azul. As portas, em lilás.

E é tudo. Neste quarto nada existe que sugira penumbra. As cortinas estão abertas. As amplas linhas do mobiliário, repito, devem expressar absoluto repouso. Retratos nas paredes, um espelho, uma toalha e algumas roupas” (CARTA; MARGULIES, 1980).

Ver dados bibliográficos no final deste caderno.

Uma sugestão de projeto envolvendo diferentes áreas do conhecimento, tendo como foco o estudo sobre os povos indígenas brasileiros, pode resultar em boas situações de aprendizagem. Como material de apoio, sugerimos a leitura de *A terra dos mil povos*, de Kaká Werá Jecupé.

Produzir textos verbais

Depois da leitura comparativa entre os dois objetos artísticos, de contextos diversos, os alunos poderão realizar novo exercício comparativo. Na sala de leitura, na biblioteca ou na Internet, escolhem duas imagens artísticas para comparar. Os critérios para essa escolha podem ser por tema, por gênero, por técnica etc. Comparar dois objetos de técnicas distintas que abordem a mesma temática ou comparar a pintura de duas paisagens realizadas por artistas de épocas diferentes são alguns exemplos. O aluno estabelece o critério que norteará a comparação. Os textos são estruturados para estabelecer um paralelo entre as imagens escolhidas, discriminando semelhanças e diferenças entre elas e as especificidades de cada uma.

Visitar museus, teatros e outros espaços culturais

O *Manto da apresentação* encontra-se no Museu Bispo do Rosário – Arte Contemporânea, em Jacarepaguá (RJ); o *Manto tupinambá*, em Copenhague, na Dinamarca. Essas duas obras estiveram expostas no Parque do Ibirapuera, em São Paulo, em 2000, na exposição *Brasil + 500 anos*.

As possibilidades de levar os alunos a ter contato com obras originais que dialoguem com os objetos artísticos estudados são muito ricas e prazerosas. Pode-se levá-los a centros culturais, a museus ou mesmo a espetáculos de dança, teatro ou música. O convívio com qualquer modalidade expressiva – artes visuais, música, poesia, dança, teatro etc. – abre caminho à fruição estética.

O Museu Afro-Brasil, localizado no Parque do Ibirapuera, possui um rico acervo de arte popular brasileira. Oferece um trabalho educativo de excelência, sendo um local privilegiado para uma visita com alunos.

Promover encontros com artistas

O fato de ter sido realizado um trabalho de leitura de objetos artísticos não canônicos sugere o contato dos alunos com um artista popular. Na periferia ou mesmo no centro da cidade há muitos artistas que trabalham e sobrevivem com pouco ou nenhum reconhecimento público. Infelizmente, apesar da profusão de manifestações artísticas que surgem em uma cidade como São Paulo, poucas são as que se consagram entre a população. Como produzir e sobreviver de arte na era da globalização pode suscitar uma discussão interessante com um artista contemporâneo paulistano. É possível visitar seu ateliê ou convidá-lo a ir à escola, para que os alunos, assim, conheçam como ocorre seu processo criativo e vejam de perto sua produção artística.

Expor os trabalhos realizados pelos alunos

Toda a produção artística e textual deve ser exposta. Durante o processo de leitura, a exposição ocorre dentro da própria sala de aula e lá permanece à vista dos alunos para que estejam constantemente mobilizados para esse trabalho. Ao final do processo, sobretudo se as atividades compuserem um projeto que se relaciona com outras áreas do conhecimento, o interessante é promover uma exposição maior, com curadoria, para toda a comunidade escolar, no pátio ou em local central da escola.

Retomar o objeto cultural de origem

A volta aos objetos permite recolocá-los em foco para que os alunos façam uma nova leitura, buscando informações que antes não tinham sido observadas, acrescentando muito ao processo da leitura. Como todos os depoimentos anteriores dos alunos foram registrados, nesse momento eles são retomados como parte da reflexão sobre a leitura.

Ao final, você pode colocar suas observações sobre a evolução do olhar dos alunos. Para encerrar o processo, peça-lhes que produzam um desenho ou colagem sintetizando seu aprendizado.



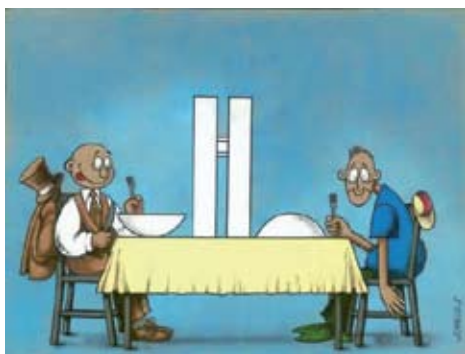
Esfera jornalística

Gêneros de textos mais frequentes na esfera jornalística: fotografias; charges; caricaturas; tiras cômicas; resenhas; críticas; entrevistas; publicidade.

Escolhemos a charge como exemplo emblemático de manifestação artística que habita comumente a esfera jornalística. Por explorar o humor e a metáfora na relação entre texto visual e texto verbal, a charge constitui um gênero bastante fértil do ponto de vista didático.

o sentimento do contrário

Para começarmos nossa conversa sobre o desenho de humor, citamos a expressão de Pirandello: “O humor é o sentimento do contrário”. A charge busca em seu discurso exatamente o desejo de que o contrário ocorra. Discute as impossibilidades e os desejos coletivos, satirizando a moral e os maus costumes.



Charge, 1981, João Carlos de Souza Teixeira, Bauru (SP).

A palavra *charge* vem do francês e significa “carga”. Para nós, a tradução seria o peso de uma crítica. Seus personagens, apesar de inspirados em pessoas reais, possuem certa distância ficcional. De caráter ético, a charge compromete-se com a correção dos erros humanos, como a impossibilidade coletiva da liberdade, a relação de poder instaurada em qualquer lugar onde existam humanos (família, escola, lazer e trabalho), um riso do absurdo vingando o povo na ponta do lápis.

A charge não é ilustração. Há uma peleja entre texto e imagem, importando a diferença entre os dois. Um não

repete o outro; o desenho não é uma descrição do texto e o texto não é uma explicação do desenho.

Já “cartum” vem do inglês *cartoon* e significa cartão. Nele, os personagens são simplificados de um coletivo de sujeitos particulares. O cartum não perde o significado com o tempo; ele transcende o momento histórico. Representa personagens do dia-a-dia como nós: trabalhadores, estudantes, crianças, pais, avós, animais.

A caricatura, por sua vez, desfigura a forma para revelar a essência. Evidencia uma parte despercebida aos olhos desatentos e desvela as profundezas da alma. Sim, porque a caricatura traz antes de tudo a alma do caricaturado.

Embora a TV e a Internet sejam os suportes mais recentes da charge, ela é encontrada com mais frequência no jornal, um suporte para ser folheado. A charge insere-se em um processo polifônico, por suas muitas vozes, e intertextual, pela relação que estabelece com os diversos artigos. A charge é a arte da era da reprodutibilidade técnica. Assim, ajudou a quebrar a aura que envolve um conceito tradicional de obra de arte: a de objeto único, adorado sobre um pedestal. Reproduzida em jornal, essa manifestação artística não possui grande valor mercadológico, consistindo em uma forma de arte que passa de mão em mão, barata e acessível.

Identificação das pistas lingüísticas

Muitas charges utilizam metáforas em sátiras, paródias e ironias. A metáfora é inerente à charge, porque é a renovação da idéia. Falar de metáfora é falar de símbolo, ideograma, modelo, arquétipo, sonho, desejo, delírio, rito, mito, magia, criatividade, paradigma, ícone, representação e também linguagem, signo, significado e sentido. Segundo Bakhtin, todo signo é ideológico, assumindo compreensões diferentes para cada comunidade: o que representa o pão em nosso café da manhã não tem o mesmo sentido do pão para o cristianismo. E a metáfora está diariamente presente em nossa linguagem. Por exemplo: “O menino tem o olho maior que a barriga”.



Cartum, 1977, Sizenando Alves de Oliveira, São Paulo (SP).



Caricatura de Zé do Caixão, 2002, Luiz Gustavo Guimarães, Monte Alto (SP).

Na charge, é comum que o texto diga o contrário da imagem, marcando a presença da ironia, porque é a contradição que faz o leitor pensar coisas que para ele são muito normais, apesar de absurdas.

A charge é temporal, envelhecendo com o tempo. Trata de assuntos e pessoas públicas. Exige um leitor que procure fontes para entendê-la. Essa linguagem, portanto, para ser trabalhada na escola, precisa da mediação do professor. Não adianta apenas apresentar uma charge e pedir aos alunos que a leiam autonomamente. Poucos são aqueles que acompanham o fato público e que poderão decifrá-la. As charges sobre futebol são as mais bem compreendidas entre os estudantes, mas é importante que leiam charges dos mais variados temas e tempos.

Pode-se começar com charges mais simples. Ao escolher charges para a sala de aula, o professor deve levar em conta quais alunos são capazes de compreender sozinhos e quais vão precisar de sua mediação e de outros colegas. É importante que o estudante viva as duas situações: a de leitura autônoma e a de leitura compartilhada.

É recomendável que as primeiras leituras de charges sejam compartilhadas. Aos poucos, os alunos começam a compreender as metáforas visuais. Não ensinamos ninguém a entender uma charge; apenas damos condições para que descubram as fontes para uma leitura crítica e estética.

Leitura de uma charge

Antes da leitura



Laerte Coutinho, primeiro lugar no I Salão de Humor de Piracicaba, em 1974.

A leitura de uma charge demanda, na maioria das vezes, uma relação prévia com outros textos verbais ou imagéticos que a contextualizem. Por utilizar metáforas visuais e verbais, o trabalho com esse gênero de texto implica alimentar os estudantes com um repertório que lhes dê condições para uma leitura significativa.

Portanto, antes de apresentar a imagem aos alunos, propomos uma atividade que contextualize a charge a ser trabalhada para que eles possam conhecer previamente a referência a outro texto incorporada nessa charge.

Envolvimento para a leitura

Inicie com a leitura do conto “A nova roupa do imperador”, escrito por Hans Christian Andersen. Cada aluno deve receber seu texto, lê-lo e depois participar de uma leitura coletiva.

A história conta que um imperador muito vaidoso gastava fortunas com novas roupas e tinha um traje para cada momento do dia. Quando perguntavam onde estava o imperador, em vez de receberem como resposta “Está caçando” ou “Tomando seu café da manhã”, as pessoas sempre ouviam: “O imperador está se vestindo!”.

Dois vigaristas aproveitam para tirar muito ouro do imperador: prometem fazer-lhe uma linda roupa, mas que só poderá ser vista pelos inteligentes. Fingem tecer a roupa e ninguém tem coragem de dizer que não via roupa alguma. Vestindo o “traje” confeccionado pelos vigaristas, ou melhor, nu, o rei desfila ante os olhos do povo. Todos o vêem nu, porém não revelam a verdade, pois querem ser considerados inteligentes e, assim, permanecer em seus cargos. Deslumbrados, fingem que acham a roupa maravilhosa. Apenas um menino, do fundo de sua inocência, grita: “O rei está nu!”.

Depois da leitura, algumas questões podem ser debatidas:

- Por que o rei acredita estar vestido?
- O que o menino representa nessa história?
- Por que todos mentem?
- Você já ouviu a expressão “O rei está nu”? Em que situação?
- Você já viu alguém dizer uma verdade que todos gostariam de dizer, mas não tinham coragem?

Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o objeto cultural

Cada aluno recebe uma cópia da charge do cartunista Laerte. Aos poucos, os olhares passeiam pela imagem. Antes de iniciar a leitura propriamente dita, sonde se os alunos têm alguma familiaridade com esse gênero:

- Que linguagem é essa?
- O que é charge?
- Onde podemos encontrar charges?

- Que materiais foram utilizados pelo artista?
- Qual é a técnica?

Os alunos reconhecerão facilmente que se trata de um desenho.

- O que um artista precisa saber para fazer uma charge?
- Você gosta de desenhar?
- Já fez algum desenho de humor?

Durante a leitura

Descrição

A leitura da charge começa com a descrição. Os alunos verbalizam o que vêem. Toda charge ou quadrinhos, no mundo ocidental, segue o mesmo movimento de leitura, e isso os estudantes já fazem: da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Eles observam inicialmente o que a cena mostra e a descrevem. Procure registrar todas as falas do processo de leitura em local visível, para serem retomadas posteriormente.

Análise

Esse é o momento para a desconstrução da imagem. Cada parte é estudada minuciosamente. Para não tornar a análise cansativa, é recomendável selecionar os elementos mais significativos, que revelam aspectos constitutivos importantes para a compreensão da imagem.

Algumas questões podem ser formuladas para que os alunos reconheçam a temática dessa charge:

- O que está acontecendo nessa cena?
- Quais são os assuntos abordados nessa charge?

Oriente os estudantes para indicar na imagem os elementos do desenho que dão sustentação ao que afirmaram:

- Como são os personagens?
- Que ações realizam? O que essas ações nos dizem?

Os alunos jovens talvez não identifiquem esses personagens como torturadores, mas verão que são homens fortes com caras de maus. Os alunos adultos, que viveram na época da ditadura, certamente reconhecerão esses homens de óculos escuros como figuras de policiais torturadores.

Faça perguntas quanto aos aspectos formais da imagem, introduzindo alguns conceitos, dependendo do ano do ciclo e da faixa etária dos alunos:

- 1) **Ângulo** – O cartunista escolhe um canto por onde olhar. Pode ser um olhar de rã (de baixo para cima), um olhar de águia (de cima para baixo, até uma visão totalmente aérea), um olhar terrestre (como se estivéssemos em pé de igualdade, na linha do horizonte), um olhar lateral. Veja se os alunos percebem que Laerte trabalhou com a linha do horizonte; a tomada da cena é terrestre.
- 2) **Deformação** – O princípio da charge é a deformação da imagem para poder revelar a essência escondida. Observar que as imagens são distorcidas para melhor comunicar é essencial. Aos poucos, os estudantes compreendem que ampliar trechos da imagem causa a deformação, tornando-a diferente da imagem real.
 - Você percebe deformações nos personagens?

Verifique se os alunos percebem a desproporção entre o torturador e o torturado e as intenções do autor ao distorcer o tamanho dos corpos.

- 3) **Cores e tons** – Apesar dos avanços tecnológicos e da variedade de tons no computador, as charges em preto-e-branco ainda são muito apreciadas. Os cinzas podem ser obtidos por hachuras (traços), manchas de pincel, *dégradés* no grafite, ou seja, os claros e escuros em oposição dizem muito, na maioria das vezes mais do que um colorido.
 - Quais são os tons dessa charge?
 - Onde há brancos, pretos e cinzas?
 - Como os cinzas foram obtidos?
 - Há claro e escuro em oposição?
- 4) **Iluminação** – Verifique se os alunos percebem que é também da oposição de claros e escuros que surge a imagem.
 - Onde está o foco de luz?
 - O que ilumina? O que escurece?
 - Na imagem, o escuro está próximo do claro? Mostre onde.
 - Quais foram as maneiras que Laerte utilizou para escurecer a imagem? Você acha que o personagem principal apareceria sem o fundo preto?
- 5) **Linhas**
 - Há linhas verticais? Horizontais? Inclínadas?

Desenhe como é a linha inclinada que aparece na charge. Os traços arredondados e levemente diagonais fazem o olhar voltar-se sempre para o torturado; essas linhas sempre apontam para ele.

- A cena tem movimento?
- O que dá movimento ao desenho?

Arabesco rítmico: entrecruzamento de linhas que induz o olhar a seguir um caminho em determinado ritmo dado pela posição, forma, intervalo das linhas. Toda imagem possui seu próprio arabesco rítmico.

O arabesco rítmico é uma elipse formada por uma primeira visão do torturado seguida para o balão, o nariz do torturador, as bolas de chumbo, os narizes, retornando para o personagem central. As linhas ovaladas e suavemente diagonais fornecem esse movimento.

Interpretação

- Quem é o personagem que grita?
- Por que grita essa frase?
- Como o desenhista conseguiu mostrar o sofrimento do personagem?

Os alunos vão imaginar várias situações para essa cena. Incentive-os a criar narrativas e a relacionar a charge com o conto de Andersen.

- Qual é a relação dessa charge com a história “A nova roupa do imperador”?
- Por que o personagem grita o contrário do que grita o menino da história?
- As circunstâncias do menino da história e as do homem da charge são diferentes?
- Essa imagem faz você se lembrar de algum episódio?

Os estudantes podem contar algumas histórias de vida ligadas ao tema.

É interessante sempre conduzir a conversa de volta à imagem, observando outros aspectos ainda não citados pelos alunos, como o texto verbal, por exemplo:

- Como é que a frase escrita está disposta dentro do balão?

Um balão central envolto em hachuras de nanquim recebe atenção especial, atraindo e recebendo novos significados do texto visual. A frase “O rei estava vestido” marca um tempo passado, e no presente o personagem quer desmenti-la ou reafirmá-la. A palavra “vestido” tem maior dimensão; o balão é curvilíneo, assimétrico, tenso.

- Quem são esses homens com caras de maus?
- Como eles se comportam na cena?
- Por que escondem os olhos?

Um torturador trajando capa, que esconde sua identidade, ri sarcasticamente e, de costas para o torturado, pega um ferro bastante quente com um alicate para marcar o torturado. Homens de óculos escuros, sem a expressão do olhar, observam o torturado. São outros torturadores? Um deles prepara a chibata, outro tem uma bola com dentes de ferro. Os rostos são inexpressivos, sem emoção. O torturador é o único que veste roupa negra. O fundo é preto e as imagens, brancas. Ao centro está o torturado, com mãos e pés presos em correntes, e duas bolas de chumbo atadas aos pés o esticam. Seu rosto é de desespero; sua boca escancarada grita a frase: “O rei estava vestido!”.

- Qual é a relação entre as frases “O rei está nu” e “O rei estava vestido”?
- Por que a segunda frase traz um verbo no passado?
- Quem é o rei?
- Onde está esse rei?

Contextualização

Essa charge de Laerte Coutinho traz muitas intertextualidades. O cartunista parodia a frase emblemática do conto de Andersen. O personagem da charge parece “precisar” desmentir o que dissera no passado, “O rei está nu”, dizendo no presente: “O rei estava vestido”.

Muitos passaram por igual situação: Giordano Bruno, filósofo (1548-1600), foi queimado na fogueira por permanecer repetindo que era a Terra que girava em torno do Sol, como negava a Santa Igreja Católica; já Galileu Galilei, físico, astrônomo e matemático (1564-1642), disse que “o rei estava vestido” e escapou da morte.

Essa charge, criada em 1974, é também claramente uma metáfora à época da ditadura militar no Brasil, quando muitas pessoas foram perseguidas e torturadas por lutarem por seus ideais e por uma sociedade mais justa e igualitária. Durante esse período, para não morrer, muitas delas tiveram de afirmar que “o rei estava vestido”. Por duas décadas, os brasileiros não puderam votar. A produção artística e cultural do país esteve sob pesada censura e recorreu às metáforas para poder dizer o que precisava ser dito. As pessoas passaram a compreender tudo por essa linguagem invertida e não direta.

Laerte Coutinho, conhecido como Laerte, nasceu em 10 de junho de 1951. Desenhou para diversas revistas e jornais. Foi cartunista em um sindicato de São Paulo, criando personagens para que os operários das fábricas se conscientizassem e lutassem por seus direitos. Participou do Salão de Humor de Piracicaba. Entre os vários personagens, produziu Piratas do Tietê, que inspirou uma peça de teatro.

No fechamento da leitura, é interessante retomar os registros das falas dos alunos para confirmar hipóteses, comparar dados com observações, enfim, evidenciar como todo o processo de leitura se desenvolveu.

Depois da leitura

Criar uma imagem

- 1) Solicite aos alunos que tragam bexigas. Na bexiga vazia, cada um deles desenha um rosto com caneta hidrocor. Depois, enche a bexiga lentamente e observa como a imagem começa a se distorcer.
- 2) Cada aluno desenha uma imagem em folha de papel sulfite e depois cria sobre ela um quadriculado (malha). Em outra folha, faz um quadriculado em tamanho desproporcional e transfere a imagem matriz, quadro por quadro, baseando-se na imagem original e desenhando na malha criada. Por exemplo: se a imagem original é de 5 x 5 cm, o segundo quadriculado pode ser de 5 x 10 cm. Cada estudante pode variar o tamanho do quadriculado. É interessante quadricular com o mesmo número de linhas verticais e horizontais. Esse exercício ajuda a ver a deformação na imagem, dando nova dimensão à imagem original. Ao final, haverá muitas imagens distorcidas.
- 3) Os estudantes podem desenhar personagens de desenho animado apenas de lembrança: Bob Esponja, Batman, Pingo, ZooboMafoo e tantos outros. A proposta é que percebam que, ao nos lembrarmos de alguém ou de uma imagem, retiramos dela tudo o que é desnecessário e repetimos seus traços mais marcantes.
- 4) Proponha aos alunos que desenhem auto-retratos sem olhar em fotografia ou espelho, sintetizando seus traços mais fortes. Quando nosso rosto vem à memória, em geral pensamos em dois pontos para os olhos e poucas linhas para o restante; isso é caricatura. Depois, peça que desenhem um colega, aumentando o que é importante e descartando o que é desnecessário.
- 5) Separe os alunos em duplas. Cada um deles olha o colega por um bom tempo para descobrir seus traços mais marcantes, aqueles que o fazem um ser único. Agora, um desenha o outro, aumentando as marcas mais importantes, e, se desejar, cria um balão de fala e/ou inclui símbolos.
- 6) Peça aos alunos que levem charges. Você também pode levar algumas recortadas de jornais e revistas e/ou xerocadas de livros que tenham essas imagens. Em grupos, os alunos fazem a leitura das charges, pedem ajuda ao professor se não entendê-las e criam uma esquete (cena teatral) inspirados nessa leitura.

- 7) Os alunos pensam em uma cena da escola e a desenham com humor em um único quadro. Depois, fixam o desenho na parede da sala de aula para apreciação dos colegas. A atividade pode terminar com uma boa conversa sobre as apreciações.
- 8) Solicite aos alunos que produzam charges com base na leitura de um artigo de jornal. Eles podem desenhar ou trabalhar com colagens de fotos, desde que bem orientados sobre a composição da imagem. Outra possibilidade é misturar colagens, desenhos, balões.

Ler textos de diferentes gêneros

Uma sugestão é que os alunos selecionem um jornal e escolham uma charge. Depois, tentam localizar no jornal os artigos e/ou crônicas que lhe atribuam sentido. Estimule-os a reunir material. Quando os estudantes perceberem sentido no jornal, poderão começar a folheá-lo apenas para descobrir a próxima charge, e, leitura vai, leitura vem, passarão a querer lê-lo diariamente.

De maneira geral, a charge é muitas vezes vista como decoração por alguns leitores, exatamente porque não a entendem.

Todo jornal possui uma linha política. Mesmo aquele que se diz neutro, ao selecionar imagens e palavras, constrói seu discurso com base em suas preferências.

Algumas questões interessantes para debater com os alunos são:

- Será que o chargista segue a linha editorial? Tem liberdade em seu trabalho, atribuindo livremente sentido a sua arte, ou é condicionado pelo jornal?
- É possível encontrar charges nas quais os artistas tiveram total liberdade para criá-las, sem preocupação com a censura?
- Apesar de não vivermos mais na ditadura militar, existem chargistas que são censurados pela linha editorial?

Outra sugestão é apresentar-lhes livros de humor. Um livro do acervo de nossas salas de leitura é *Toda Mafalda*, do desenhista argentino Quino. Algumas tirinhas falam de escola. Você pode xerocar, ler com os alunos e depois pedir a eles que produzam tirinhas ou cartuns.

Pesquisar em livros e/ou na Internet

Oriente os alunos para construir uma hemeroteca de charges, cartuns e tiras cômicas. Na parte superior de uma folha de papel sulfite colocam-se os dados: data, nome do jornal, caderno, número da página. Embaixo, cola-se a charge (ou cartum, ou tira cômica).

Sites para pesquisar:

- <<http://www.bigorna.net>>
- <<http://www.chargeonline.com.br>>
- <<http://www.maniadecolecionador.com.br/ran.htm>>
- <<http://www.salaodehumordepiracicaba.com.br>>

mica), juntamente com um artigo ou crônica que lhe dê subsídios. O estudante pode ainda fazer um pequeno texto escrito explicando a imagem. Faça com que a hemeroteca seja elaborada por um aluno cada dia. Assim, todos passarão pela

experiência da catalogação, aprenderão a ler e ajudarão a enriquecer o acervo da escola. As imagens, por sua vez, não ficarão perdidas no tempo e no espaço, pois, ao serem documentadas, ganham significado.

Dependendo do ano do ciclo e da faixa etária dos alunos, um trabalho conjunto com o professor de História pode levar os alunos a pesquisar sobre a ditadura militar no Brasil. Nas aulas de Artes, eles buscam imagens de humor e de outros gêneros relativas a esse período da história brasileira. Propiciar um debate entre os alunos com a leitura dos direitos humanos também pode ser interessante.

Para conhecer melhor o cartunista Laerte:

- <<http://www.laerte.com.br>>
- <<http://www.devir.com.br/hqs/laerte.php>>

Promover encontros com artistas

Levar um desenhista à escola pode render uma boa conversa com os alunos. Vê-lo desenhar ao vivo é sempre motivo para encantamento dos estudantes. Su-

gere-se fazer convite a um artista para os alunos conhecerem seu trabalho. Se a presença dele não for possível, os alunos podem entrevistá-lo pela Internet.

Outra opção interessante é criar um *blog* e um *e-mail* da turma, para que os alunos se comuniquem com os artistas. O *blog* torna-se um espaço coletivo virtual, de produção de todos os alunos da classe, no qual vão disponibilizar desenhos e charges suas e dos artistas entrevistados. Cada aluno pode acessá-lo individualmente; toda vez que um colega encontrar trabalhos significativos de novos chargistas, a turma avalia se os coloca no ar. O estímulo do professor para incrementar a discussão virtual fomenta nos alunos o desejo de continuar a pesquisar fontes, fazer novas relações e desenvolver novos propósitos. O debate ajuda os mais tímidos a começar a expor suas idéias, além de representar um trampolim para a retomada de discussões pelos estudantes e professor em sala de aula.

Retomar o objeto cultural de origem

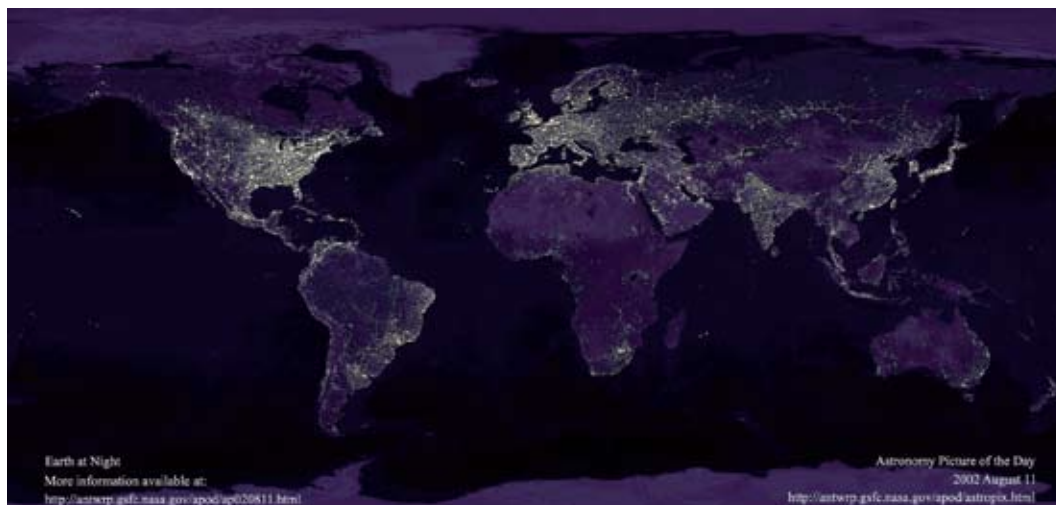
Retomar a charge inicial é oferecer ao aluno a oportunidade de vê-la com outros olhos, enriquecendo e ampliando sua compreensão, completando o ciclo da leitura.



Esferas didática e de divulgação científica

Gêneros de textos mais freqüentes nas esferas didática e de divulgação científica: filmes; ilustrações; tabelas; gráficos; mapas; história da arte; catalogação de obras (referências); artigos; biografias; depoimentos e relatos de artistas; catálogos de exposições.

Leitura de um mapa



Terra vista à noite.
Disponível em:
<www.nasa.gov>..

Antes da leitura

O momento que prepara a leitura de objetos artísticos pode ser feito com a imagem presente ou não, dependendo dos objetivos do trabalho. De acordo com a opção do professor, as estratégias seguem rumos diferentes e a leitura da imagem será realizada conforme os mais variados enfoques.

Apresenta-se aos alunos uma montagem fotográfica do planeta Terra visto à noite, sem fornecer informações prévias sobre ela, apenas conversando com a classe sobre a atividade de leitura da imagem. Isso porque os alunos do ciclo II do ensino fundamental já têm um olhar familiarizado com a natureza desse tipo de imagem, já conhecem mapas e representações cartográficas, em geral. Como um dos objetivos da atividade é desconstruir olhares condicionados, o encaminhamento da leitura sem contextualização prévia fomenta outros modos de ver essa imagem.

Propomos um trabalho com a fotografia anterior em forma de leitura compartilhada. Ela pode ser apresentada em formato grande, para que toda a classe a veja simultaneamente. Outra opção é primeiro distribuir aos alunos reproduções menores da imagem para que a observem individualmente, por um curto período de tempo, e depois fazer a leitura compartilhada.

Envolvimento para a leitura

Uma maneira de envolver os alunos e romper com maneiras de olhar habituais é iniciar a leitura com uma atividade de sensibilização, propiciando um contato mais sensorial com outras manifestações artísticas – uma música, uma poesia etc. – que se relacionem à imagem. Nesse caso, propomos que os alunos escutem a música *Terra*, de Caetano Veloso, enquanto olham silenciosamente para a imagem. Depois, cada

VELOSO, C. *Caetano Veloso. Rio de Janeiro: PolyGram, 1986. CD, estéreo.*

um diz algumas palavras sobre seu sentimento com relação à experiência de escuta e visão associadas. Registre essas falas e mantenha-as em local visível na sala de aula, durante todo o processo de trabalho com a imagem.

Percepção global da imagem

Ao apresentar a fotografia da Terra, pergunte aos estudantes:

- O que vêem?

É provável que respondam que essa é uma imagem da Terra, que é uma foto, ou um desenho, ou uma pintura do globo terrestre, que vêem continentes, ilhas, mares.

Registre todas as primeiras impressões que vão surgindo, sem comentá-las ainda. Deixe os registros em local visível para retomá-los mais tarde.

Explicitação dos objetivos e procedimentos da leitura

Nesse momento, explicita aos alunos se a atividade de leitura faz parte de um projeto que se articula com outras áreas do conhecimento ou não. Relate qual será a dura-

ção da atividade, quais seus desdobramentos, quais objetivos pedagógicos nortearão a leitura, que capacidades você espera que eles adquiram depois da leitura.

Esclareça também os procedimentos da leitura: ela será compartilhada e dependerá da verbalização do que cada um vê na imagem para poder se realizar. Assim, é importante que todos participem. Não existe certo ou errado para as falas; o essencial é expressar o que se vê.

Durante a leitura

Nessa altura da atividade, os alunos já terão olhado a fotografia por um tempo razoável para que possam realizar a leitura da imagem propriamente dita.

Sabemos que a leitura de imagens se distingue em vários aspectos da de textos verbais, e o mais evidente deles é o fato de ela ocorrer na direção do todo para as partes: o primeiro contato com a imagem é total. Ainda que alguns de seus elementos possam se destacar e chamar especialmente nossa atenção, é a imagem em sua total extensão que nos atinge indiscriminadamente no primeiro contato visual. Isso é tão verdadeiro que a publicidade explora muito mais a força das imagens do que as possibilidades explicativas dos textos verbais.

Descrição

Nesse momento, estimule os alunos a verbalizar tudo o que é perceptível na imagem, listando suas falas em local visível por todos. A pergunta-chave é:

- O que vocês vêem na imagem?

Os alunos verbalizarão que estão vendo um mapa da Terra, com os mares e os territórios. Localizarão países como o Brasil, áreas mais iluminadas e outras menos iluminadas.

Continue anotando todas as falas. Os depoimentos podem ser organizados no tópico “Descrição”, mas, como vão surgir aspectos ligados à análise e/ou à interpretação, é recomendável criar outras duas listas com esses dois títulos, para acolher todas as contribuições que surgirem.

Nessa etapa da leitura, no entanto, procure encaminhar os olhares para uma descrição mais objetiva da imagem. Quando um aluno, por exemplo, refere-se a um sentimento que a imagem lhe desperta, anote sua fala e questione:

- Mas o que você vê na imagem que lhe faz sentir isso?
- Onde você vê isso na imagem?

Ao convidarmos o aluno a apontar para um lugar na imagem, trazemos a conversa para o âmbito da descrição.

Análise

Com certeza, muitos aspectos ligados à análise já surgiram nas falas dos alunos. Nesse momento, convide-os a focar a conversa nos elementos formais da imagem e de que maneira eles se relacionam a seu conteúdo.

Algumas questões podem ser formuladas para valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes e introduzir alguns conceitos:

- Vocês já viram uma imagem semelhante a essa?

Muitos responderão que sim, em atlas e em livros de Geografia.

- Qual foi a técnica utilizada para confeccionar essa imagem?

Alguns alunos ainda podem achar que se trata de desenho ou pintura. Provavelmente a maioria já reconheceu que se trata de uma montagem fotográfica.

- O que é uma fotografia? Como é feita?

Outras questões podem ser levantadas:

- Que tipos de fotografias conhecem?
- Gostam de fotografar?

Pode-se tentar descobrir como essa fotografia foi montada:

- Por que não é possível fazer uma foto como essa com as câmeras fotográficas que possuímos?
- Que tipo de câmera foi usada nessa fotografia?
- Em que lugar o fotógrafo se posicionou para ter esse ponto de vista?
- Houve mesmo uma pessoa fotografando?
- A Terra é realmente assim, vista do espaço?

Nesse momento, explicita aos alunos que a fotografia foi tirada por um satélite da Nasa e que, na verdade, ela constitui uma montagem, pois sabemos que o globo terrestre não se apresenta dessa forma achatada e bidimensional. Os dois hemisférios foram juntados, assim como é feito nos mapas-múndi.

Passe, então, a analisar os elementos da linguagem fotográfica:

1) **Planos** (corte, enquadramento)

- Qual é o enquadramento dessa foto? É um enquadramento “natural”?

Você pode promover uma breve discussão sobre o relativismo dessa visão da Terra.

- Se o globo é redondo, que outros enquadramentos poderíamos obter?
- Por que em todos os mapas o hemisfério Norte sempre aparece em cima?

2) **Iluminação** (luzes e sombras)

- A que correspondem as áreas iluminadas?
- E as não iluminadas?
- A cidade de São Paulo se encontra entre as áreas mais iluminadas? Por quê?
- Que outros países você identifica nas áreas mais iluminadas? E nas áreas menos iluminadas?

Os elementos luz e sombra são centrais nessa imagem. Por meio de sua observação é que o conteúdo da fotografia se revelará. As áreas mais iluminadas correspondem aos territórios onde há maior concentração de renda, aos países mais desenvolvidos; as áreas menos iluminadas, aos países mais pobres. O aspecto mais gritante dessa imagem é a desigualdade econômica, revelada pelo contraste entre as áreas iluminadas e as pouco iluminadas.

As áreas iluminadas indicam também como é a ocupação populacional dos países. Pode-se observar, por exemplo, que a ocupação do Brasil é predominantemente litorânea.

As áreas escuras evidenciam não somente a baixa densidade populacional, como também aspectos do relevo e da vegetação: grandes desertos, cadeias de montanhas, florestas. Uma leitura mais aprofundada pode ser encaminhada por meio de um trabalho conjunto com Geografia.

3) **Cores**

- Quantas cores podem ser identificadas nessa foto?
- As cores da imagem correspondem às reais?
- O que representa cada cor?

Os alunos podem identificar as áreas onde há neve, pela coloração azul-esbranquiçada dos pólos Norte e Sul, onde há florestas, pela coloração esverdeada da floresta amazônica, onde há água, pela coloração azul-escura dos oceanos.

4) **Ângulos** (ponto de vista do fotógrafo, posição da câmera)

- Onde estava a câmera fotográfica?
- Essa foto foi tirada de uma vez só ou em etapas?

5) Texturas

- Podemos perceber texturas na foto?
- O que representam?

As diversas concentrações de pontos brilhantes constituem texturas.

A leitura da imagem da Terra à noite pode ser comparativa, mostrando aos alunos outras fotografias em que os elementos trabalhados sejam explícitos, como, por exemplo, o elemento textura:



Yanomami – Claudia Andujar.

- O que você vê nessa fotografia?
- Nela, como podemos perceber o elemento textura?
- O que a textura dessas mãos nos revela quanto a idade, classe social, profissão, gênero, etnia etc.?
- Onde está a luz nessa imagem? E a sombra?

A aproximação entre duas imagens expõe de maneira mais clara alguns elementos compositivos, no caso a textura e os contrastes entre claros e escuros, entre luz e sombra.

Essa fotografia compõe uma série de retratos de índios Yanomami realizados por Claudia Andujar, em 1978. O livro *Yanomami – frente ao eterno* reúne 38 fotografias em preto-e-branco de rostos, barrigas, mãos, seios e olhares dos índios, em que o forte contraste entre luz e sombra é uma constante. Você pode conversar com os alunos sobre a intencionalidade da artista:

- Por que a artista criou um intenso contraste entre a luz sobre as mãos e o escuro do fundo?

Eles podem responder que é justamente para que só aparecessem as mãos e nada mais, para focar as mãos. Quando estamos no escuro e iluminamos um objeto com uma lanterna, nosso olho vê somente aquele objeto. A imagem dessas mãos em evidência sobre o fundo escuro causa uma sensação de suspensão no espaço e no tempo, cria uma dimensão de atemporalidade. Seria essa uma das intenções da fotógrafa?

A profundidade com que a análise é realizada deve respeitar a faixa etária dos alunos e o ano do ciclo que faz a leitura. Algumas palavras e seus respectivos conceitos podem ser introduzidos nessa etapa, mas não muitos. O educador garante uma atividade de leitura agradável e curiosa para os alunos quando gere adequadamente a quantidade de informações oferecidas no momento da leitura.

Voltamos a enfatizar que é interessante que toda a discussão seja registrada pelo professor, na lousa ou em painel, para ser retomada futuramente.

Interpretação

Continuando a leitura, solicite aos alunos que imaginem outras situações:

- Se essa não fosse uma fotografia da Terra, poderia ser o quê?

Os alunos podem responder que poderia ser uma pintura abstrata ou uma colagem. É interessante estimulá-los a abstrair um pouco os dados imediatos para tentar ver outras formas nas manchas, nas áreas escuras e claras. A forma da Austrália, por exemplo, se parece com a cabeça de um cachorro. Você pode virar a foto de ponta-cabeça e continuar a incitar os estudantes a ver outras formas na imagem.

Convide-os a imaginar quais objetos e cenários poderiam ser também fotografados para obter o mesmo resultado visual, com contrastes de luz e sombra:

- Que outros locais e superfícies apresentam formas que lembram mapas?

Nossa pele, por exemplo, quando está muito queimada do sol e começa a descascar, produz formas parecidas a mapas na superfície de nosso corpo. A superfície de uma tábua ou de um objeto de madeira é outro exemplo.

Mais questões interpretativas relacionadas à vida e à experiência do aluno podem ser realizadas:

- Essa imagem faz você lembrar de algum episódio?
- Ela sugere alguma outra imagem que não a Terra?

Na medida em que todas as falas dos alunos estão sendo registradas, retome agora as primeiras impressões verbalizadas desde o início da leitura e confronte-as com as que estão sendo expressas no momento da interpretação. Ao recuperarem o trajeto da leitura coletiva, os alunos confrontam impressões iniciais com reflexões mais profundas e percebem a maneira como foram construindo uma compreensão da imagem.



Catherine Deneuve, 2004, por Vik Muniz.
Fotografia de imagem feita com diamantes.
Disponível em <www.unm.edu>.
Acesso em: 13 fev. 2007.

oito divas – Maria Callas, Monica Vitti, Elizabeth Taylor, Sophia Loren, Romy Schneider, Brigitte Bardot, Grace Kelly e Catherine Deneuve – foram criadas por meio de colagem de diamantes lapidados sobre as fotografias das atrizes e depois fotografadas novamente. As fotografias é que são apresentadas ao público nas exposições do artista.

A etapa da interpretação é também propícia para comparar duas ou mais imagens. Outra fotografia pode ser apresentada aos alunos para que relacionem pontos convergentes e divergentes com relação à fotografia da Terra vista à noite.

Sem explicitar, ainda, o autor nem como a fotografia ao lado foi executada, solicite aos alunos que a observem bem e comparem elementos formais como: as áreas de luz e sombras, os matizes de cinza, a relação figura-fundo – eles perceberão os pontos mais brilhantes. Você pode, então, informá-los como a obra foi produzida: ela faz parte de uma série do artista paulista contemporâneo Vik Muniz, em que imagens de

Não se sabe ao certo onde se encontram as imagens com os diamantes. Elizabeth Taylor recebeu a sua de presente e adorou.

A fácil reprodução da fotografia sugere uma questão aos alunos:

- Quais são as obras originais: as construídas com diamantes ou as fotografias?

Provavelmente, os alunos questionarão sobre o valor monetário desses quadros executados com diamantes. Na verdade, o artista utilizou, para as oito imagens, 11 mil pedras no valor de 65 mil dólares, contando com o financiamento de um colecionador milionário chamado Lowel Kwiat.

Você pode continuar a discussão lançando outra pergunta:

- Por que o artista escolheu o diamante como material?

Os alunos podem responder que os diamantes são materiais que irradiam muita luz, efeito que provavelmente o artista queria dar a essas imagens. O diamante produz múltiplos sentidos para representar divas: além de ser pleno de luz, é a pedra mais dura que existe; sua solidez pode estar associada à eternidade e ao endeusamento dessas mulheres, cultuadas através dos tempos.

Voltando ao mapa da Terra, associe a nacionalidade das personagens retratadas às áreas mais brilhantes do mapa. Além do brilho e da solidez, o diamante também pode ser relacionado ao poder, à riqueza, à supremacia econômica dos países ricos. Seria essa uma das intenções do artista?

Contextualização

Nessa etapa, você vai oferecer aos estudantes informações mais abrangentes sobre o autor e a imagem. Como é uma fotografia sem autoria, realizada por um satélite da Nasa, uma opção é iniciar a discussão perguntando-lhes se ela pode ser considerada obra de arte ou não, se uma obra de arte precisa da execução direta do homem.

Certamente, já surgiram questionamentos sobre os continentes, os países, seus nomes, suas situações políticas e econômicas, seus povos e culturas, assim como sobre elementos da fotografia que ainda não foram trabalhados. Nesse momento, é adequado mostrar aos alunos um atlas geográfico ou globo, para que eles façam um contraponto entre as regiões identificadas na foto e as presentes no mapa e relacionem as áreas iluminadas e escuras aos aspectos econômicos e geográficos das diferentes regiões do mundo.

A contextualização requer informações geográficas e históricas que permitam a discussão sobre aspectos como pobreza e riqueza, acesso à tecnologia e aos bens de consumo, desigualdade social e diversidade cultural. Por meio de uma parceria com o professor de Geografia, os estudantes podem identificar na superfície continental as diversas marcas que evidenciam a ação do homem na natureza. As diferenças entre os espaços criados pela ação humana e os da natureza constituem um tema fértil para que eles compreendam a diversidade geográfica do planeta.

Na realidade, o trabalho com essa imagem presta-se mais para um projeto que se relaciona com outras áreas do conhecimento.

Depois da leitura

Criar uma imagem

A atividade de leitura de imagens fomenta naturalmente o desejo de construir uma imagem. Reafirmamos que a dimensão do fazer artístico é fundamental para articular os conhecimentos produzidos durante a leitura.

Sugerimos algumas atividades a serem realizadas depois da leitura da fotografia da Terra à noite. Convide os alunos a:

- 1) Modelar uma mão em argila pela observação das próprias mãos. Explorar e evidenciar rugas, veias, ossos e outros elementos que produzem texturas.
- 2) Ampliar, em xerox preto-e-branco, uma fotografia do próprio rosto em tamanho A4. Com carbono ou papel vegetal, reproduzir a imagem em cartolina. Pintar com guache preto as áreas escuras (os cinzas e pretos), realçando as manchas. Pode-se também realizar outra versão, pintando o rosto com guache colorido.
- 3) Ampliar, em xerox preto-e-branco, uma fotografia do próprio rosto em tamanho A4. Com carbono ou papel vegetal, reproduzir a imagem em cartolina. Colar areia, serragem moída ou outros materiais combinados sobre o desenho. Ao final, pintar as diferentes superfícies com guache colorido.
- 4) Olhar com os olhos semicerrados para a fotografia da Terra à noite. Elaborar uma pintura em aquarela reproduzindo a imagem que emerge dessa nova visão.
- 5) Delimitar um detalhe da imagem da Terra à noite por meio de uma “janelinha” feita com um quarto de folha de papel sulfite. Escolher um fragmento da fotografia e ampliá-lo duas vezes, em papel A4, um deles com lápis preto e o outro com lápis de cor.
- 6) Na sala de leitura da escola, pesquisar imagens (reproduções de fotos, pinturas, desenhos) que, de certa forma, “conversem” com a fotografia da Terra vista à noite. Após essa consulta, cujo objetivo é enriquecer o repertório imagético dos alunos e possibilitar uma seleção crítica de imagens, orientá-los na produção de um trabalho plástico que se relacione à foto da Terra à noite, do mesmo modo como essa foto “conversava” com as imagens pesquisadas; as produções artísticas podem fazer referências às imagens observadas em etapas anteriores. Os trabalhos podem ser realizados por meio de várias técnicas, desde as tradicionais, como gravura, pintura, desenho, colagem, escultura, fotografia, até as que usam equipamentos e tecnologias contemporâneas, como fotografia digital, imagens computadorizadas, fotocópias etc.
- 7) Ouvir novamente a música *Terra*, de Caetano Veloso, e estudar sua letra nas aulas de Português e as ilustrações deste capítulo nas aulas de Artes.
- 8) Confeccionar uma câmera fotográfica *pin hole* (latinha) e um laboratório de revelação.

O *pin hole* consiste em uma modalidade de fotografia artesanal em que não é utilizada nenhuma espécie de aparato fotográfico, como câmera fotográfica, lente, filme. A diferença básica entre a fotografia *pin hole* e a convencional está em sua óptica: a imagem produzida em uma *pin hole* apresenta uma profundidade de campo quase infinita, ou seja, tem um foco suave em todos os planos da cena (tudo está focado).

Para construir uma *pin hole*, é preciso uma caixa de papelão opaco, bem vedada, pintada de preto ou revestida por tiras de cartolina preta e fita isolante, com apenas um furo feito com alfinete. Em uma sala escura, cola-se papel fotográfico na parede interna da câmera, centralizando-o em frente ao orifício, e tampa-se a caixa.

Como o papel fotográfico é sensível à luz, o carregamento da câmera deve ser feito em local seguro, que evite velar o papel. Em princípio, pode-se usar na *pin hole* qualquer tipo de filme ou papel fotográfico para registrar uma imagem, mas, para que se tenha total controle do processo, usa-se, na produção do negativo, o papel fotográfico para imagens preto-e-branco ou filmes ortocromáticos de artes gráficas (fotolito) com baixa sensibilidade, semelhante ao papel. A vantagem de usar esse material é a possibilidade de manuseá-lo com segurança, permitindo que se veja o que se está fazendo sob uma luz vermelha, que não danifica o filme.

Para fotografar com essa câmera, é necessária uma exposição prolongada. No momento da tomada da foto, a câmera deve estar apoiada em uma base firme, evitando, como resultado, uma imagem tremida.

Sugere-se praticar várias vezes, alternando a exposição para mais ou para menos e tomando sempre o cuidado de anotar os tempos, para chegar a um resultado satisfatório. Uma dica: quanto maior a câmera, ou melhor, quanto maior a distância do furo ao filme/papel, maior deve ser o tempo de exposição. Esse tempo está também relacionado à quantidade de luz da cena que se quer fotografar. Não espere conseguir imagens noturnas com apenas alguns minutos de exposição. A luz tem papel fundamental.

A composição de uma fotografia e seu enquadramento também dependem de experiências previamente realizadas, pois a *pin hole* não possui visor. Esta talvez seja uma de suas características principais; mais uma vez, vale o elemento surpresa.

O processo de revelação e cópia das fotos da câmera *pin hole* é o mesmo da fotografia convencional. Nessa atividade, pode-se improvisar um labora-

tório, em um espaço apropriado com uma luz vermelha e três banheiras com os produtos químicos para a revelação: revelador, interruptor e fixador. O papel fotográfico deve ser revelado logo após a exposição, para não vazar luz e estragar a foto. A revelação é feita com sucessivos banhos do papel no revelador, no interruptor e no fixador, nessa ordem. Com isso, obtém-se um negativo da foto. O positivo (imagem fotografada) é obtido com o auxílio de um ampliador fotográfico sobre novo papel fotossensível.

Ler textos de diferentes gêneros

O documentário *O planeta azul* mostra imagens surpreendentes da Terra vista do espaço, de uma estação espacial localizada a 200 milhas de distância, revelando a grandeza e a imponência dos oceanos, continentes, desertos, montanhas, florestas e ilhas.

Outro filme interessante para assistir com os alunos é *Koianiskatski*, que também mostra paisagens monumentais da Terra vistas de cima, com a câmera posicionada em um avião em movimento.

Pesquisar em livros e/ou na Internet

Uma sugestão de pesquisa é sobre a história da fotografia, procurando reunir exemplos de obras fotográficas de diferentes artistas para os alunos perceberem a trajetória e as possibilidades da linguagem fotográfica. As imagens e os textos reunidos podem ser montados em um painel para expor essa pesquisa na escola.

Converse com os alunos sobre os processos de manipulação de imagens fotográficas, diferenciando as formas tradicionais de criação de uma fotografia das imagens que podem ser obtidas alterando-se as fotografias por meio do desenho, da pintura, da colagem, da computação gráfica e satélite.

Voltar ao objeto cultural de origem

A volta à imagem pode dar-se de diferentes maneiras. Uma delas é fazer com que as produções plásticas dos alunos sejam expostas ao lado da imagem da Terra, selecionando um momento para que cada um conte para a classe como foi seu processo criativo e identifique as relações estéticas entre seu trabalho e a imagem de origem. Os colegas comentam cada apresentação, apreciando criticamente as produções.

Outra sugestão é a de um projeto com outras áreas do conhecimento. A possibilidade de realização de novas leituras, de outros pontos de vista, enriquece significativamente o processo.

Bibliografia

- AGUILLAR, N. (Org.). Artes indígenas. In: **Mostra do Redescobrimento**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo/Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.
- _____. Imagens do inconsciente. In: **Mostra do Redescobrimento**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo/Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.
- ANDUJAR, Claudia. **Yanomami – frente ao eterno**. São Paulo: Práxis, 1978.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BENJAMIN, W. **A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (Org.). **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1988, p. 68-73.
- BUORO, A. B. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.
- COLI, J. **Por um olhar atento e lento**. São Paulo, SP. Carta Capital, n. 10, p. 6-9, out. 2006, entrevista concedida à revista Carta na Escola.
- COSTA, C. **Arte: resistências e rupturas – ensaios de arte pós-clássica**. São Paulo: Moderna, 1998.
- DEWEY, J. **A arte como experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 245-63 (Col. Os Pensadores, v. 40).
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é beleza**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FELDMAN, E. B. **Art as image and idea**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1981a.
- _____. **Becoming human through art; an esthetic experience in the school**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1970.
- _____. **Varieties of visual experience**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1981b.

- FREIRE, M. *et al.* Estudo do meio. In: **Instrumentos metodológicos II**. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997, p. 17-8.
- GONÇALVES, R. M.; FRÓIS, João Pedro; MARQUES, Elisa. **Primeiro olhar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- JANELA DA ALMA. Direção de João Jardim. Co-direção de Walter Carvalho. São Paulo. BR Distribuidora/Brasil Telecom/Ravina Filmes, 2001. Color., son., 73 min. DVD.
- JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos** – história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1998.
- KLEIMAN, A.; MORAES, S. E. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo rede nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002.
- LANGER, S. K. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- MANGUEL, A. **Lendo imagens**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- MARTINS, M. C.; PSICOSE, Gisa; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte**. A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- MENESES, U. B. **Arte plumária do Brasil**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1983.
- MERLEAU-PONTY, M. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- O PLANETA AZUL. Direção de Ben Burt. Produção de Graeme Ferguson. Edição e narração de Tony Myers. Toronto, Canadá. Imax, 1999. Color., 42 min., DVD.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- OTT, R. W. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 111-39.
- PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PARSONS, M. **Compreender a arte**. Lisboa: Presença, 1992.
- _____. **Mudando direções na arte-educação contemporânea**. Palestra proferida no Serviço Social do Comércio (Sesc), São Paulo, 1998.
- PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- RODRIGUES, A. D. A imagem e o texto. In: **Comunicação e cultura** – a experiência cultural na era da informação. Lisboa: Presença, 1999, p. 121-7.
- ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam** – leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II no ensino fundamental**. São Paulo: SME / DOT, 2006.

Humor

BONALUME NETO, R. **Mente “enxerga” rosto por meio de caricaturas. Cérebro reconhece mais facilmente caricatura do que imagens reais do rosto**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 11 abr. 1993. Caderno Ciência, p. C2.

IANNONE, L. R. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994.

LAGO, P. C. do. **Caricaturistas brasileiros**. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

LIMA, H. **História da caricatura no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.

MARCHAND, P. **Secrets des anamorphoses**. Paris: Gallimard Jeunesse, 1995.

MARINGONI, G. **Humor da charge política no jornal**. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 7, p. 85-91, 1996.

MCCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

PIMENTEL, L. **Entre sem bater! O humor na imprensa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

PIRANDELLO, L. **O humorismo**. São Paulo: Experimento, 1996.

ROMUALDO, E. C. **Intertextualidade e polifonia na charge jornalística**. Um estudo de charges da Folha de S. Paulo. Assis, 1996. 191 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista.

TEIXEIRA, L. G. S. **Sentidos do humor, trapaças da razão: a charge**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005.

VENTURA, Z. **Caricaturistas brasileiros**. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

VETILLO, E. **Aprenda a desenhar caricaturas**. São Paulo: MultVersus, 2005.

ZIV, A.; ZIV, N. **Humour et créativité en education**. Paris: Creaxion, 2002.

Sites

<<http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=212>> – Charge, cartum e caricatura por Rafael Lima.

<<http://www.salaodehumordepiracicaba.com.br> – Imagens>.

Revistas

Pastiche et Parodie: De l'art du détournement. Paris: CNDP, 2000.

Para saber mais

História da arte, filosofia e estética

- AGUILLAR, N. (Org.). **Mostra do Redescobrimto**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo/Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.
- ARGAN, G. C. **Arte moderna**. 4. ed. Trad. Denise Bottmann e Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
- ARTE NO BRASIL. São Paulo: Abril Cultural, 1979, v. 1 e 2.
- BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- BRONOWSKI, J. **O olho visionário: ensaios sobre arte, literatura e ciência**. Brasília: Ed. da UnB, 1998.
- CANCLINI, N. C. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. 5. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- DUFRENNE, M. **Estética e filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- EAGLETON, T. **Ideologia da estética**. São Paulo: Jorge Zahar, 1993.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 254 p.
- CARTA, L.; MARGULIES, M. (Coord.). **Gênios da pintura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. 15. ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1993. 545 p.
- HAUSER, A. **História social da literatura e da arte**. Trad. Walter H. Geenem. São Paulo: Mestre Jou, 1980-1982, t. I e II.
- JANSON, H. W. **História geral da arte: panorama das artes plásticas e da arquitetura da pré-história à atualidade**. Trad. Maurício Balthazar Leal. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MERLEAU-PONTY, M. **A dúvida de Cézanne**. São Paulo: Abril Cultural, 1975 (Col. Os Pensadores).
- _____. **O olho e o espírito**. São Paulo: Abril Cultural, 1975 (Col. Os Pensadores).
- O MUNDO DA ARTE. 7. ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1979. 10 v.
- OSTROWER, F. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- _____. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- PAIM, S. **Os aspectos estéticos da aprendizagem escolar**. Palestra proferida no Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz (Cevec), São Paulo, 2000.
- READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- _____. **O sentido da arte**. São Paulo: Ibrasa, 1968.
- SANTAELLA, L. **Arte & cultura: equívocos do elitismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SUBIRATS, E. *A cultura como espetáculo*. São Paulo: Nobel, 1989.

ZANINI, W. (Org.). *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983.

Elementos estruturais da imagem e gramática visual

ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Edusp, 1980.

DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Metodologia do ensino da arte

BARBOSA, A. M. B. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo/Porto Alegre: Perspectiva/lochpe, 1994.

_____. *Arte-educação: conflitos/acertos*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____; SALLES, H. M. (Org.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUORO, A. B. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

PORCHER, L. (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?*. Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

Educação e currículo

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979 (Col. Atualidades pedagógicas, v. 21).

_____. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1976.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.