

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO *STRICTO SENSU*

EDSON RODRIGUES PASSOS

**A LEITURA DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
(PNLDM: POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE LEITORES DA IMAGEM NA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

CURITIBA

2013

EDSON RODRIGUES PASSOS

**A LEITURA DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
(PNLDM: POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE LEITORES DA IMAGEM NA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, sob a orientação do Professor Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho.

CURITIBA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

EDSON RODRIGUES PASSOS

A LEITURA DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA (PNLDM: POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE LEITORES DA IMAGEM NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, sob a orientação do Professor Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof:

Universidade Tuiuti do Paraná

Prof:

Universidade Tuiuti do Paraná

Prof:

Universidade Tuiuti do Paraná

AGRADECIMENTOS

Redigir uma dissertação de Mestrado é uma construção desafiadora que envolve a totalidade do nosso ser. A cada investida na tentativa de criar respostas para o problema do objeto em análise, nos modificamos, afastamos e aproximamos de nós mesmos. Parece que essa é a sina do pesquisador que busca transformar a realidade.

Preliminarmente, agradeço a Deus pela minha existência.

Para todos os Professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e colegas de trabalho que vivenciaram conosco, direta ou indiretamente desses momentos, são a quem gostaria de agradecer:

Aos meus pais, Osmino Rodrigues Passos e Odete Bueno Passos, ambos, agricultores não escolarizados, pelo feito de terem me matriculado na Escola pública básica.

Ao Prof.^o Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho, da Universidade Tuiuti do Paraná, amigo e orientador instigante, escritor e leitor, pelas sugestões precisas nas horas de maior dificuldade, sempre atento a dialética e a hermenêutica do texto, interlocutor sensível no aprimoramento da construção e revisão dessa dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Consuelo Schlichta, da Universidade Federal do Paraná, Educadora em Arte e artista plástica que, desde os anos 80, dedica-se ao ensino de Arte na escola pública. É professora de Fundamentos do Ensino da Arte e de Desenho em Artes visuais, na UFPR. Integra o grupo de Pesquisa Educação e Marxismo – UFPR. Agradecemos pela inestimável colaboração por aceitar o convite para participar dessa banca, proporcionado o aprimoramento da discussão.

À Prof.^o Dr.^a Josélia Schwanka Salome, da Universidade Tuiuti do Paraná, pelas informações fornecidas em depoimentos, conversas e pelas preciosas dicas socializadas no seminário de dissertação II, sobretudo, no aprimoramento do texto.

A minha esposa e filhos que, mesmo sem entenderem o que nos leva a entrega incondicional a pesquisa, sempre me respeitaram, valorizando meus potenciais.

E por fim, a todos os Professores da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná.

RESUMO

O presente estudo nasceu da observação em sala de aula, da dificuldade de leitura dos alunos (ensino fundamental e médio) diante dos textos imagéticos nos livros didáticos de língua portuguesa. O estudo investiga a presença da imagem como forma de linguagem compósita de signos ideológicos, a partir da perspectiva das políticas públicas em educação no Brasil. Justifica-se o estudo em face da sua importância para a sociedade educacional brasileira, no sentido de entender como as imagens nos livros didáticos contribuem (ou não) para consolidar a legislação normatizada através da LDB/PCNs/PNLD. Elaborou-se a seguinte interrogação central da pesquisa: A quem servem essas Políticas Públicas? Esta preocupação com o uso das imagens nos Livros Didáticos por parte dos PCNs/LDB e PNLD está a serviço da qualidade no processo ensino-aprendizagem da Educação Brasileira? Ou é intrínseca aos aspectos capitalistas e mercadológicos atuais, por meio de uma política liberal? O estudo tem como objetivo geral pesquisar a importância e as formas de aplicação e uso da Imagem no Ensino de Língua Portuguesa no livro didático, tendo em vista a efetivação da Legislação das Políticas Públicas Educacionais (LDB/PCNs/PNLDm). E como objetivos específicos: 1) Analisar as imagens escolhidas nos livros didáticos pelos autores, principalmente, buscando apreender: à transmissão ideológica e a relação de poder, no sentido de conduzir o educando a uma visão de mundo prefixada que impede o desenvolvimento do espírito crítico; 2) Investigar o poder da imagem da mídia retratada nos livros didáticos como elemento de alienação dos educandos; 3) Compreender como as imagens nos livros didáticos estão intrinsecamente ligadas aos aspectos capitalistas e mercadológicos atuais, nesse sentido, quais imagens estamos oferecendo aos nossos alunos, que valores estamos construindo; 4) Examinar a não apropriação da escola pelo mundo das imagens. Nesse 1º capítulo apresenta-se uma visão geral e ampla ao aporte metodológico, objetivos, apresentação do problema e pensadores conceituais que tem suas bases teóricas no marxismo – materialismo histórico dialético e na filosofia da linguagem de Bakhtin. No 2º capítulo, apresenta-se através da visão marxista, uma análise material das condições do presente, procurando localizar a contradição oculta nas Políticas Públicas educacionais, sobretudo, no contexto do modo de produção e reprodução da vida dentro do sistema capitalista, sem perder de vista o Estado como categoria central e seus efeitos políticos. No 3º capítulo, aborda-se a questão do Livro Didático na Educação Brasileira e a importância da formação de leitores do não verbal, analisando a relação entre linguagem, imagem e poder. A proposta do 4º e 5º capítulos é a de analisar o discurso das imagens apresentadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa do PNLDm – Programa Nacional do Livro Didático (Ensino médio) coleção 2010. Em conclusão, o cerne desse trabalho consiste gradativamente em ultrapassar o limiar da leitura instrumental de caráter positivista proposta nos livros didáticos e mostrar outras tentativas e possibilidades significativas de retomar a leitura das imagens nos livros didáticos de língua portuguesa.

Palavras-chave: Imagem; Livro didático; Políticas Educacionais, Leitura da imagem.

ABSTRACT

The present study arose from the observation concrete and real, in the classroom, the reading difficulties of students (elementary and middle school) before imagistic texts in textbooks in Portuguese. The study investigates the presence of the image as language form composite ideological signs, from the perspective of public policy in education in Brazil. Justified the study in view of its importance for the Brazilian educational society, in order to understand how images in textbooks contribute (or not) to consolidate legislation normalized by LDB / PCN / PNLD. We developed the following central research question: Who are these Public Policy? This concern with the use of images in textbooks by the NCPs / LDB and PNLD is service quality in the teaching-learning Brazilian Education? Or is intrinsic to capitalist aspects and market current through a liberal? The study aims to search the general importance and forms of application and use the image in English Language Teaching in the textbook, with a view to effecting Legislation Public Policy Education (LDB / PCN / PNLDm. Specific objectives and : 1) Analyze the images chosen by the authors in textbooks, mainly seeking to understand: the ideological transmission and power relationship in order to lead the student to a fixed worldview that prevents the development of critical thinking, 2) investigate the power of the media image portrayed in textbooks as an element of alienation of learners; 3) Understand how images in textbooks are intrinsically linked aspects capitalists and market today, in this sense, what images we are offering our students, who are building values; 4) Examine the non-appropriation of the school through the world of images. In Chapter 1 presents an overview of the methodological approach and broad, objectives, problem statement and conceptual thinkers who have their theoretical foundations of Marxism - historical materialism and dialectical philosophy of language Bakhtin. In the 2nd chapter, presents itself through the Marxist view a material analysis of the conditions of the present, trying to find the hidden contradiction in public policy education, especially in the context of the mode of production and reproduction of life within the capitalist system, without losing view the state as a central category and its political effects. In the 3rd chapter addresses the issue of the Brazilian Education Textbook and the importance of educating readers of nonverbal, analyzing the relationship between language, image and power. The proposal of the 4th and 5th chapters is to analyze the discourse of images presented in the textbooks of Portuguese Language PNLDm - National Textbook Program (High School) 2010 collection. In conclusion, the core of this work consists in gradually overcoming the threshold of reading instrumental character positivist proposal in textbooks and other show trials and offers significant resume playback of images in textbooks in Portuguese.

Keywords: Image; Textbooks; Educational Policy, Reading image.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM I. - Obra dos grafiteiros Os Gêmeos (Otávio e Gustavo Pandolfo), Nina Pandolfo e Nunca.	130
IMAGEM II. - <i>Instalação Varal de Rosas</i> feita pela ONG Rio da Paz na 15ª manifestação contra a violência, ocorrida na praia de Copacabana, cidade do Rio de Janeiro, RJ, em 15 de dezembro de 2007. Foto:Gabriel de Paiva/ AGÊNCIA O GLOBO.	130
IMAGEM III. - DRAPER, Herbet James. <i>Ulisses e as sereias</i> . Óleo sobre tela, 213 x 177 cm. 1909. THE BRIDGEMAN ART LIBRARY/FERENS ART GALLERY, INGLATERRA.	131
IMAGEM IV. - <i>Vista do teatro de Epidauro</i> , Grécia, construído no século IV a.c. Foto de 2007.	131
IMAGEM V. - ARCIMBOLDO, G. <i>Inverno</i> . S.d.	132
IMAGEM VI. Cena do filme <i>O Senhor dos Anéis – O retorno do rei</i> , de Peter Jackson. EUA, 2003. NEWLINE CINEMA/EVERET COLLECTION-KEYSTONE.	133
IMAGEM (1). <i>Miniatura representando o Jardim do Amor do manuscrito do Romance da rosa</i> , de Guillaume de Lorris e Jean de Meun, 1490-1500. Biblioteca Britânica de Londres.....	134
IIIMAGEM (2). <i>Catedral de Santiago de Compostela</i> , cuja Construção foi iniciada em 1078 por Afonso IV, rei de Leão e Castela. Fotografia de 2006.	143
IMAGEM (3) <i>Enterro de vítimas da Peste Negra. Em Anais Gilles Li Muisit. Biblioteca Real Albert L, Bruxelas</i>	146
IMAGEM (4). <i>Doktor Schnabel Von Rom</i>	148
IMAGEM (5). <i>Tom Jobim no Rio de Janeiro</i> em 1984.	151
IMAGEM (6). Simone Martine. Saint Martin Being Knihgted. Séc. XIII.	151
IMAGEM (7). <i>Iluminura de manuscrito francês do século XV</i>	152
IMAGEM (8). METSYS, Quentin. <i>O cambista e a sua mulher</i> . Óleo sobre madeira, 71 x68 cm. 1514. Museu do Louvre, Paris.	155
IMAGEM (9). DI MICHELINO, D. <i>Monumento a Dante e à Divina comédia</i> . 1465. Têmpera sobre a madeira. BASÍLICA DE SANTA MARIA DEL FIORE, FLORENÇA, ITÁLIA.	162
IMAGEM (10). SANZIO, Rafael. <i>Escola de Atenas</i> . 1509-1510.	170
IMAGEM (11). Detalhe de um mapa iconográfico de 1519 mostrando a terra brasileira, que faz parte do Atlas <i>Miller</i> , atribuído a Lopo Homem e Pedro Reinel.....	183

IMAGEM (12).DE BRY, Theodore. <i>A execução do inimigo pelos índios tupinambás</i> . 1652.	186
IMAGEM (13). MEIRELES, Vitor. <i>Primeira missa no Brasil</i> . 1860. Óleo sobre tela, 268 x 356 cm.	189
IMAGEM (14). PORTINARI, C. <i>Padre Anchieta</i> . 1954. Óleo sobre tela, 54 x 46 cm.	190
IMAGEM (15). VALDÉS LEAL, Juan de. <i>Alegoria da morte (In ictu oculi)</i> . 1672.	192
IMAGEM (16). BERRUGUETE, Pedro – <i>Auto da fé</i> , c.1495. Museu do Prado, Madri.	197
IMAGEM (17). Artemisia Gentileschi – <i>Judite assassinando Holofernes</i> . C. 1612-1621. Galeria Uffizi, Florença.	199
IMAGEM (18). BOUCHER, F. <i>Pastoral de outono</i> . 1749.	204
IMAGEM (19). BOUCHER, F. <i>Pastoral de verão</i> .1749. óleo sobre tela 1,97 x 2,59 m.	204
IMAGEM (20). PATEL , P. <i>Vista em perspectiva do Palácio de Versalhes</i> . 1668.	207
IMAGEM (21). FRIEDRICH, Gaspar David. <i>O caminhante acima da neblina</i> . 1818.	211
IMAGEM (22). SCHUTE, E. F. <i>Cachoeira de Paulo Afonso</i> . 1850.	215
IMAGEM (23). DORÉ, G. <i>Andrômeda</i> . 1869.	218
IMAGEM (24). ARRAGO, J. <i>Castigo de escravo</i> . 1839.	221
IMAGEM (25). VON HERKOMER, HUBET. <i>Em greve</i> . 1891.	225
IMAGEM (26). Cartaz do filme <i>Germinal</i> , de Claude Berri, baseado na obra homônima de Émile Zola.	229
IMAGEM (27). Professor Gunther Von Hagens e uma de suas esculturas – <i>Jogador de xadrez</i>	230
IMAGEM (28). MUCHA, A. Champenois <i>Impressor-Editor</i> . 1898.	233
Imagem(29). POUSSIN, Nicolás. <i>Apolo e as musas (paraso)</i>	234
IMAGEM (30). SCHWABE, C. <i>A morte do coveiro</i> . 1900.	235
IMAGEM (31). CRANE, Walter. <i>Cavalos de Netuno</i> . 1892.	235
IMAGEM (32). MELLERY, Xavier. <i>As horas, ou Eternidade e Morte</i>	236
IMAGEM (33). <i>Guarnição no morro do Castelo durante a Revolta da Armada</i> , 1893- 1894.	237
IMAGEM (34). <i>Soldados paranaenses a caminho do Contestado</i>	238
IMAGEM (35). <i>Rendição dos conselheiros em 02 de outubro de 1897</i> . Foto de Flávio de Barros em 1897.	238
IMAGEM (36). AMARAL, Tarsila do. <i>Operários</i> . 1933.	240

IMAGEM (37). PORTINARI, Candido. <i>Criança morta</i> . 1944.	242
IMAGEM (38). José Alberto Cornavaca. <i>Piracicaba: 30 anos de humor</i> . São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.	247
IMAGEM (39). <i>30º anuário</i> . São Paulo: Clube de Criação de São Paulo, 2005.	248
IMAGEM (40). Angeli, <i>Folha de S. Paulo</i> . 21/8/2007.	250
IMAGEM (41).Fonte: www.cicero.art.br/site	251
IMAGEM(42). Hubert. <i>Piracicaba, 30 anos de humor</i> . São Paulo: IMESP, 2003.	252
IMAGEM (43).Fonte: http://images.google.com.br	253
IMAGEM (44). Y& R.	255
IMAGEM (45). Angeli. <i>Brasil e a revolução digital</i>	256
IMAGEM (46-47). <i>Fome Zero – O Brasil que come ajudando o Brasil que tem fome</i>	258

LISTA DE SIGLAS

ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

AIE – Aparelhos Ideológicos do Estado

AE – Aparelho de Estado

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

CNE – Conselho Nacional de Educação

CELD – Comissão Estadual do Livro Didático

CBL – Câmara Brasileira do Livro

COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

INL – Instituto Nacional do Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MEC/USAID - Acordos de Cooperação para o Desenvolvimento da Educação
Brasileira

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLDM – Programa Nacional do Livro Didático Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

ONGs - Organizações Não Governamentais

SNEL – Sindicato Nacional de Editores de Livros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I A LEITURA DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO: DESAFIOS E MÉTODOS	18
1.1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E RELAÇÃO DAS OBRAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA	18
1.2. JUSTIFICATIVAS E FINALIDADES	23
1.3. OBJETIVOS	28
1.3.1. Objetivo Geral	28
1.3.2. Objetivos Específicos	28
1.4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
1.5 A ONTOLOGIA “DO SER SOCIAL” NA PESQUISA CIENTÍFICA: A CONCEPÇÃO MARXISTA	31
1.6 A ONTOLOGIA DO MARXISMO PARA SE CHEGAR AO MÉTODO – M.H.D.	34
1.7. A TEORIA E A PRÁTICA NO MÉTODO COMO ACESSO DE APREENSÃO DA REALIDADE	37
1.8. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
1.9. A IMAGEM COMO LINGUAGEM DIALÓGICA E SIGNO IDEOLÓGICO	42
1.10. CATEGORIAS DO MÉTODO E DA ANÁLISE	45
CAPÍTULO II - O ESTADO E SEUS EFEITOS POLÍTICOS	51
2.1. POLÍTICA, GOVERNO, ESTADO – UMA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA	52
2.2. A HEGEMONIA DO(S) ESTADO(S)	60
2.3. O ESTADO BRASILEIRO: ORGÂNICO OU POLÍTICO?	64
2.4. O DIÁLOGO COM LOUIS ALTHUSSER EM APARELHOS IDEOLÓGICO DE ESTADO	68

CAPITULO III - A QUESTÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: FORMAÇÃO DE LEITORES DO (NÃO) VERBAL.....74

3.1 ENFRENTANDO O PROBLEMA: LINGUAGEM, IMAGEM E PODER.....	73
3.2 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO PERÍODO IMPERIAL A PRIMEIRA REPÚBLICA.....	83
3.3 MOMENTO HISTÓRICO DA POLÍTICA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XIX	88
3.4 A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI.....	93
3.5 A LEGISLAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NA ERA VARGAS (1930-1945).....	97
3.6 O LIVRO DIDÁTICO NA ERA VARGAS (1930-1945) AOS DIAS DE HOJE	102
3.7 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR COMO CHAVE PARA ENTENDER AS FRONTEIRAS ENTRE O ESTÉTICO E O POLÍTICO NAS IMAGENS.....	108

CAPÍTULO IV – PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DO DISCURSO DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO.....114

4.1 COMO COMPREENDER A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO	114
4.2 IMAGEM E DISCURSO NO LIVRO DIDÁTICO.....	117
4.3 A LEITURA DA IMAGEM NA LITERATURA	126
4.4 IMAGENS DO TROVADORISMO – SÉCULOS XII e XIII.....	132
4.5 IMAGENS DO HUMANISMO – SÉCULO XIV e XV.....	155
4.6 IMAGENS DO RENASCIMENTO – SÉCULOS XV E XVI	167
4.7 IMAGENS NA LITERATURA INFORMATIVA E JESUÍTICA E DO BARROCO – SÉCULOS XVI E XVII	182
4.8 LEITURA DAS IMAGENS NO ARCADISMO OU NEOCLASSICISMO – SÉCULO XVIII	203
4.9 AS IMAGENS NO ROMANTISMO – SÉCULOS XVIII E XIX	209
4.10 LEITURA DAS IMAGENS NO REALISMO E NATURALISMO – SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX	223

CAPÍTULO V – AS IMAGENS NO PARNASIANISMO E SIMBOLISMO – AS	
ESTÉTICAS DO FIM DO SÉCULO XIX.....	232
5.1 AS IMAGENS NO PRÉ-MODERNISMO – FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX	237
5.2 AS IMAGENS NO MODERNISMO NO BRASIL – SÉCULO XX	240
5.3 AS IMAGENS NAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO	245
5.4 A LEITURA DA IMAGEM NA GRAMÁTICA, INTERPRETAÇÃO E ESTUDO DA LÍNGUA.....	254
 CONCLUSÃO.....	 260
REFERÊNCIAS	267

TRADUZIR-SE

*“Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.*

*uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.*

*Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.*

*Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.*

*Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.*

*Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?”
(Ferreira Gullar)*

INTRODUÇÃO

A Educação brasileira parece não ter incorporado ainda nas suas políticas e práticas pedagógicas os sinais de mutação da modernidade e da cultura imagética, sobretudo, nos meios de comunicação de massa. Em relação à perspectiva educacional, tais políticas se estendem ao processo de formação de professores no Brasil. Em face da inexistência de uma política pública, ainda não se criou no currículo dos cursos superiores de licenciatura na área de humanas uma disciplina específica que preparasse o professor para a leitura da imagem nos livros didáticos. Hoje, vivemos um grande dilema: os livros didáticos, ainda carecem de qualidade teórica e metodológica na apreciação dos muitos especialistas da educação contemporânea brasileira. Desse modo, não há uma política curricular com fundamentação filosófico-pedagógica para preparar o professor para ensinar com imagens. Mórán afirma que:

O aluno hoje está ligado profundamente ao pensamento analógico, concreto, visual, espacial, dinâmico, de processamento de muitas informações simultaneamente, de compreensão de vários cenários, pontos de vista espaço temporais aos quais responde com a mesma rapidez e polivalência (MÓRAN, 1993, p. 9).

Como podemos ver, o jovem da atual geração já nasceu no ritmo das novas tecnologias e mídias imagéticas. Essa nova linguagem que representa o seu código de acesso para o mundo icônico, espacial e veloz, acaba contrastando com as práticas tradicionais dos textos impressos.

Este trabalho pretende estudar epistemologicamente o mundo das imagens presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio, a partir da perspectiva das políticas públicas em educação no Brasil. Entende-se nesse processo de investigação científica e criação teórica, que a imagem se caracteriza como forma de linguagem e, portanto, é matéria, sendo assim não estamos lidando com algo puramente abstrato, mas com algo concreto que pode ser apreendido e assimilado em forma de conteúdo e conhecimento. Quando falamos no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo da imagetização visando à leitura de imagens, é imprescindível o investimento na formação do mediador. Essa formação, como veremos aqui projetada, envolve a busca de métodos adequados de apropriação e

percepção que devem ser buscados no campo da filosofia e da psicologia. Nesse sentido Georges Didi Huberman afirma que:

O segredo reside, pois, na dialética. Como Walter Benjamin havia afirmado: “A imagem é dialética em suspensão. E sendo dialética, ela é crítica: ao nos olhar, ela nos obriga a olhá-la e a constituir esse olhar. É somente dessa maneira que se poderia falar em ler uma imagem. Ler não no sentido de decifrar, mas de trabalhar a imagem na escrita, que é ela mesma imagética, portadora e produtora de imagem” (DIDI-HUBERMAN, 1990. p. 181).

Este estudo nasceu da observação em sala de aula, da inoperância dos alunos (ensino fundamental e médio) diante de textos construídos pela linguagem visual. Constata-se ao longo de mais de uma década trabalhando com Língua Portuguesa com ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas e privadas, que a maior dificuldade encontrada pelos alunos de um modo geral está relacionada a construção de sentidos em textos verbais e não verbais. Além disso, observa-se uma cultura do pensamento único, do senso comum, de que, imagem não deve ser lida. Ou no mais das vezes, a ideia distorcida de que ler a imagem é simples ou fácil.

Não obstante, é precoce atribuir uma causa inicial ou final para esse problema, sobretudo, porque o trabalho com imagens não se dá exclusivamente no plano cartesiano, ao contrário, a imagem representa uma forma de linguagem extremamente dinâmica e polissêmica, exigindo uma disposição complexa por parte do observador. O que se pode afirmar com segurança é a supervalorização dos elementos visuais nos livros didáticos atuais, o que não chega a representar um excesso de imagens em relação aos textos verbais. Também, por enquanto, não se pode atribuir a essa exposição imagética como sendo a responsável em dificultar a apropriação do conteúdo verbal por parte do aluno.

Essa perspectiva de leitura da imagem permite trabalhar com o pensamento dialético, nesse sentido, alfabetizar para a leitura de imagens, como defende-se nesse texto, requer tanto do professor quanto do aluno e da sociedade educacional em geral, uma nova postura comportamental, sobretudo, no tocante a educação dos sentidos: atenção, desejos e motivação. Segundo Ponty:

Treinar a percepção dos educandos é deixá-los atentos, levando-os a colocar a consciência na presença da vida irrefletida nas imagens e despertar a consciência para a leitura da própria história esquecida, transformando a visualidade da imagem em visibilidade do olhar humano. Este é o verdadeiro papel da reflexão filosófica e é desta forma que se chega a uma verdadeira teoria da atenção (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 164).

Desse modo, essa perspectiva apontada por Merleau Ponty reforça a ideia da necessidade de se criar uma teoria da atenção, isto é, para interpretar a realidade na sua totalidade é necessário emancipar os nossos sentidos ao ponto de torná-los afinados para captar o mundo sensível que nos cerca. Sobretudo, levando-se em conta, que a leitura dialética da realidade implica uma contextualização, uma análise conjuntural que permita entender as condições reais da escola, a fim de entender a função do livro didático e, nele, das imagens. O que, sem uma política pública adequada para isso, torna-se difícil.

Em suma, optou-se, portanto, por pesquisar a imagem no livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio, 1ª, 2ª e 3ª séries, coleção 2010. As coleções que se propõe analisar apresentam os seguintes títulos: *Linguagem em movimento*, *Português: contexto, interlocução e sentido* e *Português: literatura, gramática, produção de textos*. Tendo em vista que esse projeto está inserido na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, optou-se em tomar como objeto de estudo e análise as imagens que estão no livro didático público fornecido pelo Governo Federal. Deste modo, procurou-se, no decorrer desse trabalho com as imagens, estabelecer relações com o contexto político em que se define o programa das políticas públicas do Governo Federal para o livro didático. Constata-se proclamado que o ensino contemporâneo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias buscam através dos pressupostos teóricos reconhecidos e referenciados na legislação da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9394, de 1996, a expressão do tempo contemporâneo. Sobretudo, com ênfase ao trabalho voltado para a estética da sensibilidade através do estímulo a criatividade, o espírito inventivo e a sutileza com a linguagem visual. No entanto, o que normatiza teoricamente a (LDB) 9394, de 1996 a cerca do ensino da linguagem visual no livro didático ou fora dele não se materializa na realidade.

Vejamos uma síntese dos pressupostos teóricos sobre o PNLD, segundo fontes do Governo Federal – Ministério da Educação.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes.

O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários¹.

O Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa PNLD 2012 abre o texto da primeira página com a seguinte pergunta aos professores: “Que livro didático de português (LDP) devo adotar para o ensino médio (EM), em minha escola?” (Ministério da Educação, 2011, p.6).

Em um primeiro momento, somos levados a acreditar que foi dada ao professor a oportunidade de mostrar sua capacidade de refletir criteriosamente na decisão de escolher a sua principal ferramenta didático-pedagógica de trabalho dos próximos três anos. No entanto, por mais que a nossa reflexão seja criteriosa, não há o que fazer, pois todas as coleções didáticas presentes no Guia foram aprovadas previamente e sistematicamente por processo avaliatório oficial. Ou seja, das 18 coleções avaliadas no PNLD 2012, um total de 11 (61,11%) foram aprovadas, portanto, poderão ser escolhidas pelos professores para trabalhar nos próximos três anos: 2013 a 2016. Deve-se lembrar que nessa pesquisa estamos trabalhando com a última coleção aprovada no Guia de Livros Didáticos PNLD 2010.

¹ FNDE. Disponível em: www.fnde.gov.br. Acessado em: 26/02/2012.

CAPÍTULO I - A LEITURA DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO: DESAFIOS E MÉTODOS

1.1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E RELAÇÃO DAS OBRAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA.

Sobre os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)

As políticas públicas, mais especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais, provocaram significativas transformações nos livros didáticos. (Ao comparar os livros anteriores e posteriores aos PCNs, comprovou-se essa afirmação).

Os PCNs ofereceram novas diretrizes para a produção de livros didáticos (Lds), indicando às editoras e aos autores de que forma estes livros deveriam ser avaliados e adquiridos pelo Governo. Desse modo, como as vendas ao governo são muito lucrativas para as editoras, elas passaram a investir na qualidade da produção do livro didático, sobretudo, com uma preocupação especial com o uso da imagem.

É importante observar que, historicamente, desde a década de 1980 até os dias de hoje a tarefa de educar para a apropriação da cultura visual, em geral, esteve e está associada à disciplina de Educação Artística ou ao estudo das Artes Visuais. Sobretudo, com a retomada crítica dos currículos o texto visual entra nas aulas de Artes Visuais. Hoje, constata-se como característica dominante em todas as áreas, inclusive, nas ciências exatas, a manifestação dinâmica e expressiva da imagem. As imagens nos cercam por todos os lados e lugares, e assim ela estabelece uma comunicação dialógica e ideológica da coisa codificada. Nesse sentido, entende-se nesse trabalho que estudar as imagens representa uma responsabilidade de todas as áreas. Esta prioridade ontológica faz-se necessária em face da realidade totalizante do poder das imagens, que cada vez mais tem ocupado o espaço da linguagem verbal em todos os setores sociais, inclusive nos livros didáticos. Tal processo de mudança acentuou-se expressivamente a partir do advento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1997, por uma determinação por decreto político do Governo Federal, que passou a exigir mais

qualidade no processo de produção dos livros didáticos, tanto por parte dos autores como pelos editores.

Depois disso, no trabalho de sala de aula, passou-se a observar com mais frequência nos livros didáticos que o que é possível comunicar através das imagens parece não ser necessário dizer por meio da linguagem verbal. Isto é, os livros tornaram-se cada vez mais ilustrativos. No entanto, nessa perspectiva, esqueceu-se que apenas olhar a infinidade de imagens que nos cercam não basta para construir um sentido significativo nessa espécie de linguagem. Faz-se necessário ver além da mera aparência da coisa em si, como nos ensina Kosik. Ou seja, não se criou uma política curricular com fundamentação filosófico-pedagógica para preparar o professor para ensinar com imagens. Nesse sentido, Consuelo Schlichta afirma:

Concluimos, então, que as atividades de leitura – no sentido de ver além das aparências, apreendendo a imagem na sua opacidade; de apropriação e de construção dos seus significados – são de extrema importância, especialmente no âmbito do Ensino Médio, pois se conectam com a necessidade de os alunos aprenderem a orientar-se e a encontrar sentidos e pontos de referência que lhes permitam interpretar não só as *representações*, mas também a própria realidade. Sobretudo, leva-se em conta que as imagens que aparecem nos livros didáticos, muitas vezes, constituem a única ou boa parte da produção artística a que a grande maioria dos alunos da escola pública tem acesso. (SCHLICHTA, 2009, p. 57).

Ao que parece, custa muito caro para a sociedade, inclusive a letrada, a ideia de que, nossos professores não foram alfabetizados para a leitura da imagem. O fenômeno das imagens nos cercam por todos os lados, no entanto, não nos damos conta de que, *somos incapazes de examinar o seu conteúdo, esquecemos que o simples ato de enxergar não é suficiente para desvelar seus segredos*. (SCHLICHTA, 2009, p. 12).

Ver além da *coisa em si*, ou seja, ver e enxergar a imagem para além da sua aparência ilustrativa passa a exigir do leitor uma reeducação em seu processo de interação social. Trazendo para esse texto a perspectiva teórica marxista adotada por Bakhtin, entende-se que a linguagem humana representa o caminho pela qual as ideias e pensamentos transitam entre os sujeitos. A linguagem visual por sua vez que também é signo ideológico e é persuasiva, sobretudo, porque nasce da realidade social, sempre está carregada de significados. No entanto, o sentido que se procura no texto visual, ainda se perde para a grande maioria dos leitores.

Na acepção que é própria do trabalho científico, antecipa-se a afirmar, que o objeto de estudo dessa dissertação são as imagens nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio regular. Não obstante, é importante observar, que não se tem como falar das imagens no Livro Didático ignorando a sua própria existência. A pesquisa que está sendo realizada não busca investigar a história do livro didático em si, mas as imagens que ocupam o espaço interno desse material, sobretudo, na forma de conteúdo ideológico e matéria de ensino. Nessa perspectiva, o livro didático passa a representar uma fonte documental para a pesquisa da imagem e a sua existência como fonte provedora das imagens, não podendo ser externa a sua existência. Segundo Alain Choppin:

[...] podemos nos arriscar a distinguir duas categorias de pesquisa: Aquelas que, concebendo o livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro, analisam o conteúdo em busca de informações estranhas a ele mesmo (a representação de Frederico II da Prússia, ou a representação da ideologia colonial, por exemplo), ou as que só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático (história das categorias gramaticais, por exemplo); Aquelas que, negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Diante dessa realidade, apresentamos as interrogações centrais da pesquisa: A quem serve essas Políticas Públicas? A preocupação com o uso das imagens nos Livros Didáticos por parte dos PCNs/LDB e PNLD está a serviço da qualidade no processo ensino-aprendizagem da educação brasileira? Ou está a serviço das necessidades impostas pelo capital (ou seja, pelo mercado de livros), por consequência, é uma resposta das políticas liberais incorporadas pelo estado ao capital? Qual o projeto de escola, de educação, por consequência de livro didático, financeiramente, ideologicamente, que o capital precisa?

Em relação aos PCNs, como eles foram produzidos por técnicos, com uma visão instrumental e reduzida da educação, entre outros aspectos, deram pouca relevância e destaque a imagem. Afinal, ela é tão responsável pela formação dos educandos quanto o texto escrito que compõe as coleções a seguir.

- **Relação das obras selecionadas para a pesquisa.** Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

1ª Coleção

Torralvo, Izeti Fragata

Linguagem em movimento/ Izeti Fragata

Torralvo, Carlos Alberto Cortez Minchillo. – 1.ed.-

São Paulo: FTD, 2010. – (Coleção Linguagem em movimento; v.1, 2 e 3)

Suplementado pelo manual do professor

ISBN 978-85-322-7350-5 (Aluno)

ISBN 978-85-322-7351-2 (Professor)

- Português (Ensino médio) I. Minchillo, Carlos Alberto Cortez. II. Título.

10-04160
catálogo sistemático).

CDD-469.07(Índices para

2ª Coleção

Abaure, Maria Luiza M.

Português: contexto, interlocução e sentido/ Maria Luiza M. Abaure, Maraia

Bernadete M. Abaure, Marcela Pontara. - - São Paulo: Moderna, 2008

Obra em 3 v.

- Linguagem e Línguas (Ensino médio)
- Literatura (Ensino médio)
- Português (Ensino médio)
 - Abaure, Maria Bernadete M.
 - Pontara, Marcela.
 - Título.

08-07110
catálogo sistemático).

CDD-469.07-807(índices para

3ª Coleção

Sarmiento, Leila Lauar

Português: literatura, gramática, produção de textos/ Leila Lauar Sarmiento, Douglas Tufano. –

Obra em 3 v.

- São Paulo: Moderna, 2010.

1. Gramática (Ensino médio).

2. Literatura (Ensino médio).

3. Português (Ensino médio).

4. Português – Redação (Ensino médio) I. Tufano, Douglas. II. Título.

10-01149

para catálogo sistemático).

CDD-469.507-807-469.07(índices

Para que as editoras pudessem ter os seus livros inscritos no PNLDm, e sobretudo, para que as obras constassem no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012, para serem escolhidas pelas escolas e professores, tais obras, como as que foram citadas anteriormente, foram submetidas pelo MEC aos seguintes critérios eliminatórios comuns a todas as áreas:

1. Respeito à Legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
2. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
6. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra².

A equipe responsável pela avaliação dos livros de Língua Portuguesa apresentados pelas editoras ao Ministério da Educação no PNLDm 2012 foram organizadas da seguinte maneira e pelas seguintes Universidades: Comissão técnica(UFPE); coordenação institucional(UFMG); coordenação geral de área(UFMG, PUC-SP); leitura crítica(UFMG); revisão especial(UFMG); avaliação(UFPE, UFBA, UFMG, UEPB, UFPA, UFCG, UFC, UFT, PUC-MG, UNBE, USP, UFF, IFPE, CEFET-MG, UNICAMP); apoio técnico(UFMG). A Instituição responsável pela avaliação geral foi a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)³.

Não obstante, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 do Governo Federal, afirma que:

A não-observância de qualquer critério a respeito da Legislação, das diretrizes, das normas oficiais relativas ao ensino fundamental e médio, aos princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social, e da adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, resultará em proposta incompatível com os objetivos criados pelo Governo para o ensino fundamental e médio⁴.

² Guia de Livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011, p. 84.

³ Guia de Livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011, p. 84.

⁴ Guia de Livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011, p. 84.

1.2. JUSTIFICATIVA E FINALIDADES

Os livros didáticos para o ensino médio começaram a ser distribuídos através da criação do PNLDM (Programa Nacional do Livro Didático Médio) do Governo Federal, que se iniciou no Brasil em 2004. Eles foram elaborados com a finalidade de difundir o conhecimento (estético, político e ético), trazer imagens como instrumento auxiliar da compreensão acerca dos conteúdos específicos apresentados no material e ampliar a visão estética de mundo do aluno, tudo isso, através das novas propostas para a educação brasileira elaboradas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 97. Nos PCNs se afirma, como necessidade e expressão do tempo contemporâneo, que se crie na educação brasileira a consciência para a estética da sensibilidade, ou seja, o aluno precisa ser alfabetizado para uma reflexão imagética do mundo, indispensável para uma atuação consciente na sociedade, na medida em que a educação brasileira precisa superar a padronização, a repetição e a dominação na era das revoluções industriais, tudo isso através do estímulo à criatividade, do espírito inventivo, o imprevisível, o lúdico, a leveza e a sutileza presentes no processo de formação dos alunos. Aqui, novamente, estamos diante de uma grande problemática: Mas, “o que é o mundo”? “O que é a realidade”? Numa perspectiva marxista, Marx (1985, p.25) diz: “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. Nessa perspectiva Marx apresenta um novo modo de compreender o mundo pela materialidade da realidade, isto é, o mundo e a realidade são tudo o que efetivamente existe e nos cerca pela organização física e material.

Entretanto, o que constatamos nos dias de hoje em sala de aula é que poucas dessas finalidades foram efetivadas com sucesso. Os livros didáticos ganharam um novo visual em relação à escolha das imagens que acompanham os conteúdos verbais, os grandes autores da educação brasileira que escreviam restritamente para editoras, continuam escrevendo para editoras, no entanto, passaram a produzir didáticos com compra garantida pelo Governo Federal. Em suma, os livros ganharam qualidade tecnológica: objetos instrucionais multimídia, planejamento

interativo, banco de questões, caderno de revisão exclusivo, criação de laboratórios com tecnologia avançada para criação e reprodução de imagens.

Contudo, essa situação não se refletiu em relação aos sujeitos que deveriam usufruir desses avanços. Observa-se em sala de aula que a qualidade visual e imagética do material não possibilitou que o aluno se apropriasse de forma compreensiva e significativa do texto formado por imagens. Essa construção dos sentidos, da qual estamos falando, deve ocorrer de forma dialética, isto é, o sentido que o leitor busca construir não está pronto e acabado no texto visual e nem nele mesmo, mas é através da incorporação das pistas que o texto fornece (presença/ausência) ao leitor, associado ao seu conhecimento de mundo ou epistemológico, que se chegará a superação do que ao sentido esperado. Ou seja, a leitura do texto visual é diferente e mais complexa de analisar em relação ao texto verbal escrito, embora, ambas apresentam complexidades e especificidades, a leitura da imagem acaba exigindo do leitor um *pensar dialeticamente* (pelo que são/pelo que não são). Deste modo, cabe à educação brasileira através de um pensamento filosófico/dialético a tarefa de não desprezar o trabalho com as imagens no livro didático. Este estudo assinala que os livros didáticos trazem muitas imagens produzidas pela humanidade. No entanto, questiona-se: para quem? A princípio toda essa riqueza cultural, ao, que parece, deixa de ser lida de forma significativa por falta de uma ferramenta adequada tanto por parte do professor quanto do aluno.

Talvez esse seja um dos pontos essenciais a cerca da leitura da imagem pela humanidade, sobretudo, nessa dissertação. Afinal, o estudo da imagem (pintura, ilustração, fotografia) é objeto das Artes visuais? Mas essas imagens (muitas vezes as mesmas) também estão presentes nos livros de língua portuguesa, história, geografia, filosofia, sociologia e arte. Como é isso, por que essa quebra de fronteiras? Nesse sentido, entende-se nesse trabalho que a principal problemática a enfrentar na leitura da imagem é a especificidade do objeto de ensino de cada disciplina. Ou seja, Qual é a especificidade da leitura e interpretação das imagens na Língua Portuguesa, na História, nas Artes Visuais, na Filosofia e na Sociologia? Nesse sentido, qual o objeto da Língua Portuguesa e no que ele se diferencia do objeto de estudo e trabalho do professor das outras áreas? Nessa perspectiva, o objeto da Língua Portuguesa em questão é o discurso, sobretudo, materializado nos textos, nas diferentes formas textuais, nos diferentes gêneros. Portanto, possibilitar o aluno a apreender o objeto (os discursos, as filosofias de vida materializadas nos

textos, as visões materializadas nas representações, leitura de mundo nas imagens) parece definir que tipo de abordagem pretende-se trabalhar na leitura da imagem nessa dissertação. Não se tem aqui a pretensão de aprofundar ou dar conta do objeto das outras áreas citadas para a leitura da imagem.

Desse modo, o presente estudo é importante para a sociedade educacional brasileira, porque visa investigar até que ponto o uso das imagens nos livros didáticos contribuem ou não para consolidar a legislação que normatiza através da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) o ensino da leitura significativa dos variados gêneros textuais, inclusive a linguagem visual, como instrumento de formação, construção de autonomia, adultidade, tanto do aluno quanto do professor.

Ler imagens representa um desafio contemporâneo até mesmo para entendermos as complexas redes de relações políticas que fazem parte do nosso cotidiano. O capital usa as imagens como mecanismos de poder e manipulação da sociedade. Isso ocorre através do processo de produção de bens, serviços e consumo. Nesse sentido, ao pensarmos no livro didático como mercadoria, com bons fins lucrativos e forte capacidade de alienação do professor e do aluno, somos levados a questionar a versão legislativa do Governo, do gestor público e dos aparelhos institucionais como sendo ideologizadas, ou seja, o Governo apresenta ações fazendo-nos crer sempre que está a considerar o interesse da sociedade, ocultando o interesse político e econômico implícito.

No sentido da afirmação acima, educar para a leitura da imagem é propiciar ao aluno a leitura do mundo que nos cerca: publicidades, fotografias, esculturas, propagandas de natureza política, imagens da mídia, etc. Desse modo, o presente estudo torna-se relevante para a educação brasileira, pois se constata que a leitura da imagem se perde no contexto escolar, talvez por não se saber ensinar. Faz-se necessário desenvolver na área educacional formas que possibilitem ao aluno criar a crítica das aparências. Portanto, o estudo da imagem representa uma necessidade imperiosa na educação brasileira. Como diz Frigotto: “Verificamos uma preocupação crescente entre os educadores com o poder da imagem e a mídia, como formadores e instrumentos do monopólio neofascista e autoritário de informação ou desinformação” (FRIGOTTO, 1996, p.16).

Desse modo, o presente estudo visa analisar as imagens nos livros didáticos através de uma concepção materialista histórica, apreendendo o discurso político presente na Legislação da Educação brasileira (LDB/PCNs/PNLD). Outra questão de grande relevância nesse estudo é revelar para a sociedade, através do diálogo que manteremos com vários autores, o alerta sobre a perspectiva política e capitalista no uso do poder via imagens. Pode-se dizer que vivemos hoje na sociedade do espetáculo da imagem como nos alerta Guy Debord. Por se tratar de algo comum entre nós, como se vê, não a vemos. Segundo Merleau-Ponty: “Hoje muito se observa, mas pouco se vê. A visão não é nada sem um certo olhar. É necessário olhar para ver.”(MERLEAU-PONTY, 1971, p.229).

Portanto, pode-se dizer que nossos alunos sabem observar as imagens (forma e conteúdo) nos livros didáticos, porém, eles correm o risco de não se apropriar da sua mensagem, muitas vezes constituída de conteúdo ideológico. O mesmo podendo acontecer com os professores, pois também, não foram emancipados no assunto. Desse modo, faz-se necessário pesquisar no sentido de observar: o que é que se perde na leitura dos alunos? Isto é, o que é que eles conseguem ler e o que não conseguem ler? Ou por outro lado, conseguem ver e responder somente aquilo que as perguntas pedem para que vejam? Os livros que selecionamos para a análise seguem os seguintes critérios:

- Foram aprovados pelo MEC para participar do PNLD 2012;
- Representam os autores que mais publicam livros didáticos no Brasil;
- São publicados pelas maiores editoras brasileiras;
- São fornecidos tanto nas escolas públicas quanto nas redes particulares;
- São os mais vendidos no Brasil;
- Quase todos eles apresentam o tópico *leitura da imagem*.

No momento, interessa-nos destacar que quase todas as imagens que aparecem nos tópicos *leitura da imagem* nos livros didáticos são acompanhadas de uma pergunta (como veremos no capítulo 4) como encaminhamento de leitura. Por outro lado, centenas de outras imagens aparecem nesses livros didáticos fora do tópico da leitura da imagem, muitas dessas, também, foram selecionadas para a leitura. A forma como os autores dirigem suas perguntas aos alunos, revela a intenção de se fazer uma leitura descritiva, funcional e instrucional da imagem em questão. Ou será essa a intenção? Ou seja, o que eles pedem e a forma como a pergunta é construída, representa teoricamente a intencionalidade condicionada do

autor. Dessa forma, a intenção e o modo como o enunciado da pergunta foi elaborado pode levar o aluno a uma leitura rasa, superficial, desse modo, dificultando que o aluno construa uma leitura crítica e apreensiva do conteúdo sócio ideológico daquela imagem. As outras imagens, fora do tópico leitura da imagem, são desprovidas de perguntas.

Devido à continuidade desse problema em sala de aula, entende-se a necessidade de intensificar ainda mais o trabalho sobre essa questão, vê-se a necessidade emergencial de desenvolver uma pesquisa no sentido de contribuir de forma concreta para que alunos e professores possam ampliar e reforçar seus subsídios teóricos no sentido da leitura da imagem no livro didático. Portanto, o que justifica um trabalho dessa natureza é a busca para a superação dos modos de leituras improdutivas que se operam dentro das escolas em relação à imagem no livro didático. O que, evidentemente, depende de uma política educacional apropriada para tanto. Adianta-se que a intenção é criar o debate e a crítica sobre as novas alternativas pedagógicas apresentadas pelos escritores de livros didáticos e suas editoras e governo, mais ainda se servir de recursos artísticos, linguísticos, semióticos e filosóficos, para estudar essa forma de linguagem visual que está incorporada a nossa vida. Nas palavras elucidativas de Umberto Eco: “Uma civilização democrática só se salvará se fizer da linguagem da imagem uma provocação à reflexão crítica, não um convite à hipnose” (ECO, 1976, p. 353).

Essas são algumas das formas de olhar para a imagem, como diz Umberto Eco; assim, em um primeiro momento, quando passamos os olhos sobre a sua superfície, podemos nos questionar no sentido de desacreditar sobre a nossa intenção de ler a imagem, pois está tudo muito legível e aparente, portanto, ler o que? Outra questão que nos incomoda na leitura da imagem é pensar no sentido da intencionalidade do autor. Ou seja, “onde ele quis chegar com tudo isso?” A outra questão é pensar no sentido de que o processo da criação artística não ocorre somente através da atividade metódica e cartesiana, mas também do emocional e afetivo, deste modo, não caberia à análise? Assim, parece que o poder de hipnotizar da imagem é maior do que a reflexão crítica do homem sobre ela. Isto é, quando olhamos para a imagem ela também nos olha, e antes que possamos decifrá-la criticamente, ela nos hipnotiza e somos prazerosamente levados a contemplá-la sem esforço e hesitação. Levando isso em conta, como nos diz Martine Joly a respeito da

apreensão de imagens: “É certo que uma análise não deve ser feita por si mesma, mas a serviço de um projeto” (JOLY, 2005, p. 43).

Em resumo, procurou-se aqui apresentar aspectos importantes que justifiquem um trabalho dessa natureza. Assim como procurou-se também, apresentar a nossa proposta de trabalho, que é investigar e refletir sobre a linguagem visual presente nos livros didáticos a partir da legislação das políticas públicas da educação brasileira: LDB, PCNs e PNLDm.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1.Objetivo Geral:

- Pesquisar a importância das formas de aplicação do uso da Imagem no ensino de Língua Portuguesa através do livro didático, tendo em vista a efetivação da Legislação das Políticas Públicas Educacionais (LDB/PCNs/PNLDm), e se provocaram mudanças significativas no sentido de demonstrar especial interesse e a necessidade de se trabalhar com a leitura de imagens como um desafio a educação contemporânea.

1.3.2.Objetivos Específicos:

Como objetivos específicos este estudo pretende:

- Analisar os textos visuais escolhidos pelos autores na confecção dos livros didáticos, principalmente, no que diz respeito à transmissão ideológica e as relações de poder, no sentido de conduzir o educando a uma visão de mundo prefixada que impede o desenvolvimento do espírito crítico;
- Investigar o poder das imagens (da mídia e da arte), que estão nos livros didáticos de língua portuguesa, se são elementos de alienação ou não dos alunos;
- Compreender se as imagens nos livros didáticos estão intrinsecamente ligadas aos aspectos capitalistas e mercadológicos atuais, nesse sentido, que

tipos de imagens estamos oferecendo aos nossos alunos, que valores estamos construindo;

- Examinar que tipo de apropriação a escola faz pelo mundo das imagens. Não há compromisso político e competência técnica para alfabetizar o professor para a leitura de imagens?

1.4. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

Para fundamentar esse trabalho pretende-se buscar embasamento teórico nas leituras de autores que comungam com a ideia de que não há uma única forma de conceber a linguagem humana. Entendemos que há diferentes configurações de ensino de língua portuguesa, dependendo da concepção que temos da linguagem. Entretanto, não podemos negar que os autores que trabalham com uma visão reducionista e normativista, alienando a linguagem simplesmente como forma de comunicação, estão cada vez mais fadados ao fracasso educacional. Para dar conta dos objetivos deste trabalho, que é refletir sobre a linguagem não verbal presente no material didático, em face das políticas públicas educacionais brasileiras, precisa-se, em primeiro lugar, libertar-se desses olhares que alienam a linguagem de sua realidade social. Precisa-se pensar e compreender que a linguagem só existe efetivamente no contexto das relações sociais, através da interação entre os sujeitos históricos.

Sem perder de vista a visão interacionista de linguagem, sobretudo, fundamentada na linha do pensamento marxista, decidiu-se recorrer às concepções teóricas de Mikhail Bakhtin e de todo o círculo do pensamento bakhtiniano. Entende-se, portanto, que no processo de construção teórica desse trabalho, cuja categoria do método é o marxismo – materialismo histórico, adotar-se-á como referencial teórico principal as seguintes obras: *Marxismo e filosofia da linguagem* de Mikhail Bakhtin, *Aparelhos Ideológicos de Estado* de Louis Althusser, *Leitura de Imagens* de Gerda Margit Schütz Foerste, *Introdução à Análise da Imagem* de Martine Joly, *Arte e educação: há um lugar para a Arte no Ensino Médio* de Consuelo Schlichta, *Imagens que falam – leitura da arte na escola* de Maria Helena Wagner Rossi e alguns textos do livro *A Análise das Imagens* de Christian Metz. O que justifica a escolha dessas obras é a natureza do objeto em análise. Isto é, a linguagem visual

das imagens. Nesse sentido, entende-se a necessidade de se trabalhar com uma concepção dialógica da linguagem e da comunicação, sobretudo, que valorize o aspecto histórico e concreto da época, do tempo, da cultura e das relações sociais. Nesse sentido, Bakhtin apresenta grandes contribuições no estudo do signo ideológico através do movimento dialético. A escolha de Althusser, justifica-se pela natureza de caráter político da obra. Adianta-se que é em Louis Althusser, no livro *Aparelhos Ideológicos de Estado*, que extrair-se-á através do diálogo, os elementos para a constituição das categorias do método desse trabalho (contradição, totalidade, hegemonia e reprodução). Nessa perspectiva teórica é importante ressaltar que dezenas de outros autores estarão contribuindo com grande relevância na construção teórica desse trabalho.

Existem algumas questões sobre linguagem que não podemos deixar na contra mão desse estudo. Pensar sobre os processos de aquisição da linguagem verbal escrita e falada são questões que estão inseridas nessa proposta de trabalho, e são necessárias para podermos refletir sobre o nosso objeto principal de estudo, que é compreender as condições reais da escola e as políticas públicas a fim de entender a função do livro didático e, nele, da imagem. Desse modo, todas essas questões estão inseridas em um complexo feixe de relações socioverbais, e não devem ser trabalhadas separadamente. Quando pensamos sobre a linguagem visual, precisamos nos servir da linguagem escrita e falada para estabelecer as representações significativas sobre ela. Para fortalecer esses pontos de vista, cita-se um fragmento do texto *Discurso e imagem: perspectivas de análise do não verbal*. Segundo Tania C. de Souza:

A interpretação do texto não-verbal se efetiva, então, por esse efeito de sentidos que se institui entre o olhar, a imagem e a possibilidade de recorte, a partir das formações sociais em que se inscreve tanto o sujeito-autor do texto não-verbal, quanto o sujeito-espectador (SOUZA, 2001. p.12).

E, por fim, neste sentido pretende-se fundamentar teoricamente esse trabalho, cuja intenção é refletir sobre a linguagem não verbal (a imagem no livro didático a partir de uma perspectiva política e histórica). Nessa questão que se coloca tem-se a consciência da necessidade de questionar a linguagem de um modo geral e sua relação histórica e política com a educação e a sociedade. A parte da

imagem que deve ser lida não é apenas a sua parte ilustrativa, ou seja, as formas, as cores e linhas. Mas, sobretudo, a parte que apresenta uma relação com a realidade social: o conteúdo. Até porque, uma mesma imagem pode representar caráter simbólico, icônico e indicial. Cita-se como exemplo a imagem de uma balança. Dependendo das circunstâncias de manifestação, pode ser um ícone ao representar a si mesmo. No entanto, tem-se um símbolo ao representar outros objetos, como no caso da balança do signo de libra ou da balança da justiça. Por outro lado, a imagem da balança pode ser indício quando tomada para a pesagem de um produto em qualquer lugar ou circunstância real e concreta.

1.5. A ONTOLOGIA “DO SER SOCIAL” NA PESQUISA CIENTÍFICA: A CONCEPÇÃO MARXISTA

“Todo comportamento humano é ontológico”

(BORNHEIM, 1983, p.267).

Olhar os fenômenos da educação a partir do seu processo de produção, em especial a questão da imagem no livro didático, exige de nós uma reflexão epistemológica ontológica como categoria do ser social no nível concreto da realidade objetiva e no nível gnosiológico da abstração conceitual.

Quando nos debruçamos sobre o tema educação, em nível de senso comum ou dentro de um contexto histórico ou erudito/formal (consciência filosófica) se exige pensar a natureza humana nas suas relações sociais. Vivemos em um período histórico cujos conceitos para a educação são muitos. Nesse sentido, vejamos o valor dicionarizado do vocábulo educação segundo Silveira Bueno:

Ação ou efeito de educar(se). Desenvolvimento integral e harmônico de todas as faculdades humanas. Bons modos. Cortesia, polidez (BUENO, 1989. p. 259). Saviani sintetiza em poucas palavras todo o sentido polissêmico que o vocábulo *educação* pode representar: “Educação é formação humana é mediação no seio social” (Saviani, 2010, p. 259).

Na perspectiva ontológica do materialismo histórico não há como pensar o homem humanizado fora da sua relação com os valores educacionais, sociais e culturais e nem da existência da educação sem o homem. Dentro dessa ideia de humanização no nível ontológico não há como neutralizar a presença do homem. Os

homens se humanizam uns aos outros. Isto é: “eu só *sou* pelos outros e que os outros só são por mim” (BORNHEIM, 1983, p. 271).

Ao nascer somos humanos, mas não somos livres e nem conscientes para tomarmos decisões, pois ainda não estamos prontos, corpórea, psíquico e culturalmente para isso. Nesse sentido, continuaremos sendo humanos mas só passaremos a condição de humanizados por meio das relações e do contato com outros seres humanos que tiveram a sua primeira natureza humana modificada historicamente através da linguagem, cultura e das relações sociais.

Caso não tenhamos acesso no início e no decorrer da nossa existência ao convívio direto com a linguagem, a tradição cultural e social construída pela humanidade, não deixaremos de ser humanos, no entanto, não nos apropriaremos daquilo que determina a existência da vida humana/humanizada, a linguagem, a cultura, a educação e o modo de produção material e imaterial que representa a nossa forma de ser e viver no mundo.

Pesquisas científicas no campo cognitivo, intelectual e da consciência, têm mostrado que o homem se mostra incapaz de se manter na inércia numa situação de relação social, pois, ele está pronto para interagir com os sujeitos que o cercam através de uma ação coletiva e construtiva do próprio mundo. Nesse sentido Dermeval Saviani, afirma:

Nessa formulação, o valor da educação expressa-se como promoção do homem. Enunciamos, então, uma primeira definição de educação: a educação, enquanto comunicação humana entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador (SAVIANI, 2010, p. 423).

Nesse sentido, a educação através da linguagem passa a ser vista como uma forma de interação entre sujeitos. Ações são praticadas e socializadas através da linguagem (discursos, debates, opiniões, reflexões), possibilitando mudanças significativas no processo de formação da educação humana. Portanto, educar é formar, construir, libertar o homem através da apropriação do conhecimento para que tenha condições de agir com justiça na criação das leis sociais, éticas, políticas, econômicas, na busca do bem comum na vida em sociedade.

Essa é uma questão ontológica que deve ser pensada em comunhão entre a filosofia da educação e a formação humana na atualidade.

Na perspectiva do materialismo histórico, como uma possibilidade de abordagem do problema da realidade educacional, o princípio fundamental para abordá-lo se dá através da superação por incorporação, isto é, não se exclui absolutamente nada relacionado ao problema. Parte-se da reflexão crítica da práxis educacional (teórico-prático) como desafio para entender o problema, quais são suas contradições, sua estrutura, origem, movimento e a sua essência. Nesse sentido, deve-se conhecer e refletir sobre o problema das nossas práticas educacionais, para podermos atuar na sua transformação. Poder-se-ia dizer, que, no caso do objeto de investigação desse trabalho, as imagens nos livros didáticos, os problemas em si não estão nas imagens, isto é, livros e imagens são passíveis de apresentar problemas. A questão não é a categoria livro, e nele as imagens. Até porque, até onde se sabe, pressupõe-se o reconhecimento do ser do objeto, não como do ser do homem. Talvez, o objeto tenha uma certa autonomia no processo da sua própria existência. Dito isto, afirma-se que a questão está no processo de apropriação e construção do conhecimento na interação entre os seres. Desse modo, falar em formação implica dirigir-se e considerar o ser do outro como o ser que ensina, que existe pelo ser que aprende. Ler imagens representa um desafio contemporâneo. E, nossos professores, por falta de uma política específica para tanto, não foram alfabetizados para a leitura da imagem. Portanto, essa questão é mais política do que pedagógica. De momento, interessa-nos acreditar que o método marxista – materialismo histórico-dialético não separa as coisas da vida, apresenta-nos, antes, uma concepção de totalidade.

Essa exposição abreviada do materialismo histórico dialético, de Marx, nos reabilita para retomarmos a nossa ideia inicial: pensar ontologicamente o homem e a educação. Nesse aspecto, o papel da filosofia no processo de formação do homem como educador se mostra imprescindível. O movimento da história tem nos mostrado que o homem, na medida em que se apropria dos conhecimentos construídos pela humanidade, seja através da educação formal (consciência filosófica) ou da vivência de mundo (senso comum), passa a conhecer melhor o próprio homem. Portanto, essa ideia representa uma relação dialética e ontológica ao mesmo tempo, no sentido em que o homem busca conhecer o outro e a realidade para conhecer a si mesmo.

Segundo SAVIANI (2010), falando sobre Gramsci (1978):

A filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem. Gramsci (1978, p.34 – 35) dizia que a filosofia é uma especialidade que interessa a todos os homens. A filosofia trata daquilo que é a qualidade humana por excelência, isto é, o pensamento, a razão pela qual ela interessa a todos os homens. Por isso ele entendia que “todos os homens são filósofos”, porque todos pensam, elaboram os próprios pensamentos e expressam a compreensão que têm de si mesmos e das coisas. Esclarecia, entretanto, que se todos os homens são filósofos, nem todos exercem na sociedade, a função de filosofar (SAVIANI, 2010, p. 423).

Portanto, nessa reflexão de SAVIANI, se evidencia o princípio da totalidade, isto é, a filosofia por tratar do pensamento humano representa todos os homens, porque todos eles pensam, sendo assim, todos são filósofos. No entanto, só uma parte dos homens pratica a ação de filosofar, ou seja, de pensar filosoficamente. Sendo assim, a parte dos homens que são filósofos, porque exercem a ação de filosofar, estão no todo da humanidade. Se as partes desses homens estão no todo é fato que, todos esses homens estão nas partes.

1.6. A ONTOLOGIA DO MARXISMO PARA SE CHEGAR AO MÉTODO – MATERIALISMO HISTÓRICO

Na presente discussão pode-se observar os muitos estudos dedicados a compreender e analisar a produção intelectual de Karl Marx, sobretudo, em relação ao método. Nessa abordagem podemos citar autores como: KOSIK (1976); KOPNIN (1978); KONDER (1981); CHAUI (1983); IANNI (1985); FRIGOTTO (1989); GRAMSCI (1991); LIMOEIRO (1991); SAVIANI (1991); OLIVEIRA (1997); FERREIRA (2006); PEREIRA (2009), entre outros.

Marx preocupa-se com a formação humana. Segundo cada um desses autores, ao seu modo, no seu tempo, estilo e gênero, afirmam que são nos *Manuscritos econômicos filosóficos* de 1844, que Karl Marx analisa a relação entre formação humana, processo histórico e a vida do homem como um ser social. A primeira questão incisiva sobre o pensamento revolucionário de Marx nos *Manuscritos* diz respeito à questão ontológica do homem. Para Marx o homem pertence ao gênero humano e isso o distingue de outras espécies. Segundo a concepção de Marx, o homem é o único ser que garante a sua existência através da própria produção material, isto é, do trabalho. Segundo George Lukács (1979):

Como sempre ocorre em Marx, também nesse caso o trabalho é a categoria central, na qual todas as outras determinações já se apresentam *in nuce*: “O trabalho, portanto, enquanto formador de valores-de-uso, enquanto trabalho útil é uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade; é uma necessidade natural eterna, que tem a função de mediatizar, ou seja, a vida dos homens.” Através do trabalho, tem lugar uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza; “desenvolve as potências nela ocultas” e subordina as forças da natureza “ao seu próprio poder” (LUKÁCS, 1979, p. 16).

Nesse sentido, o que LUKÁCS afirma é que o homem, através do trabalho, ultrapassa a necessidade primeira de sobrevivência e avança na constituição de processos mais complexos por meio da interação entre os indivíduos. São as necessidades sociais que conseqüentemente vão determinar a forma da produção na divisão do trabalho.

Outro ponto diz respeito ao fato de que Marx trabalhou a questão da natureza com a mesma intensidade como que fez com o homem e a sociedade. Para Marx, a natureza oferece a matéria prima e as condições de sobrevivência para o homem construir o seu mundo material através da força do seu trabalho. Fruto dessa produção o homem se realiza como homem livre, com poder de decisão e garante a sua existência e sobrevivência por meio dos produtos materiais e imateriais que produz e consome. Nesse sentido, a natureza precede a origem do homem, sendo esse, portanto, não o seu criador, mas o seu transformador. Dessa forma, o homem produz com liberdade e com consciência transformadora o seu próprio mundo, a si mesmo, a sua história e a história do mundo. O homem produz a partir do já produzido mentalmente no campo das ideias e a materialização desse pensamento ocorre através do trabalho. Como o homem não tem a necessidade de produzir somente pela necessidade física como fazem os animais, ele também produz para ser visto, reconhecido e apreciado. Nessa perspectiva Pierre Chardin, afirma:

Tanto por conveniência como por necessidade, é pois a ele que, finalmente, toda a ciência tem de ser referida. – Se, verdadeiramente, ver é ser mais, olhemos o homem, e viveremos mais. E para isso acomodemos correctamente a nossa vista. Desde que existe, o homem oferece-se em espectáculo a si próprio. De facto, há dezenas de séculos que outra coisa não faz senão olhar-se a si mesmo (CHARDIN, 1970, p. 7).

Cita-se Chardin, a propósito do nosso objeto de estudo, as imagens, no sentido de que o homem sempre cultuou a própria imagem, muitas vezes para alimentar a sociedade do espetáculo e a si próprio.

1.7. A TEORIA E A PRÁTICA NO MÉTODO COMO ACESSO DE APREENSÃO DA REALIDADE

A partir de um recorte histórico, pode-se dizer que a Europa dos Séculos XVII e XVIII ficou conhecida pelo movimento intelectual nomeado de Iluminismo. Os Iluministas, como eram chamados os pensadores e intelectuais da época, defendiam através da profunda crença: a razão, a liberdade do pensamento e da ação. Para os Iluministas, havia uma necessidade imperiosa em defesa da superação das contradições históricas do passado. Sobretudo, das questões que determinaram o panorama social, religioso e econômico, herança do período chamado alta Idade Média (Séc. V ao X), e também, como da baixa Idade Média (Séc. XVI ao XV) conhecida como idade das trevas e da ignorância.

Para os iluministas, a forma de explicar os fenômenos da realidade social, política, religiosa e cultural daquela época, era através do uso da razão e da ciência. Ou seja, todo o processo da investigação filosófica para explicar a realidade ancorava-se nas premissas do racionalismo.

São os homens com a sua sede de conhecimento, compulsivamente tentando apreender a realidade. Mas a realidade não é estática, está sempre em movimento como a vida do homem que está em um processo constante de mudança e construção. Para alcançá-la e apreendê-la não é fácil. Ela não se deixa domar tão facilmente de modo a se servir para cada situação humana. Não é da natureza do real uma subdivisão ou uma fragmentação.

Como pode-se ver o homem sempre esteve em busca dos esclarecimentos que explicassem os fenômenos da sua existência e da natureza que o cerca. Nem que para isso, em muitas das vezes o homem deixou-se dominar por um perigoso pensamento positivo, cujos sintomas é subestimar a realidade concreta através da criação de um mundo ideal. No entanto, o grande desafio epistemológico para o homem contemporâneo continua sendo encontrar um caminho para apreender a realidade e superar a dicotomia na relação sujeito/objeto diante da heterogeneidade das doutrinas filosóficas. A própria natureza ontológica do homem, como um ser duplo / dualista, “psicofísico” representa uma condição para o surgimento de um verdadeiro mosaico epistemológico no campo da pesquisa científica. Nessa

perspectiva histórica o homem procurou organizar a sua vida através das conjunturas sociais, políticas e religiosa.

Os céticos, imbuídos da dúvida sistemática e a renúncia de toda a certeza se opunham aos dogmáticos com o seu autoritarismo doutrinal. Por outro lado, na Idade Média, entre os séculos IX e XVIII, nasce a escolástica através do ensino nas Escolas eclesiásticas de Filosofia e Teologia, onde predominava o uso da razão aristotélica. O que nos séculos XVII e XVIII veio a se chamar de racionalismo, ou seja, a razão era o instrumento para se chegar à verdade, nada poderia ser fundamental fora da razão.

Nesse movimento da história a sistematização do conhecimento, o método passa a representar o caminho para a apreensão da realidade. Segundo Paulo Rogerio R. Passos:

Desde o Iluminismo as premissas de apreensão da realidade foram reduzidas a um conjunto metódico de análise. O universo das representações semióticas que balizavam as convicções humanas foi categoricamente desqualificado. A profundidade da lógica existencial, assentada sob a égide de ilustrações metafísicas ou pautadas nos cânones mágicos da igreja, perde credibilidade e autoridade social ante as incursões sentenciosas do empirismo. O caminho legítimo para o conhecimento passou a ser estabelecido por uma orientação predefinida, ou seja, direcionado no sentido de ressignificações a ordem suplantada, ao mesmo tempo consolidando a exequibilidade dos novos paradigmas modernos (PASSOS, 2009, p. 17).

Nesse sentido, passa-se a dar relevância ao que está posto. Não são mais as ideias e sim as práticas de perspectiva exclusivamente empirista. Todas essas transformações sobre a teoria do conhecimento, vem sendo debatida desde os pré-socráticos. A teoria do conhecimento como disciplina procura responder a relação entre sujeito e objeto, para encontrar o caminho da verdade. Por isso, entende-se a necessidade de iniciarmos esse trabalho de pesquisa a partir da questão ontológica da teoria do conhecimento do homem e da sociedade. De momento, não nos interessa discorrer sobre a dicotomia sujeito-objeto a partir da história da metafísica. Adianta-se, portanto, que o materialismo é incompatível com a metafísica, cabendo-lhe com esforço um modo de explicar à metafísica. De resto, cabe ao materialismo a função de explicar a realidade. Mesmo assim, tem se travado grandes embates filosóficos em relação à dicotomia do sujeito como sendo o *pensar* e o objeto como sendo o *ser*. Nesse sentido, Gerd A. Bornheim, citando Marx, afirma: “Citemos novamente uma frase de Marx de importância capital: Pensar e ser são em verdade

distintos, mas ao mesmo tempo estão em unidade recíproca” (BORNHEIM, 1983, p. 221).

A partir dessa perspectiva na relação entre sujeito e objeto, no sentido de superar essa dicotomia, pode-se observar, pelo movimento da história, que o conceito de verdade sempre esteve associado a uma questão racional, religiosa, jurídica ou moral.

O método representou e ainda representa um suporte imprescindível para ordenar as etapas a serem cumpridas no estudo de uma ciência ou para a pesquisa científica. Lançar-se ao desafio da ação investigativa na busca da verdade através da apreensão da realidade concreta para construir o conhecimento requer do pesquisador certo deslumbramento pelo mundo da ciência e da filosofia. E, sobretudo, deve ter consigo um espírito imbuído de coragem e criticidade com vistas à construção material como base para a qualidade da vida humana, gerando condições para trabalhar e produzir a vida em sociedade.

Para o pesquisador o método representa o sustentáculo para sair do já posto. Isto é, um caminho para avançar no trabalho científico e construir o conhecimento racional, sistemático e verificável da realidade. As revoluções no campo das ciências naturais e sociais nos mostram a importância do método como um caminho que pode nos levar em novas direções com o objetivo de apreendermos a realidade.

Passemos para algumas considerações importantes sobre a legitimidade teórica quanto ao uso da práxis imediata no método de pesquisa científica. Segundo Marilena Chaui:

A relação entre teoria e prática é revolucionária porque é dialética. A dialética é o movimento das contradições e que a contradição é a existência de uma relação de negação interna entre termos que só existem graças a essa negação. Que significa dizer que a relação entre teoria e prática é dialética e não ideológica (como aquela relação que mostramos ser feita pelos positivistas)? A relação entre teoria e prática é uma relação simultânea e recíproca por meio da qual a teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social (CHAUÍ, 1983, p. 81).

Nessa relação dialética entre teoria e prática prevalece o princípio da contradição, a existência da teoria acaba determinando a existência da prática e vice-versa, no entanto, para que ambas existam é necessário que sejam diferentes, isto é, opostas.

1.8. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo José Manuel Mórán:

A leitura crítica dos meios de comunicação inspira-se numa epistemologia cuja chave é a lógica dialética de orientação marxista, em que busca desvelar o sentido tendencioso (capitalista) da história e revelar suas contradições internas, visando crescer ao nível da consciência (MÓRAN, 1993, p. 272).

Procuramos antecipar nas ideias anteriores abordadas algumas questões de ordem metodológica que se pretende trabalhar. Todavia, acreditamos que o sucesso do método de exposição se inicia primeiramente pela definição dos objetivos gerais e específicos. Isto é, em face da definição dos objetivos, podemos selecionar o caminho e as ferramentas que iremos utilizar nessa empreitada. E, por sua vez, o trabalho levará e permitirá a elaboração da sua metodologia. Além disso, sem perder de vista que esses instrumentos podem definir boa parte do objeto da investigação e seu resultado final. Tudo vai depender das boas condições de uso dessas ferramentas e da habilidade do operador. O esforço da análise só se justifica se estiver a serviço de um projeto que combata a prática autoritária do governo que orientado pelo pensamento neoliberal, não contribui para a criação de uma política de formação de leitores da imagem, caso contrário, representaria um desserviço para a sociedade, essa que já padece das mais diversas mazelas sociais.

A primeira consideração que se deve fazer para pensar no método que irá sustentar o nosso trabalho é aceitar que estamos diante de um objeto de análise complexo. Ou seja, a imagem se diferencia das outras formas de linguagens pela sua natureza de continuidade, o que se opõe no exemplo a característica discreta e descontínua da linguagem verbal escrita e falada. Em face dessa observação sobre a natureza da imagem, temos duas possibilidades reais de aproximação do problema da leitura compreensiva/crítica da imagem no livro didático. A primeira é através dos procedimentos metodológicos da filosofia da linguagem, por meio da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de Bakhtin, como iremos explicar mais a diante. O segundo é através do Materialismo Histórico, como antecipamos anteriormente nesse trabalho. Acreditamos que a filosofia da linguagem representa

uma ferramenta eficaz e que pode ser uma grande aliada no processo da compreensão do problema, por meio do Materialismo Histórico.

Em conjunto, portanto, nesse primeiro momento, adotar-se-á em relação à questão metodológica o diálogo com os vários autores que se debruçaram sobre a obra de Karl Marx e Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), que nos servirão como subsídios teóricos metodológicos para a fundamentação do método de exposição.

Para trabalhar com o Materialismo Histórico não basta simplesmente descrevê-lo conceitualmente. É necessário avançar além da mera reprodução teórica, para uma reflexão filosófica a partir de uma perspectiva ontológica da obra de Marx. Segundo Moacir Gadotti, sobre o método dialético:

Essas leis ou princípios da dialética não surgiram **a priori**; São frutos de um lento amadurecimento e do próprio desenvolvimento das ciências modernas. Em Marx surgem após uma análise exaustiva do modo de produção capitalista, consequência de uma *análise científica* como ele próprio afirma. Só depois de concluído o trabalho é que Marx pôde evidenciar essas categorias e mostrar o caminho (método) que ele percorreu, pôde **anunciar, manifestar**, o seu método *natural*, concreto, não abstrato (GADOTTI, 1990. p. 30).

Ainda sobre o método dialético na obra de Marx, Maria de Fátima Pereira afirma que:

Marx raramente se deteve numa discussão estritamente metodológica. Mas, no posfácio da segunda edição de O Capital, refere-se ao método na sua obra, usando um texto publicado num periódico de São Petersburgo, Mensageiro Europeu, em maio de 1872 sobre essa obra. No texto é feita uma crítica a Marx: quanto à pesquisa, Marx é rigorosamente realista e quanto ao método de expor dialético – alemão (PEREIRA, 2009. p. 138).

Marx mantinha um rigoroso afastamento pelo método formal acadêmico, tanto é que os fundamentos do seu método acabam sendo apresentados publicamente pelos seus próprios críticos, o que o leva a apresentar suas considerações pessoais a posteriori.

Assim, podemos dizer a partir dos estudos empreendidos para a identificação e análise da metodologia do pensamento marxista, como Kosik (1976); Limoeiro (1991); Konder (1981); Pereira (2009); Oliveira (2011); entre outros, que o corpo teórico, que caracteriza o método materialista histórico constitui-se pelo movimento da história e a materialidade histórica da vida humana em sociedade. No

materialismo histórico procura-se entender através do movimento do pensamento os princípios essenciais que explicam o modo de organização dos homens em sociedade por meio da história. Trata-se de um método que busca interpretar a totalidade da realidade. Marx reinterpretou a dialética idealista de Hegel colocando-a de cabeça para baixo, desse modo, observando as mudanças econômicas e sociais provocadas através dos novos modos de produção da época (1872) constrói uma dialética fundamentada na materialidade e na concreticidade.

Em síntese, segundo Marilena Chaui, podemos entender o materialismo da seguinte forma:

- **Materialismo:** os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida através da força do seu trabalho e da práxis humana.
- **Histórico:** representa a forma como o homem se organiza através de sua história colocando as coisas no seu tempo através do movimento, das forças produtivas.
- **Dialética:** é o movimento das contradições e que a contradição é a existência de uma relação de negação interna entre termos que só existem graças a essa negação (CHAUÍ, 1983, p.81).

1.9. A IMAGEM COMO LINGUAGEM DIALÓGICA E SIGNO IDEOLÓGICO

A imagem – Proteu, nas palavras de Martine Joly:

Na Odisseia, Proteu era um dos deuses do mar. Tinha o poder de assumir todas as formas que desejasse: animal, vegetal, água, fogo... Usava particularmente esse poder para fugir dos que faziam perguntas, porque também tinha o dom da profecia. Embora certamente não exaustivo, o vertiginoso apanhado das diferentes utilizações do termo "imagem" lembramos o deus Proteu: parece que a imagem pode ser tudo e seu contrário – Visual e imaterial, fabricada e "natural", real e virtual, móvel e imóvel, sagrada e profana, antiga e contemporânea, vinculada à vida e à morte, analógica, comparativa, convencional, expressiva, comunicativa, construtora e destrutiva, benéfica e ameaçadora. E, no entanto, essa "imagem" proteiforme aparentemente não bloqueia sua utilização nem sua compreensão (JOLY, 2005. p. 27).

O presente texto nos leva a refletir sobre a imagem no sentido camaleônico que assume Proteu. Isto é, a imagem pode apresentar muitas significações, no entanto, todas elas convergem para um núcleo central que, a princípio, deve ser isolado através do olhar simples e do senso comum do indivíduo, o que representa uma forma de enxergá-la melhor. Desse modo, a compreensão que buscamos na imagem só é possível através de um esforço mínimo de análise. Isto é, tentar forçar a imagem a revelar a sua mensagem única e sua especificidade através da análise

científica representa um trabalho, perdido, dado o caráter polissêmico próprio das imagens.

Epistemologicamente pode-se dizer que a semiótica da comunicação desenvolvida por Bakhtin através da concepção dialógica da linguagem e da comunicação, isto é, o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos, representa uma das poucas teorias capaz de superar as categorias funcionais da imagem. Pode-se definir a semiótica através de um conceito geral, como o criado por Sanders Peirce e Ferdinand de Saussure, nesse sentido, Lucia Santaella sintetiza dessa forma:

A semiótica é a ciência que investiga todas as linguagens possíveis, ou seja, tem como objetivo o exame dos modos de contribuição de todo e qualquer fenômeno, como fenômeno de produção de significação e de sentido (SANTAELLA, 1985, p. 15).

No entanto, na acepção do filósofo russo Mikhail Bakhtin, em que tomamos o conceito de semiótica, pode-se dizer que essa ciência está a serviço do pesquisador como ferramenta apropriada para estudar o fenômeno (a imagem) no seu estado material da significação e imaterial da emoção, sobretudo, pelo seu caráter social da linguagem, o dialogismo bakhtiniano engloba a relação entre o real concreto e a formação da consciência dos indivíduos. Nesse sentido, pode-se dizer que todos os textos são resultados do diálogo entre locutores ou com outros discursos. Deste modo, tanto no aspecto das interpretações como no do prazer estético, o signo pode exprimir ideias e ideologias, isto é, pode provocar no leitor que o observa uma necessidade de leitura e compreensão.

A consideração que a cultura erudita ocidental deposita nas obras de Mikhail Bakhtin data da década de 80 em diante. É difícil dizer de onde vem à força do pensamento marxista nas obras de Bakhtin, pois, o seu livro *Marxismo e Filosofia da linguagem* foi publicado em Leningrado no ano de 1929. Enquanto, a obra *A Ideologia Alemã* escrita conjuntamente por Marx e Engels entre os anos de 1845-46, foi publicada em Moscou no ano de 1932, nas obras completas de Marx e Engels. A questão principal que se coloca nessa dissertação não é essa, no entanto, é fato que, esses autores transitaram por percursos teóricos próximos, embora, o contexto de produção deles fosse distinto. É importante deixar claro que se optou em adotar a linha teórica construída por Bakhtin porque a sua obra foi influenciada pela teoria marxista. Nesse sentido, a especificidade desse trabalho com a linguagem imagética

exige que se adote uma concepção de linguagem como sendo um código ideológico. Não se pretende contrapor os princípios de classificação da linguagem criados por Saussure em relação a plurivalência da linguagem como signo ideológico defendida por Bakhtin. No entanto, para fins de fundamentação teórica desse trabalho, faz-se necessário apresentar a distinção entre o objetivismo abstrato em Saussure e o código ideológico em Bakhtin.

Bakhtin contesta o sistema linguístico idealizado por Saussure. Para Bakhtin, a língua não poder ser escravizada pela gramática ao ponto desse instrumento normativo determinar a sua forma fixa e acabada. Nesse sentido, Bakhtin afirma:

Então, o objetivismo abstrato como uma teoria que considera que a língua é um sistema estável e imutável, onde as leis da língua estabelecem relações entre os signos no interior de um sistema fechado, onde os atos individuais da fala constituem simples refrações da norma e onde os signos nada têm a ver com valores ideológicos (BAKHTIN, 1997, p. 79).

A rigor, Bakhtin questiona a forma reducionista e normativista como Saussure aliena a língua através de uma regra única: ou está certo ou errado. Para Bakhtin, esse reducionismo desrespeita a subjetividade e a expressividade do emissor frente ao receptor.

Coerentemente com as propostas desse trabalho, tentou-se mostrar nessa parte da dissertação a importância epistemológica de se trabalhar com o método marxista. Limitamo-nos, aqui, em dizer que se tratando do estudo da imagem como linguagem, entende-se que a análise mais detalhada e crítica poderá ser feita através do método materialista histórico e a filosofia da linguagem que considera a linguagem enquanto signo ideológico. Portanto, em capítulo específico trabalhar-se-á todas as questões referentes às imagens nos livros didáticos e suas políticas públicas, tais como: a teoria da imagem, conceito de imagem, a classificação da imagem e a análise da imagem. A propósito, Bakhtin afirma o seguinte:

A única maneira de fazer com que o método sociológico marxista dê conta de todas as profundidades e de todas as sutilezas das estruturas ideológicas “imanentes” consiste em partir da filosofia da linguagem concebida como filosofia do signo ideológico (BAKHTIN, 1995, p. 38).

Nesse primeiro capítulo chamamos a atenção para uma visão geral e ampla, no que se refere ao aporte metodológico, objetivos, apresentação do problema e pensadores conceituais. O princípio orientador ocorreu através do contato com a

temática proposta via o diálogo postulado pelos vários autores citados, sobretudo, apropriando-se das suas reflexões e posicionamentos. Esse arcabouço teórico possibilitou que se ampliasse a visão em relação às principais correntes e autores do pensamento marxista, tendo em vista o estudo das políticas públicas educacionais no livro didático e neles as imagens. Em posse dessa triagem conceitual de informações e impressões, o passo seguinte será trabalhar na construção teórica das questões relacionadas às políticas públicas, Estado, governo, poder econômico, sobretudo para que possamos tecer a crítica ao modelo contraditório de educação vigente no país.

1.10.CATEGORIAS DO MÉTODO E DA ANÁLISE

As categorias do método e da análise que foram usadas nesse trabalho de pesquisa foram apropriadas a partir da leitura do livro *Educação e Contradição* de Carlos Jamil Cury. Nesse momento não se pretende explicar teoricamente a especificidade de cada categoria, pois entende-se que elas ganharão sentido na medida em que passarem a atuar como ferramenta metodológica de análise na construção teórica desse trabalho. Adotou-se como categorias do método: Contradição, totalidade, hegemonia e a reprodução. E como categorias de análise: educação, imagem no livro didático, ideologia, Estado, poder econômico (capitalismo).

Dos muitos conceitos de imagens que tivemos acesso, desde os filósofos gregos até aos pensadores sociais contemporâneos, o apresentado por Martine Joly, nos parece o mais importante para o nosso trabalho.

Nas suas palavras, as imagens podem ser compreendidas conceitualmente como:

O ponto comum entre as significações diferentes da palavra imagem (imagens visuais/imagens mentais/imagens virtuais) parece ser, antes de mais nada o da analogia. Material ou imaterial, visual ou não, natural ou fabricada, uma imagem é antes de mais nada, algo que se assemelha a outra coisa. Mas quando não se trata de imagem concreta, mas mental, unicamente o critério de semelhança a define: ora se parece com a visão das coisas (o sonho, a fantasia), ora se constrói a partir de um paralelismo qualitativo (metáfora verbal, imagem de si, imagem de marca). A primeira consequência dessa observação é constatar que esse denominador comum da analogia, ou da semelhança, coloca de imediato a imagem na categoria das representações. Se ela parece é porque ela não é a própria coisa: sua função é, portanto, evocar, querer dizer outra coisa que não ela própria,

utilizando o processo da semelhança. Se a imagem é percebida como representação, isso quer dizer que a imagem é percebida como signo. A segunda consequência: é percebida como signo analógico. A semelhança é seu princípio de funcionamento (JOLY, 2005. p. 38).

Como pode-se ver, a partir da explanação de JOLY, a imagem se caracteriza como representação analógica e é percebida como signo, sendo assim, ela é linguagem com potencial de leitura. Essa confirmação nos garante trabalhar com o nosso objeto com mais segurança e confiança. Resta-nos, agora, definirmos os tipos de imagem que vamos trabalhar. A princípio através de uma breve pesquisa de campo que realizamos no Laboratório de Criação de Imagens da Editora Positivo, Constatou-se empiricamente que existem imagens fabricadas e imagens gravadas.

Precisamos avançar um pouco mais para entendermos o fenômeno da imagem. Em relação às imagens fabricadas, como vimos em visita à editora, elas nascem no laboratório de arte a partir de um projeto gráfico, que é o que vai dar forma e conteúdo a um modelo criado (uma maquete, um bordado ou uma colagem). O processo seguinte é fotografar esse objeto procurando obter o efeito desejado a pedido do autor. Esse modo de produção da imagem nos leva a acreditar, diante do resultado final, que estamos de fato diante da própria realidade, no entanto, não são reais. Como diz JOLY: “são análogos perfeitos do real. Ícones perfeitos” (p.40). Nesse caso da imagem criada, Martine Joly, afirma que:

Na maioria das vezes, as imagens registradas assemelham-se ao que representam. A Fotografia, o vídeo, o filme são considerados imagens perfeitamente semelhantes, ícones puros, ainda mais confiáveis porque são registros feitos a partir de ondas emitidas pelas próprias coisas (JOLY, 2005. p. 40).

Como pode-se ver, há uma diferença importante entre a imagem fabricada e a imagem gravada. Para JOLY, “o que distingue essas imagens das fabricadas é que elas são “traços/índices antes de serem ícones” (p.40). Não obstante, reitera-se o motivo da escolha da teoria da filosofia da linguagem de Bakhtin para o que se está investigando, pois essa concepção teórica permite-nos captar a complexidade e o vigor polissêmico da imagem como linguagem ideológica. E, por outro lado, o materialismo histórico nos permite captar e entender os princípios da interpretação da realidade através da materialidade histórica da vida, da práxis humana social e de toda matéria que, por não ser metafísica é dialética. Não pretende-se, nesse

momento, enumerar as vantagens em aproximar essas duas linhas metodológicas, mas acredita-se que elas são necessárias para a efetivação da nossa proposta de trabalho.

Reitera-se, portanto, que a categoria do método aplicada nesse trabalho tem sua base no Marxismo – materialismo histórico e na filosofia da linguagem de Bakhtin. A questão colocada por Marx sobre o método de pesquisa, ao que parece, não representa o elemento mais importante na sua obra. Marx não se dedica a criar um método de pesquisa, mas sim, a problematizar a condição de conhecer um objeto determinado e apreender o que é próprio desse objeto. Pode-se dizer que apreender o método em Marx é apropriar-se da sua análise teórica. Isto é, Marx não teve a preocupação de criar um método específico para apreender a lógica do movimento real do objeto. O método foi nascendo indissociavelmente com a sua construção teórica no processo da investigação. Nesse sentido, ao que parece, não há como pensar na apropriação do método em Marx como algo externo da sua obra. Ou seja, o método está na obra e a obra está no método. Em síntese, conhecer o método em Marx é ler e se apropriar das suas obras.

Desde o ano de 1843 quando Marx faz a crítica ao direito de Hegel, e tão logo começa a se interessar pelo Estado, até a sua morte em 1883, Marx teve como objeto da sua pesquisa a ordem burguesa, sobretudo, a sociedade civil burguesa daquele tempo entre 1857 a 1867. Durante esses dez anos da sua produção, pode-se dizer que as análises formuladas por Marx, no mais das vezes, estiveram relacionadas a situações concretas da vida social e econômica dos vários países europeus que passavam por tormentadas revoluções, sobretudo, aspectos relacionados a opressão e a exploração burguesa na relação produção trabalho com trabalhadores operários. Em suma, a crítica da economia política na ordem burguesa entre os anos de 1857 a 1867, representa boa parte do conteúdo da obra de Marx.

Em relação a configuração do método em Marx, observa-se na sua obra, sobretudo no Capital I, que o ponto de partida para investigar o objeto é sempre o fato, a expressão empírica da realidade. Para Marx o conhecimento nasce da observação da aparência do objeto. No entanto, a aparência representa apenas o ponto de partida para se aproximar da realidade do objeto. Ao mesmo tempo em que a aparência sinaliza, mostra e revela o objeto, ela também vela, oculta e esconde o objeto. Nesse sentido, conhecer para Marx é negar a aparência imediata do objeto,

a sua factualidade e a sua empiria. Isso não quer dizer que se deve ignorar, negar ou cancelar o objeto, mas sim ultrapassar a sua aparência imediata. Isto é, nessa perspectiva marxista, o conhecimento parte da aparência, mas ultrapassa a aparência e vai além da aparência. Isso consiste em negar a factualidade imediata do objeto.

Uma questão importante sobre o método marxista para a construção desse trabalho é entender que, no mais das vezes, faz-se necessário para investigar o objeto já partir do fato concreto e da aparência desse objeto. A aparência do objeto e a sua factualidade apresentam um sinal indicador inicial, uma pista, que parece ser a expressão desencadeadora do desenvolvimento da investigação. Nesse sentido, ao que parece, cabe a razão, a faculdade racional da abstração, indicar por meio do movimento do pensamento e da abstração ir além do factual e da aparência do objeto concreto. Isso implica dizer, que sem o desenvolvimento do processo de abstração desse fato dado, ao que parece, torna-se difícil prosseguir na investigação. Portanto, é pelo movimento propiciado pela faculdade da abstração do pensamento que se torna possível abandonar o nível do concreto, que, aliás, é o ponto de partida da investigação. Ou seja, é através do movimento da abstração que se inicia o essencial no método marxista: que é a elevação do abstrato ao concreto. Nesse sentido, pode-se dizer que é a partir da abstração que se permite a razão superar o caráter abstrato da expressão fática, tendo em vista que o pensamento parte de um dado fático. Ainda na leitura de Marx, se o caráter aparente do fenômeno revelasse a sua estrutura interior, a sua essência, toda a reflexão teórica seria desnecessária, tudo estaria resolvido apenas passando os olhos sobre a superfície do objeto.

Na perspectiva do método marxista, a lógica das definições, pouco produz, ela só reproduz. Para Marx, os fatos servem apenas como ponto de partida para descrever a realidade, eles não criam informações novas. Nesse sentido, o que para Marx realmente é importante na questão do método, é sair do imediato em busca do conhecimento das determinações do objeto. Ou seja, para romper com a relação imediata e aparente do objeto e alcançar as suas determinações, faz-se necessário apropriar-se do conhecimento teórico. Para Marx, o conhecimento teórico é o encontro das determinações, a localização das mediações e a ultrapassagem do imediato. Ou seja, o conhecimento teórico é a elevação do dado imediato que é o abstrato, o aparente, aquilo que diluído da sua imediatez e síntese das múltiplas

determinações constitui o concreto. Nesse sentido, no método marxista não é o pensamento que administra o concreto, é o pensamento que reproduz o processo de constituição do concreto. É o que Marx chama de *concreto pensado*.

Talvez o aspecto mais significativo no desenvolvimento dessa dissertação de mestrado está em compreender o método materialismo histórico para aplicá-lo no processo da investigação. Como em Marx, tenta-se aqui operar através do entendimento do processo do movimento. Desse modo, a investigação da imagem nesse trabalho está na mesma proporção que a mercadoria na obra de Marx. Marx deteve-se na natureza da mercadoria, só ela cria riqueza e valor. Nesse trabalho, a imagem também representa uma espécie de mercadoria com grande capacidade de criar riqueza e valor.

Diante da definição do método de pesquisa e da sua força teórica, passamos a descrição dos procedimentos que se pretende aplicar nesse método de exposição. Diante da natureza desse objeto de estudo (a imagem visual fixa no livro didático), adotar-se-á a pesquisa documental bibliográfica como instrumento metodológico.

MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM

No livro diálogos com Bakhtin, a autora Diana Luz Pessoa de Barros explicita o método da seguinte forma:

Quanto ao método nas ciências humanas, Bakhtin afirma que se trata da compreensão respondente que é, por definição, dialógica, no sentido de diálogo entre interlocutores, principalmente. Daí dizer que o método é a “compreensão respondente”, a interpretação. O sujeito procura interpretar ou compreender o outro sujeito em lugar de buscar apenas conhecer um objeto. O termo respondente assinala o caráter dialógico da interpretação: trata-se de uma relação entre sujeitos, Destinator e Destinatário, e a compreensão aparece como uma espécie de resposta a questões colocadas pelo texto interpretado. Toda compreensão é, dessa forma, dialógica (BARROS, 2001, p. 24-25).

Nessa mesma linha teórica e permeando as regras metodológicas em Marxismo e Filosofia da Linguagem, Mikhail Bakhtin afirma o seguinte:

1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).

3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura) (BAKHTIN, 1997, p. 44).

Estamos diante de um problema importante na educação brasileira: o analfabetismo visual. Nossos professores e alunos não foram preparados para as mudanças no sentido de ensinar e aprender com imagens. E, nesse sentido, as Políticas Públicas não tem demonstrado interesse em reverter essa situação.

O livro didático representa uma das poucas ferramentas de trabalho do professor em sala de aula, muitas vezes chegando a ser o único material de leitura que dispõe. No entanto, esse instrumento, em face da Legislação das Políticas Públicas e da modernidade tecnológica e informacional, assumiu um novo formato visual através do impacto da mídia, se tornando no mais das vezes inoperável didaticamente pelo professor. Isto é, a formação deficitária desse professor não permite o acesso à leitura de forma significativa dessa linguagem visual, desse modo, comprometendo o processo de ensino aprendizagem do aluno. No sentido mais amplo, diante dessa realidade do professor e aluno em face dos textos imagéticos, supõe-se uma reflexão crítica dialética: ao escolherem as imagens para ilustrar os livros didáticos, os autores, editores e governos, estariam de fato conduzindo o educando a alienação, a uma visão de mundo pré-fixada, que impede o desenvolvimento do espírito crítico? Ou, contrariando a lógica do capital, que nos robotiza, as imagens nos livros didáticos, contraditoriamente, contribuem para nossa humanização e para a formação de um leitor competente em múltiplas linguagens? Diga-se de passagem, que a culpa por essa problemática não é do professor, embora, ele esteja no meio do fogo cruzado.

Portanto, diante dessa realidade, observa-se na Legislação das Políticas Públicas educacionais brasileiras, especificamente nos PCNs, um ato de negligência no que se refere ao tratamento com a linguagem não verbal, isto é, com a leitura da imagem. Desse modo, precisamos, portanto, desenvolver a crítica e o debate. No capítulo 2, que se segue, abordaremos a visão geral do Estado e das políticas públicas.

CAPÍTULO 2 - O ESTADO E SEUS EFEITOS POLÍTICOS

Entende-se nesse nosso processo de investigação científica e criação teórica a necessidade primeira e maior: o compromisso com a ciência e a consciência. Nessa via de raciocínio e procurando atender a dimensão crítica da pesquisa, coesivamente ao primeiro capítulo, dá-se continuidade ao estudo sobre Política, Estado e Poder, Políticas Públicas em educação no Brasil. Por uma política de formação de leitores de imagens no livro didático.

Em relação ao objetivo geral desse trabalho: pesquisar a importância e as formas de aplicação da imagem no ensino de Língua Portuguesa através do livro didático, tendo em vista a efetivação da Legislação das Políticas Públicas Educacionais (LDB/PCNs/PNLDm), que provocaram mudanças significativas no sentido de demonstrar especial interesse e a necessidade de se trabalhar com a leitura de Imagens como um desafio a educação contemporânea, como primeiro passo rumo a superação dessa realidade, faz-se necessário entender que se vive hoje dentro de um sistema capitalista. Diante disso, é imprescindível entender que a existência do capital implica na presença inseparável das lutas de classes. Nesse sentido, tem-se que observar o modo de constituição dessa luta, a sua apresentação e o seu ocultamento. Portanto, exige-se para entender os mecanismos de funcionamento do capitalismo, a ideia de que, não há como encontrar-se no capitalismo sem lutas de classes. Em face disso, percebe-se a importância de entender o que são as classes no capitalismo contemporâneo e como ocorre essa luta. Nesse sentido, a primeira observação é resgatar os conceitos criados por Karl Marx (1818-1883). Em suas obras, Karl Marx discorre teoricamente sobre a lógica e o funcionamento do sistema capitalista na sociedade civil de ordem burguesa européia, principalmente, no período mais produtivo da sua obra, entre 1857 a 1867, aprofundando-se nos conceitos de modo de produção, luta de classes, mais - valia, exploração/opressão burguesa na relação produção trabalho com trabalhadores operários e materialismo histórico.

Pretende-se, portanto, nesse segundo capítulo, através dessa visão marxista, fazer uma análise material das condições do presente, procurando desvelar a grande contradição oculta nas Políticas Públicas de educação, sobretudo, no contexto do modo de produção e reprodução da vida dentro do sistema capitalista.

Nesse sentido, em relação à dimensão crítica da pesquisa, entende-se como necessário para a constituição da dissertação o aprofundamento teórico em três níveis de análise: primeiro a abordagem histórica no âmbito dos fatos, salvaguardando o aspecto empírico concreto e, sobretudo, a reflexão epistemológica-ontológica como categoria do ser social. O que, aliás, já foi desenvolvido no primeiro capítulo. Segundo, a questão conceitual no âmbito teórico de apurar a partir das categorias do método (contradição, totalidade, hegemonia e reprodução.) a realidade existente da sociedade política existente. E, por último, o caráter normativo presente na política, no Estado e no poder. Nesse terceiro nível é desejável a crítica, a desmitificação e o posicionamento. Nesse sentido, pretende-se lançar um olhar mais incisivo e crítico sobre os documentos que compõem a legislação das políticas públicas da educação brasileira (LDB/PCNs/PNLDm). Sobretudo, levando-se em conta que a leitura dialética implica uma contextualização, uma análise conjuntural que permita entender as condições reais da escola, a fim de entender a função do livro didático e, nele, a imagem.

2.1. POLÍTICA, GOVERNO, ESTADO – UMA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA

Pretende-se nesse primeiro momento apresentar uma visão crítica em relação à visão corrente de políticas públicas inseridas no contexto social do Estado brasileiro. Nessa mesma linha de raciocínio acredita-se na possibilidade de alinhar a temática gestão e educação nesse debate, a fim de captar o movimento do real em torno do problema da educação brasileira para compreendê-lo e transformá-lo dialeticamente. Sobretudo, sem perder de vista a relação escola, livro didático e, nele, as imagens.

Na perspectiva de entender o processo do movimento do real, questiona-se: vive-se no Brasil um regime de Estado de exceção totalitário ou um regime democrático de direito? As instituições públicas brasileiras funcionam? O Ministério público é o fiscal das leis? A democracia no Brasil é um valor universal ou particular? Enfim, não é necessário se prolongar mais para ver que a política está inserida em todas as dimensões da nossa vida em sociedade. De imediato, pode-se ver que o termo “política” mostra-se muitas vezes vago e impreciso. No entanto, essa problemática conceitual torna-se mais evidente quando se apresenta a contradição por meios dos movimentos hegemônicos que interferem na realidade social.

A sociedade brasileira parece não ter incorporado ainda nas suas práticas sociais cotidianas a necessidade imperiosa de compreender a influência permanente que a política representa em todas as dimensões da nossa vida.

Na mudança do nosso pensamento do senso comum para a consciência filosófica, esperava-se a desconstrução dessa visão distorcida e estereotipada em relação à classe política brasileira atual. No entanto, percebemos a impossibilidade de superar essa contradição quando nos damos conta, que estamos acreditando, cada vez mais, que o discurso do governo, do gestor público ou dos aparelhos institucionais são ou não ideologizados, ou seja, apresentam as ações considerando o interesse da sociedade, ocultando o interesse político implícito. Em suma, ao que parece, uma decisão política antes do interesse social a que ela se destina verifica-se o bônus político de tal medida.

Iniciamos a nossa construção teórica de maneira bastante geral e simplificada, no entanto, faz-se necessário focar o nosso olhar no fenômeno particular da Política Pública. Quando nos debruçamos sobre o tema Política, se exige pensar a natureza humana nas suas relações sociais através de uma reflexão epistemológica ontológica como categoria do ser social. Na perspectiva ontológica do materialismo histórico, não há como pensar o homem humanizado fora de uma relação de valores educacionais, sociais, culturais e políticos e nem da existência da política sem o homem. Dentro dessa ideia de humanização, não há como neutralizar a presença do homem. Os homens se humanizam uns aos outros na vida em sociedade, sobretudo, através de questões políticas, que são responsáveis por interferir na realidade social por meio de conflitos necessários (discursos, debates, opiniões, reflexões, dissenso e consenso).

Nesse sentido, é possível dizer que a política surge a partir da incapacidade do homem de se manter na inércia numa situação de relação social, isto é, o homem está sempre pronto para interagir com os sujeitos que o cercam através de uma ação coletiva e construtiva da sociedade em que vive. Portanto, em meio às muitas possibilidades é possível dizer que a política representa uma forma de promoção humana entre pessoas livres, que visam criar ou resolver conflitos de interesses mútuos ou particulares, sobretudo, pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade.

Apesar da variedade de possibilidades em que a palavra política pode se aplicar, dado seu caráter polissêmico, a primeira que nos ocorre é a sua relação direta com o poder. Nesse sentido, nas palavras elucidativas de Wolfgang Leo Maar:

Afinal, a “política” serve para se atingir o poder? Ou então seria a “política” simplesmente a própria atividade no plano desse poder? As eleições – ou as armas – servem para confirmar ou para transformar? Que referencial usar para encaminhar estas questões? Parece que, de repente, a “política” aparece – como naquela memorável Campanha das Diretas em 1984. Mas de fato ela não aparece “de repente”: já está lá, multifacetada, sempre presente em suas relações com Estado, com o poder, com a representatividade e participação, com as ideologias, com a violência, seja nos sindicatos, nos tribunais, na escola, na igreja, na sala de jantar ou na reunião partidária (MAAR, 1981, p. 12).

Portanto, nessa breve reflexão de Wolfgang Leo Maar, evidencia-se o princípio da totalidade (visão dialética) e a do pensamento analítico (explicar as coisas através da decomposição em partes simples, que são mais facilmente explicadas ou solucionadas, em uma vez entendidas tornam possível o entendimento do todo. Desse modo, o comportamento do todo é assim explicado pelo comportamento das partes). Nessa perspectiva do pensamento analítico é possível subdividir os problemas de cada segmento social (família, igreja, escola, bairro, saúde, segurança, etc.) em partes menores e desenvolver as soluções dentro de cada uma dessas especificidades, ou seja, uma vez resolvido os problemas das partes, conseqüentemente, estará se resolvendo ou minimizando o problema do todo.

Nesse sentido, podemos falar dos partidos políticos, que, no mais das vezes, tem na sua primeira natureza um caráter institucional e desse modo, visam nesse primeiro momento o domínio do governo através da ocupação do aparelho estatal. Por outro lado, porém, para que possam existir, faz-se necessário uma coesão partidária com segmentos sociais externos a esfera governamental, isto é, para a sua própria existência e permanência no governo os partidos políticos precisam manter uma relação de compromisso com a sociedade civil. Nesse momento, verifica-se a relação entre teoria e prática e o movimento dialético da contradição, isto é, o jogo entre a política dos partidos, pela disputa para conseguir ganhar a adesão social e seus interesses, por outro lado, ao que parece, essa representa uma das poucas formas democráticas que eles têm de disputar o governo e se manter no poder.

Nesse sentido, Norberto Bobbio em *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*, afirma:

Mais precisamente: um jogo consiste exatamente no conjunto de regras que estabelecem quem são os jogadores e como devem jogar com a consequência de que, uma vez dado um sistema de regras do jogo, estão dados também os jogadores e os movimentos que podem ser feitos (Bobbio, 1986, p. 68).

Como podemos ver nos pressupostos teóricos de Bobbio, o conceito de sistema democrático encontra um pólo de resistência ou tensão pelo seu caráter normativo. A ideia de jogo está condicionada a um conjunto de regras que tem a função de organização. Nesse sentido, levanta-se duas questões fundamentais: se o sistema é democrático as regras não acabam determinando as ações dos jogadores (povo) através de uma fiscalização? E quais são as intenções dos legisladores ou administradores com a elaboração das regras? Portanto, nessa perspectiva, o povo parece não ter acesso às discussões sobre a configuração das regras do jogo democrático, nesse sentido é possível questionar a legitimidade dessas regras. Por outro lado, no caso de uma total supressão das regras do jogo pelo povo, há de se considerar, que um novo conjunto de regras deverá ser discutido. Caso contrário, corre-se o risco da substituição da democracia pela barbárie.

Nessa perspectiva da participação do povo discutindo em parceria com o governo para a legitimação de um sistema democrático e harmonioso entre as partes, nos parece que o consenso representa a melhor alternativa para esse impasse. Nesse sentido, a partir do Dicionário Político de Norberto Bobbio, Nicola Matteuci e Gianfranco Pasquino, escreve-se:

O termo Consenso denota a existência de um acordo entre os membros de uma determinada unidade social em relação a princípios, valores, normas, bem como quanto aos objetivos almejados pela comunidade e aos meios para os alcançar. O Consenso se expressa, portanto, na existência de crenças que são mais ou menos partilhadas pelos membros de uma sociedade. Se se considera a extensão virtual do Consenso, isto é, a variedade dos fenômenos em relação aos quais pode ou não haver acordo, e, por outro lado, a intensidade da adesão às diversas crenças, torna-se evidente que um Consenso total é um tanto improvável mesmo em pequenas unidades sociais, sendo totalmente impensável em sociedades complexas. Portanto, o termo Consenso tem um sentido relativo: mais que de existência ou falta de Consenso, dever-se-ia falar de graus de consenso existentes em uma determinada sociedade ou subunidades (BOBBIO, MATTUCCI, PASQUINO, 13ª edição, 2007, 2008. p. 40).

Verifica-se, portanto, por meio do conceito de consenso a presença da argumentação e do debate, o que de certa forma pode resultar em acordo/pacto entre as partes interessadas. Nesse sentido, o consenso deveria se materializar por meio da participação popular, ou seja, a sua legitimação se daria através da liberdade de tomada de decisões entre os interlocutores: povo e governo. No entanto, sabe-se que na realidade concreta isso não ocorre, pois o consenso nada mais é do que um modo de se fazer política liberal, isto é, a presença esmagadora do poder hegemônico do capital no domínio do trabalho humano. Desse modo, no pensamento neoliberal tudo é transformado em economia, mercado e finança, inclusive a educação e a política.

Registra-se aqui o controle do bilionário mercado do livro didático no Brasil, que é submetido às regras imediatistas do mercado de consumo rápido, mercadoria descartável, criado sem a pretensão de transformar a realidade do aluno.

Fazendo um recorte histórico, Maquiavel (1462-1527) preconizava que a política alcançava a sua maioria ao estabelecer uma distinção entre Estado e Governo. Isto é, o Governo representa a unidade política que detém o poder de controlar o Estado através das mais variadas medidas, tais como: uso da força, realizando obras, decretos e leis, eleições, etc. No tocante a leitura do *O Príncipe* de Maquiavel, Wolfgang Leo Maar, afirma que:

O Príncipe é livro de cabeceira para todos os setores que não são governo, mas querem sê-lo, e dos que são e querem continuar sendo. O governo é o agente da atividade política de um Estado. Sendo um agente da política, esta impõe as condições e as exigências. Para ser governo, é preciso se subordinar à lógica própria da atividade do Estado, em todos os seus detalhes. Esta é autônoma em relação ao seu agente, que precisa conhecê-la em detalhes, porque depende dela. Por meio de seu agente, a atividade política do Estado realiza-se concretamente, pelo exercício do poder do governo. O acesso à atividade política, portanto, depende da capacidade de se tornar agente. O nobre se torna nobre na medida em que se torna agente de uma atividade nobre: a política (MAAR, 1981. p. 29).

O livro de Maquiavel, *O Príncipe*, procura repor a política no meio dos homens, rompendo com a concepção de Estado Teológico que predominava na Idade Média. Através dessa obra, Maquiavel, que era um homem do seu tempo, do Renascimento, inaugura o Estado moderno. Nesse sentido, resgatar o pensamento político em Maquiavel representa uma forma de captar o movimento do real em torno do modelo político vigente na esfera pública brasileira e mundial. Sobretudo, porque é fato consolidado, que estamos vivendo o início do século XXI em meio a

uma grande crise da representação política, tanto em nível nacional como internacional. Não é exagero dizer que parte considerável dessa crise é moral. Como já dizia Montesquieu, no *Espírito das Leis*, que a natureza humana é um todo de individualismo e egoísmo. Nesse sentido, democracia e república seriam regimes impossíveis de se atingir na prática, sobretudo porque exige-se tanto da sociedade política como da sociedade civil, que os interesses públicos estejam acima dos interesses privados. Nessa perspectiva, democracia e república só podem ser materializadas na sociedade através da superação do individualismo egoísta por meio da educação. Na busca da essência do Político, cabe aqui dizer, que tanto em Maquiavel, quanto em Montesquieu, a política na forma como ela é concebida pelos homens é imprescindível no processo de construção do Estado. Enquanto, em Maquiavel, busca-se uma nova ética relacionada à ação política, em Montesquieu propõe-se os ideários morais.

Verifica-se que, em pleno século XXI, pensar e definir a concepção teórica de Estado ainda representa um grande entrave nas discussões sobre políticas públicas e na educação brasileira. Nessa perspectiva, apresenta-se essa construção teórica, resultado do diálogo entre as vozes dos vários pensadores clássicos e contemporâneos. Nesse entrelaçar de vozes que se opõem, cada um falando no seu tempo e de acordo com a sua tradição e filosofia, constata-se a imprecisão no conceito de Estado. Parece que esse conflito que leva a confundir Estado com governo, com Estado nação ou país, Estado liberal, Estado burocrático, Estado capitalista, Estado socialista, Estado orgânico, Estado político, representa o mesmo conflito existente entre os homens, e que necessariamente consolida a ação política na sociedade. Todavia, deve-se levar em consideração que o conceito de Estado está atrelado a diferentes regimes políticos e modos de produção, o que de certo modo possibilita dizer que há distinção considerável entre Estado, regime político e sistema econômico. Nesse sentido, entende-se que um Estado democrático é diferente de um Estado com regime autoritário ou capitalista.

Dessa forma, nesse contexto, passemos ao diálogo com alguns autores e seus pressupostos teóricos sobre o conceito de Estado. O conceito de Estado, do latim *status*, é registrado pela primeira vez em *O Príncipe* de Maquiavel, em 1513. Do latim *status*, Estado representa: posição de pé, postura, estar firme, posição, situação, condição, forma de governo, regime. Para Maquiavel, a liberdade do homem desencadeava em conflitos, o que de certa forma, fazia com que o próprio

homem criasse mecanismos de administração desses conflitos. A perda da liberdade, nesse contexto, ocorria quando um determinado grupo aumentava o seu poder em relação ao outro grupo. Para Maquiavel, a liberdade estava relacionada à subjetividade humana, isto é, a liberdade para um homem poderia ter determinados fins, desde a liberdade como objeto de uma paixão, como a liberdade para dominar. Nesse sentido, Maquiavel entendia que a união e a desunião dos homens representava um fator necessário para garantir um bem maior, isso ocorria através da prática política, que era responsável por garantir a serenidade do Estado e a felicidade da população. Nesse sentido, Nicolau Maquiavel afirma:

Nada faz com que um príncipe seja mais estimado do que os grandes empreendimentos e os altos exemplos que dá. É muito útil também para o príncipe dar algum exemplo notável de sua grandeza no campo da administração interna. Nenhum Estado deve crer que pode sempre seguir uma política segura, mas ao contrário, deve pensar que todos os caminhos são duvidosos. Os príncipes devem demonstrar também apreço pelas virtudes, dar oportunidades aos mais capazes e honrar os excelentes em cada arte. Devem, além disso, incentivar os cidadãos a praticar pacificamente sua atividade – no comércio, na agricultura ou em qualquer outro ramo profissional. Assim, que uns não deixem de aumentar seu patrimônio pelo temor de que lhes seja retirado o que possuem, e outros não deixem de iniciar um comércio, com medo dos tributos; devem os príncipes, ao contrário, instituir prêmios para quem é ativo e procurar de um modo ou de outro melhorar sua cidade ou Estado. Além disso, precisam manter o povo entretido com festas e espetáculos, nas épocas convenientes; e como toda cidade se divide em corporações ou em classes, devem dar atenção a todos esses grupos, reunir-se com seus membros de tempos e tempos, dando-lhes um exemplo da sua solidariedade e munificência – guardando sempre, contudo, sua dignidade majestosa, que não deve faltar em nenhum momento (MAQUIAVEL, p. 130-135).

O diálogo com Maquiavel instiga o nosso pensamento no sentido de provocar uma reflexão ontológica sobre a questão do Estado. Observa-se, no texto de Maquiavel, que entender a natureza do fenômeno das coisas, isto é, da realidade, das coisas que efetivamente existem, representa uma condição necessária para alcançar a essência sobre a finalidade do Estado na sociedade. Verifica-se no pensamento de Maquiavel uma evidente relação dialética, sobretudo, no sentido do uso do poder, ou seja, a sociedade mostra-se de tal forma complexa que não é possível evitar um problema sem cair em outro. Nesse sentido, O Príncipe, apresenta-se como um homem dotado das quatro virtudes platônicas: sabedoria, coragem, temperança e justiça. Isso se observa na medida em que através da prudência, da generosidade e da solidariedade o príncipe parece tomar as decisões mais acertadas e que causam menos malefícios para a sociedade.

Antonio Gramsci, na sua obra *Maquiavel, a política e o Estado moderno* resgata, o clássico *O Príncipe*, para tecer respeitadas considerações sobre a política e o Estado:

Em todo o livro, Maquiavel mostra-se como deve ser o Príncipe para levar um povo à fundação do novo Estado, e o desenvolvimento é conduzido com rigor lógico, com relevo científico. Maquiavel faz-se povo, confunde-se com o povo, mas não com um povo genericamente entendido, mas com o povo que Maquiavel convenceu com o seu desenvolvimento anterior, do qual ele se torna e se sente consciência e expressão, com o qual ele se sente identificado. Um raciocínio interior que se manifesta na consciência popular e acaba num grito apaixonado, imediato (GRAMSCI, 1991, p. 4).

Constata-se na fala de Antonio Gramsci uma certa racionalidade instrumental em relação a obra de Maquiavel. Isto é, a materialização do Estado novo, pregado por Maquiavel, formar-se-á a partir das determinações do povo. Nesse sentido, Antonio Gramsci, diz:

Pode-se, portanto, supor que Maquiavel tem em vista “quem não sabe”, que ele pretende educar politicamente “quem não sabe”. Educação política não-negativa, dos que odeiam tiranos, como poderia entender Foscolo, mas positiva, de quem deve reconhecer como necessários determinados meios, mesmo se próprios dos tiranos, porque deseja determinados fins. Quem nasceu na tradição dos homens de governo, absorvendo todo o complexo da educação no ambiente familiar, no qual predominam os interesses dinásticos ou patrimoniais, adquire quase automaticamente as características do político realista. Quem, portanto, “não sabe”? a classe revolucionária da época, “o povo” e a “nação” italiana, a democracia urbana que se exprime através dos Savonarola e dos Pier Soderini e não dos Castruccio e dos Valentino. Pode-se deduzir que Maquiavel pretende persuadir estas forças das necessidades de ter um “chefe” que saiba aquilo que quer e como obtê-lo com entusiasmo, mesmo se suas ações possam estar ou parecer em contradição com a ideologia difundida na época: a religião (GRAMSCI, 1991, p. 11).

Deduz-se, a partir do texto de Gramsci, que o pensamento político e a concepção política em Maquiavel buscava atender de forma concreta os desafortunados politicamente, isto é, aqueles que não pertenciam a uma elite dominante e precisavam receber uma educação política. Nesse texto, de Antonio Gramsci, contextualiza-se o período histórico da época (Sec. XVI na Itália). Ou seja, o pensamento de Maquiavel está voltado para a construção de uma política que constituiria um Estado novo, para isso, seria necessário criar uma nova realidade, sobretudo, porque a Itália passava por um franco processo de unificação na criação do Estado italiano.

2.2. A HEGEMONIA DO(S) ESTADO(S)

Em face dessa discussão sobre a concepção de Estado para posteriormente chegar na questão particular da escola, livro didático e imagens, cabe apoiarmo-nos no materialismo histórico como instrumento indispensável para entendermos e interpretarmos a realidade sobre a questão do Estado contemporâneo.

Como apresentou-se acima, a concepção teórica de Estado ainda representa um grande entrave nas discussões políticas educacionais brasileiras e mundiais. Para esse debate crítico sobre a hegemonia do Estado, em primeiro lugar, faz-se necessário estabelecer distinções importantes entre Estado, Governo e Regime político. Segundo Luiz Carlos Bresser Pereira, pode-se entender os significados da expressão Estado das seguintes maneiras:

O Estado é uma parte da sociedade. É uma estrutura política e organizacional que se sobrepõe à sociedade ao mesmo tempo que dela faz parte. Quando determinado sistema social passa a produzir um excedente, a sociedade divide-se em classes. A classe dominante que então surge necessita de condições políticas para apropriar-se do excedente econômico. A institucionalização de um Estado-nação soberano e, como parte deste, de um Estado, são o resultado dessa necessidade. A partir desse momento, aquela sociedade assume o caráter de país soberano constituído por uma sociedade civil e pelo Estado. A sociedade civil é constituída pelas classes sociais e grupos, que têm um acesso diferenciado ao poder político efetivo, enquanto que o Estado é a estrutura organizacional e política, fruto de um contrato social ou de um pacto político, que garante legitimidade ao governo. Em outras palavras, a sociedade civil é o povo, ou seja, o conjunto dos cidadãos, organizado e ponderado de acordo com o poder de cada indivíduo e de cada grupo social, enquanto que o Estado é o aparato organizacional e legal que garante a propriedade e os contratos (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 5).

Nessa perspectiva teórica apresentada por Luiz Carlos Bresser Pereira, o Estado é visto como uma força hegemônica, que atua como um agente da persuasão e do consenso. Nesse modelo político, os meios de se chegar ao poder se dão através do convencimento através das propagandas e de atos, o que, necessariamente, exige que se estabeleça uma relação de proximidade com a sociedade civil. Nesse sentido, o Estado, teoricamente estaria trabalhando para atender e dar respostas às necessidades da sociedade civil. No entanto, sabe-se que as leis/políticas de forma geral não constituem a realidade. Haja vista que a versão do governo, do gestor público ou dos aparelhos institucionais são sempre ideologizadas, ou seja, apresentam as ações considerando sempre o interesse da

sociedade, ocultando o interesse político implícito. Nesse sentido, essa elevação da força do poder público sobre os individuais, o que parece ocorrer de forma inofensiva e espontânea pela própria natureza da atividade institucional na relação entre governantes e governados, acaba resultando em uma poderosa estrutura de poder – a superestrutura do Estado. Na visão de Antonio Gramsci, a vitalidade e a existência da superestrutura só são possíveis mediante relação direta com a sociedade civil. A superestrutura é representada pela sociedade política, que detém o poder de dominação sobre o sistema de produção, isto é, da infraestrutura, através da força ideológica e institucional (o direito, a religião, a política...). Por outro lado, a infraestrutura se constitui através da produção material resultante da força de trabalho da classe trabalhadora, isto é, da sociedade civil responsável pela base econômica da sociedade em geral. É na infraestrutura que o homem por meio de uma relação dialética com a natureza e com outros homens (relação proprietário e proletariado) garante a sua existência através do trabalho. Entretanto, é nessa relação dialética que observa-se a contradição. Sendo a sociedade civil responsável pela riqueza produzida e pela base econômica da sociedade, ela também se divide em classes sociais, o que implica que a maior parte dos bens materiais produzidos fiquem em posse dos donos dos meios de produção. Portanto, entende-se nesse percurso de leitura para entender o Estado, que a infraestrutura e a superestrutura inter-relacionam-se dialeticamente, isto é, toda infraestrutura tem sua superestrutura correspondente.

Entende-se que na construção teórica desse trabalho se transite da visão geral do Estado para se chegar a uma visão particular, permitindo assim a apuração dos elementos essenciais que representam esse objeto de investigação. Nesse sentido, procurar-se-á, antes do debate crítico e da análise, sintetizar o conceito básico de Estado a partir das tradições e das correntes filosóficas. A história tem nos mostrado que existem duas correntes do pensamento e com métodos diferentes para entender o fenômeno Estado. A primeira é nomeada de tradição histórico-indutiva, que tem como precursor Aristóteles, passando por S. Tomás (1225-1274), Vico, Hegel (1770-1831), Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), e alguns filósofos pragmáticos norte-americanos, como: John Dewey (1859-1952), Charles Peirce (1839-1914), Willian James (1842-1910), entre outros. A segunda, é chamada de

Lógico-dedutiva, que se fundamenta no contratualismo⁵ criado por Thomas Hobbes(1588-1679), e continua sendo pregado por grandes jusnaturalistas⁶ (Maquiavel, Jean Bodin, Jean-Jacques Rousseau, John Locke, Spinoza, Puffendorf) até Rousseau e Kant.

Sabe-se, a partir da teoria do conhecimento, que o liberalismo como entende-se hoje relaciona-se mutuamente entre o individualismo e a política. Nesse sentido, Luiz Carlos Bresser Pereira esclarece o seguinte:

O pensamento neoliberal contemporâneo, na medida em que se apoia em uma escola econômica também lógico-dedutiva, a escola neoclássica adota uma perspectiva a-histórica. Isto não significa, entretanto, toda visão lógico-dedutiva do Estado seja conservadora e que toda visão histórica seja progressista. Muito pelo contrário. Rousseau era lógico-dedutivo e revolucionário. Hegel, histórico e conservador (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 6).

⁵ Thomas Hobbes é um dos maiores expoentes da ideia de Contrato Social. Este filósofo britânico do sec. XVII, parte de um cenário hipotético de como seria vivermos uns com os outros sem uma ordem social, e que se traduziria, segundo ele, numa situação caótica e altamente violenta onde cada um defenderia intransigentemente os seus interesses, criando um mundo de desconfiança e violência. Esta ideia era sustentada no facto de os homens terem todas as mesmas necessidades básicas, como é o caso da alimentação, alojamento e vestuário, e de os recursos serem limitados gerando uma feroz concorrência e competição, um verdadeiro estado de guerra de um contra todos, sem que seja possível qualquer vitória. Designou esta situação como o estado da natureza. Para se ultrapassar esta situação as pessoas têm de desenvolver modos de cooperação uns com os outros, gerando deste modo não só mais bens como maneiras de os distribuir por aqueles que deles necessitem. Neste sentido Hobbes defende que têm de se verificar duas garantias: a de que as pessoas não farão mal umas às outras e a existência de uma base de confiança quanto ao cumprimento dos seus acordos. Esta situação pressupõe um governo que assegure a ordem de modo a que estas garantias se possam tornar efectivas. O Estado, com a concordância das pessoas, torna-se deste modo o garante da vida em sociedade, a este acordo de que cada cidadão é parte, designa-se contrato social. Neste contexto a moralidade pode ser entendida como o conjunto de regras que facilita a vida em sociedade. A moralidade surge como a resolução de um problema, as regras morais são necessárias para nos permitir obter os benefícios de viver em comum. Fonte: [www.Eticus .com/teorias éticas](http://www.Eticus.com/teorias%20éticas). PIEPER, Annemarie – Ética y Moral. Barcelona. Editorial Crítica, 1990. RACHELS, James – Elementos de Filosofia Moral. Lisboa, Gradiva, 2004). Acessado em: 02/07/2012.

⁶ Jusnaturalismo é a teoria do direito natural configurada nos séculos XVII e XVIII a partir de Hugo Grócio (1583 - 1645), também representada por Hobbes (1588 - 1679) e por Pufendorf (1632 - 1694). Essa doutrina, cujos defensores formam um grande contingente de autores dedicados às ciências políticas, serviu de fundamento à reivindicação das duas conquistas fundamentais do mundo moderno no campo político: o princípio da tolerância religiosa e o da limitação dos poderes do Estado. Desses princípios nasceu de fato o Estado liberal moderno. O Jusnaturalismo distingue-se da teoria tradicional do direito natural por não considerar que o direito natural represente a participação humana numa ordem universal perfeita, que seria Deus (como os estóicos julgavam) ou viria de Deus (como julgaram os escritores medievais), mas que ele é a regulamentação necessária das relações humanas, a que se chega através da razão, sendo, pois, independente da vontade de Deus. Assim, o Jusnaturalismo representa, no campo moral e político, reivindicação da autonomia da razão que o cartesianismo afirmava no campo filosófico e científico." (Nicola Abbagnano, Dicionário de Filosofia) (Fonte: WWW.PHILOSOPHY.PRO.BR). Acessado em 05/07/2012.

Nessa perspectiva teórica abordada pelo autor para uma concepção de Estado, a concepção lógico-dedutiva complementa a concepção contratualista, resultando o seguinte:

E, em qualquer das duas hipóteses, o Estado é uma estrutura política, um poder organizado que permite à classe economicamente dominante tornar-se também politicamente dirigente e assim garantir para si a apropriação do excedente. São seus elementos constitutivos:

- a) um governo formado por membros da elite política, que tendem a ser recrutados junto à classe dominante;
- b) uma burocracia ou tecnoburocracia pública, ou seja, um corpo de funcionários hierarquicamente organizados, que se ocupa da administração;
- c) uma força policial e militar, que se destina não apenas a defender o país contra o inimigo externo, mas também a assegurar a obediência das leis e assim manter a ordem interna. Por outro lado, como propõe Weber, essa organização política detém o monopólio da violência institucionalizada, ou seja, tem o poder de estabelecer um sistema legal e tributário, e de instituir uma moeda nacional. Dessa forma, além do governo, da burocracia e da força pública, que constituem o aparelho do Estado, o Estado é adicionalmente constituído;
- d) um ordenamento jurídico impositivo, que extravasa o aparelho do Estado e se exerce sobre toda a sociedade (BRESSER PEREIRA, 1995, p.8).

Desse modo, o autor conclui dizendo:

Assim, Estado é uma organização burocrática ou aparelho que se diferencia essencialmente das demais organizações porque é a única que dispõe do poder extroverso – de um poder político que ultrapassa os seus próprios limites organizacionais. Enquanto as organizações burocráticas possuem normas que apenas a regulam internamente, o Estado é adicionalmente constituído por um grande conjunto de leis que regulam a sociedade (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 8).

Explicitando a posição do autor, entende-se que se está diante de um Estado poderoso e onipotente, capaz de dominar até mesmo o grande poder econômico privado. Nesse sentido, faz-se necessário observar, que o discurso postulado pelo autor está carregado de um misto do pensamento liberal com o pensamento socialista renovado, dado que suas maiores influências intelectuais vêm de Marx, Weber, Keynes e do estruturalismo latino-americano. No entanto, observa-se na fala de Bresser Pereira, uma predominância do pensamento socialista, uma vez que se dá acentuada ênfase no imenso papel do Estado na nossa sociedade. Todavia, entende-se também que na realidade atual existem grandes empresas privadas no

mundo, que são muitas vezes mais poderosas do que muitos Estados e países. Nesse sentido, é importante dizer que, no contexto das políticas públicas brasileiras, quase todos os Estados da federação são subordinados aos organismos privados nacionais e internacionais. O Banco Mundial e FMI são exemplos reais do exercício desse poder de dominação. Relacionar-se-á na sequência dessa construção teórica em capítulo específico, a presença concreta de organismos privados conduzindo, no âmbito da esfera pública municipal, estadual e federal, o bilionário mercado do livro didático no Brasil.

2.3. O ESTADO BRASILEIRO: ORGÂNICO OU POLÍTICO?

Entende-se que no modelo dialético em que se está trabalhando, a lógica da construção teórica, da crítica e do debate, formar-se-á a partir da visão dos aspectos gerais do Estado e das políticas públicas, articulando com uma visão particular desses elementos, o que nos permitirá apurar os elementos essenciais do nosso objeto de análise.

Tem-se visto no decorrer dessa construção teórica uma tentativa de apresentar um conceito de Estado que faça-nos entendê-lo de maneira ampla e reflexiva. Entende-se como proposta para essa dissertação a necessidade da crítica e do debate. Nesse sentido, o conceito de Estado que se apresenta nesse texto comunga com as ideias dos pensadores que aceitam que não se deve separar e nem subordinar o Estado da sociedade, como defende o pensamento liberal no mundo de hoje. O pensamento liberal contemporâneo, ao que parece, tenta forçosamente reduzir os limites do Estado na sociedade. Com o declínio do Estado ou um Estado com participação mínima na sociedade, tem-se a substituição direta da política pela economia e pelas finanças, gerando, portanto, a acumulação do capital e fortalecendo o poder econômico. Verifica-se que durante décadas o poder econômico mundial tem controlado a economia e enfraquecido a questão política no Brasil. Fazendo um recorte histórico, entende-se que tal controle começou no Século XV com a globalização no mundo. Com a ascensão do capitalismo industrial na Europa no fim do Século XVIII que resultou na divisão internacional do trabalho, parece ter definitivamente determinado a posição do Brasil como um país semi periférico na economia mundial. No entanto, foi a partir da década de 1980, por conta das ideias neoliberais no mercado mundial que se acentuou o

enfraquecimento da política no Brasil. Haja vista que, independente de eleições presidenciais, das leis da constituição brasileira, do poder executivo, legislativo, o que de fato predomina é a plena subordinação dos Estados aos organismos privados.

Talvez essa seja a grande questão que ainda paira sobre a formação do Estado moderno: se os homens sempre procuraram ser livres, por que organizaram um meio de serem controlados? Como escreveu-se na construção desse texto, os homens desde muito cedo procuraram a melhor forma de organizar o Estado. Em Maquiavel todo poder de governar está centralizado na figura do príncipe; Hobbes defendeu o poder monárquico absoluto; John Locke defendeu que é o povo quem deve escolher os governantes; Rousseau, afirmou e defendeu a soberania do povo, portanto, o governo deve servir ao povo. No entanto, nesses tempos de pós-modernidade, parece que essas categorias: Estado, governo, povo, nação, estão perdendo o sentido. Parece que tudo que nos cerca está sendo dominado por uma grande força controladora. E é bem provável que essa força controladora não advenha da classe política. Aliás, a classe política, como pode-se ver, é mera coadjuvante no sistema capitalista do poder econômico. Adam Smith (1723-1790) chamava essa força controladora de “a mão invisível” para fazer referência ao mercado capitalista. Entretanto, por outro lado, o poder econômico capitalista também não existiria sem o aparelho governamental e o aparato burocrático do Estado orgânico. Basta ver que o Estado representa o maior cliente comprador da iniciativa privada, e em muitos casos é o próprio Estado que oferece garantias políticas e militares para a iniciativa privada, verifica-se o caso das multinacionais que se instalam no país com isenção de impostos e os bancos que em caso de crise financeira são socorridos as pressas pelo Estado. O mercado editorial brasileiro de Livros didáticos também é um bom exemplo. Nesse sentido, tem-se uma relação dialética entre Estado e o sistema capitalista.

Entende-se, a partir do diálogo com os textos de Antonio Gramsci, que o Estado federativo brasileiro representado pela aliança dos Estados e pelos entes federados (União, Estados membros, Distrito Federal e municípios) para formar um Estado único e soberano, que tem na sua base jurídica a lei fundamental orgânica ou Constituição, apresenta vários centros autônomos de poder. A partir de Gramsci, entende-se que no Brasil se destacam duas forças estatais que mantêm entre si uma relação dialética: o Estado Orgânico e o Estado Político.

Pode se dizer que o Estado Orgânico, numa perspectiva gramsciana, caracteriza-se pelo aspecto organizacional burocrático com objetivos que ultrapassam as esferas políticas, isto é, além das normas burocráticas de auto-regulamentação, esse Estado estende seu poder ao cotidiano da sociedade civil, regulando através das leis toda a sociedade. Luiz Carlos Bresser Pereira, define essa questão da seguinte forma:

Ao deter esse poder, o Estado torna-se maior do que o simples aparelho do Estado, regulado pelo direito administrativo, e dividido em três poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário), é uma organização burocrática. O poder do Estado se exerce sobre um território e uma população, os quais não são propriamente elementos constitutivos do Estado, mas do Estado-nação. Na verdade, são os objetivos sobre o qual se exerce a soberania estatal, ao mesmo tempo que a população, transformada em povo, de conjunto dos cidadãos, assume o papel de sujeito do próprio Estado. É o aparelho com capacidade de legislar e tributar sobre a população de um determinado território. A elite governamental, a burocracia e a força militar e policial constituem o aparelho do Estado (BRESSER PEREIRA, 1995, p.8).

Deduz-se que, nessa perspectiva de Estado Orgânico, ocorre uma espécie de afastamento entre o Estado e os elementos essenciais que o constituem. Isto é, observa-se um extraordinário fortalecimento no poder do Estado que o descaracteriza, tornando-o outra coisa diferente do Estado anterior : o Estado-nação. Nesse sentido, o Estado orgânico, como observa-se, é o próprio Estado-nação, uma junção entre a Sociedade civil e o Estado. Essa aliança acaba resultado em um superestado dirigente e dominador, capaz de controlar até mesmo os meios de produção. Numa perspectiva mais ampla, pode-se dizer que o Estado-nação se caracteriza por blocos econômicos de poder. Isto é, a reunião de países, que criam condições para o livre comércio através da adoção de leis comuns que favorece a troca de mercadorias entre si. Muitas dessas leis estão relacionadas à isenção de cobrança de tarifas alfandegárias para que os produtos possam transitar livremente de um país ao outro. Cita-se como exemplo de blocos econômicos o Mercosul (Mercado comum do sul), composto por Brasil, Argentina, Paraguai, Venezuela e Uruguai. E no caso do Chile e Bolívia, também são países associados ao Mercosul, no entanto, com estatutos diferentes dos outros países.

Na obra intitulada Ler Gramsci, entender a realidade – International Gramsci Society, organizado por Carlos Nelson Coutinho e Andréa de Paula Teixeira, tem-se o seguinte sobre blocos de poder escrito por Daniel Campione:

Hoje, o bloco de poder não pretende exercer seriamente a direção intelectual e moral. Seus objetivos são muito mais a neutralização e o enfraquecimento político e ideológico, a desorganização e a paralisia política, a retirada duradoura das classes subalternas da esfera pública. Toda intervenção “de massas” (mesmo as de caráter subordinado, heterônomo) é vista como potencialmente perigosa para a “governabilidade” do sistema, que se percebe como estando ligada a uma apatia política que permitira avançar rumo à utopia do “Estado mínimo” ou “Estado modesto”, fisicamente menos custoso e imunizado contra o perigo de abrigar organizações propensas a se tornar anticapitalistas ou, pelo menos, perturbar a lógica da acumulação (CAMPIONE, 2003, p.51).

Limita-se aqui a dar um só exemplo de conceito de bloco de poder para evitar mal-entendido. Deve-se dizer que, para uma compreensão razoável sobre bloco de poder, faz-se necessário um estudo profundo sobre a complexa relação entre as medidas econômicas, políticas, sociais, culturais, ideológicas, geográficas, militares e religiosas da sociedade.

Como pode-se ver, o Estado Orgânico é o Estado burocrático gerido pelo aparelho governamental que, necessariamente, precisa do cotidiano da força social. Nessa mesma perspectiva gramsciana apresenta-se o Estado Político. O Estado político é constituído essencialmente pela sociedade civil, que aqui exclusivamente adquire o seu duplo caráter de acordo com a ligação que lhes convêm com a superestrutura. Enquanto, no Estado orgânico os objetivos são políticos de natureza burocrática, no Estado político os objetivos são sociais e econômicos. No Estado Político estão os partidos, os movimentos sociais, os sindicatos, as escolas e a igreja. Nesse contexto, Wolfgang Leo Maar, afirma:

Percebe-se um nítido predomínio de atuação do governo na sociedade política e uma presença das oposições quase exclusivamente na sociedade civil. Exatamente por isto a expressão “sociedade civil” tem sido tão usada para designar orientações políticas da sociedade divergente do governo. A história mostra como frequentemente governados e governantes invertem seus papéis; dominados e dirigidos passam a dominadores e dirigentes. E como tal comprovam seu significado político institucional. Como isto acontece? Para adquirir significado político institucional, é preciso antes ter significado político. Não só o governo ou os deputados são políticos, e suas relações com os que governam e representam são políticas, mas também os governados, os representados e suas atividades possuem significado político (MAAR, 1981, p. 38).

O Estado político caracteriza-se pela ausência da política burocrática e pela presença e a dimensão da força da sociedade civil. Pode-se dizer que a sociedade civil é responsável pela materialização do capital através do mercado. Nesse

sentido, o Estado Político é dotado de grande capacidade de atuar como elemento regulador na função de agente financeiro, perpetuando o poder tanto nas políticas de governo, isto é, políticas transitórias, temporárias, como nas políticas de Estado, que são duradoras e não mudam facilmente independente da mudança ou não de governos. Nesse sentido, permite-nos dizer que o sistema capitalista mundial não é, e não foi suficientemente capaz para criar a sua auto regulamentação, isto é, o comando final ainda é político. Nesse sentido, István Mészáros, em muitos dos seus textos, trabalha e defende essa ideia de que o sistema capitalista não sobreviveria uma semana, talvez nem sequer um dia, sem esse envolvimento ativo do Estado político.

Observa-se que o Estado político, ao se envolver com questões eleitorais e partidos políticos, deposita pouca importância nessa questão, no sentido de saber quem entra ou quem sai do governo. Sabe-se que o capital sempre estará presente para perpetuar o poder e o controle do Estado orgânico, independente de legenda partidária. Diga-se com clareza que tudo isso com o consentimento do próprio Estado orgânico. O Estado Político seria uma espécie de “Mão invisível” como disse Adam Smith (1723-1790), isto é, o mercado representa a mão invisível que controla tudo com sua hegemonia, portanto, não é necessária a presença da mão visível dos políticos. Isso pode ser observado muito bem na realidade concreta das políticas públicas brasileira.

2.4. O DIÁLOGO COM LOUIS ALTHUSSER EM APARELHOS IDEOLÓGICO DE ESTADO

Acredita-se que o pesquisador tem que saber sobre o modelo de pesquisa que está trabalhando. Como tem-se demonstrado nessa construção teórica, entende-se que o modelo dialético, com o materialismo histórico, continua sendo um instrumento imprescindível para entender o mecanismo do capital. Sobretudo, para compreender o processo de alienação e fetichização da mercadoria, nesse caso do livro didático e nele as imagens. Entende-se que dentro de uma perspectiva de totalidade da dialética do particular e do universal, está nesse momento trabalhando com a visão geral/universal de Estado, para que posteriormente através de uma visão particular possa se fazer a análise e a crítica, atendendo aos objetivos gerais e específicos dessa pesquisa. Antes de prosseguir para as questões do Estado no

livro *Aparelhos Ideológicos de Estado* de Louis Althusser, entende-se a necessidade de passar primeiramente por Gramsci. Aliás, por uma questão de coerência, pois, Althusser, elabora o seu pensamento de Estado a partir da linha teórica proposta por Gramsci.

Carlos Nelson Coutinho, no livro *A democracia como valor Universal e outros ensaios*, faz uma análise crítica da produção intelectual de Antonio Gramsci a partir das cinco primeiras obras mais importantes do autor publicadas no Brasil, entre 1966 a 1968, pela Editora Civilização Brasileira.

Verifica-se que Antonio Gramsci não viu a necessidade de distinguir historicamente a concepção teórica de Estado e regimes políticos. Para Gramsci, o Estado é uma sociedade política que ao mesmo tempo se aproxima e se distancia da sociedade civil. Na ótica de Gramsci, a sociedade civil torna-se mais poderosa, economicamente e politicamente, quando inserida na lógica e na dinâmica do Estado Liberal. Nesse sentido, com o intuito de entender a hegemonia da classe capitalista, Gramsci amplia a teoria política dos clássicos e através de uma determinação inovadora acaba englobando a sociedade civil ao Estado. Em relação a essa questão, assim defende Carlos Nelson Coutinho:

O que distingue essas duas esferas – justificando que elas recebam em Gramsci um tratamento relativamente autônomo - é, em primeiro lugar, a função que exercem na organização da vida social, na articulação e reprodução das relações de poder. Ambas, em conjunto, formam o Estado em sentido amplo, que Gramsci define como **“sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção”**. Neste sentido, ambas as esferas servem para conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental. Mas o modo de encaminhar essa promoção ou conservação varia nos dois casos. No âmbito da sociedade civil, as classes buscam exercer sua **hegemonia**, isto é, buscam ganhar aliados para as suas posições através da **direção** e do **consenso**. Por meio da sociedade política, ao contrário, exerce-se sempre uma ditadura, ou, mais precisamente, uma **dominação** mediante a **coerção**. E, em segundo lugar, as duas esferas se distinguem por uma materialidade própria: enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais na burocracia militar e executiva, os portadores materiais da sociedade civil são o que Gramsci chama de **“aparelhos privados de hegemonia”**, ou seja, organismos sociais relativamente autônomos do Estado (considerado em sentido estrito) (COUTINHO, 1984, p. 79).

Na tradição Marxista, a sociedade política, isto é, o governo e o poder, sempre estiveram relacionados à superestrutura. Por outro lado, a sociedade civil, a base econômica da sociedade, sempre esteve vinculada a infraestrutura. Com a inovação conceitual de Gramsci, a sociedade civil passou a fazer parte da

superestrutura, isto é, da sociedade política governamental. O resultado dessa inclusão ocasionou o duplo caráter atribuído à sociedade civil, que além da infraestrutura, passou a ser vinculada a superestrutura.

Louis Althusser, nos seus estudos sobre o Estado, manteve uma linha teórica próxima da defendida por Antonio Gramsci. Althusser defende que na estrutura convencional do Estado existiria a presença determinante de um aparelho repressivo e um aparelho ideológico, ambos a serviço do Estado. Althusser apresenta o aparelho repressivo da seguinte forma:

Eles não se confundem com o aparelho (repressivo) do Estado. Lembremos que, na teoria marxista, o aparelho de Estado (AE) compreende: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc, que constituem o que chamaremos a partir de agora de aparelho repressivo do Estado. Repressivo indica que o aparelho de Estado em questão “funciona através da violência” – ao menos em situações limites (pois a repressão administrativa, por exemplo, pode revestir-se de formas físicas) (ALTHUSSER, 1985, p. 67-68).

Em relação ao aparelho ideológico, Althusser descreve da seguinte maneira:

Designamos pelo nome de aparelhos ideológicos do Estado um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Propomos uma lista empírica, que deverá necessariamente ser examinada em detalhe, posta à prova, retificada e remanejada. Com todas as reservas que esta exigência acarreta podemos, pelo momento, considerar como aparelhos ideológicos do Estado as seguintes instituições (a ordem de enumeração não tem nenhum significado especial):

AIE religiosos (o sistema das diferentes Igrejas);
 AIE escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e privadas);
 AIE familiar (a família desempenha claramente outras “funções” que a de AIE. Ela intervém na reprodução da força de trabalho. Ela é, dependendo dos modos de produção, unidade de produção e (ou) unidade de consumo;
 AIE jurídico (o “Direito” pertence ao mesmo tempo ao Aparelho (repressivo) do Estado e ao sistema dos AIE;
 AIE político (o sistema político, os diferentes partidos;
 AIE sindical;
 AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc...);
 AIE cultural (Letras, Belas Artes. Esportes, etc...) (ALTHUSSER, 1985, p. 68).

Afirma-se aqui, que Althusser parece pouco preocupado em relacionar os aparelhos ideológicos do Estado às esferas públicas ou privadas. Embora o autor estabeleça a relação de cada um dos aparelhos ideológicos ao domínio privado. E por outro lado, os aparelhos repressivos são de domínio público. Como pode-se ver, pensando numa relação formalista e funcionalista, o que importa para Althusser é mais a função dos aparelhos do que a sua forma. Nesse sentido, Althusser afirma:

Mas vamos ao essencial. O que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) do Estado, é a seguinte diferença fundamental: o Aparelho repressivo do Estado “funciona através da violência” ao passo que os Aparelhos Ideológicos do Estado “funcionam através da ideologia” (ALTHUSSER, 1985, p. 69).

Nessa colocação de Althusser, entende-se, portanto, que a preocupação maior do autor está no sentido de mostrar que, independente do aparelho do Estado ser ideológico ou repressivo, o que de fato importa é que eles podem assumir um duplo caráter de funcionamento tanto através da violência como através da ideologia. Mas, o que se deve garantir, é que não se confunda o essencial, isto é, Aparelhos ideológicos do Estado com o Aparelho repressivo do Estado.

Uma das questões centrais na obra de Althusser, diz respeito à reprodução das relações de produção. Nesse sentido, Bresser Pereira, citando Althusser, afirma:

Althusser necessita dessa visão extraordinariamente abrangente do Estado, que acaba incluindo toda a sociedade civil, porque ele pretende que a “reprodução das relações de produção”, ou seja, a manutenção das relações de poder e propriedades vigentes é função por excelência do Estado e, principalmente, de seus aparelhos ideológicos (BRESSER PEREIRA 1995, p.12; apud ALTHUSSER, 1970, p. 148).

Como pode-se verificar no conceito de Althusser, os aparelhos ideológicos do Estado apresentam-se estritamente sob o domínio da sociedade civil. Principalmente, da classe dominante, donos do capital e da propriedade privada. Nesse sentido, a força da ideologia que faz funcionar os Aparelhos Ideológicos do Estado nasce exclusivamente da parcela que representa a classe dominante e não da parcela da classe dominada na sociedade civil. Neste contexto, apresenta-se outra observação significativa. Tratam-se dos mecanismos próprios do Estado para criar seu próprio Aparelho Ideológico, (in)dependente da sociedade civil. Acredita-se que isso ocorre quando o Estado é o dono majoritário dos meios de produção da ideologia que pretende divulgar. Isto é, desde a produção intelectual da ideologia, até a sua materialização e instrumentalização. Neste sentido, o livro didático representa um exemplo concreto.

É importante examinar que Althusser, em relação a reprodução das relações de produção vigentes nos Aparelhos do Estado (aparelho repressivo e aparelho ideológico), não atribuiu totalmente a responsabilidade dessa legitimação ao Estado. Entende-se que no contexto de uma realidade universal e ampla, o Estado não representa a única instituição pela qual os donos dos meios de produção possam

legitimar o seu poder, se organizar e se reproduzir. Até mesmo porque a classe dominante do pensamento liberal tenta a todo tempo reduzir os limites do Estado. Nessa perspectiva, entende-se, portanto, que a classe dominante encontra condições mais favoráveis para legitimar o seu poder de forma mais abrangente, trabalhando nas várias dimensões: na economia, na política, na cultura, na religião, na educação, etc. Por outro lado, também é importante dizer que a classe dominante apresenta uma tendência a fazer acordos com quem tem mais força e poder econômico. Isto é, as categorias, Estado e política estão se tornando desinteressantes em face das categorias economia e mercado. Em síntese, o Estado não suportaria qualitativamente e quantitativamente incorporar muitas das atividades que são desenvolvidas pelas instituições privadas da sociedade civil. E se assim o fizesse, o Estado poderia perder a sua identidade, confundindo-se desse modo com a própria sociedade civil.

Como já assinalamos várias vezes, entende-se, no diálogo com Althusser, a necessidade de uma legitimação do poder do Estado para a preservação das condições de vida organizada na sociedade. Nesse sentido, o Estado faz-se necessário porque é o único que detém os instrumentos normativos (hegemonia, ideologia e coerção) para garantir e manter a organização da vida social. Explicitando essa posição de Althusser, é possível pensar na invasão da poderosa e organizada classe dominante civil sobre o poderio do Estado, ou sobre o sistema de controle político do Estado. O resultado dessa invasão da classe dominante civil, com seus aparelhos ideológicos na esfera da vida pública do Estado, acaba fortalecendo o próprio Estado, tornando-o híbrido. Isto é, o Estado acaba fabricando uma sociedade que se mistura com o próprio Estado, no entanto com a vantagem de ser o aparelho regulador da economia. Nesse sentido, Althusser afirma: “Todos os Aparelhos ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista” (ALTHUSSER, 1995, p. 78).

O que se observa a partir disso é que o Estado agrega aos existentes aparelhos ideológicos e coercivos, o aparelho econômico do Estado.

Acredita-se que o Estado representa a categoria central nesse processo de construção teórica. Procurou-se nesse capítulo abordar a questão do Estado através

de uma visão universal. Deste modo, nos capítulos seguintes, far-se-á o caminho de volta, ou seja, analisar e debater a questão do aparelho escolar e do livro didático e nele as imagens a partir de uma visão particular e total na esfera das políticas públicas.

CAPITULO III - A QUESTÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: FORMAÇÃO DE LEITORES DO (NÃO) VERBAL

3.1 ENFRENTANDO O PROBLEMA: LINGUAGEM, IMAGEM E PODER

Existe no Brasil um programa de leitura de atuação do Ministério da Educação - PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola, cujas ações estão voltadas para a execução de uma Política de Formação de Leitores. Esse programa foi instituído na educação brasileira em 28 de abril de 1997, por meio da Portaria Ministerial nº 584, que substituiu os programas anteriores de leitura e de distribuição de livros às bibliotecas escolares públicas projetados pelo MEC desde 1983. A intenção do Governo Federal por meio do Ministério da Educação foi atender com esse programa a distribuição de livros com o intuito de promover a formação continuada do professor do ensino fundamental de 1ª a 8ª séries, como também propiciar aos alunos o acesso a coleções de obras diversificadas, periódicos, obras literárias e mapas.

Diante da execução desse programa de leitura o Governo Federal enfatiza o discurso da promoção e da sociabilidade no processo da democratização do conhecimento. Na introdução do documento, intitulado *Por uma Política de Formação de Leitores*, produzido pelo Ministério da Educação, versão 2009, tem-se o seguinte:

A instituição de uma política de formação de leitores é condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores. Além disso, ela se constitui, no contexto da sociedade brasileira, uma forma de reverter a tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado, a limitadas parcelas da população. É importante considerar também que uma política de formação de leitores oferece outra dimensão à atuação tanto ministerial como dos outros entes federados, com vistas à superação de ações centradas apenas na distribuição de livros a bibliotecas e alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental. (Brasil, Secretária de Educação Básica. Brasília, 2009, p. 9).

Ao pensar uma política de formação de leitores fora do segmento de livros didáticos e das imagens contidas neles o Governo Federal, via MEC, parece sobrepor o seu interesse particular mercadológico camuflando a realidade social da

leitura no Brasil. Isto é, o Programa PNBE generaliza-se em produção mercadológica, os livros passam a representar mercadorias que escondem o movimento dos homens através do próprio movimento de negociação dessas mercadorias. Nesse sentido, o Governo acaba desfocando o eixo da questão do problema da leitura no Brasil, no mais das vezes, os alunos e Professores acabam fragmentando-se por trás dos objetos. Essa afirmação é compreensível, pois constata-se por meio dos documentos oficiais do Governo Federal, que o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático instituído em 1985 e o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático Médio de 2004, são os maiores programas de distribuição de livros para estudantes do mundo. São distribuídos anualmente nos Estados, municípios e Distrito Federal, aproximadamente 152 milhões de exemplares. Trata-se de um mercado bilionário de 860 milhões de reais por ano.

Os gráficos (abaixo) reproduzidos do Portal da Transparência do Governo Federal revelam a face da sociedade capitalista que generaliza a produção do livro didático através de tiragens colossais, e com isso, com compra garantida pelo Governo Federal e com preços que oneram os gastos públicos, esse material é pulverizado nas Escolas brasileiras para o uso dos alunos. Observa-se ainda que esse material tem vida útil de três anos, no final desse período após a sua destruição todo o ciclo milionário de comercialização se renova.

De fato, não pretende-se analisar epistemologicamente os dados dos gráficos abaixo, mas em face da gravidade da realidade que eles nos mostram, leva-nos a assumir uma postura de questionamento e a necessidade da luta por meio da crítica ao problema. Está posto hegemonicamente que o Governo Federal do Brasil através do Ministério da Educação é o maior comprador de livros didáticos do país. Nesse sentido, fixamos nosso pensamento na totalização dialética para mostrar a contradição existente nesse processo capitalista do mercado livreiro, que trabalha para converter livros didáticos em mercadorias descartáveis. E o processo de aprendizagem do nosso aluno que utiliza dessa mercadoria se mostra através da aparência enganosa do movimento da mesma mercadoria.

Compras de livros didáticos do MEC - 2009/2010 (valores negociados com as editoras)

Editora ou grupo editorial	2009	2010	TOTAL	%
GRUPO ABRIL (Ática + Scipione)	195.372.258,92	163.471.654,33	358.843.893,25	26,88%
GRUPO SANTILLANA (Moderna + Objetiva)	150.369.292,89	121.165.468,26	271.534.761,15	19,72%
FTD	136.896.956,05	126.970.331,02	263.867.287,07	19,10%
SARAIVA	140.859.848,56	87.038.120,41	227.897.968,97	16,88%
POSITIVO	21.528.646,16	39.664.719,63	61.193.365,79	4,44%
ESCALA	21.851.392,42	21.111.146,42	42.962.538,84	3,13%
ED. DO BRASIL	12.464.781,72	16.554.583,92	29.019.365,64	2,11%
NOVA GERAÇÃO	19.194.123,87	9.552.973,68	28.747.097,55	2,09%
IBEP	15.545.390,33	7.896.153,82	23.441.544,15	1,70%
BASE	6.934.196,56	11.411.042,03	18.345.238,59	1,33%
NACIONAL	0	9.980.598,88	9.980.598,88	0,72%
SM	0	8.999.901,84	8.999.901,84	0,66%
SARANDI	3.495.900,70	1.608.385,01	5.104.285,71	0,37%
DIMENSAO	2.945.426,08	2.049.113,45	4.994.539,53	0,36%
GLOBAL	2.105.808,18	1.996.302,97	4.102.110,25	0,30%
CIA DA ESCOLA	2.512.857,63	1.329.472,28	3.842.329,91	0,28%
MULTIMEIOS	2.667.062,04	0	2.667.062,04	0,19%
MÓDULO	1.540.043,80	0	1.540.043,80	0,11%
AYMARÁ	736.698,26	80.857,03	817.555,29	0,06%
CASA PUBLICADORA	263.205,13	257.799,60	521.004,73	0,04%
FAPI	0	472.619,03	472.619,03	0,03%
IMEPH	472.194,68	0	472.194,68	0,03%
SUPLEGRAF	265.031,58	0	265.031,58	0,02%
DIFUSÃO	208.455,48	0	208.455,48	0,02%
EDUCARTE	32.798,67	0	32.798,67	0,01%
TOTAL			1.376.983.117,98	

Fonte: FNDE - MEC

Compras de livros didáticos do MEC - 2009/2010 (Portal da Transparência)

DESPESA TOTAL	742.591.947,94	350.603.606,28	100%
Editora ou grupo editorial	2009	2010	%
ABRIL (Ática + Scipione + Fundação Victor Civita + ed. Abril)	193.498.214,18	74.865.728,12	24,55%
SANTILLANA (Moderna + Objetiva + Salamandra + Richmond + Fontanar)	145.672.422,47	35.440.697,36	16,57%
FTD	88.898.777,16	64.477.591,64	14,03%
SARAIVA (Saraiva Livresiros + Saraiva Livraria)	102.407.285,82	27.189.070,82	11,85%
POSITIVO	30.943.177,77	20.087.679,82	4,67%
ESCALA (Escala + Larousse)	23.925.277,65	15.830.284,47	3,64%
ED. DO BRASIL	14.725.592,09	8.985.104,58	2,17%
NOVA GERAÇÃO	14.649.519,45	4.802.492,18	1,78%
SM	14.763.112,44	2.549.596,55	1,58%
BASE	7.857.702,89	5.288.175,33	1,20%
NACIONAL	10.645.286,71	1.099.719,06	1,07%
GLOBAL	3.593.026,26	5.850.222,35	0,86%
IBEP	8.272.789,51	483.287,65	0,80%
DIMENSAO	3.272.593,71	1.488.638,66	0,44%
MULTIMEIOS	2.667.062,04	s/d	0,24%
DIFUSÃO	891.460,43	1.538.317,56	0,22%
SARANDI	1.608.385,01	s/d	0,15%
AYMARÁ	1.127.139,23	209.220,76	0,12%
FAPI	472.619,03	s/d	0,04%
IMEPH	472.194,68	s/d	0,04%
CASA PUBLICADORA	257.799,60	s/d	0,02%
SUPLEGRAF	265.031,58	s/d	0,02%

Compras de livros didáticos do MEC - 2004/2008

Editora ou grupo editorial	2004	2005	2006	2007	2008	TOTAL	%
----------------------------	------	------	------	------	------	-------	---

(%)

Gêneros que costumam ler

	milhões	2011	2007	milhões
• Bíblia	41,1	42	45	57,0
• Livros didáticos	32,1	32	34	33,3
• Romance	30,5	31	32	32,2
• Livros religiosos	29,6	30	27	29,9
• Contos	23,5	23	20	20,8
• Literatura infantil	22,0	22	31	35,4
• Poesia	19,8	20	28	29,6
• História em quadrinhos	18,3	19	27	29,1
• Auto-ajuda	12,3	12	13	11,9
• Literatura juvenil	11,4	11	15	16,4
• Biografias	11,2	11	14	13,0
• História, Economia, Política e Ciências Sociais	11,0	11	23	21,9
• Livros técnicos	10,4	11	12	10,7
• Enciclopédias e Dicionários	8,9	9	17	16,7
• Culinária/ artesanato/ assuntos práticos	7,6	7	12	13,8
• Artes	6,3	6	10	10,9
• Viagens	4,7	5	-	-
• Ensaios e Ciências	4,1	4	7	6,1
• Esoterismo	2,5	2	4	3,6
• Outros		1	3	
Média de gêneros por entrevistado		3,1	3,7	



Base: Leitor 2007(95,6 milhões)/2011(88,2 milhões)
P.35A) Quais destes tipos de livros você costuma ler?

IBOPE
inteligência
56

Média de livros lidos nos últimos 3 meses (Entre todos os entrevistados)



Média 2007 = 2,4



IBOPE
inteligência
32

Fonte: Portal da transparência do Governo Federal – www.portaldatransparencia.gov.br

Um olhar atento e crítico nos dados apresentados anteriormente e à realidade do mercado livreiro no país, permite-nos dizer que a relação comercial entre a indústria editorial brasileira e o Governo Federal, no processo de produção, distribuição e compra dos livros para o PNLD, nunca foi desinteressada economicamente. A história recente da política pública brasileira tem nos mostrado que, muitos servidores que atuam nos Governos (municipais, estaduais e federais) usam das suas competências legisladas para fins privados ilegais, sobretudo, através da forma de pagamento de propina de fornecedores privados. Por parte do Estado, a contradição pode ser desvelada ao observar que o Governo ao materializar o PNLD(m), apresenta suas ações fazendo-nos crer sempre que está a considerar o interesse da sociedade. No entanto, quando desocultamos o interesse político implícito dessa ação, verifica-se a presença de elementos ideológicos de sustentação e manutenção do poder.

No caso das editoras, nesse contexto, elas são instrumentos da doutrina ideológica do Estado. Isto é, o Governo paga pelo produto (livro didático) de acordo com os critérios elaborados pelos técnicos do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Básica e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Nesse sentido, pode-se dizer que o PNLD(m) representa um instrumento de reforço e sustentação da hegemonia do Estado. Nesse caso, o Estado faz uso da coerção através do controle e monopólio do conteúdo presente nos livros didáticos. Isso pode ser visto quando o Estado confunde a sociedade civil com a ideia de que há uma neutralidade na essência da sua política pública, no sentido de atribuir toda a responsabilidade do conteúdo dos livros aos autores desse material. No entanto, entende-se aqui que a defesa da neutralidade implica em uma não neutralidade. Isto é, a neutralidade não existe. Sobretudo pela presença fiscalizadora da equipe do PNLDm, que controla a aparição e uso das imagens retóricas nos livros didáticos, o que representa uma forma de legitimar a hegemonia do Estado. Entende-se aqui que o Estado não é hegemônico por si só. Fazem-se necessários outros expedientes externos a ele. Nesse sentido, o Estado admite que o privado é mais competente para executar tarefas específicas, como no caso da produção dos livros didáticos. No entanto, é importante observar que o controle e a fiscalização sobre o que é produzido pela indústria privada procura atender a demanda ideológica do próprio Estado. Nesse sentido, o autor do livro didático, para que o seu livro seja

aceito, muitas vezes tem que atender ao pedido criterioso dos técnicos do Ministério da Educação e Cultura.

Nessa relação entre o Estado e o poder econômico do mercado livreiro, entende-se que a hegemonia só é hegemônica para quem manda e domina. Nesse sentido, nessa interação entre o público e o privado, não há a figura do manipulado e do manipulador. O que se observa nesse processo é que a rentabilidade e a lucratividade é significativa para os dois lados. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o Estado trabalha de forma ideologizada ao criar um mascaramento para ocultar a essência da coisa. Isto é, fala-se aqui da defesa e manutenção do capital e do mercado editorial por parte do Estado. A prova dessa contradição pôde ser vista ao se constatar, publicamente, que o ex-ministro da Educação (falecido em 2011) Paulo Renato Souza, atuava como consultor do Grupo Santillana⁷. O resultado dessa relação entre o público e o privado foi a entrada esmagadora desse grupo mundial no mercado de livro didático no Brasil. Isso nos leva à crítica no sentido de que, tal medida mostra-se tendenciosa, sobretudo, por fomentar o oligopólio, o autoritarismo, a ocupação do mercado nacional pelo grande capital econômico e ideológico, cuja meta é suprimir a concorrência e reforçar a comunicação da ditadura do pensamento único através do consumo persuasivo das imagens, assim, impondo a pedagogia do senso comum como algo natural.

Nesse sentido, entende-se que há uma manifestação de descaso para com os leitores ao desconsiderar a leitura da imagem no livro didático. Sobretudo porque o aparelho escolar ainda não superou nem mesmo os graves problemas com o ensino verbal. Disto decorre que o governo acaba desqualificando o interlocutor, pois ele sabe que esse aluno não compartilha do conhecimento necessário para decodificar os elementos sugeridos no texto visual. Em face da realidade de que a

⁷ Criada na Espanha em 1960, a Santillana é o braço editorial do Grupo Prisa, principal empresa de comunicação em língua espanhola e portuguesa. Presente na América Latina desde 1964, a Santillana iniciou seus negócios no Brasil em 2001, ao adquirir a editora Moderna e Salamandra. Em 2005, adquiriu 75% das ações da Editora Objetiva, uma das principais marcas do mercado editorial brasileiro. Hoje, a Santillana atua em 22 países, entre eles Brasil, Espanha, Portugal, Reino Unido, Estados Unidos e demais nações de língua espanhola na América Latina. Fonte: Grupo Santillana. Disponível em: www.gruposantillana.com.br. Acessado em 05/08/2012.

maioria das imagens presentes nos livros didáticos são imagens da mídia, tem-se aqui um grande complicador. Acrescenta-se que a maioria das imagens criadas pela mídia publicitária apresenta a intenção de estereotipar a realidade do fenômeno do seu estado original, principalmente, no que diz respeito ao reforço dos recursos persuasivos para fortalecer a ideia transmitida. Desse modo, a força persuasiva da imagem da mídia, retratada no livro didático, passa a apresentar outra finalidade diferente da criada pela publicidade. Ou seja, no livro didático ela passa a ser conteúdo da matéria do Professor, enquanto que, na mídia, sua função era expressar de modo eloquente as ideias sobre um produto. Portanto, como acrescenta Maria de Lourdes Nosella: “[...] a linguagem visual é um eficiente instrumento ideológico complementar dos textos, devido à sua força comunicativa – rapidez e impacto emotivo – muitas vezes maior do que a comunicação escrita” (NOSELLA, 1988, p. 27).

Deve-se dizer que, mesmo que a linguagem visual represente um instrumento ideológico complementar dos textos nos livros didáticos, ela não deixa de ser aquilo que é. Nesse sentido, retrata-se nas páginas anteriormente citadas, que o livro didático ainda representa o principal instrumento de leitura dos alunos brasileiros nos ensinos fundamentais e médios. E, sobretudo, que a introdução da imagem nesse material é presença obrigatória, pois torna esse material mais chamativo e estimulante, reforçando o seu aspecto comunicativo e ampliando a possibilidade de leitura apresentada no texto verbal.

Ao imprimir a imagem no livro didático ela assume a função pela qual foi criada: prestar-se a utilização ideológica. Por outro lado, ao analisar as imagens nos livros didáticos, principalmente, as imagens reproduzidas ou criadas pela mídia, pode não ser imediatamente evidente, mas o(s) autor(es) desse(s) livro(s) acabam descontextualizando-a da função principal pela qual uma respectiva imagem foi criada ou reproduzida. Isto é, uma imagem que foi criada para uma finalidade comercial na televisão ou numa revista, pode ser apropriada pelo autor do livro didático para servir na confecção de um exercício ou uma atividade de gramática. Isso nos remete à análise de que a imagem transferida para o livro didático continua sendo o que é, no entanto, ela passa a ser usada para outra função.

Neste sentido, ao tentar descontextualizar a imagem da realidade pela qual foi criada, ela passa a cumprir outro papel no livro didático, no entanto, ela continua a serviço dos interesses do poder econômico, porém, como manutenção de outros

interesses ideológicos. Parece-me que é uma tendência do capitalismo atual a concentração da propriedade privada no estado selvagem neoliberal com a menor intervenção do Estado. No entanto, esse apelo para que o Estado se ausente não se refere às vantagens econômicas e bens materiais particulares, pois nesse sentido, o interesse pelo poder econômico é mútuo e recíproco. Portanto, nesse contexto, observa-se, que a luta pela menor intervenção do Estado pelo poder econômico, muitas vezes está relacionada à questão política, ideológica e cultural e nem sempre econômica. Isso pode ser observado através da ausência do professor no processo de participação na elaboração dos livros didáticos distribuídos pelo Governo Federal. Isto é, o professor não indica e não opina sobre o processo de criação do livro didático.

Nesse sentido, o livro didático com todo o seu conteúdo imagético passa a ser na realidade o instrumento mais importante da aula. No entanto, esse mesmo livro é construído através de uma política pública, que, no mais das vezes, não permite à acessibilidade teórico-metodológica desse material nem para os Professores e tão pouco para os estudantes. Ao agir assim, indaga-se: o problema do livro didático e neles as imagens é ideológico ou é incompetência de quem? O Governo teria aparelhado o Estado em parceria com o poder econômico para produzir uma lavagem cerebral nos Professores e nos alunos, no sentido de apropriar-se da produção psíquica desses indivíduos? Entenda-se aqui nesses questionamentos, que, o que se busca nessa construção teórica, é contestar o esforço do Estado e do poder econômico em promover a leitura da imagem nos livros didáticos através da razão instrumental, de forma saturada e mecânica. Isto é, não se preza nas atuais Políticas Públicas educacionais no Brasil propostas significativas de se criar nos currículos da educação básica disciplinas que favoreçam a expressão das ideias e do desenvolvimento estético do aluno. Uma educação que permita ao aluno superar o olhar banal do senso comum do cotidiano e alcance uma compreensão estética da imagem que leem nos livros didáticos e nas mídias em geral.

Em defesa da leitura da imagem no livro didático comprado pelo Governo Federal não hesita-se em dizer que o sentido da imagem apresentado nessa construção teórica não está posto ante a noção de educação e sua dimensão política. Procura-se trabalhar com a totalização dialética.

Os dados apresentados nas páginas 76 e 77 comprovam a dominação do mercado editorial na categoria livro didático. Tem-se nesse contexto das políticas

educacionais o poder econômico, político e administrativo. Mas também tem-se o poder da retórica. Na relação dialética manipulador e manipulado, pode-se dizer que o Estado e o poder econômico (mercado editorial) assumem o protagonismo no papel de manipuladores. E a sociedade civil, professores, alunos, pais, são os manipulados. Em face disso, criam-se os absurdos imagéticos nos livros didáticos. Opta-se pela ficção, o decorativo, a imagem deslocada da mídia, porque atende aos interesses que esconde por detrás da falsa neutralidade do Estado e da Indústria livreira.

Sabe-se que o Estado através dos seus aparelhos ideológicos, principalmente a Escola, foi vista por muito tempo como inimigo público ou defensor dos interesses privados. No caso da educação o Estado assume a função pública de criar o conhecimento via o livro didático. Nesse sentido, Ana Lúcia G. de Faria no seu livro *Ideologia no Livro Didático* afirma que:

O livro didático não é desligado da realidade, ele tem uma função a cumprir: reproduzir a ideologia dominante. A ideologia dominante também não é desligada da realidade, ela também tem um papel e o cumpre. O que ocorre é que a ideologia dominante considera a produção intelectual autônoma e desconhece a base material como instância determinante. Então, expressa através de valores universais os interesses da burguesia e justifica a conservação das relações de produção existentes. Isto não é estar desligado da realidade, pelo contrário, através deste mecanismo, o livro didático serve à manutenção dos interesses da classe dominante ignorando os interesses da classe operária (FARIA, 1985, p. 71).

Dessa maneira, propõe-se a demonstrar que o processo de produção do livro didático, e especificamente nele as imagens, que muitas vezes tem a função de desviar o foco do observador para a real intenção do livro, que é feito para ser banalmente consumido no curto espaço de tempo de três anos. No final desse período, milhões desses livros vão para o lixo, pois a reciclagem é prejudicada pelo excesso de cores e tintas nesse material. Tudo isso, dentro da lógica do sistema capitalista. Os livros didáticos do PNLDM são datados com tempo de validade definido. São fabricados para serem destruídos conforme a lógica do poder econômico. Isto é, ao mesmo tempo em que o capital é responsável por produzir mais capital e também expandi-lo, ele também cria elementos de destruição da sua própria produção. Trata-se de uma lógica da produção e da autodestruição que está relacionada à ideia da redução da utilização de um determinado produto. Nesse sentido, as produções dos livros didáticos e neles as imagens obedecem a essa

terrível contradição capitalista. Nessa perspectiva, István Mészáros defende a tese de que é possível encontrar uma alternativa ao capitalismo, em entrevista ao Roda Viva⁸, afirma:

O capital precisa desse tipo de desenvolvimento econômico que contemple índice zero de utilização. Não interessa ao capital a forma como os bens produzidos são usados pelo homem. O domínio do valor de uso pelo valor de troca é tão alto que é suficiente, para o capital, produzir valor de troca e continuar com a produção de outros valores de troca. Não precisa usar os bens. Em princípio, depois que alguns bens são vendidos, o processo de realização do capital já se estabeleceu. É um sistema absurdo. Você desperdiça um volume imenso de recurso humanos que são muito necessários neste mundo, em todos os lugares (MÉSZÁROS, 2002, p. 8).

Desde modo, sublinha-se aqui que a realidade do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil, em face da inexistência de outros Programas educacionais mais elaborados, representa um instrumento didático-pedagógico essencial na vida do professor e do aluno. Por outro lado, também observa-se na especificidade desse programa a presença do monopólio editorial que se beneficia econômica e politicamente dessa situação.

A crítica que hoje se faz em relação à leitura na educação brasileira é com base na inexistência de uma política séria de formação de leitores no país. Sobretudo, da leitura da linguagem visual. Nesse terceiro capítulo, continua-se localizando e analisando essa questão dentro de uma visão universal, para que no próximo capítulo possa se fazer a análise crítica das imagens contidas nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

3.2. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO PERÍODO IMPERIAL A PRIMEIRA REPÚBLICA

Refletir sobre a importância das imagens nos livros didáticos na educação brasileira contemporânea nos obriga num primeiro momento construir um breve resgate memorialístico sobre a história da escrita e do livro na humanidade. A

⁸ TV Cultura Disponível em: <http://www2.tvcultura.com.br/rodaviva/lancamento-memoria-rodaviva.asp>. Acessado em: 05/02/2012.

criação da escrita revolucionou a humanidade. Escrevemos para resolver problemas que, normalmente, não conseguimos resolver somente através da fala. A escrita representou e continua representando uma poderosa arma nas mãos dos povos que a dominam. O domínio da escrita representou durante séculos uma questão de segurança social, política ou religiosa, sempre exercida sobre estrito controle. No fim da Idade Média por volta do ano de 1439, o alemão Johannes Gensfleisch Zur Laden Zun Gutenberg inventou a imprensa com tipos móveis, o que popularizou significativamente os livros (antes escritos à mão em quantidade mínima). Mesmo assim, a escrita continuou a ser restrita para poucas pessoas.

Nesse olhar pelo movimento da história, constata-se que a escrita através dos livros atravessou o tempo e o espaço formando o homem e a sua cultura. O homem descobriu muito cedo que a educação se processa através de instrumentos pedagógicos, nesse sentido, os livros⁹ desde a sua criação no ocidente por volta do Século II D.C., (Codex em latim livro ou bloco de madeira) estiveram associados ao conhecimento. Os primeiros livros didáticos de que se têm registros são os chamados livros de propriedade do aprendiz, tratava-se de uma gramática do hebraico escrita pelo Cardeal Bellarmine em 1578 na França. Quase um século depois, considerado um dos maiores educadores do século XVII e fundador da didática, o Checo Jan Amos Comenius (1592-1670), criou em 1658 o primeiro livro ilustrado chamado *Orbis Pictus* (em latim o mundo em imagens), na realidade um livro de vocabulário ilustrado em latim para a educação infantil.

Como pode-se ver, tanto, Bellarmine como Comenius, pensavam o livro como um instrumento de aprendizado. Remontar à historicidade do livro didático, sobretudo, a questão das imagens que o compõem em pleno século XXI, nos dá a certeza do seu indispensável valor como instrumento de ensino-aprendizagem na formação através do conhecimento humano.

Na leitura que faz sobre Aluísio de Azevedo vida e obra (1857-1913) O Verdadeiro Brasil do século XIX, Jean-Yves Mérian remete-nos a dizer que, no ano de 1837, já se falava em livro didático no Brasil, através do Colégio Padrão Imperial Collégio de Pedro Segundo fundado no Rio de Janeiro. O modelo de ensino adotado nessa instituição foi o Francês – Estudos científicos baseados na matemática, física

⁹ Quem quiser conhecer um pouco mais da história do Material Didático na história da Humanidade pode acessar o texto da Professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG/CNPq/FAPEMIG):
História do Material Didático no site: <http://www.veramenezes.com/história.pdf>

e química natural. Outro aspecto importante que marcou esse período da educação brasileira foi à questão da “equiparação”. Para Maria Lúcia Spedo, a equiparação foi uma medida política adotada pelo *poder central*¹⁰ para criar na corte apenas um estabelecimento de ensino secundário, no caso o Colégio Pedro II em 1837. Segundo Spedo nessa ocasião e nesse mesmo período estavam sendo criados pelas províncias e pela iniciativa privada os liceus e ginásios secundários. Porém, essas novas instituições de ensino que estavam nascendo, apresentavam limitações políticas e administrativas, principalmente, na questão de permitir a seus alunos o acesso direto às academias, como era o caso do Colégio Pedro II. Nesse sentido, os alunos desses liceus e ginásios para que pudessem ingressar aos cursos superiores deveriam fazer os exames de ingresso, ao contrário do Pedro II, cujo acesso aos cursos superiores era direto. Desse modo, os liceus e ginásios, por determinação do poder central, não conseguiram a equiparação dos seus estabelecimentos ao Colégio da Corte, o que levou a desobrigação do ensino secundário por parte dessas instituições privadas e provincianas.

Conforme Mérian (1998) os Liceus e Colégios estavam localizados nas capitais das províncias. Entre 1880 e 1890 se encontrava no Rio de Janeiro um dos mais importantes Colégios da época O Instituto Abílio. Na direção desse Colégio estava o Doutor Abílio César Borges, que introduziu uma pedagogia fundada na aprendizagem em liberdade, ao contrário aos métodos repressivos da época. Isto é, tratava-se de educar valorizando o aluno enquanto um ser em formação. Para Abílio Cesar Borges não se devia infantilizar a infância. Ele também criou a ideia de premiação por desempenho. Os alunos que tiravam as melhores notas recebiam medalhas e honrarias, depois com o passar dos tempos essa prática foi abandonada a pedido e mando do próprio Abílio.

¹⁰ SPEDO, Maria Lúcia. História da Educação brasileira. São Paulo, Pioneira Thonson Learning. 2005, p.47.

O poder central era formado por regentes, até que Pedro Alcântara de apenas 5 anos atingisse a maioridade. Compreende-se o período regencial entre 1831 – 1840, que pode ser dividido em duas partes: a regência trina (Provisória e permanente) e regência Uma entre 1834 -1840. Essas regências eram formadas por três grupos: os moderados com maioria na assembleia representavam as elites e defendiam a centralização do poder. Os restauradores defendiam a restauração do Imperador Dom Pedro I. E os exaltados, que defendiam a descentralização do poder (SPEDO, 2005, p. 47).

O Instituto Abílio e o Colégio Pedro II recebiam as crianças das famílias mais importantes do Império. Em relação aos livros didáticos, o material didático criado pelo próprio Doutor Abílio César Borges passou a representar uma referência em todo Brasil. Em relação ao Colégio Imperial Pedro II, Jean Yves Mérian, afirma o seguinte:

O Colégio Imperial Pedro II era o mais favorecido (professores, material didático...), porque os próprios netos do Imperador estudavam lá. Entretanto, estas duas instituições de prestígio (Instituto Abílio e Pedro II) não podiam fazer esquecer a mediocridade de numerosos estabelecimentos de ensino secundário dos quais Aluísio Azevedo dá exemplos em *Casa de pensão* (1844) e *O Coruja* (1885) (MÉRIAN, 1998, p. 340).

Em casa de pensão de Aluísio Azevedo, se pode ver um Brasil abandonado e injustiçado pelas elites políticas da época. A educação representava o menor dos problemas da naquela época. Existiam problemas mais sérios como a vida miserável dos cortiços, “verdadeiras colmeias” humanas, desprovidas de qualquer condição básica de higiene, o que levava a grandes epidemias de doenças contagiosas, principalmente a febre amarela. Em relação ao acesso à escola, tanto às crianças livres como os filhos de escravos estavam privados da cultura escolar (ler e escrever). Em relação aos filhos dos operários e assalariados, estes também não tinham acesso aos estudos primários devido às altas despesas com livros e vestuários. Desde modo, só tinham acesso à educação ao nível primário os alunos das classes médias e da burguesia e os filhos de alguns fazendeiros. Em relação às moças, independente da sua classe social as oportunidades de escolarização era mais restrita. Embora existissem internatos copiados da Europa, que recebiam essas moças, no entanto, poucas famílias tinham condições financeiras para arcar com as despesas, pois o custo para mantê-las nos internatos era muito alto. Ainda segundo Jean Yves Mérian:

Das raras escolas que, além do ensino geral, proporcionavam uma formação técnica, a mais conhecida era, a partir de 1878, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Seus 48 professores acolheram 1.000 alunos em 1881 e nos anos seguintes. O hábito da leitura e a educação do gosto deveriam ser feitas nos Colégios e Liceus. Ora, segundo José Veríssimo, os *estudos literários eram profundamente negligenciados*. Ele afirma que, no final do Império, nos seminários, o Latim e a escolástica eram considerados como ensino literário e que em outros estabelecimentos de ensino secundário dava-se prioridade a uma educação prática que preparasse os alunos para funções administrativas e comerciais. A nível das classes preparatórias para o ingresso nas faculdades, a finalidade do exame preponderava sobre qualquer outra preocupação. Apenas o Colégio D.

Pedro II dispunha, no campo literário, de um ensino capaz de preparar os leitores, através de círculos literários ativos (MÉRIAN, 1998, p. 341).

Nesse período o ensino superior também representava motivo de grande preocupação. De acordo com Mérian, em 1876 havia no Brasil, 2.200 estudantes universitários divididos em quatro cidades: no Rio de Janeiro e em Salvador (estudos de medicina e farmácia), em Recife e em São Paulo (para estudos em direito). A grande preocupação estava no sentido de que todos os anos centenas de alunos deixavam o Brasil para estudar no exterior, principalmente na Europa. Com isso, temia-se o fechamento dos cursos por falta de alunos. No caso das escolas politécnicas (1876) a situação não era diferente, tanto no Rio de Janeiro como em Ouro Preto (MG), o número de alunos não passava de dezenas de estudantes o que comprometia o funcionamento dos cursos. Em 1881 a evasão escolar já era considerada preocupante, nesse ano, 504 alunos ingressaram na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, somente 45 conseguiram chegar ao final dos seus cursos.

Em relação ao ensino superior, outro problema estava acontecendo, segundo Jean Yves Mérian:

O ensino superior estava viciado por um mal generalizado: a vontade de obter custasse o que custasse, um título de bacharel ou de doutor. Isto acontecia na faculdade de direito, mas, ainda segundo Pires de Almeida, ocorria também na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Os alunos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro são centenas, mas não é porque estas centenas de jovens querem aprender, mas simplesmente porque eles esperam ou porque eles têm quase certeza de obter um título que os ajudará a escalar posições elevadas e a cercarem-se de conforto. A ambição do prazer e da riqueza guia a sociedade brasileira e os jovens da geração atual são o espelho vivo desta epidemia social. A ambição de saber mostra-se muito raramente (MÉRIAN, 1998, p. 342).

Em relação a essa breve visão sobre o ensino no Brasil no final do período Imperial (1822), e início da primeira República (1889), em analogia aos dias de hoje, podemos dizer que muitas coisas mudaram. No entanto, alguns problemas estruturais continuam os mesmos de 130 anos atrás. Conseguimos quantitativamente superar os problemas educacionais do final do século XIX, isto é, hoje os filhos dos nossos proletariados tem acesso à escola, mas precisamos avançar também qualitativamente em relação à formação de professores e a qualidade do que se ensina. É importante retratar que do início do período Imperial ao final da Primeira República não existia no Brasil uma faculdade de Letras. Os

estudos literários eram desprezados ao nível de ensino, a escola não influenciava para o gosto da leitura. Embora a produção literária brasileira fosse escassa, mesmo assim, o pouco do que se lia era de origem portuguesa e francesa. A ausência de estudos literários no ensino secundário e no ensino superior acabava formando uma geração pobre em relação à crítica e a contestação social daquele tempo. Isso só foi suprido em parte por alguns homens que trabalhavam no principal jornal da época o *Jornal do Comércio* no Rio de Janeiro. Tratava-se de um grupo de jornalistas, escritores e educadores experientes, muitos deles como Carlos de Laet (1878-1827) que havia feito curso nos jornais franceses. O Brasil passava, portanto, a ter um grupo de críticos do seu tempo, desde a crítica literária, como Araripe Júnior (1848-1911), José Veríssimo (1857-1916), Sílvio Romero (1851-1914), e outros que se dedicavam a contestar a sociedade e as autoridades da época. Os principais jornais da época na segunda metade do Século XIX no Rio de Janeiro, *Jornal do Comércio* e *Correio Mercantil*, assumiam outro papel importante: divulgar a literatura brasileira em suas páginas. O fato dos jornais publicarem diariamente nas suas páginas partes dos principais romances e contos da época (*romances folhetim*), representava também uma forma de condicionar o leitor a uma mania que chegou a se transformar em fenômeno, assim descreve Mérian: “Esta mania não pode ser isolada de um fenômeno mais amplo, que tocava todos os aspectos da vida social e cultural da burguesia brasileira” (MÉRIAN, 1998, p.346).

3.3. MOMENTO HISTÓRICO DA POLÍTICA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XIX

Na primeira metade do século XIX grandes transformações políticas estavam ocorrendo na sociedade brasileira: no período entre 1808 a 1840, tivemos a vinda da família real para o Rio de Janeiro (1808). Naquele momento, Portugal, por desrespeitar o Bloqueio Continental¹¹ imposto pela França estava próxima de ser

¹¹ O bloqueio continental foi imposto por Napoleão Bonaparte após ter derrotado a Prússia e ter já obtido vitórias contra outros países (Áustria, Itália, Rússia). O decreto foi assinado em Berlim em 21 de Novembro de 1806, e tinha como objectivo a capitulação da Inglaterra, uma vez que proibia que qualquer nação europeia pudesse comerciar ou manter quaisquer relações com as Ilhas Britânicas. Os portos europeus seriam fechados à navegação inglesa, o que significaria também o fecho dos mercados da Europa àquele país. Portugal, aliado da Inglaterra, procurou ganhar tempo e resistiu a essa ordem, o que fez com que Napoleão enviasse uma nota diplomática lembrando, não só o encerramento dos portos aos ingleses, como também a prisão de todos os cidadãos ingleses residentes em Portugal, e ainda o sequestro dos navios e bens britânicos e o corte de relações com o

invadida pelas tropas francesas comandadas por Napoleão Bonaparte. Como Portugal não apresentava condições militares para enfrentar os franceses, o príncipe regente de Portugal, D. João, tomou a decisão de enviar a corte portuguesa para sua colônia mais próspera economicamente, o Brasil.

A elevação do Brasil à categoria de reino (1816) ocorre após a permanência da Família Real por alguns anos na colônia brasileira. Nesse período D. João VI proclama-se rei do Brasil, e como já era rei de Portugal, cria-se em 1815 o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, tendo o Rio de Janeiro como a Capital do Reino Unido. A proclamação da Independência do Brasil (1822) culminou com a emancipação política brasileira, libertando-se do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Deve-se observar ainda na história do Brasil do Século XIX: o primeiro reinado (D. Pedro I, 1822-1831), um período de regência (durante a menoridade de D. Pedro II. 1831-1840) e o início do longo segundo reinado, que se estenderia até a proclamação da República em 1889.

No estudo da educação brasileira é imprescindível entender e falar das coisas no seu tempo, desse modo, é importante que se compreenda o espírito que dominava esse primeiro período da nova nação (1815-1822): o descontentamento do povo diante das fracassadas reformas introduzidas por D. João VI; a confusão ideológica provocada pela independência; a imposição para a construção do novo país; os conflitos para se manter a unidade nacional; os constantes conflitos entre liberais e conservadores na luta por um modelo político; enfim, estava se vivendo no Brasil um período de grande efervescência política e ideológica, os sentimentos de luta estavam voltados a ideia de uma consolidação da autonomia nacional. Com a consolidação da Independência e a unidade nacional a segunda metade do século XIX no Brasil foi marcada por um positivo desenvolvimento comercial com a Europa, principalmente, na exportação de café. A chegada de europeus ao Brasil por volta de 1870 culminou com o início da nossa industrialização. Ainda nesse contexto, da segunda metade do século XIX no Brasil, ocorreram crises de toda ordem: as de política interna, as econômicas e as crises internacionais (Guerra contra Rosas –

governo inglês. O príncipe regente D. João só começou a cumprir algumas dessas obrigações quando soube que as tropas francesas já tinham entrado em Espanha e se preparavam para invadir Portugal.

Portugal-chat Disponível em : www.portugal-tchat.com . Acessado em: 08/06/2012.

1850-52; questão com o Uruguai – 1863-64; Guerra do Paraguai – 1865-70); a campanha republicana (1870-1889) e a campanha abolicionista (1870-1888).

Com o advento da primeira República (1889-1929), os Republicanos passaram a dedicar nesse período uma nova atenção à fragilizada educação brasileira, sobretudo, no sentido de propiciar educação para todos. A intenção dos republicanos estava ligada a ideia de um projeto de construção nacional, principalmente, contribuindo para dotar o novo país (pós república) de uma expressão original e legítima dos sentimentos nacionais. Isto é, tinha-se que criar no coletivo social a ideia mesmo forçada do nacionalismo e do patriotismo. Os republicanos tinham grandes projetos para a educação brasileira. Entre eles estava o Positivista Benjamin Constant, que defendia reformas escolares urgente no ensino primário e secundário da época. Entretanto, por falta de vontade política e recursos financeiros os projetos foram abandonados pelos Republicanos.

A intenção de resgatar de forma concisa esses momentos históricos, tanto do final do império, como do início da primeira República da história da educação e do Brasil, está relacionada às necessidades de se conhecer as raízes da nossa educação, e por conta dessa dissertação, observar em que medida os estabelecimentos de ensino preparavam os alunos para a leitura através do livro didático e nele as imagens.

As considerações que fizemos sobre o breve histórico da educação no Brasil desde o período Imperial até o início da primeira república procura estabelecer um diálogo coesivo com a história mais recente da nossa educação brasileira. Sobretudo, com o objetivo de nos aproximarmos cada vez mais do nosso objeto de estudo: as imagens no livro didático de português. Portanto, no sentido de delimitar o nosso objeto de estudo, passamos a pesquisar o livro didático de língua portuguesa no contexto educacional brasileiro do final do século XIX até o momento em que esse objeto ganha um novo formato visual através da expressiva presença das imagens no seu conteúdo.

Em se tratando de livro didático no Brasil a antologia nacional aparece como uma das principais publicações nessa categoria de didáticos do final do século XIX. Segundo Magda Becker Soares:

A Antologia foi uma obra escrita por Fausto de Barreto e Carlos de Laet, professores da escola Dom Pedro II. Esse livro permaneceu no ensino de

Português das escolas secundárias durante 74 anos (SOARES, 2001. p. 36).

Com a criação dos grupos escolares entre 1892-1903, a educação brasileira ganha uma nova fisionomia. Os grupos escolares se caracterizavam através do agrupamento de escolas, todos reunidos em um mesmo local. As salas de aula eram separadas. Cada classe tinha o seu professor. Os alunos eram separados por idade, sexo e gradação dos conteúdos. Os grupos escolares foram os primeiros estabelecimentos de ensino no Brasil a trabalhar oficialmente com os manuais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa. As Antologias, como eram chamados esses livros didáticos, traziam no seu conteúdo textos clássicos, associados a uma gramática da língua portuguesa. Durante o final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX quase todo o material didático consumido no Brasil vinha de Portugal. No caso específico da Antologia, não havia participação europeia na sua produção, a sua finalidade era auxiliar no ensino de língua portuguesa e colocar o aluno em contato com a leitura da nossa língua materna. A primeira Antologia foi publicada no Rio de Janeiro, em 1895, pela Editora Paulo de Azevedo Ltda.

Não se tem registro no Brasil de outro material didático fora a Antologia, que ininterruptamente circulou durante 74 anos, de 1895 até 1969. Entre os grandes autores de Antologias no Brasil, cita-se Rosário Farâni Mansur Guérios.

Mansur Guérios foi professor da Universidade do Paraná, da Escola Técnica de Curitiba e ex-professor do Colégio Estadual do Paraná. Em relação ao seu livro Português Ginásial – ANTOLOGIA para a 3ª. E 4ª. Séries, 9.ª Edição – Revista de 1961, Editora Saraiva, observa-se na construção dessa antologia textos de: Rui Barbosa A Inobservância da lei; Getúlio Vargas O soldado brasileiro, Carlos de Laet O Pistolão ; D. Pedro de Alcântara À Imperatriz D. Tereza Cristina, entre outros.

Nessa obra de Mansur Guérios, quase todos os textos eram de conteúdo moral e ético. O que levou esse material a ultrapassar mais de 70 anos e a chegar a sua 43ª edição em 1969? Considerando que os professores dessa época dispunham de poucos instrumentos materiais pedagógicos, sobretudo, de leitura, pois os livros eram caros e restritos, e as Antologias traziam textos dos clássicos para a leitura, esse material acabou se consolidando entre os professores e na educação brasileira. Nesse sentido, as Antologias vieram a suprir mesmo que de forma ingênua o déficit que havia em relação à leitura na escola brasileira no início do século XIX. No entanto, a forma como esses textos eram lidos não exigia do

professor da época competências e habilidades multimodais, isto é, leitura de gráficos, imagens, simbologias. A leitura e a sua compreensão dos sentidos era totalmente confiada ao professor. Era ele quem decidia como ler e como utilizar didaticamente o livro.

É importante dizer que antes da Criação da Antologia de Língua Portuguesa nas primeiras décadas do século XIX, já havia a renomada obra de autoria de Francisco Júlio de Caldas Aulete, denominada A Seleta Nacional. Tratava-se de uma obra com textos de autores portugueses e brasileiros. A obra era dividida em três partes: literatura, oratória e poesia. Mas o que realmente acabou sendo adotado da educação brasileira da época foi a Antologia de língua portuguesa. Os textos escolhidos para compor a Antologia, primeiramente passavam pela avaliação de membros do Colégio Dom Pedro II, aprovados eram liberados para o ensino de português e para os exames preparatórios de admissão nas faculdades.

Concluída essa fase de 74 anos da presença da Antologia de Língua Portuguesa na Educação brasileira, surge no início dos anos de 1970, a coleção Estudos Dirigido de Português, de Reinaldo Mathias Ferreira. Tratava-se de uma coleção totalmente voltada e adaptada para o professor. Era um grande manual com respostas aos exercícios e dicas metodológicas orientando o professor na condução das suas aulas. No discurso de defesa desse material aparecem as falas daqueles que atribuem a falência da nossa educação ao processo de democratização do ensino público, ao acesso das camadas populares a educação. Isto é, enquanto nas décadas de 1950 e 1960 a educação era restrita às classes economicamente favoráveis, portanto, havia poucos alunos nas escolas, consequentemente, a educação apresentava uma qualidade maior, sobretudo, havia uma valorização maior para com o professor. Com a massificação da educação começou a faltar professores, o processo de seleção para criar novos quadros de profissionais deixou de ser criterioso e menos seletivo o que levou na debilitação da nossa educação, nesse sentido o livro didático com respostas prontas e acabadas vem para ajudar esse professor cansado e debilitado, que não tem mais tempo para ler e preparar as suas aulas.

3.4 A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI

Desde muito cedo na história da humanidade as imagens foram usadas como recursos pedagógicos. Do *Orbis Pictus* de Comenius até aos dias de hoje as ilustrações nos livros didáticos não pararam mais de aparecer como elemento motivador visual para a leitura. No entanto, as mesmas políticas educacionais que implantaram as propostas de construção de um projeto pedagógico mais abrangente, interdisciplinar e holístico, apresentando o mundo das imagens para os professores e alunos através do livro didático, não repensaram a atuação profissional do professor diante dessa nova realidade imagética. A presença dessa nova tecnologia imagética nos livros didáticos, extensão da poderosa indústria da cultura de massa (publicidade, televisão, revistas, internet, mídias em geral), acabou se transformando em um desafio para o professor, e no mais das vezes, esse profissional não foi qualificado para dominar os conhecimentos científicos necessários para compreender e interpretar as imagens presentes no conteúdo desse material. Diante desse paradoxo educacional, precisamos, portanto, pesquisar para saber mais sobre o universo das imagens e desse modo, trazer a partir da nossa produção investigativa uma contribuição para a educação brasileira, sobretudo, no sentido de despertar nos nossos alunos um olhar mais crítico e compreensivo sobre o mundo das imagens, libertando-os do olhar meramente alienante que capta somente a aparência ilustrativa e superficial da imagem, como foi anteriormente explicado no capítulo 2.

Antes de avançarmos nas próximas questões teóricas sobre o objeto de análise desse trabalho, a leitura da imagem no livro de português, faz-se necessário discorrer sobre três questões importantes:

Qual a relação entre o conteúdo de língua portuguesa e o conteúdo da imagem contido nesse livro? O professor de português tem que dominar esse conteúdo da imagem? A imagem no livro didático (não) é para trabalhar?

O ponto de partida para discorrer sobre a primeira questão é entender que o ser humano não se comunica a partir de uma única forma de linguagem e que a comunicação verbal ou não verbal está na base de todas as esferas do conhecimento humano. Nessa perspectiva, as imagens têm grande importância não só no conteúdo verbal de língua portuguesa, mas na relação com a realidade de todas as outras áreas do conhecimento. É fato que, historicamente, culturalmente e epistemologicamente a especificidade ontológica do estudo da imagem resida na arte. Por outro lado, é importante compreender que, do ponto de vista funcional e formal, a natureza representativa, simbólica e indicial da imagem se constitui por meio do caráter relacional com a realidade, isto é, das coisas que efetivamente existem no mundo. Mesmo uma imagem mental nasce de uma atividade social, concreta. Nesse sentido, podemos dizer que, nem sempre se tem uma relação entre o conteúdo de língua portuguesa e o da imagem que ilustra esse livro. Pelo contrário, na maioria das vezes, as imagens contidas nos livros didáticos perdem parte da sua essência ontológica constitutiva e são usadas como linguagem complementar e suplementar dos textos verbais, desse modo, dificultando a construção do sentido no contexto geral do texto. Nesse sentido, no texto “A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português”, Celia Abicalil Belimiro afirma que:

[...] como o uso das imagens nos livros didáticos sofre uma tremenda redução de suas possibilidades interpretativas, pela adaptação a uma configuração analítica que aponta para um modo de compreensão próprio de um objeto de estudo que é a linguagem verbal. A subordinação a um padrão conceitual que não lhes é próprio faz as imagens se ajustarem a uma lógica textual de produção de sentido linear, argumentativa e unívoca (BELMIRO, 2000, p.16).

Portanto, essa relação entre o conteúdo de língua portuguesa e o conteúdo da imagem nem sempre é possível. Mas, o que se vê no material didático, por determinação das políticas públicas educacionais é a tentativa do autor em usar essa linguagem visual para complementar ou suplementar a linguagem do texto verbal.

Em relação ao segundo questionamento: o professor de português tem que dominar o conteúdo da imagem? Podemos dizer que, o livro didático de língua portuguesa não é um livro de um só conteúdo. Esse material (a partir da Lei 5692/71) passou a privilegiar outras linguagens, estudos e conteúdos das várias áreas do conhecimento construídos pela humanidade.

Entrando no cerne dessa tensão, como poderíamos definir o objeto livro didático de língua portuguesa, por professores que não dominam seu conteúdo não verbal? Qual é o conteúdo proposto na leitura da imagem? Essa é uma das questões que debatemos e construímos no decorrer dessa dissertação. Ou seja, em nenhum momento o livro oferece os recursos didáticos e os conteúdos para a leitura da imagem. Estamos diante de um livro didático constituído por uma pluralidade de linguagens de todas as áreas, no entanto, ainda não fomos emancipados para a especificidade da leitura de cada uma delas. Nessa perspectiva, reitera-se a inevitável necessidade de lutar por uma política pública que contemple a leitura da imagem como responsabilidade de todas as áreas.

Desde a sua remota origem no Ocidente do século II D.C, do arcaico *Volumen* para o novo formato do *Codex*, passando pela gramática do Cardeal Belarmine (1578) até às páginas ilustradas do *Orbis Pictus* de Comenius (1658), o livro segue com vigor inabalável vencendo as barreiras do tempo e do espaço. Mas é no final do século XX, precisamente na década de 1970, que as principais mudanças começam a ocorrer no então modelo educacional brasileiro, herança enraizada dos períodos Imperial e Republicanos, que resistiam fortemente na educação contemporânea. Ocorreram mudanças desde a questão estética das salas de aula, quadro de cor verde com giz branco, ausência do tablado como objeto de ostentação do poder do professor, criação de constituição normativa de leis de direitos e deveres para o corpo docente e discente e suas respectivas sanções.

Todavia, é no campo das tecnologias e da comunicação que mudanças quantitativas e qualitativas passaram a ocorrer. Cria-se a Lei 5692/71 pelo Governo Federal, enfatizando a exploração da teoria da comunicação em sala de aula, sobretudo, os recursos da ciência da linguagem (Linguística) e da Semiótica. Muitos pensadores da Educação brasileira (Séc. XX) passam a esboçar a necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem e no currículo da escola básica, sobretudo, para acompanhar a explosiva expansão da Indústria Cultural que estava em franco processo de crescimento no Brasil. Notadamente, a década de 1970 representou o período do desenvolvimento industrial e cultural no Brasil.

Podemos citar os principais fatores que desencadearam essa expansão:

- Crescimento urbano;
- Crescimento da economia;
- Crescimento da produção industrial;

- Crescimento da massa populacional;
- Aumento do consumo;
- Expansão do ensino em todos os níveis;
- Crescimento da indústria do livro didático.

Diante desse novo contexto político, social, econômico e educacional, que passava a se concretizar na realidade brasileira, o livro didático assume a condição de mercadoria, produto de consumo, e desse modo, deveria se configurar de acordo com a demanda do seu público consumidor. Isto é, nesses idos de 1970 o preto e branco dos livros didáticos é intensamente ocupado pelo colorido, como diz Celia Abicalil Belmiro “Ao longo da década de 1970, aí sim, espalha-se toda a pujança dos anos rebeldes: cores, fotografias, desenhos, histórias em quadrinhos [...]” (BELMIRO, 2000, p.19). Com o advento da televisão em cores na década de 1970 se cria uma nova rede de relações entre a produção e o consumo. As pessoas passam a consumir influenciadas pelas cores dos rótulos e das embalagens metodicamente criadas pelos artistas da publicidade, verdadeiros magos do ilusionismo. Diante dessa situação, o mercado de livro didático, que estava em franca expansão no Brasil, em face da ampliação de vagas nas escolas para as crianças das classes economicamente desfavorecidas, aproveita para mudar a visualidade do material didático. Os livros didáticos passam por uma transfiguração e incorporam nas suas páginas toda a visualidade produzida pela indústria da cultura¹² (fotografias, charges, pinturas, propagandas publicitárias, anúncios). Portanto, na década de 1970, o poder da máquina capitalista projetava no mercado livreiro nacional um filão a ser explorado, e passa com o parecer positivo do governo brasileiro a substituir parcialmente a língua e a linguagem do texto verbal pela pluralidade das imagens no livro didático.

Talvez a presença avassaladora da imagem no livro didático visa reproduzir o mundo imagético que vivemos em sociedade, portanto, representa uma extensão do cotidiano dos sujeitos, com todas as imagens que o cerca. Neste sentido, esta visualidade é fundamental para motivar o aluno a ler de forma neutralizada, sem valor crítico.

¹² O termo **indústria cultural** (em alemão *Kulturindustrie*) foi criado pelos filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), a fim de designar a situação da arte na sociedade capitalista industrial. SILVA, D. R. *Adorno e a Indústria Cultural*. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/04fil_silva.htm> Acesso em: 01 set. 2012.

No sub capítulo a seguir procurou-se fazer um recorte histórico da Legislação das políticas públicas sobre o livro didático na Era Vargas (1930-1945).

3.5 A LEGISLAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NA ERA VARGAS (1930-1945)

Pretende-se, neste fragmento, entender a ação política do programa do Livro Didático Brasileiro – PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), como foi produzido e por que, para alcançar o essencial e o particular, que são as imagens no seu interior. Para esboçar um quadro teórico sobre o Programa PNLD, precisa-se falar no seu tempo histórico, sobretudo, sem perder de vista o contexto da política brasileira da época.

- **A REVOLUÇÃO DE 1930:**

Em 1929, o Presidente Washington Luís, do Partido Republicano Paulista (PRP), que sucedera Artur Bernardes (mineiro), lançou a candidatura de Júlio Prestes para a sua Sucessão. Prestes, que não tinha nenhuma relação de parentesco com o Cavaleiro da Esperança, era o Governador de São Paulo. Sua Candidatura rompia o acordo com o Partido Republicano Mineiro (PRM), segundo o qual, depois de um paulista na Presidência da República, um mineiro deveria assumir o cargo, mantendo a política do “café-com-leite”. A reação dos mineiros foi aliar-se ao Rio Grande do Sul e à Paraíba, formando a *Aliança Liberal*, que lançou o nome do Governador gaúcho Getúlio Vargas. Assim, mais uma vez, a grande frente oligárquica se dividia. O próprio PRP tinha sofrido uma divisão em 1926, quando alguns de seus integrantes romperam com a orientação partidária e criaram o Partido Democrático, com boa penetração nas classes médias do estado. Esse era o quadro político no Brasil, quando o mundo foi atingido pela crise econômica desencadeada pelo *crack* da Bolsa de Nova York em 1929. Com a grande depressão, os preços do café despencaram no mercado internacional. Pressionado pelos cafeicultores, Washington Luís se negou a tomar medidas para salvar as cotações do produto, levando boa parte dos fazendeiros a deixar de apoiá-lo. O programa da Aliança Liberal era inovador. Prometia atender às reivindicações operárias, anistiar os tenentes condenados por suas rebeliões e moralizar a vida pública, adotando o voto secreto. Com essas propostas, Getúlio Vargas atraiu a simpatia das classes trabalhadoras e o apoio dos tenentes e do Partido Democrático de São Paulo. Mesmo assim, perdeu para Júlio Prestes nas eleições de março de 1930. Em julho, um fato novo mudou completamente o rumo dos acontecimentos. Por motivos particulares, o candidato a vice-presidente na chapa de Getúlio, João Pessoa, ex-governador da Paraíba, foi assassinado no Recife. Antes do episódio, o setor mais radical da Aliança Liberal, formado pelos tenentes, já queria pegar em armas para chegar ao poder, caso Getúlio fosse derrotado. Depois das eleições, essa ideia foi deixada de lado temporariamente, mas o assassinato de João Pessoa reacendeu os ânimos. Nesse momento, Getúlio Vargas, que relutava em liderar um movimento armado, aceitou chefiar a revolução, apoiado pelos tenentes, que, como vimos, tinha experiência nesse tipo de ação. O único que ficou de fora foi Luís Carlos Prestes, que havia aderido ao marxismo. Na tarde de 3 de outubro de 1930, a revolução eclodiu simultaneamente no Rio Grande do Sul e em Minas Gerais, sob o comando militar do coronel Góis Monteiro. Na madrugada do dia seguinte, irrompeu também na Paraíba, onde as forças revolucionárias seguiam a liderança de Juarez Távora. A seguir a

revolução chegou a Pernambuco e a outros estados, espalhando-se rapidamente por todo o país. Vinte dias depois do início da luta armada, em 24 de outubro, o alto-comando militar do Rio de Janeiro depôs o presidente Washington Luís e entregou o poder aos líderes revolucionários. No dia 3 de novembro, Getúlio Vargas anunciou a formação de um governo provisório e prometeu uma nova era para o Brasil (*História, Divalte Garcia, Ática, 2007, p. 321 - 322*).

Como pode-se ver, a República oligárquica representava uma estrutura de poder que se apoiava no controle que os coronéis tinham sobre os currais eleitorais¹³. Também, pode-se ver, que nesse período da Primeira República brasileira, O Movimento Tenentista¹⁴ desempenhou um papel de destaque, sobretudo, traduzindo por meio da força, grande ameaça ao governo.

¹³ **Curral eleitoral**

Lugar para onde se transportam e onde permanecem, são alimentados e festejados os eleitores, em dia da eleição, a fim de exercer sobre eles estrito controle os chefes políticos e cabos eleitorais, evitando sua *contaminação* pelos adversários. Os eleitores assim confinados só deixam o "curral" na hora de depositar o voto nas urnas, sob estritas instruções e vigilância de chefes e cabos eleitorais e seus prepostos. É uma expressão utilizada por historiadores brasileiros na República Velha que indicava uma região onde um político possuía grande influência, é bastante conhecido ou onde é muito bem votado. A origem da expressão vem do tempo em que o voto era aberto no Brasil. Assim, os coronéis mandavam capangas para os locais de votação, com objetivo de intimidar os eleitores e ganhar votos. As regiões controladas politicamente pelos coronéis eram conhecidas como currais eleitorais. Nesses locais o coronel oferecia ao eleitor trabalho, dinheiro, moradia, para votar em seu candidato.

CURRAL eleitoral. In: FARHAT, Saïd. **Dicionário parlamentar e político: o processo político e legislativo no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos; Fundação Peirópolis, 1996. p. 218.

TSE. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos-iniciados-com-a-letra-c#curral-eleitoral>). Acessado em: 02/02/2012.

¹⁴ O tenentismo foi um movimento social de caráter político-militar que ocorreu no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, período conhecido como República das Oligarquias. Contou, principalmente, com a participação de jovens tenentes do exército. Este movimento contestava a ação política e social dos governos representantes das oligarquias cafeeiras (coronelismo). Embora tivessem uma posição conservadora e autoritária, os tenentes defendiam reformas políticas e sociais. Queriam a moralidade política no país e combatiam a corrupção. O movimento tenentista defendia as seguintes mudanças: fim do voto de cabresto (sistema de votação baseado em violência e fraudes que só beneficiava os coronéis); reforma no sistema educacional público do país; mudança no sistema de voto aberto secreto. Os tenentistas chegaram a promover revoltas como, por exemplo, a revolta dos 18 do Forte de Copacabana. Nesta revolta, ocorrida em 5 de julho de 1922, foi durante combatido pelas forças oficiais. Outros exemplos de revoltas tenentistas foram a Revolta Paulista (1924) e a Comuna de Manaus (1924). A Coluna Prestes, liderada por Luís Carlos Prestes, enfrentou poucas vezes as forças oficiais. Os participantes da coluna percorreram milhares de quilômetros pelo interior do Brasil, objetivando conscientizar a população contra as injustiças sociais promovidas pelo governo republicano. O movimento tenentista perdeu força após a Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder. Vargas conseguiu produzir uma divisão no movimento, sendo que importantes nomes do tenentismo passaram a atuar como interventores federais. Outros continuaram no movimento, fazendo parte, principalmente, da Coluna Prestes.

Sua Pesquisa Disponível em: Fonte:<http://www.suapesquisa.com/historiadosbrasil/tenentismo.htm>. Acessado em: 14.03.12.

A nova era prometida por Getúlio Vargas após a Revolução de 1930 acaba se transformando em um regime político caracterizado por uma democracia populista, em que se delega ao Estado o poder de planejar e adotar medidas que beneficie a indústria nacional para fortalecer o capital interno, principalmente, a uma parcela da burguesia ligada ao setor industrial que estava em franca expansão. Por outro lado, as massas urbanas e o trabalhador rural, recebiam um pseudo assistencialismo através de projetos sociais. A intenção do Governo era de passar a ideia de proteção do trabalhador urbano e rural.

Com a Revolução de 1930, novas medidas políticas refletiram diretamente na educação brasileira. Nesse primeiro governo Vargas, o Estado brasileiro passa a controlar a Educação (processo de homogeneização), mantendo-se em vigor a reforma João Luis Alves, ocorrida cinco anos antes, pelo decreto 16.782, de 13/01/1925. Por meio desse decreto, criou-se o Departamento de Educação e o Conselho Nacional de Ensino e Delegacias de ensino. A intencionalidade do Governo Vargas com essas medidas era o de controlar os sistemas escolares estaduais através da descentralização. Nesse sentido, Maria de Fátima Costa Félix, diz: “Tais medidas de descentralizar para controlar, teve sucesso parcial, pois a educação continuou sob a responsabilidade da União e dos Governos Estaduais” (FÉLIX, 1984, p. 20).

O Decreto de número 19.402 de 1930, no Governo de Vargas, propõe o escolanovismo no Brasil (Escola nova). Dermeval Saviani afirma que a Escola Nova pode ser discutida dentro de uma teoria não crítica¹⁵, juntamente, com a pedagogia tradicional e a pedagogia tecnicista. Para Dermeval Saviani, a Escola Nova representa um movimento de reforma na pedagogia tradicional. Enquanto na pedagogia tradicional a marginalidade está relacionada a ignorância, por outro lado, na pedagogia nova a marginalidade não está associada ao ignorante e sim ao rejeitado. Isto é, ao aluno que apresenta algum desajuste biológico ou psíquico. Desse modo, a partir desse decreto, os Estados brasileiros passam a controlar o ensino. Maria de Fátima Costa Félix chama esse processo de autonomia dos sistemas estaduais de ensino de centralização e descentralização. Ou seja, o

¹⁵ A marginalidade é vista como um problema social e a educação, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Estas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, eu as denominei de “teorias não-críticas (SAVIANI, 2000. p. 15-16).

Governo Federal passa a cuidar do Ensino Superior e Secundário para a formação das elites, classe dominante (o capital) e o Governo Estadual fica responsável pela Educação elementar destinadas as massas urbanas, a classe dominada (força de trabalho).

Entre 1930/31, o Governo provisório de Vargas investe maciçamente no segmento industrial do país, pois havia um grande interesse político implícito do Estado brasileiro em atender os interesses da burguesia industrial emergente. Nesse período são criados o Ministério da Educação e da Saúde e o Conselho Nacional de Educação, provavelmente, com o interesse de controlar normativamente a Educação no país. Ainda em 1931, fora baixada por decreto (Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931 e n. 21.241, de 04 de abril de 1932) a Reforma Francisco Campos, organizando e dispondo sobre o ensino secundário e as Universidades brasileiras, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras. Em 1934, continuando a lei de organização do Governo Provisório, que mantém desde 1930, foi promulgada pela Assembleia Constituinte uma nova Constituição brasileira (a terceira do Brasil), com características liberais e muito parecida com a Constituição alemã, ela foi chamada de polaca. Através dessa nova Constituição foi criado o Salário Mínimo. Nesse mesmo ano, Getúlio Vargas foi eleito Presidente pelo Congresso Nacional.

O Golpe de Estado de 1937 revela indiscutivelmente porque Getúlio Vargas foi considerado um dos maiores estrategistas políticos no Brasil. O Governo constitucionalista de Vargas durou de 1934 a 1937. As eleições para a presidência da república que estavam marcadas para janeiro de 1938 não se confirma. Vargas aproveita as condições de instabilidade política, social e econômica pelas quais passava o Brasil e demonstra a sua argúcia ao lançar como candidato oficial a presidência da república o ex-ministro José Américo de Almeida. Mais uma vez Vargas apresenta uma versão ideologizada das suas ações, considerando o interesse da sociedade civil e política, mas ocultando o seu real interesse político implícito. Mesmo em posse da informação de que um golpe militar estava para ocorrer, Plínio Salgado e Armando de Sales Oliveira lançam-se a candidatos para a presidência da república. Nesse período do Governo Vargas (1937), a coerção física e ideológica praticada pelo Estado contra adversários militantes de esquerda e liberais era explícita, isso assustava a opinião pública e ampliava as especulações sobre a existência de um grupo de comunistas que estavam prestes a tomar o poder

no Brasil, principalmente, através da força, tratava-se do Plano Conhen¹⁶. Diante dessa situação de instabilidade política as instituições democráticas no país (Partidos Políticos, Sindicatos, Centrais Sindicais, Defensoria Pública, etc.), estavam completamente fragilizadas. Sustentando o discurso de que o país estava prestes a ser controlado pelos comunistas e aproveitando a aliança dos militares golpistas, o Governo entende que era chegada a hora do golpe. No entanto, para isso era necessário reforçar o poder do Governo através de uma forjada legitimação constitucional. Foi o que fez os grupos de pressão prol Vargas no Congresso Nacional ao decretar o Estado de Guerra no Brasil. Após essa medida do Congresso, Getúlio Vargas, no dia 10 de novembro de 1937 concluiu o golpe de Estado. Instalava-se no Brasil o regime ditatorial denominado “Estado Novo”, que iria perdurar até 1945.

Com a instalação do Estado Novo, criam-se novas perspectivas para a educação brasileira. A nova Constituição de 1937 redigida por Francisco Campos enfatiza o ensino vocacional e profissional. Com o advento da Lei Orgânica do ensino, que foi chamada de Reforma Capanema, o Governo Vargas prioriza o ensino técnico profissionalizante no país. No entanto, com essa medida cria-se uma dualidade no sistema educacional brasileiro. Isto é, o ensino médio e superior passa a destinar-se às elites da sociedade brasileira, as classes economicamente favoráveis pelo capital, e por outro lado, o ensino técnico profissionalizante para a

¹⁶ Documento divulgado pelo governo brasileiro em setembro de 1937, atribuído à **Internacional Comunista**, contendo um suposto plano para a tomada do poder pelos comunistas. Anos mais tarde, ficaria comprovado que o documento foi forjado com a intenção de justificar a instauração da ditadura do **Estado Novo**, em novembro de 1937.

O plano previa a mobilização dos trabalhadores para a realização de uma greve geral, o incêndio de prédios públicos, a promoção de manifestações populares que terminariam em saques e depredações e até a eliminação física das autoridades civis e militares que se opusessem **(a)insurreição**.

Em março de 1945, com o **Estado Novo** já em crise, o general Góes Monteiro denunciou a fraude produzida oito anos antes, isentando-se de qualquer culpa no caso.

O Plano recebeu esse nome porque, para dar-lhe maior autenticidade, os seus autores acrescentaram no final a assinatura do comunista húngaro **Bela Kun**, modificando-a depois para Bela Cohen. Disponível em: [www. Marxists.org/português](http://www.Marxists.org/português) – Dicionário Político Marxists). Acessado em: 03/04/12.

classe trabalhadora. Em síntese, entre os anos de 1930 a 1945 pode-se falar de três fases do Governo de Getúlio Vargas:

- De 1930 a 1934, como chefe geral do Governo Provisório.
- De 1934 a 1937, Getúlio Vargas governou o Brasil como Chefe maior do Estado (Presidente da República do Governo Constitucional). Vargas foi eleito Presidente da República pela Assembleia Nacional Constituinte de 1934.
- De 1937 a 1945, foi o período que durou o Estado Novo implantado após o golpe de estado de 10 de novembro de 1937.

3.6 O LIVRO DIDÁTICO NA ERA VARGAS (1930-1945) AOS DIAS DE HOJE

Em nível oficial a preocupação com os livros didáticos no Brasil entrou na pauta do Governo Vargas em 1938, quando foi criada por meio de Decreto-Lei número 1.006, de 30/12/1938 a CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático). Essa Comissão estava vinculada ao Ministério da Educação e Saúde sob o comando do Ministro Gustavo Capanema. A função da política legislativa determinada pela CNLD, entre outras funções, era a do controle da produção e da distribuição dessas obras para as escolas públicas e privadas desde as pré-primárias, primárias, normais, profissionalizantes e secundárias de todo Estado Nacional. No entanto, a implantação dessa política pública do livro didático avançava para além das questões educacionais. Nesse sentido, Filgueiras (2008) afirma que:

Com a intensificação do governo autoritário, principalmente após 1937, a questão educacional passou a ser apresentada como problema de segurança nacional e a solução para tal problema era a centralização do aparelho educativo. A educação relacionava-se com a questão da saúde e com a educação moral do cidadão. A ideia de fortalecimento da nação como unidade moral e política, procurava justificar e legitimar o Estado autoritário (FILGUEIRAS, 2008. p. 2).

Como pode-se ver, no início do estabelecimento do Estado Novo do Governo de Getúlio Vargas, o Estado já estava presente nas discussões relacionadas a produção, controle e distribuição dos livros didáticos no Brasil. A criação da CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático) pelo Decreto de Lei 1.006, empregava uma estratégia governamental de rígido controle político ideológico sobre o conteúdo do livro didático. O conteúdo do livro didático era construído a partir de uma visão

instrumental da educação e passava por um criterioso controle de revisão, sobretudo, para reproduzir a ideologia vigente como autoridade absoluta e critério último da verdade. Nesse sentido, em relação ao conteúdo visual do livro didático (as imagens) os cuidados eram redobrados na perspectiva de encobrir a verdade. As imagens nos livros didáticos procuravam reproduzir um mundo idealizado com a intenção de instrumentalizar a regeneração do Estado. Nessa perspectiva Filgueiras¹⁷ (2008) afirma:

Foi em meio às discussões educacionais com o estabelecimento do Estado Novo que se criou o primeiro processo centralizado de avaliação dos manuais escolares. A política do livro didático estava inserida no contexto da política educacional mais amplo (FILGUEIRAS, 2008, p. 1).

O movimento representado pelo Estado Novo exigiu em contrapartida a construção de uma consciência nacional cuja intencionalidade era a auto afirmação do novo Estado Nacional que estava surgindo. Nesse sentido, o Governo de Vargas passou a impor rigorosamente a toda sociedade civil e política medidas de controle ideológico que representasse ameaça ao projeto de nacionalização. Nesse contexto, o livro didático foi usado como veículo para retratar as ideologias do Estado Novo.

Em 1945 chega ao fim o Estado Novo no Brasil. Gustavo Capanema é afastado do Ministério da Educação. A CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático) enfrentava fortes críticas e questionamentos sobre a sua legitimidade. Diante da crise pela qual passava a CNLD, o Estado sanciona dois decretos-lei, o primeiro de nº 8.460 de 1945, tratava da consolidação de uma nova legislação que mudava as condições de produção, importação e utilização do livro didático no Brasil. O segundo, foi o decreto-lei nº 8.222, de 26 de novembro de 1945, que limitava a autonomia de membros da CNLD em relação a autorização de livros didáticos. Sobre esses dois novos decretos, Juliana Miranda Filgueiras, diz o seguinte:

De acordo com o decreto-lei nº 8222/45, os livros didáticos de membros da CNLD submetidos à avaliação receberiam parecer de dois catedráticos da especialidade ou de disciplinas congêneres, que exercessem funções em escolas superiores oficiais ou reconhecidas. Os pareceristas seriam escolhidos dentre uma lista organizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O decreto-lei nº 8.460/45 adequava a legislação sobre o livro didático. De modo geral o decreto reafirmava as funções da CNLD estabelecidas pelo decreto-lei 1.006/38 e incorporava as mudanças que foram sendo sancionadas por diversos decretos nos anos anteriores. Os

¹⁷ Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – “Os Processos de Avaliação de Livros Didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático”. USP. 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom.

critérios de eliminação dos livros didáticos sofreram poucas modificações. Alguns termos foram alterados, mas de modo geral os itens mantiveram-se os mesmos. A mudança mais significativa relacionava-se com a escolha dos manuais pelos professores. Enquanto no decreto-lei 1.006/38, professores e diretores poderiam escolher os livros, o decreto-lei 8.460/45, retirou a menção aos diretores, estabelecendo a liberdade de escolha dos professores (FILGUEIRAS, 2008. p. 11).

Desde o fim dos anos de 1940 até 1970, o livro didático foi o protagonista de acaloradas discussões nos meios parlamentares. Tanto a sociedade civil como a sociedade política questionava a legalidade da CNLD. Em 1947, o então Ministro da Educação Clemente Mariani, em face e vigência da nova Carta Constitucional de 1946, solicita um parecer jurídico para aferir a legalidade ou não da CNLD. Ou seja, a autonomia creditada a CNLD no início do Governo Vargas, começava a ser questionada. Esse era um momento importante na história do país, pois tanto à sociedade civil como a sociedade política começavam a questionar lentamente a obediência e a fidelidade cega a ideologia autoritária do Estado Novo as políticas públicas como instrumentos de interesses corporativos ou particulares. Nesse período específico do Governo Vargas a Educação/livro didático foi um importante mecanismo de legitimação, alienação e instrumentalização institucional e acomodação de grupos de pressão social. Ou seja, nesse contexto, o Estado Novo exercia hegemonicamente o monopólio da coerção, sobretudo, do controle ideológico do conteúdo verbal e não verbal nos livros didáticos. Uma das imagens mais recorrentes nos livros didáticos da época era a do próprio Getúlio Vargas. Nesse sentido, no texto “Cartilha Getúlio Vargas para crianças: produzindo efeito sobre as crianças” suas autoras Giani Rabelo e Tatiane dos Santos Virtuoso, afirmam o seguinte:

[...] Um dos livros disseminados nas escolas, por meio da política nacionalizadora deste governo, foi a cartilha Getúlio Vargas para Crianças. Essa cartilha, entre outras questões, aborda a biografia de Getúlio Vargas como um exemplo a ser seguido. A mesma trata do Getúlio criança, seus hábitos saudáveis, exemplares, o aluno educado, o jovem com as mais belas qualidades e o Governante preocupado com a paz e a prosperidade de seu país. Vislumbrando os valores e informações com a paz e a prosperidade de país.(Disponível:
http://www.gedest.unesc.net/seilacs/cartilhagetuliovargas_giani.pdf.
 Acessado em: 10/06/2013).

Outro exemplo disso foi a obrigatoriedade da disciplina Moral e Cívica nas escolas.

No início da década de 1950 foi criada no Estado de São Paulo, pela Lei nº 1536 a CELD (Comissão Estadual do Livro Didático), cuja função era fiscalizar e liberar os livros didáticos indicados pelo Governo do Estado para o trabalho nas

escolas. O resultado da criação da CELD pelos paulistas para legislar sobre o livro didático foi contestada severamente pela CNLD. O Governo Federal não admitia uma autonomia dos Estados através de uma política educacional descentralizadora para legislar no processo de escolha dos livros didáticos para o Estado de São Paulo e outros Estados da nação. Para acalorar mais essa discussão, o Professor Manuel Bergstrom Lourenço Filho, um dos idealizadores da Escola Nova no Estado Novo de Vargas, a partir do CNE (1952) (Conselho Nacional de Educação), contestava a legitimidade desse conselho para fiscalizar livros didáticos, se já existia a CNLD (Conselho Nacional do Livro Didático) pertencente ao Governo Federal, cuja função era legislar sobre a avaliação e autorização dos livros didáticos endereçados às escolas. Como pode-se ver, a década de 1950 foi marcada por fortes embates no contexto político, social, econômico e educacional no Brasil. Embora o CELD (Conselho Estadual do Livro didático- lei nº 1.536), tenha sofrido duros ataques, principalmente, pela Câmara Brasileira do Livro, que contestava a sua inconstitucionalidade, a Comissão Estadual do Livro Didático, continuou existindo simultaneamente com a CNLD. Nesse sentido, pode-se dizer que o Governo Vargas ao retomar o poder em 1950, tem como meta prioritária a retomada do desenvolvimento econômico, sobretudo, aproveitando o nacionalismo populista e o apoio da indústria nacional. O plano de modernização do Estado Nacional criado pelo Ministro Horácio Lafer (Plano Lafer), retrata essa intenção do Governo Vargas, principalmente, através da criação das estatais: BNDE/SUMOC/PETROBRAS, entre outras. O Governo Vargas, passa a investir fortemente na indústria de base nacional (petróleo e energia). Passava-se a investir também nas escolas de Administração (Fundação Getúlio Vargas – 1944). Nesse mesmo período, o Brasil passava a ser conduzido pela batuta do Capitalismo nacional e estrangeiro. Como se vê, o Governo Vargas, começava apresentar outras prioridades para o Brasil, tanto é, que não manda acabar com a CELD em São Paulo. Pelo contrário, a CELD ganha mais força e autonomia através do decreto nº 44.703 de 1965. E quem acaba sendo extinta em 1969, pela Portaria Ministerial nº 594, é a poderosa CNLD.

A Extinção da CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático) em 1969 deve-se parcialmente ao acordo realizado três anos antes (1966) entre o Ministério da Educação (MEC) e a USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional). O resultado desse acordo foi a criação da COLTED (Comissão do Livro Técnico e Livro Didático). A COLTED passava a incorporar as atribuições e as

funções que pertenciam a CNLD, isto é, tratar da produção, edição e distribuição do livro didático no Brasil. Um dos objetivos da COLTED era distribuir sem nenhum custo a população 51 milhões de livros no período de três anos. Todo o controle técnico dessa operação ficou por conta da USAID, enquanto as responsabilidades menores como a execução da operação coube aos MEC e ao SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros). Com o término do convênio MEC/USAID em 1971, a COLTED foi substituída pelo PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental) sob o comando do INL (Instituto Nacional do Livro).

O INL (Instituto Nacional do Livro) administrou financeiramente o PLIDEF até o seu último ano em 1976. Com a extinção do INL o PLIDEF passa a ser administrado pela recém criada FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar). A esse respeito Neli Klix Freitas e Melissa Haag Rodrigues, acrescentam o seguinte:

Por meio do decreto nº 77.107, de 4/2/76 o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as contribuições dos estados. Porém os recursos não foram suficientes para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, e a solução encontrada foi excluir do programa a grande maioria das escolas municipais (FREITAS e RODRIGUES, 2007, p. 3).

Como pode-se ver, no Brasil nunca tivemos políticas efetivas e duradoras sobre o Livro Didático. O que sempre tivemos foram programas e projetos fragmentados, a maioria, instituídos por meio de decretos. Em 1983, novas mudanças acontecem. Desta vez, a FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar) é extinta, e nasce a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante). Com a criação da FAE, a legislação das políticas públicas referentes ao livro didático, passa a revelar um pouco do mote da política pública do Governo Federal, que invariavelmente foi orientada numa direção assistencialista. É o que se passa a observar também nas duas gestões do Governo Lula, entre (2003-2010). As questões sobre o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) instituído pelo decreto nº 91.542, de 19/08/85 e o PNLDM (Programa Nacional do Livro Didático Médio) de 2004, foram abordadas no primeiro capítulo.

Portanto, dentro desse contexto do livro didático, das primeiras políticas públicas na instrumentalização de interesses corporativos e particulares nas três fases do Governo Vargas, 67 anos se passaram (1929-1996). Em 1997, com a extinção da FAE e a delegação total da política pública de execução do PNLD para o

FNDE, cria-se uma regularização na produção e distribuição de livros didáticos no Brasil. No entanto, essa regularização na produção, distribuição e consumo desse material, não implica que se obteve uma relação simétrica no modo particular de materialização dessas etapas. Pelo contrário, aumentaram as distâncias entre: O que se consome? Quem escolhe o livro didático? O que se produz? Quem produz? Quem são os distribuidores?

Iniciemos uma breve reflexão pelas últimas perguntas. É fato que o livro didático representa um instrumento pedagógico a serviço da aprendizagem. Neles registram-se partes dos conteúdos/conhecimentos construídos pela humanidade, que os programas oficiais do governo valorizam e priorizam aos autores para materializar em forma de livro. A partir da práxis diária com esse material, Choppin nos ensina que: “os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, lingüística, cultural e ideológica” (CHOPPIN, 2004, p. 560).

Nesse sentido, a ideia de unificação e uniformização da cultura, língua materna e da ideologia via livro didático, evidencia-se pelo forte caráter normativo que contraditoriamente consolidou-se como símbolo de soberania nacional. Em resumo, o livro didático traz a linguagem que representa o código de acesso para o mundo icônico das novas gerações. Nessa relação entre o que se produz, a quem se produz e quem produz, tem-se uma relação contraditória. Com a criação do PNLD em 1985 (Programa Nacional do Livro Didático) o Estado passou a interferir minimamente no segmento da produção editorial, e deixou essa especificidade por conta da indústria livreira. No entanto, o Estado centralizou-se estrategicamente como sujeito político controlador, atuando principalmente na fase de seleção e avaliação das obras anunciadas aos professores via o Guia do Livro Didático. Assim, a distribuição não anda dissociada da produção. Instituições representadas pelo poder econômico e legitimadas pelo Governo, constituem oligopólios editoriais capazes de atender as exigências do PNLD, tanto na capacidade de produção, qualidade, distribuição, divulgação e distribuição. Como pode-se ver no gráfico das páginas anteriores, essas editoras ao desclassificar às editoras menores, passam a dominar o mercado na sua totalidade. Enfim, como nos ensina Saviani, essa parece ser a especificidade da escola em face dessa realidade, viver com o contraste e o desafio, isto é, ao mesmo tempo, que é conformadora é formadora, reprodutora, social e revolucionária.

A partir de uma consciência da abordagem proposta nesse trabalho: A leitura da imagem no livro didático de língua portuguesa: por uma política de formação de leitores da imagem na educação brasileira, reitera-se, a necessidade histórica de contemplar, numa perspectiva ontológica primeira, as políticas públicas do livro didático no Brasil, o que nos autoriza a passar para a natureza particular desse trabalho que são a ocupação e importância da leitura da imagem nesse material. Reitera-se também, que o sentido da imagem proposto aqui não está posto ante a noção de educação e sua dimensão política, mas, ambos os enfoques estão intimamente entrosados dentro de uma perspectiva de totalidade.

3.7 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR COMO CHAVE PARA ENTENDER AS FRONTEIRAS ENTRE O ESTÉTICO E O POLÍTICO NAS IMAGENS

Aprender sempre. Talvez essa afirmação seja a que represente melhor a ideia de formação continuada e gestão da educação no mundo cada vez mais veloz em que vivemos, e que se renova a cada momento. Pensar o professor como sujeito ativo e agente transformador da realidade, exige, em primeiro lugar, uma atitude concreta: investir na formação continuada do professor para que possa apreender as contradições sociais que nos cercam, sobretudo, através da superação de um olhar distorcido da realidade. A relação ensino aprendizagem é dialética. É o aprender sempre, para sempre aprender e ensinar. Nesse sentido, torna-se imprescindível o conhecimento do professor para ensinar a ler e interpretar as imagens que aparecem nos livros didáticos.

Vive-se um tempo da fadiga da informação, sobretudo, da informação veiculada pela linguagem visual. A rapidez e a disponibilidade como temos acesso à informação tem provocado um efeito contrário no modo de apropriação e construção do conhecimento. Ou seja, quanto maior é o acesso à informação mais informívoros ficamos. Não damos conta de assimilar de forma proveitosa toda a informação (visual ou não) que recebemos durante as vinte e quatro horas do nosso dia. É a banalização da realidade. Foi-se o tempo em que a sala de aula representava um dos poucos lugares onde se tinha acesso aos conhecimentos epistemológicos e eruditos produzidos pela humanidade. Isso diz respeito não somente aos conteúdos,

mas, sobretudo, na ascensão social e na constituição do ser e da sua formação ética. A escola está perdendo essas funções que são imprescindíveis para a qualidade da educação. As especificidades de conhecimentos eruditos que eram construídos e conquistados na escola, sobretudo, através da leitura dos clássicos, hoje, estão armazenadas em máquinas que cabem na palma da mão. São os ambientes de realidade virtual, que, muitas vezes, estão a serviço da indústria da desinformação e do medo social. As tecnologias criadas pelo homem e a expansão do conhecimento cibernético cria uma nova realidade virtual que, ao que parece, pode afastar o homem do real concreto.

Nesse sentido, analisa Naura Syria Carapeto Ferreira:

[...] assim como todos os avanços científicos, tecnológicos, culturais e, também, todas as formas de violências produzidas no mundo, em consequência do rumo vertiginoso do desenvolvimento que se operou e se opera, em todas as dimensões. Os acontecimentos surgem na máquina de distribuir informação e ninguém dispõe verdadeiramente do tempo necessário para representar o que acontece. A própria ideia de representar, interpretar, compreender os acontecimentos terá ainda algum sentido? Os novos “sentidos” se situam no “comando” externo das verdadeiras necessidades humanas, como querendo anular a “força motriz” de cada ser que sonha e que tenta buscar sua realização (FERREIRA, 2003, p. 23-24).

Essa modificação nos meios de produção da informação, que não repousa mais apenas na Escola, exige de nós outra reflexão sobre a realidade da formação continuada e da gestão da educação. Percebe-se que a Escola mudou e os alunos também mudaram. Nesse caso, só faz sentido falar em gestão da educação e formação continuada se os professores seguirem o mesmo caminho. Nessa perspectiva apresentada por Naura Carapeto, sobre os novos modos de se construir sentido no mundo, é preciso recriar a gestão da educação e a formação continuada dos Professores. Sobretudo, no sentido de pensar uma forma de descentralização da ação humana do professor. Isto é, de fato, vive-se hoje, a preocupação da organização de uma formação continuada nas Universidades em torno do econômico. Ou seja, no mais das vezes, a palavra de ordem no processo da gestão e da formação continuada do professor dentro das faculdades e universidades é o empreendedorismo. A qualidade da Escola está diretamente relacionada aos valores de produção, consumo e acumulação. Entende-se que se está perdendo as várias dimensões do *ser* do humano. Nesse sentido, Naura Syria Carapeto Ferreira afirma:

[...] Estas respostas, e a relação que elas têm com “as provocações” que o mundo lhe põe, constituem o *continuum* de sua vida que, dependendo de seu conhecimento e capacidade, lhe permitirá realizar-se como ser humano consciente, lúcido, ativo e participativo. Examinar esta formação a partir das “provocações” do seu mundo significa examinar o mundo em que vivem os seres humanos quando nascem, na etapa da história da humanidade com todas as suas determinações e desafios. Que mundo vive-se hoje? Quais são as “provocações” que a realidade hodierna está fazendo aos seres humanos que nela vivem? Quais são essas determinações para a vida, hoje? Que especificidades e dimensões possui, a fim de poder ser enfrentada? Que educação se faz necessária a todo o ser humano para poder desenvolver-se, realizar-se ser feliz? Que decisões devem ser tomadas a esse respeito? Qual é o estatuto e o valor da educação continuada oferecida aos adultos? Qual é o seu significado pedagógico, social e político? (FERREIRA, 2003, p. 18).

Observa-se nos questionamentos instigantes de Ferreira, que a educação representa a força motriz na constituição do existir do ser humano. Portanto, pensar a formação continuada e a gestão da educação é pensar o homem na sua totalidade, nas suas várias dimensões que assume nas relações sociais. Sobre essa questão, Edgar Morin, em entrevista ao programa *Roda Viva*¹⁸ de 18/12/2000, fala sobre sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* onde afirma:

[...] o homo sapiens só... O homem da inteligência não é só o homo sapiens (homem sábio), indissolivelmente. Ele é o homo demens (homem louco), o homo faber, que trabalha; que brinca (homo ludens); o homo economicus (homem econômico), o homo poeticus (homem poético); o homo mitológico, empiricus, imaginarius, consumans, prosaicus, etc. (MORIN, 2000, p.2).

Entende-se nesse sentido, que as palavras de Morin estabelecem precisas afinidades com as palavras de Ferreira. O conhecimento que se deve construir no processo da formação continuada e da gestão da educação não pode ser embasado apenas na questão econômica, social e histórica, mas também deve ser construído dando-se ênfase aos saberes artísticos e a cultura visual. A humanidade corre sérios riscos com a redução dos problemas sociais a meros cálculos estatísticos. No rastro da importância desse contexto, acrescenta-se o pensamento crítico de István Mészáros, considerando as questões sociais do mundo globalizado. Para Mészáros, o poder do capital é esmagador, sombrio e perigoso. Em entrevista concedida ao

¹⁸ TV Cultura. Disponível em: <http://www2.tvcultura.com.br/rodaviva/lancamento-memoria-rodaviva.asp>.

programa *Roda Viva*¹⁹ em 08/07/2002, István Mészáros fala sobre o seu livro *Para além do Capital*, e nos adverte sobre as terríveis contradições do capital:

Essa é a razão por que eu passei 25 anos da minha vida escrevendo esse livro: foi principalmente por causa de uma preocupação com o futuro. Estou convencido de que os problemas voltarão no futuro e, se não aprendermos com o passado, o futuro será sombrio, por causa do perigo da autodestruição da sociedade por causa do poder do capital, da lógica do capital, das imposições objetivas do capital. A irracionalidade do sistema é tão grande que, se não tivermos cuidado, se não tivermos uma alternativa para controlar todos os aspectos da vida moderna, num futuro muito próximo estaremos todos mortos (MÉSZÁROS, 2002, p.4).

Mészáros nos coloca um problema crucial para se pensar a questão da Gestão da Educação e a formação continuada na educação brasileira. Sabe-se que a estrutura do sistema escolar público brasileiro está intimamente relacionado ao capitalismo. Sobretudo, quando se observa a presença poderosa do mercado livreiro via livro didático nas escolas. Nesse sentido, como pensar na gestão da educação e no processo de formação continuada do professor através de políticas públicas fomentadas pelo poder econômico e que visam treinar os educadores para atender aos interesses do capital? Muitos autores tem se debruçado sobre essa questão. Entre eles podemos citar Maria de Fátima Costa Félix. No seu livro *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial*, pode-se ver todo o esforço da autora para retratar a realidade da educação brasileira nos últimos 40 anos no Brasil. Félix, sinaliza que a partir de 1968, com a crise no modo de produção capitalista, a educação brasileira passa a ser condicionada a essa realidade econômica e política. E essa situação estende-se até os dias de hoje. De forma abreviada, o que se observa através dessa leitura é que nas últimas décadas a escola brasileira passou a ser administrada através da lógica do capitalismo, cuja função principal é formar alunos com baixo nível de conhecimento para atender como mão de obra barata a produção capitalista. Em síntese, Félix explicita a nítida relação existente entre a administração escolar e o empresarial, evidenciando também uma perspectiva de totalidade a relação entre a política educacional e a política econômica governamental.

¹⁹ TV Cultura Disponível em: <http://www2.tvcultura.com.br/rodaviva/lancamento-memoria-rodaviva.asp>

Deve-se se dizer que em face da realidade da educação globalizada, onde o poder econômico cria um novo tipo de Estado, sobretudo através da suposta realidade manipulada pela mídia, a gestão da educação e a formação continuada, que tanto se defende pelo próprio poder público, também pode estar sendo montada e enquadrada para causar uma falsa impressão de interesse do capital. Ou seja, se o poder econômico e a ordem capitalista mundial tem o poder de influenciar diretamente nas decisões políticas do Governo, também pode muito bem fabricar uma impressão da realidade, e através da mídia e das suas imagens apropriar-se também da produção psíquica do indivíduo. Nesse sentido, todo esse discurso de gestão da educação e formação continuada pode não passar de uma falácia.

Diante dessa ênfase ao contraditório, o fato é que se vive hoje sob o poder persuasivo da mídia televisiva que tem a função de criar uma nova realidade. Pode-se assim ver que a imagem da mídia ocupa substancialmente o interior dos livros didáticos com funções intrínsecas aos aspectos capitalistas. Nesse sentido, Naura Syria Carapeto Ferreira, observa:

É nesse processo de banalização e de insignificância da realidade que se funda o excesso ou a mais-valia de sentido dos discursos e das imagens que circulam o espaço público. Os “meios de comunicação de massa”, a indústria cultural, as corporações da mídia são poderosos agentes culturais que influenciam decisivamente a educação, a socialização dos indivíduos e das coletividades, influenciando no modo pelo qual uns e outros se inserem na sociedade, cultura, mercado, política, etc. Em diferentes gradações, a mídia difunde, reitera ou altera quadros mentais de referência de indivíduos e coletividades em todo o mundo, tanto abrindo como delimitando horizontes, tanto fertilizando inquietações como influenciando suas expressões, podendo ser elemento ativo das diversidades e mudanças em todos os níveis da sociedade (FERREIRA, 2003, p. 20-21).

A observação de Ferreira consiste basicamente no fato de que, discutir a gestão da educação e a formação continuada do Professor, passa necessariamente pela discussão das mudanças que vem ocorrendo no mundo e na sociedade contemporânea, sobretudo, sem perder de vista o poder persuasivo das imagens midiáticas nesse processo, tais como: cultura globalizada, globalização do mundo do trabalho, globalização do capitalismo, a banalização da realidade através da imagem, cidadania, ideologias da globalização, etc. Ainda nesse contexto, deve-se dizer, utilizando a expressão de Naura Syria Carapeto Ferreira:

O desejo de ser, que corresponde a busca da realidade da vida como força motriz de cada um, é o ponto de partida de toda trajetória humana, de cada

ser que, vindo ao mundo, integrar-se, desenvolver-se, tornar-se sujeito e cidadão desse mundo, se esta viagem rumo ao desconhecido for possibilitada, permitida e facilitada por meio da educação (FERREIRA, 2003, p.17).

Ferreira estabelece uma justa relação ontológica entre o desejo de ser e a realidade da vida. Nessa perspectiva do materialismo histórico nós também somos através das coisas materiais do mundo. O meu ser é também, através do lápis, do computador, dos livros, etc. Mas também, o meu ser se constitui pela racionalidade, que, quando toda abstrata passa a não ser racional. O pensamento racional existe pela emoção. Nesse sentido, entende-se que o desejo de ser o é pela vida. Quando se diz que o matemático tem paixão pela matemática ou o químico tem paixão pela química, antes de tudo está se dizendo que ele tem paixão pela vida. Isto é, não se trata da máquina instrumental mecanizada com sua razão fria e sem vida.

Como se sabe, o tema gestão da educação e formação continuada prioriza e enfoca o estudo da cultura globalizada. Nesse sentido, em face dessa realidade, deve-se dar prioridade absoluta na criação da gestão democrática da educação e na formação continuada do Professor. Não se pode perder de vista, que essa luta não deve atender somente as ideologias, muitas vezes perversas do atual processo de globalização. Entende-se que os benefícios materiais e imateriais produzidos pela globalização deveriam ser socializados com todos os que habitam a terra. Podemos resumir essa ideia dizendo que tudo que se produz pela humanidade (ciências, serviços, cultura, arte e objetos, etc.), são decorrentes de recursos naturais ou de recursos gerados pela humanidade. Nesse sentido, o lado perverso da globalização é servir com esses bens um número limitado de pessoas, empresas e instituições.

No quarto capítulo desse trabalho passaremos a análise do discurso das imagens retiradas dos livros didáticos que os alunos utilizam em sala de aula.

CAPÍTULO IV – PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DO DISCURSO DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO

“A gente esquece que aprende a ler antes mesmo de se alfabetizar. O menino ou a menina, desde pequeno, ao folhear seus primeiros livros, aprende a reconhecer signos. Ele descobre dessa forma que o mundo pode ser representado e lido.”

Angela Lago

A proposta deste quarto capítulo é de analisar o discurso das imagens escolhidas para os livros didáticos de Língua Portuguesa do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático (Ensino médio) coleção 2010, em princípio, uma escolha e responsabilidade do autor para a confecção do material. O ponto de partida desta análise ocorre através da aceitação incondicional, de que, linguagem verbal e imagem não se opõem totalmente em sistemas únicos individuais com códigos específicos que explique cada um por completo. Embora, tratem-se de códigos distintos, é fato é que para falar sobre a imagem é raro usar outra imagem. Com frequência, usa-se o verbal para falar sobre o visual: comentários, legendas, títulos, slogans, cartazes, entre outros.

No entanto, a questão da leitura da imagem não é tão simples assim. Talvez, esse seja o principal motivo pelo qual dezenas de cientistas, filósofos, linguistas, gramáticos, semióticos, entre outros, ainda se debruçam sobre sua problemática conceitual na busca de respostas e definições não desveladas. Desde Platão até os pensadores contemporâneos, discute-se a importância da imagem e o seu processo de significação na realidade. São muitas as vertentes teóricas construídas sobre a concepção de imagem. Para sintetizar essa questão, a abordagem da imagem na sociedade contemporânea está ancorada em duas vertentes principais. Em primeiro lugar a imagem está posta no sentido de signo linguístico que determina a sua natureza arbitrária, referencial e imitativa. Uma segunda posição transporta a imagem para a sua natureza mais específica do aspecto visual: cores, traços, distância, sombra, profundidade e textura.

A rigor, foram muitos os pensadores que se debruçaram em torno desses dois enfoques, cada um na sua perspectiva teórica. Cita-se de passagem, Pêcheux,

Vilches, Metz, Durand, Peninou, Marin, Schefer, Poussin, Barthes, Fecé, Joly, Orlandi, Souza, Foerste, Schlichta, Rossi, Araujo, Klein, Santaella, Joron, Nöth, entre outros autores. Não se tem, nesse momento, a pretensão de se discutir as vertentes específicas de cada um desses autores. De resto, o que nos interessa no presente estudo da análise do discurso das imagens nos livros didáticos de Língua Portuguesa é entender, que a imagem representa uma categoria icônica, junto com diagramas e metáforas. E na categoria signos, tem-se ícones, índices e símbolos.

Nesse sentido, o projeto de leitura da imagem aqui proposto volta-se para a totalidade da imagem enquanto linguagem, discurso e texto. Sobre isso, afirma Souza:

O texto visual, em seu todo, é tido como um conjunto de estruturas produtivas, cujo modelo pressupõe: expressão visual; elementos de expressão (figuras geométricas e ângulos de câmera); níveis sintagmáticos (figuras iconográficas, tipologia da montagem, relação campo/contracampo, etc); blocos sintagmáticos com função textual (montagem; tipos de enquadre; narrativa/cronologia temporal; diferentes pontos de vista); níveis intertextuais; tópico; gênero e tipologia de gêneros (SOUZA, 2001, p.4).

Em face do caráter heterogêneo da imagem, sobretudo, da imagem utilizada nos livros didáticos, exigir-se-á do pesquisador um afastamento da mera descrição técnico formal, pois isso, pode impedir segundo Souza “que se perca a materialidade significativa da imagem na sua dimensão discursiva” (SOUZA, 2001, p.5). O que Souza considera é que o estudo das imagens não pode perder de vista os diferentes aspectos e contextos sociais e históricos em que foram produzidas.

Talvez a questão mais complexa no estudo da imagem seja revelar através da linguagem verbal a sua matéria visual. Isto é, a materialidade da imagem não pertence a natureza do código verbal elaborado, mas sim a natureza da forma visual. Nesse sentido, o máximo que se pode fazer com o verbal é descrever ou no mais das vezes, falar, ler ou interpretar sobre a imagem. Dessa forma, assevera-se portanto, o seu caráter de linguagem.

4.1 COMO COMPREENDER A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO

A primeira consideração a ser feita sobre a leitura da imagem no livro didático é entender que nesse processo de interpretação estaremos de certa forma construindo outras imagens, que segundo Souza “não é da ordem da visibilidade, mas da ordem do simbólico e do ideológico. Da ordem do discurso” (SOUZA, 2001,

p.6). Nesse processo de tomar a imagem como objeto empírico de análise através da análise do discurso, faz-se necessário projetar nosso olhar sobre as várias instâncias que contribuem para a sua materialidade, o histórico, o social e o cultural, com o objetivo de responder as seguintes perguntas: quem fala no texto não verbal? A quem se fala? O que significa o que se fala?

Nesse ponto reside a diferença essencial de ressaltar a historicidade do ponto de vista social e ideológico do sujeito (autor) quem fala no texto, que são os enunciadores, como também, a quem se fala, que são os sujeitos (leitores) interlocutores. Ainda nesse movimento reflexivo no processo da leitura, faz-se necessário identificar os enunciados (ideológicos, simbólicos, icônicos, etc.), presentes na parte material da imagem, que pertencem a um discurso e separá-los dos que não pertencem. Como diz Souza “ler uma imagem, portanto, é diferente de ler a palavra: a imagem significa não fala, e vale enquanto imagem que é” (SOUZA, 2001, p.7). Vale ressaltar que, construir um sentido na imagem como discurso exige do pesquisador, professor e aluno, problematizar a sua aparência visual inicial e superar, ultrapassar a descrição dessa aparência imediata atribuindo-lhe uma significação do ponto de vista social e ideológico.

Na análise do discurso do texto verbal faz-se necessário reconhecer as muitas vozes que falam no texto, observando de que perspectiva ideológica e social esses enunciados falam. (DUCROT, 1980) chamou esse emaranhado de vozes que falam no texto de Polifonia, ou seja, um enunciado é constituído na maioria das vezes pelo enunciado do discurso do outro. Nesse sentido, cabe ao analista do discurso identificar no texto as marcas de heterogeneidade e as circunstâncias da enunciação. Em relação à linguagem visual, Souza observa o seguinte:

Essas vozes imprimem ao texto o caráter de heterogeneidade, definido por Authier (1990) como heterogeneidade(s) enunciativa(s). A Análise do Discurso tem como meta pontuar essas heterogeneidades. O texto de imagens também tem na sua constituição marcas de heterogeneidade, como o implícito, o silêncio, a ironia. Marcas, porém, que não podem ser pensadas como vozes, porque analisar o não verbal pelas categorias de análise do verbal implicaria na redução de um ao outro. Nesse caso, por associação ao conceito de polifonia, formulamos o conceito de policromia buscando analisar a imagem com mais pertinência (SOUZA, 2001, p.12).

Nessa perspectiva teórica, Souza, a partir da apropriação do conceito de polifonia de Ducrot, formula o conceito de policromia, que parece alcançar a

materialidade da imagem: cores, luz, formas, sombra, etc. dessa maneira, possibilitando a análise do discurso da linguagem visual. Nesse sentido, Souza ainda afirma que:

O jogo de formas, cores, imagens, luz, sombra, etc nos remete à semelhança das vozes no texto. Por isso, a policromia também revela a imagem em sua natureza heterogênea, ou melhor, como conjunto de heterogeneidades que, ao possuírem uma correlação entre si, emprestam à imagem a sua identidade. Essa correlação se faz através de operadores discursivos não verbais: a cor, o detalhe, o ângulo da câmara, um elemento da paisagem, luz e sombra, etc, os quais não só trabalham a textualidade da imagem, como instauram a produção de outros textos, todos não verbais (SOUZA, 2001, p.12).

No âmbito da leitura da imagem o conceito de policromia “como rede de elementos visuais, implícitos ou silenciados” (SOUZA, 2008, p,12), sem dúvida, representa uma das ferramentas teóricas fundamentais da praxis do autor e do leitor para a leitura da imagem no livro didático ou em outros contextos.

4.2 IMAGEM E DISCURSO NO LIVRO DIDÁTICO

Cabe lembrar que, a funcionalidade da imagem no livro didático é de caráter instrucional, isto é, visa instruir o aluno através de uma leitura positiva da realidade. Em geral, os autores e, por sua vez, os ilustradores de livros didáticos no Brasil parecem não ter ainda superado a ideia da concepção da linguagem visual como mera forma de comunicação. Isto é, ao que parece, as finalidades do uso da imagem no livro didático têm a intenção de atrair a atenção do aluno exclusivamente, pelo seu acentuado caráter utilitário, com forte apelo ao consumo de massa, visto que boa parte das imagens presentes nos livros didáticos são imagens da mídia publicitária.

Dentro desse contexto, entende-se que os sistemas políticos, sociais, educacionais, mercadológicos e econômicos, que determinam direta ou indiretamente o uso da imagem no livro didático, menosprezam a realidade do aluno: ser capaz de ler com os próprios olhos e não com o olhar instrucional imposto no livro didático. Nesse sentido, Souza afirma:

As imagens não são visíveis, tornam-se visíveis a partir da possibilidade de cada um projetar as imagens possíveis, que necessariamente, não compõem a estrutura visual do texto não verbal em si, mas que compõem a

rede de imagens mostradas, indiciadas, implícitas, metaforizadas ou silenciadas (SOUZA, 2001, p. 12).

Talvez, nesse ponto, resida a problemática da leitura de imagens na educação brasileira, sobretudo, as imagens no livro didático. Analisando-a observou-se que, a sua funcionalidade na composição de um exercício segue um rigoroso roteiro instrucional que determina exatamente como o aluno deve ler essa imagem. Com isso, o aluno passa a responder estritamente o que se pede para ler ou fazer em um respectivo exercício. Antes de passar para a análise das imagens escolhidas nos livros didáticos, limitamo-nos, aqui, a mostrar um caso de descuido com o uso da imagem na educação. Para agravar a situação, essa imagem não está reproduzida na página de um livro didático de Língua Portuguesa, mas nas avaliações da 1ª série do Ensino Fundamental da Rede Municipal da prefeitura de Curitiba, prova realizada em novembro de 2010.

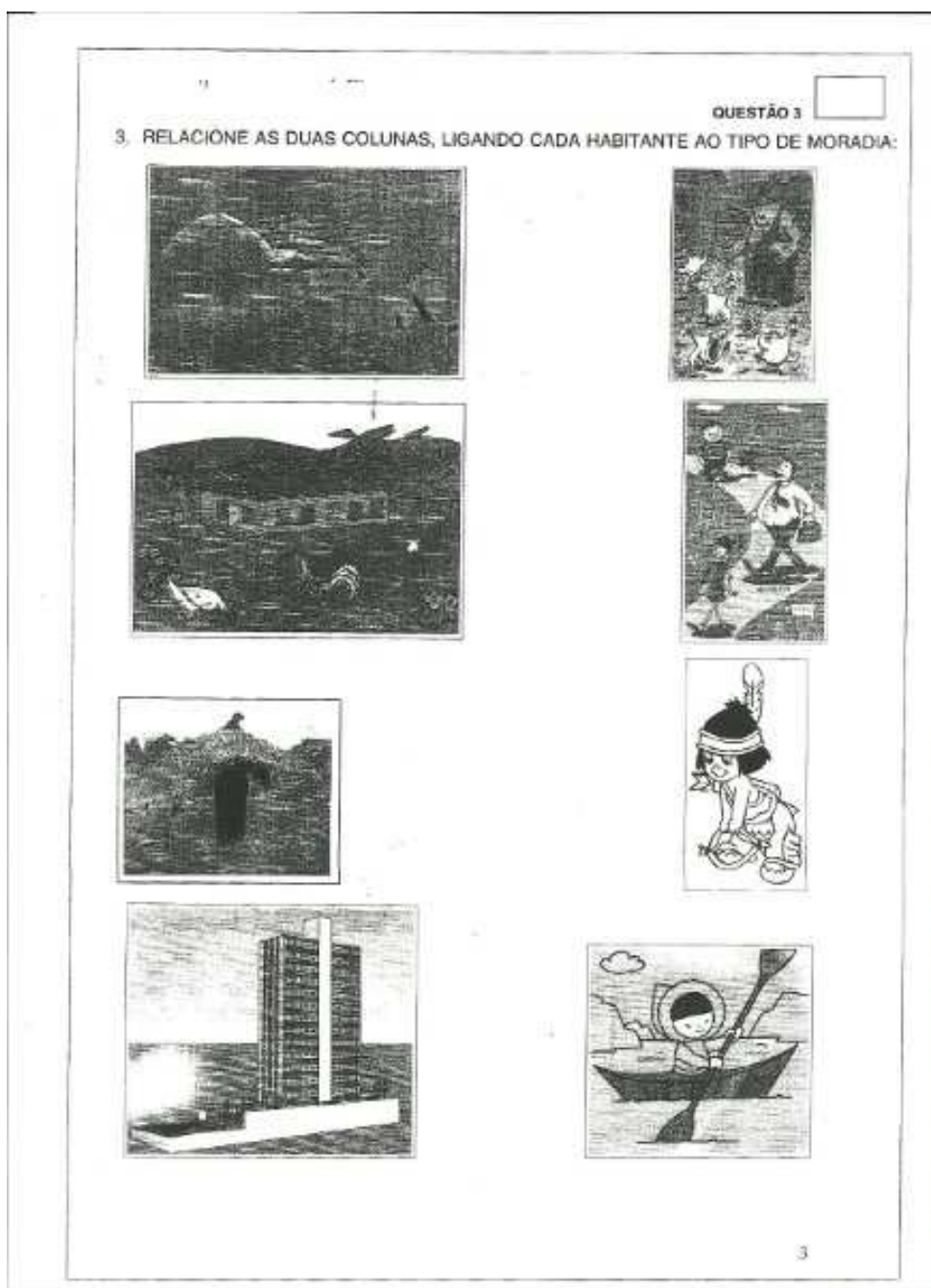
Figura 1: gravura presente na prova



Fonte: <http://www.sismmac.org.br/noticias.asp>.

A respectiva imagem reproduzida da internet cuja autoria é assinada por *Collins*, traz o sugestivo título fazendeiro solitário. A funcionalidade dessa imagem na prova era ilustrar e atender ao enunciado da questão número 03 de geografia.

Aproximadamente 17 mil crianças na faixa etária entre seis e sete anos tiveram acesso à prova reproduzida abaixo:



FONTE: <http://www.sismmac.org.br/noticias.asp>. Acessado em: 25/03/2011.

É possível verificar que, numa leitura aligeirada, e levando-se em conta a instrução do enunciado, até mesmo para pessoas adultas, a imagem pode parecer inofensiva, no entanto, quando explicitamos a composição material dessa imagem, observamos que ela é portadora de um discurso pornográfico constituído de sentido. Em um primeiro momento poderíamos fazer a mera leitura da aparência da imagem,

simplesmente dizendo o que quase todos veem, isto é, que se trata do cotidiano de um fazendeiro americano alimentado suas galinhas e que as aves foram violentadas sexualmente pelo homem, sobretudo, levando-se em consideração as cloacas desfiguradas das mesmas e o órgão sexual do fazendeiro em destaque embaixo dos suspensórios.

No entanto, a imagem apresentada na prova cumpre a sua função instrucional. Independente da inobservância e o descuido do responsável pela elaboração da prova e a escolha da imagem, pois, este provavelmente, fixou-se na funcionalidade e na necessidade da imagem em atender a proposta do exercício da prova. Caso tivesse se detido na formação discursiva ideológica da imagem, dificilmente a teria escolhido, sobretudo, em face do desfecho do caso, que lhe custou o afastamento do Departamento do Ensino Fundamental, do município de Curitiba.

Dentro desse contexto, reitera-se a necessidade de ver a partir, mas também, através ou além da aparência factual da imagem. Faz-se necessário aproximar-se e superar o seu aspecto visual imediato e buscar as suas múltiplas determinações no seu processo de materialização. Isso significa buscar as contradições nos movimentos dos discursos das imagens, pois, ao lidar com elas temos a falsa certeza e a ilusão que podemos ver tudo que ela representa.

Portanto, em relação a análise do discurso das imagens no livro de Língua Portuguesa, trazemos para a discussão inicial fontes básicas defendidas por Bakhtin como categoria do método para a análise das próximas imagens que permeiam a relação de poder entre o sujeito locutor e o sujeito leitor, o Eu e Tu. São elas: A primeira, atividade discursiva, é aquela que ocorre através da atividade de fala de um emissor para um interlocutor. Nesse sentido, Orlandi reitera que “na produção da linguagem, o que temos não é transmissão de informação, mas efeitos de sentido entre locutores. Os sentidos não são propriedades privadas: nem do autor, nem do locutor” (ORLANDI, 1995, p.60).

A segunda, a interpretação do discurso, consiste na tentativa de responder algumas questões em relação ao texto: quem fala no texto? A quem se fala? O que significa o que se fala? O que ele significa? Tendo em vista que em relação à questão: como se deve ler esse texto? Imprescindivelmente, deve-se levar em consideração que o caráter polifônico da linguagem (escrita e fala) complementam-se com os aspectos policrônicos (a imagem) na construção de sentidos. Embora

cada uma dessas linguagens (verbal e não verbal) apresentem na sua materialidade ontológica características individuais e autônomas, elas complementam-se entre si.

A terceira, o sentido no discurso, aqui o discurso é construído na relação interativa entre autor/leitor, que pode se dar com maior ou menor intensidade entre ambos. Para Bakhtin, o princípio fundador da linguagem ocorre através da interação entre interlocutores. Em relação à compreensão no discurso, Bakhtin afirma o seguinte:

Mas o locutor também deve levar em consideração o ponto de vista do receptor. Seria aqui que a norma linguística entraria em jogo? Não, também não é exatamente assim. É impossível reduzir-se o ato de decodificação ao reconhecimento de uma forma linguística utilizada pelo locutor como forma familiar, conhecida – modo como reconhecemos, por exemplo, um sinal ao qual não estamos suficientemente habituados ou uma forma de uma língua que conhecemos mal. Não; o essencial na tarefa de decodificação (compreensão) não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular (BAKHTIN, 1997, p.93).

Nesse fragmento, Bakhtin reitera a ideia de que a construção do sentido que se busca no texto (verbal ou não verbal), primeiramente está ancorado no contexto particular, privilegiado, entre locutor e receptor, no entanto, não se restringe a ele, pois, deve-se levar em consideração fatores de historicidade, ordem social (norma) e a contradição. Ainda nessa perspectiva Bakhtin afirma:

O processo de decodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é decodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao sentido da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo. (BAKHTIN, 1997, p.93).

Em relação ao sentido no discurso, desconsiderar a existência do signo seria um erro grave. Como considera Bakhtin, o signo é decodificado, isto é, compreendido, através do seu caráter heterogêneo ideológico ele é forma e conteúdo que conduz o sentido para a materialização dos processos discursivos. Nessa perspectiva dialética o signo é constituído do sinal, no entanto, ele em si é neutro e de caráter estritamente instrumental.

A quarta atividade discursiva, a formação discursiva ideológica, para Bakhtin, quer dizer: “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1997, p.95). Talvez a noção de formação discursiva faça-nos perceber na análise do discurso da linguagem visual a sua natureza social e o seu caráter dialógico interacional. Isto é, tudo o que se diz com palavras ou imagens, dizemos para alguém, portanto, é esse interlocutor que frequentemente, determina o que temos para falar. Numa perspectiva bakhtiniana as formações discursivas ocorrem dentro de uma realidade material e ideológica inseparáveis. Nesse sentido, Orlandi afirma o seguinte:

É a formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada. Isso significa que as palavras, expressões etc...recebam seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. Dito de forma mais direta, a formação discursiva é lugar da construção do sentido (sua matriz, por assim dizer) (ORLANDI, 1995, p.61).

A partir desses pressupostos podemos dizer que o choque ideológico está centrado na base da formação discursiva produzida pelos interlocutores. Entretanto, o sentido do texto, seja ele verbal (uma palavra ou expressão) ou não verbal (uma imagem, um filme, uma propaganda, etc.), para Orlandi, citando Pêcheux:

Não existe em si mesmo, isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante, mas é determinado pelas posições ideológicas postas no processo social histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas e reproduzidas (PÊCHEUX, 1975, apud ORLANDI, 1995, p.65).

A consideração que Bakhtin faz sobre a neutralidade da palavra está na base do método sociológico marxista. Para Bakhtin:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência, ela acompanha e comenta todo ato ideológico, toda criação ideológica, seja ela qual for. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical um ritual ou um comportamento humano (BAKHTIN, 1997, p.36-37).

Nesse trecho, Bakhtin se prepara para apresentar o princípio da contradição que constitui a base ontológica da formação discursiva. Isto é, a formação discursiva não existe através de um dispositivo instrumental lógico. Trata-se do oposto, segundo Orlandi, “ela é uma unidade dividida, uma heterogeneidade em relação a si

mesma. Há um deslocamento contínuo em suas fronteiras, em função das “jogadas” da luta ideológica, dos confrontos político- sociais” (ORLANDI, 1995, p.66). Assim, a partir dessa perspectiva teórica que mostra a heterogeneidade e a flexibilidade da formação discursiva do sujeito numa conjuntura histórica, Bakhtin conclui dialeticamente acerca da palavra:

Mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo *neutro*. Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral religiosa (BAKHTIN, 1997, p. 36-37).

Em suma, a palavra, na sua essência individual, é neutra. Ela só ganha sentido numa situação discursiva, sobretudo, levando-se em consideração a posição social política, ideológica e religiosa, de onde o sujeito fala. Isso implica que, em relação ao nosso objeto de análise, as imagens nos livros didáticos como signos não verbais, segundo Bakhtin, “banham-se no discurso e não podem ser totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (BAKHTIN, 1997, p.38). Cabe fazer aqui uma observação no sentido de que, a palavra não tem a função de dar conta de esgotar as possibilidades de leitura de outros signos, sejam imagens, cultos religiosos, músicas, etc. Desse modo, a imagem não vale mil palavras, ou qualquer outro número. Bakhtin ainda afirma: “nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano” (BAKHTIN, 1997, p.38).

Todas essas considerações, no sentido de ler a imagem, nos levam a compreender a importância de pensá-la inserida numa realidade material e como signo ideológico. Bakhtin determina que nenhum signo ideológico deve ser substituído por palavras, no entanto, para falar da imagem é necessário usá-las.

Sobre o tópico, o sujeito e a significação, para bem compreendermos, é com esse tópico e junto com as considerações teóricas dos outros tópicos (atividade discursiva, interpretação do discurso, o sentido no discurso a formação discursiva, polifonia e policromia, etc.), que avançamos para a análise do discurso da imagem no livro didático de Língua Portuguesa. Para a construção teórica desse item, o sujeito e a significação, parte-se da concepção e da discussão a respeito do inteligível, o interpretável e o compreensível na leitura, texto produzido pela

professora Eni Pulcinelli Orlandi (UNICAMP) publicado no livro *Leitura – Perspectivas Interdisciplinares*, São Paulo, Ática, 1995.

Em face da especificidade da linguagem do objeto em análise (a imagem), pode-se dizer que a leitura da imagem pode ser mais produtiva levando-se em conta a busca pela sua compreensibilidade em relação a sua inteligibilidade e a interpretabilidade. Cada uma dessas três categorias de leituras (o inteligível, o interpretável e o compreensível) caracterizam-se entre si, segundo Orlandi, “pelos seus objetivos internos e externos nos processos de produção da leitura” (ORLANDI, 1995, p.58).

Para Orlandi “O objetivo interno é aprender, no domínio do discurso, o funcionamento da compreensão: o que é, quais são seus mecanismos, o que representa em termos de discurso etc.” (ORLANDI, 1995, p. 58). Esse recurso usado por Orlandi advém do princípio dialógico criado por Mikhail Bakhtin. Para Bakhtin, a vida do ser humano bem como a sua linguagem são determinadas pela presença dialógica, que pode ocorrer através do diálogo entre interlocutores e do diálogo entre discursos. Isto é, esse processo de alteridade mostra que o ser humano se constitui e se define sempre na relação com o outro e na sua linguagem. Para Bakhtin a linguagem humana representa a base ontológica do ser exterior e interior do homem. Nessa construção, a vida não existe fora de uma perspectiva dialógica pois, no processo de interação ou diálogo entre interlocutores, o sentido tanto é produzido por quem produz o texto (visual ou não), como por quem lê o texto. Nesse sentido, tanto o sujeito que produz o texto como o sujeito que(m) lê, tem a centralidade e o protagonismo da sua subjetividade diluído para tornarem-se sujeitos históricos e ideológicos através das múltiplas vozes sociais que passam a falar nos seus discursos.

Por outro lado, os objetivos externos são os enfrentamentos, as dificuldades, os problemas e desafios protagonizados pelos falantes e ouvintes na produção do discurso e como chave para a ampliação da produção da leitura. Sobre tudo no sentido de possibilitar ao leitor (aluno) uma capacidade de apreensão das contradições através de um olhar mais sensível da realidade. Assim, Orlandi apresenta a seguinte distinção entre “inteligível, interpretável e compreensível”:

O inteligível: ao que se atribui sentido atomizadamente (codificação);
 O interpretável: ao que se atribui sentido, levando-se em conta o contexto lingüístico (coesão);
 O compreensível: é a atribuição de sentidos, considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação (ORLANDI, 1995, p. 73).

Deste ponto de vista, a análise do discurso da imagem proposta nesse trabalho através de um pensamento materialista, leva-nos a considerar a linguagem visual como a exterioridade. Isto é, em que deriva as condições de produção do discurso: o autor do texto, o leitor, o contexto e o contexto sócio histórico. Nesse sentido, a compreensão que se pretende construir no e a partir do discurso do texto imagético visa superar a proposta da leitura interpretativa apresentada no livro didático. Sobre essa questão, Orlandi afirma:

O intérprete formula apenas o(s) sentido(s) constituído(s) (o repetível), estando ele (leitor) afetado tanto pela ilusão que produz a eficácia do assujeitamento quanto pela que institui a estabilidade referencial, de que resulta a impressão de que há uma relação direta entre o texto e o que significa. Portanto, enquanto intérprete, o leitor apenas *reproduz* o que está produzido. De certa forma podemos dizer que ele não lê, é “lido”, uma vez que apenas “reflete” sua posição de leitor na leitura que produz (ORLANDI, 1995, p.73).

Atualmente, nós leitores, consideramos a leitura da imagem no livro didático apenas a reprodução daquilo que está produzido. Isto é, assimilamos, absorvemos e reproduzimos o reflexo do texto. O reconhecimento e a desconstrução das marcas ideológicas presentes no texto escapam à maior parte dos leitores. Além disso, essa desconstrução proposta exige um esforço grande do leitor, e para alcançá-la, Orlandi sugere o seguinte:

Ter acesso à compreensão é atingir (desconstruir) a relação enunciação/enunciado, formulação/constituição do sentido. É chegar no domínio em que se elaboram as consequências da ilusão do sujeito às quais nos referimos anteriormente: o assujeitamento e a estabilidade referencial. Isto só se dá, segundo nossa perspectiva, através da teoria (ORLANDI, 1995, p. 74).

Dentro desse contexto, sugerimos aos educadores de todas as áreas a necessidade de trabalhar a leitura da imagem buscando, através da crítica, da problematização, da cultura e da história social e política, à sua compreensão e para isso, é necessário superar a interpretação inicial/imediata do objeto. Isso significa sair e superar a forma imediata da leitura interpretativa proposta pela escola para

buscar suas múltiplas determinações e alcançar a compreensão através do caráter ideológico da linguagem. Portanto, dentro dessa perspectiva do materialismo histórico e da filosofia da linguagem Orlandi comenta o seguinte:

Tendo enfim em conta o fato de que compreender é desconstruir teoricamente, chegamos à formulação de mais um aspecto da historicidade que caracteriza o discursivo: o conceito histórico (político) de compreensão. O que nos leva a outra afirmação igualmente relevante: não há compreensão sem historicidade. E isto está de acordo com a afirmação da análise de discurso de que textualidade é histórica (ORLANDI, 1995, p.74).

Enfim, parece que todo esse processo de construção teórica, possibilitou os instrumentos necessários para alicerçar e buscar as determinações que possibilitem o trabalho da análise do discurso da imagem no livro didático de português. Ater-nos-emos a análise da imagem no livro didático de língua portuguesa, que é dividido em três categorias de conteúdos, a saber: literatura, produção de texto e gramática. Dentro da proposta desse trabalho, tomemos como análise inicial as imagens selecionadas da literatura.

4.3 A LEITURA DA IMAGEM NA LITERATURA

A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio (COUTINHO, 1978 p. 9-10).

A formação de leitores competentes na Escola brasileira implica imprescindivelmente ensinar também a ler a imagem que acompanha o texto. Constata-se na realidade tradicional do ensino de literatura, no ensino médio brasileiro, uma situação desanimadora no tocante ao texto verbal. A leitura adormecida, praticada por professores e alunos, está longe de transformá-los em sujeitos críticos da realidade. Em relação ao texto visual que acompanha na maioria das vezes o texto verbal, a situação é de completa ausência do domínio da leitura compreensiva. Nos últimos relatórios promovidos pelos programas nacionais de

avaliação do Governo Federal (SAEB e ENEM²⁰) entre 2008 a 2010 em relação à leitura (gráficos, charges, diagramas, imagens, textos) os números revelam que mais de 30% dos candidatos atingiram o nível mínimo esperado dos alunos do último ano do ensino médio (3ª série). Um pouco mais de 40% desses alunos pontuaram abaixo do nível mínimo e aproximadamente 25% atingiram durante esses anos níveis acima do resultado mínimo.










Em face desses resultados sobre o baixo domínio da leitura compreensiva (verbal e não verbal) na educação brasileira, questiona-se: até que ponto a Legislação das Políticas públicas educacionais, através dos instrumentos oficiais, como (PCN) Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e a (LDB) Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instrumentaliza e materializa novos caminhos para que nossos professores e alunos superem essa realidade?

Sabe-se, que nesse contexto, o ensino cristalizado da literatura, proposto pelas diretrizes curriculares estaduais e federais, preocupa-se mais em promover o discurso didático sobre literatura, frequentemente, imposto pelos livros didáticos, do que promover o desenvolvimento de habilidades de leitura do texto verbal e visual. Assim, como propõe-se nessa dissertação, desde a sua primeira página, passa-se efetivamente sintonizado com a teoria da análise do discurso e do materialismo histórico, a análise das imagens na parte de literatura do livro de língua portuguesa.

Tradicionalmente, o ensino de literatura na escola brasileira de hoje orienta metodologicamente o trabalho do professor propondo via manual didático a inevitável sequência cronológica a ser seguida:

²⁰ O Saeb é a avaliação de uma amostra representativa dos alunos regularmente matriculados nas 4ª/5ª e 8ª/9ª séries/anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas, localizadas em área urbana ou rural a cada 2 anos. **Enem - Exame Nacional do Ensino Médio** Tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Participam do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. (Fonte: www.inep.gov.br). Acessado em: 03/08/2012.

Historiografia Literária

Escola	Trovadorismo	Classicismo	Barroco	Neoclassicismo	Romantismo	Realismo/ Naturalismo	Simbolismo	Modernismo	Pós-modernismo
Início	Século XII	Século XVI	Meados do século XVI	Século XVIII	Século XIX	Meados do século XIX	Fim do século XIX	Século XX	Século XX
Características	Teocentrismo, arte gótica, ambiente palaciano, produção oral (para ser acompanhada de instrumentos musicais), cantigas trovadorescas, novelas de cavalaria e hagiografias (biografias de santos).	Antropocentrismo, arte renascentista, recuperação de modelos da Antiguidade, separação entre literatura e música, clareza, harmonia e equilíbrio.	Retomada dos valores cristãos, tensão, angústia, instabilidade, arte das formas, rebuscamento, cultismo (jogos de palavras, de construções e imagens), conceptismo (valorização dos conceitos, ideias e argumentos).	Iluminismo, retomada de uma postura racional, equilíbrio entre razão e sentimento, arte como imitação da Natureza, recuperação dos modelos clássicos, simplicidade formal.	Arte romântica, predomínio da emoção e do subjetivismo, nacionalismo, evocação da Idade Média, gosto pelo exótico, idealização amorosa, fascínio pela morte.	Arte realista, predomínio da razão, objetividade, cientificismo, denúncia dos vícios e corrupções sociais, determinismo, análise minuciosa.	Arte simbolista e impressionista, predomínio da subjetividade, fascínio pela morte e pelo sonho, valorização das sensações, vaguidão.	Arte moderna, retomada das questões sociais, visão crítica da realidade, originalidade, humor, ruptura com o passado, liberdade formal e expressiva.	Arte pop, Guerra Fria, crise de valores ideológicos e estéticos, multiculturalismo, intertextualidade, experimentações com a linguagem, denúncia social, paródia, humor
Alguns autores	Arnaut Daniel, Raimbaut d'Aurenga, Bernart de Ventadorn, Chrétien de Troyes	Petrarca, Miguel de Cervantes, William Shakespeare, Luís de Camões	John Donne, John Milton, Luis de Góngora, Lope de Vega, Quevedo, Pe. Antônio Vieira	Jean Racine, Voltaire, Molière, Jonathan Swift	Jean-Jacques Rousseau, Goethe, William Blake, Emily Dickinson, Charles Dickens, Alexandre Dumas, Victor Hugo, Honoré de Balzac, José de Alencar, Castro Alves	Gustave Flaubert, Fiódor Dostoiévsky, Leon Tolstói, Émile Zola, Machado de Assis	Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, Paul Verlaine, Stéphane Mallarmé	Marcel Proust, Rainer Maria Rilke, Franz Kafka, Fernando Pessoa, Pablo Neruda, Ernest Hemingway	Virginia Woolf, James Joyce, João Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Gabriel García Márquez, Italo Calvino, José Saramago, Jorge Luis Borges, Ferreira Gullar
Obras representativas	 CIMABUE. Madona no trono. c. 1260-80. Tempera sobre painel, 385 X 223 cm.	 DA VINCI, L. Virgem das Rochas. 1503-06. Óleo sobre tabua, 189 X 120 cm.	 CARAVAGGIO. Enterra de Cristo. 1602-66. Óleo sobre tela, 300 X 203 cm.	 VERMEER, J. Moça com brinco de pérola. 1665-66. Óleo sobre tela, 53 X 61 cm.	 FRIEDRICH, C. Andarilho sobre um mar de névoa. 1818. Óleo sobre tela, 94,8 X 74,8 cm.	 MILLET, J. A caminho do trabalho. 1851. Óleo sobre tela, 55,9 X 45,7 cm.	 DEGAS, E. Bailarina em cena. 1878. Pastel sobre tela, 58 X 42 cm.	 KLEE, P. Bairro florentino. 1926, 45,72 X 63,5 cm.	 BASQUIAT, J. Sem título. 1981. Acrílico e técnica mista sobre tela, 28 X 40 cm.

▲ Apesar de o quadro acima ser bastante resumido, observa-se que podemos dividir as escolas literárias de acordo com o momento histórico em que se manifestam. O Trovadorismo é uma escola medieval; Classicismo, Barroco e Neoclassicismo ocorrem durante a Idade Moderna; e Romantismo, Realismo, Simbolismo, Modernismo e Pós-modernismo, na Idade Contemporânea.

ABAURE, 2008, p.63.

Quadro "cronológico" Literatura



ABAURRE, 2008, p.63.

A palavra não empobreceu a imagem e nem a imagem empobreceu a palavra. O artista, o poeta, o romancista e o dramaturgo enxergam muitas vezes a realidade através de um misto de razão, emoção e sensibilidade. As fontes

históricas nos mostram que há consenso entre historiadores, sociólogos, filósofos e linguistas, independente da corrente do pensamento defendida, que nas mais remotas culturas humanas, em todos os tempos e lugares, sempre houve manifestação rudimentar ou não da produção de Arte. Numa perspectiva ontológica, talvez a Arte, compreendida como um movimento permanente de recriação de uma linguagem, de certo modo, pode ser o que mais nos aproxima de uma determinada realidade, seja ela concreta ou não. Nessa perspectiva, evoquemos a ideia de alteridade desenvolvida por Bakhtin, sobre a qual comenta Maria Luiza M. Abaurre:

Toda criação pressupõe um criador que filtra e recria a realidade e nos permite sua interpretação. A arte, desse ponto de vista, é também o reflexo do artista, de seus ideais, de seu modo de ver e de compreender o mundo. Como todo artista está sempre inserido em um tempo, em uma cultura com sua história e suas tradições, a obra que produz será sempre, em certa medida, a expressão de sua época, de sua cultura (ABAURRE, 2008, p. 6).

Ao agir assim, no seu contexto de produção (histórico, cultural, ideológico, religioso, etc.), o artista com a sua arte revela a sua maneira de enxergar o mundo, e, no mais das vezes, o seu trabalho vai de encontro com o outro, o interlocutor, o público, que muitas vezes, implica, de algum modo, nas decisões tomadas pelo artista.

A literatura também é arte. A palavra representa a substância essencial da literatura. Enquanto as artes visuais nos humanizam, nos emocionam, nos divertem e provocam a reflexão para os problemas sociais cotidianos, a literatura também nos humaniza através da palavra escrita e falada. Dessa forma, entende-se, em parte, a interdependência da literatura com a arte visual como conteúdo no livro didático. Nesse sentido, antes de passarmos em definitivo para a análise das imagens que estão na parte historiográfica de literatura no livro didático, vejamos algumas imagens importantes que introduz a Arte na literatura e a literatura na arte. A intenção não é analisar essas primeiras imagens que aparecem nos livros didáticos, mas, sim, apreciá-las no sentido de que arte, linguagem e cultura representam uma realidade dialógica.

Imagem I



Obra dos grafiteiros Os Gêmeos (Otávio e Gustavo Pandolfo), Nina Pandolfo e Nunca, no muro de uma das alças de acesso à avenida de 23 de Maio, apagada pela prefeitura. São Paulo, SP, 2007. Foto: Caetano Barreira/Olhar Imagem. Esta imagem ocupa a página:10 do livro *Português, literatura, gramática e produção de texto*, de Leila Lauar Sarmento e Douglas Tufano,. Editora Moderna, São Paulo, 2010.

Imagem II



Instalação Varal de Rosas feita pela ONG Rio da Paz na 15ª manifestação contra a violência, ocorrida na praia de Copacabana, cidade do Rio de Janeiro, RJ, em 15 de dezembro de 2007. Foto:Gabriel de Paiva/ AGÊNCIA O GLOBO. Esta imagem ocupa a página:16 do livro *Português, literatura, gramática e produção de texto*, de Leila Lauar Sarmento e Douglas Tufano,. Editora Moderna, São Paulo, 2010.

Imagem III



DRAPER, Herbert James. Ulisses e as sereias. Óleo sobre tela, 213 x 177 cm. 1909. THE BRIDGEMAN ART LIBRARY/FERENS ART GALLERY, INGLATERRA. Esta imagem ocupa a página:27 do livro *Português, literatura, gramática e produção de texto*, de Leila Lauar Sarmiento e Douglas Tufano,. Editora Moderna, São Paulo, 2010.

Imagem IV



Vista do teatro de Epidauro, Grécia, construído no século IV a.c. Foto de 2007.

Esta imagem ocupa a página:44 do livro *Português, literatura, gramática e produção de texto*, de Leila Lauar Sarmento e Douglas Tufano,. Editora Moderna, São Paulo, 2010.

Imagem V



ARCIMBOLDO, G. *Inverno*. S.d. Óleo sobre madeira, 84 cm x 76cm

Esta imagem ocupa a página 5 do livro "*Português, Contexto, Interlocução e Sentido*", de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara. Editora Moderna, São Paulo, 2010.

Imagem VI



Cena do filme *O Senhor dos Anéis – O retorno do rei*, de Peter Jackson. EUA, 2003. NEWLINE CINEMA/EVERET COLLECTION-KEystone. Esta imagem ocupa a página 28 do livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara. São Paulo. Editora Moderna.

Como se disse no início do 4º capítulo, não se tem a intenção de analisar essas primeiras imagens apresentadas. Embora, elas possam ser analisadas como todas as outras que analisaremos. Os livros didáticos do PNLD – 2010, selecionados para esse trabalho trazem no seu conteúdo centenas de imagens. Muitas delas estão nos tópicos intitulados *Leitura da imagem*, e como se disse, veem acompanhadas de perguntas. E muitas outras imagens estão nos mesmos livros, porém, não estão acompanhadas de perguntas, porque não foram escolhidas para montar um exercício e sim para ilustrar um texto. Em relação às imagens que aparecem acompanhadas das perguntas, optamos por escanear essas propostas de exercícios. As outras imagens escolhidas para a leitura, que não trazem perguntas foram contextualizadas nos temas abordados nos livros didáticos.

4.4 IMAGENS DO TROVADORISMO – SÉCULOS XII e XIII

Imagem (1) utilizada no livro didático *Português, Contexto, Interlocução* por Maria Luiza M. Abaurre e Marcela Pontara, trazem as seguintes perguntas para compor exercício sobre o Trovadorismo, p.76.

Imagem(1) (diminuída)²¹



Miniatura representando o Jardim do Amor do manuscrito do Romance da rosa, de Guillaume de Lorris e Jean de Meun, 1490-1500. Biblioteca Britânica de Londres.

²¹ Imagem do Jardim do amor (ou prazer), Guillaume de Lorris e Jean de Meun, *Le Roman de La Rose*. Feito para Engelbert II, conde de Nassau e Vianden, mestre dos livros de oração de cerca de 1500, Bruges, por volta de 1490-1500, 394 x 292 mm, Harley MS 4425, f. 12.

Esta cópia ricamente ilustrada do texto secular na maioria das vezes copiados na Idade Média foi reproduzido no final da tradição manuscrita. Embora seu texto tenha sido copiado de uma edição impressa, suas ilustrações foram à criação original de um ilustrador anônimo Flamengo que se encantou com cenas da vida da corte. As descrições do jardim murado do prazer são particularmente opulentas. Aqui o amante vestido de vermelho e azul é representado duas vezes, primeiro em pé no portão do jardim e depois dentro do ambiente do jardim. (Fonte: Copyright © O Conselho de Biblioteca Britânica, [HTTP: www.bl.uk/online/gallery/onlineex/index](http://www.bl.uk/online/gallery/onlineex/index). Acessado em: 05/10/2012).

Ao propor uma análise das imagens nos livros didáticos de Língua Portuguesa nas categorias literatura, gramática e produção de texto, faz-se necessário voltar nosso pensamento para as Artes Visuais . Nesse sentido, Torralvo e Minchillo afirmam:

A arte sempre foi um canal para a expressão dos mais terríveis pesadelos, das mais doces experiências, das mais mordazes críticas. Com o intuito de encantar ou de ensinar, os homens pintam quadros, compõem músicas, esculpem estátuas. E também escrevem textos, que registram sua visão sobre a vida neste e em outros mundos (TORRALVO, 2010, p.58).

O relacionamento entre a literatura e artes visuais permite enfatizar a relação entre o contexto histórico e os bens culturais produzidos pela humanidade. No estudo da literatura, via livro didático, as reproduções de obras de artes ocupam boa parte das páginas desses manuais. Convém dizer que a presença da imagem, na forma contextualizada como aparece, representando os movimentos literários e artísticos, a princípio deveria, como reitera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96 e os PCN – 1997 (Parâmetros Curriculares Nacionais) “promover a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento” (PCN, 1997, p.43). No entanto, estamos longe dessa realidade. Isso se deve, não pela falta de orientação do professor, que deixa livre a leitura para o aluno, mas, sobretudo, pela não apropriação do conhecimento necessário para refletir sobre a arte. Isto é, as próprias leis criam as barreiras pedagógicas impedindo uma visão de totalidade e uma leitura dialética do texto visual. Isso ocorre, na medida em que a própria Lei normatiza o que deve ser feito, no entanto, nega a instrumentalização do professor para essa operação de refletir sobre a arte.

Em relação às imagens que aparecem na historiografia literária referente ao período conhecido como Trovadorismo, Idade Média Século XII (1189-1418), tem-se o nascimento da literatura em língua portuguesa, conjuntamente com a independência de Portugal como nação. Imagens de reis, rainhas, castelos, nobres cavaleiros, lutas em torneios, damas, acentuam as características culturais, sociais, religiosas e econômicas desse período.

Devido a variedade de imagens utilizadas nos livros didáticos para representar a literatura medieval, sugerimos a análise das obras reproduzidas abaixo. A primeira imagem intitulada Ilustração para a obra Romance da Rosa, C.

1490. Guillaume de Lorris e Jean de Meun ocupa o espaço integral da página 76 do livro *Português, contexto, interlocução e sentido*. Embora a imagem inserida venha acompanhada de textos didáticos que descreve linearmente o enredo desse período histórico e a função da imagem seja identificada pela presença do texto, no entanto, negligência-se a ideia de que compreender essa imagem exige uma alfabetização visual que vai além da simples capacidade de enxerga-lá. Isto é, não se propõe reflexão e debate em torno da leitura dessa imagem. O que o manual propõe para a leitura dessa imagem é o seguinte:

»» Leitura da imagem

1. A imagem de abertura foi retirada do manuscrito do *Romance da rosa*, poema francês medieval. Descreva o cenário e as roupas das pessoas retratadas.
 - Com base nesses elementos, a qual segmento da sociedade você imagina que essas pessoas pertenciam? Justifique sua resposta.
2. Ao fundo, alguém toca o que parece ser um alaúde, instrumento tipicamente medieval. Outras pessoas têm textos nas mãos. Com base nesses elementos, indique o que elas parecem estar fazendo.
 - A situação retratada parece compatível com o segmento da sociedade que você identificou? Por quê?

(ABAURRE e PONTARA, 2010, p. 77).

É fato que a imagem utilizada pelos autores, nesse contexto histórico, além de tornar o texto verbal mais atrativo, também tem a função de ampliar a construção do sentido do tema a ser estudado. No entanto, como podemos ver no teor das perguntas, todas elas direcionam instrucionalmente o aluno para a superficialidade da explicação, desse modo, corroborando para a delimitação de uma visão de totalidade para a compreensão da imagem pelo aluno.

Talvez, os autores de livros didáticos não tenham que se responsabilizar sozinhos e arcar plenamente com a compreensão dos sentidos das imagens que aparecem nos seus livros. E tão pouco necessitam estudar a especificidade da obra de arte ou de qualquer outra imagem ao ponto de serem intervencionistas no processo de ampliação dos sentidos dos alunos para à leitura e a compreensão da

imagem. Talvez, caiba aos autores o ofício de produzir seus livros didáticos com todas as imagens que dispõem, sem perder de vista a total responsabilidade sobre a escolha da imagem e com a pergunta que acompanha essa imagem, mas, não cabem a eles alfabetizar ou emancipar para o domínio das linguagens artísticas e a leitura compreensiva dessas imagens. Nesse sentido, a quem cabe promover uma competência artística educacional, de modo a formar, ampliar e desenvolver a capacidade cognitiva e estética dos professores e alunos para a leitura da imagem? Enfim, não restam dúvidas de que se trata de uma questão de políticas públicas educacionais. Sobretudo, no que diz respeito à importância da presença da imagem na educação de hoje e a formação dos professores para lidar com essa especificidade. Parece que essa questão deixou de ser há muito tempo privilégio do ensino da arte. Como vemos, os livros de português trazem, com frequência, mais obras de artes do que os próprios livros de artes. Isso significa que educar por meio de imagens representa uma responsabilidade de todas as áreas.

O cerne do problema recai, portanto, nas políticas públicas educacionais brasileiras. Não necessariamente nos preceitos normativos determinados pelo Governo Federal via PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que passou a exigir mais qualidade em todos os processos de criação do novo livro didático a partir de 2004. Mas, sim, pelo desprezo do Governo sobre a importância de investir no desenvolvimento humano dos professores para que possam se apropriar das habilidades necessárias (estéticas e artísticas) para trabalhar com a imagem na educação brasileira, seja no livro didático, ou em qualquer outro lugar.

Nesse contexto, talvez, esse seja o papel que cabe ao poder econômico para reproduzir a sua ideologia dominante. Isto é, desenvolve-se qualitativamente e quantitativamente o livro didático, mas acomoda-se o desenvolvimento humano para a participação e o domínio do processo de apreensão do conteúdo desse material. Retomando a análise da imagem (1), podemos observar o caráter positivo das perguntas, que determina o que deve ser lido na imagem. Isso, de certa forma inibe a libertação do imaginário do aluno para o hábito da pesquisa, da argumentação e do debate. E, no mais das vezes, impede que o leitor enxergue a contradição posta no discurso do texto, o que é próprio da ideologia do pensamento neoliberal. Aliás, quem detém o monopólio da comunicação de massa, seja ela visual ou não, também detém e reproduz os interesses do poder econômico. Nesse sentido, o livro didático, e nele, as imagens, representa um objeto a serviço da comunicação de

massa. Caso contrário ele estaria a serviço da autonomia da arte, sendo utilizado para a compreensão, apropriação e a crítica fundamentada a partir do seu acervo visual.

Na perspectiva teórica de análise do discurso da imagem, passemos, portanto, a esse aprendizado de decifrar a sua materialidade significativa. Embora a maioria das imagens apresentadas na literatura sejam imagens das obras de Arte, como diz Maria Helena Wagner Rossi: “No entanto, objetos de arte são imagens significantes e precisam ser interpretados, e não apenas contemplados” (ROSSI, 2009, p.20). Nesse sentido, tomando a imagem (1) como objeto empírico de análise, pode-se dizer que o ponto de partida para a sua leitura é a própria pintura, nesse caso, denominada por muitos autores de pintura representativa, por caracterizar um espaço de representação. No entanto, se ancorarmos nossa análise apenas nas perguntas sugeridas no livro didático, corremos o risco de não compreendermos o sentido da imagem. Nesse contexto, Louis Marin afirma:

[...] Noutro sentido, o quadro (a pintura) assim se constitui: pelas leituras, o quadro se define como detonador de sentido, mas pelo qual não se descobre qual seria o *sentido* do quadro. E isso por uma simples razão: o quadro não é desde logo objeto de conhecimento, suporte e provocação de uma conceitualização. É um ser produtor de prazer, mas cujos processos de produção tomam de empréstimo, para que aí se dissimulem, as vias das leituras [...](MARIN,1973, p.83).

Isso quer dizer que, para não ficarmos apenas na leitura da superfície da imagem, como a descrição das roupas e do cenário das pessoas retratadas, o que elas trazem nas mãos e o que elas parecem estar fazendo, precisamos recorrer ao caráter histórico, social e cultural da época histórica que se está falando, sobretudo, ressaltado a historicidade do período. Portanto, como as imagens registram e contam histórias, passemos a falar no tempo em que a imagem foi produzida. A imagem (1) foi produzida no Século XIII, a primeira época medieval denominada de Trovadorismo, para ilustrar um poema chamado *O Romance da Rosa*²². Para retratar esse período, Abaurre e Pontara, fazem o seguinte recorte histórico:

²² O Romance da Rosa é um poema com mais de 20 mil versos. Escrito no século XIII na França, tornou-se uma das obras medievais mais conhecidas e influentes da literatura mundial. A primeira parte foi escrita por Guillaume de Loris. Um jovem sonha que está em um jardim cercado por muros (trata-se do jardim das delícias – representação do ambiente da corte). Após encontrar o deus do amor, nesse jardim, encontra um botão de rosa (símbolo do amor perfeito) pelo qual se apaixona, mas é impedido pelos guardiães dessa flor de se aproximar dela. A rosa e outros personagens que aparecem no jardim são alegorias de vícios e de virtudes, como o Ciúme e o Amor. A narrativa de

O trovadorismo: poesia e cortesia.

No século XII, o período das grandes invasões na Europa havia passado e isso permitiu o ressurgimento das cidades, o progresso econômico e o intercâmbio cultural. Os cavaleiros viram-se de uma hora para outra sem função social. Era preciso criar para eles um novo papel. A solução desse quadro veio com a idealização de um código de comportamento amoroso, que ficou conhecido como *amor cortês*. Quem o idealizou foi Guilherme IX, nobre e senhor de um dos mais poderosos feudos da Europa. Esse código, transferia a relação de vassalagem entre cavaleiros e senhores feudais para o louvor às damas da sociedade (ABAURRE e PONTARA, 2010, p.79).

A partir desse contexto sócio histórico podemos tecer as primeiras considerações descritivas sobre a imagem (1): quem fala nesse texto visual? A quem se fala? Sobre o que se fala? O que significa o que se fala? Como podemos observar em nota de roda pé (20), a imagem do jardim do amor representa uma narrativa desenhada por um ilustrador anônimo Flamengo para o “*mestre dos livros de orações*” (gênero de livro de orações ilustrado) encomendado por Engelbert II (1451-1504), conde de Nassau e Vianden e Barão de Breda na Holanda.

Talvez, nunca saberemos ao certo, os motivos e as intenções que levaram Engelbert II a encomendar de um ilustrador anônimo a ilustração do jardim do amor. Como diz Joly: “ninguém tem a menor ideia do que o autor quer dizer; o próprio autor não domina a significação da imagem que produz” (JOLY, 2005, p.44). Nesse sentido, buscar a leitura da imagem através da intenção do autor tornaria a análise insuportável. Pois teríamos que entrar na mente do artista, isso deve ser respeitado e preservado. Mas buscar a análise da imagem através da sua linguagem específica, que é e significa, e que é materialização e sistematização de uma ideia, um pensamento do autor, nos permite dizer, que, na imagem, a relação sujeito-objeto é dialética; ambos podem exercer a função de sujeito ou de objeto e comunicar através da imagem.

Dentro desse contexto, é possível dizer que a encomenda da obra (uma iluminura) estava a serviço dos desejos e das vontades ideológicas (religiosas, políticas, sociais, sentimentais, etc.) de Engelbert II. Isso implica dizer, que, quem

Guillaume de Loris é interrompida quando o jovem sofre por não poder ficar com sua flor. Aproximadamente 40 anos depois, Jean de Meun aproveita esse enredo e continua a história, mudando, porém, suas características. Passa a representar discussões a respeito do comportamento humano e outros temas em voga na época (SARMENTO e TUFANO, 2010, p. 53).

fala nesse texto visual, é o artista criador da iluminura, sobretudo, através da sua virtuosidade e criatividade. No entanto, o contexto e a motivação em que o artista cria, molda a realidade e garante o tom alegórico do amor cortês segundo as convicções e o pedido do seu contratante.

A partir da sua linguagem (ou técnica) o autor da iluminura procura velar na materialidade da obra como ela foi feita, por que e para quem foi feita. Talvez, os conhecimentos que desvelem esses porquês estejam ancorados na relação dialética: transparência e opacidade. Isto é, o que se quer mostrar na imagem e o que não se vê na imagem. Ou seja, a iluminura torna o autor (mesmo que desconhecido) presente para o leitor através da sua genialidade, sua destreza com os pinceis e sua sensibilidade com a escolha das cores. Embora, essa transparência da imagem do jardim do amor que chega até aos nossos olhos sejam visíveis e factuais, por outro lado, o autor dessa presença não é o próprio pintor do jardim do amor. Ou seja, mesmo que o pintor dessa presença (o jardim do amor) esteja presente na imagem através da sua personalidade, do seu estilo e sensibilidade, o que está sendo pintado não pode ser ele mesmo, pois, ele está longe de ser o que vive na sua pintura. Na verdade o artista está pintando a arte de amar trovadoresca com todas as suas aventuras: reis, rainhas, amantes, castelos, jardins, ilusões, etc.

É importante reiterar que, o jardim do amor do Romance da rosa, representa uma iluminura específica dentre as outras dezenas de iluminuras que aparecem ao longo dos 20 mil versos do poema. O que não se sabe ao certo é a quem se deve atribuir a(s) autoria(s) dessas iluminuras, que mais tarde passaram a ilustrar as páginas do poema o Romance da Rosa.

A próxima leitura possível de fazer é compreender que a *imagem do jardim do amor (ou prazer)* foi emprestada por Guillaume de Lorris e Jean de Meun para ilustrar o manuscrito do *Romance da Rosa* – poema alegórico francês medieval criado por volta de 1401 d.c a 1499.d.c, de autoria dos dois. Em face do enredo do poema, do seu contexto histórico e em particular embasado pela teoria construída até aqui, é possível continuar a seguinte leitura a partir dos seguintes aspectos:

- Plano Geral.

Ao observar a imagem do *jardim do amor* do *Romance da rosa*, somos envolvidos pela harmoniosa relação entre as pessoas e o ambiente em que estão: damas, trovador, amante, música, galanteio, cantigas, amor, apreço, jardim, flores, chafariz, pássaros, árvores e um trabalhado portal. No entanto, como é da natureza

da contradição não revelar sua essência imediatamente, analisando a imagem na sua totalidade com todos esses elementos, percebemos que ela está ancorada em duas antíteses: perdição x santidade, felicidade x amargura.

Sobre a santidade, é necessário lembrar que, predominantemente, até meados dos séculos XII e XIII (Alta Idade Média) a Igreja Católica (medieval) sediada em Roma, praticamente mantinha em nome de Deus o poder de controlar espiritualmente e materialmente a vida das pessoas. Esses indícios do cristianismo podem ser vistos em pequenos detalhes no interior do jardim. No centro do jardim, ideologicamente intensifica-se a visibilidade ressaltando a presença da cruz no alto da coroa do chafariz, bem como no piso ao redor do mesmo. O mesmo símbolo também pode sutilmente ser visto no portal que dá acesso ao jardim, o que, aliás, retrata também a porta de um confessionário. É a subordinação a Deus.

Sobre a perdição, não teria sentido dizer que o sugestivo nome dado ao *jardim do amor* não estaria relacionado as delícias do mundo, sobretudo, as de natureza amorosa e sexual. Como se vê no primeiro plano da imagem, a dama de verde conduz o amante ao interior do jardim, cujo acesso era estritamente reservado a nobreza e seus convidados. Como era o costume, mulheres casadas cobriam a cabeça com véus. Nesse sentido, a mulher vestida de vermelho, sentada no lado esquerdo da tela, com um texto na mão, e a mulher de amarelo no canto superior direito da tela eram casadas. É importante observar na imagem, a ausência dos senhores feudais, pois, nesse período (entre os séculos V e X) eles estavam ocupados com os ataques dos invasores inimigos (vikings, lombardos e normandos). O que elas estariam fazendo no jardim do amor a espera do amante? É a subordinação aos desejos amorosos das damas. Nesse contexto, muitas vezes, a traição da esposa era motivo para os trovadores ridicularizarem o nobre esposo traído.

Sobre a felicidade, a felicidade, nesse caso, é representada na imagem através das alegorias do jogo do amor cortês, onde se observa a presença do trovador com seu alaúde, enquanto as damas leem textos em latim com declarações amorosas. O jardim, também representa a ideia do paraíso com todo prazer terreno: árvores carregadas de frutas, flores espalhadas pela grama verde e pássaros no céu representando a liberdade. A ênfase à ostentação e ao requinte do lugar e como as pessoas estão vestidas, sugere o espaço reservado da nobreza no seu castelo. A cena retrata uma atividade cotidiana da nobreza medieval. Eram nas cortes dos

senhores feudais que os artistas (trovadores, menestréis) se apresentavam para a diversão dos membros da realeza. A aparência imediata dos elementos que constituem a imagem parece representar um momento de diversão e lazer.

Sobre a amargura, ao observar atentamente o conjunto de elementos que compõem o *jardim do amor*, podemos ver que a ausência dos senhores feudais provoca a infelicidade e o sofrimento nas suas damas. O semblante retraído e triste das damas retrata a saudade do ser amado ausente, o que também configura a ideia de abandono e sofrimento por um amor não correspondido.

- O equilíbrio

Observando as várias instâncias que contribuem para a materialidade da imagem, verifica-se que os elementos constituintes do texto estão bem distribuídos pelo espaço físico da obra. Embora a parte superior esquerda da tela concentre um número maior de elementos humanos e aparentemente mais cores, o conjunto no âmbito da imagem mostra-se equilibrado. Esse equilíbrio se dá através do caráter heterogêneo: sombra, luz, espaços internos e externos, ângulos, formas e cores, que instauram a produção de outros textos dentro desse texto. Ou seja, no âmbito desse texto visual falam muitos outros textos com suas perspectivas ideológicas. Outra marca importante de heterogeneidade pode ser vista pela presença do amante vestido de azul e vermelho, que aparece no portal de entrada do jardim levado pela dama de verde, e em seguida aparece dentro do jardim rumo as damas. Ideologicamente associa-se a imagem do amante a sua identidade, isto é, a sua função nesse contexto é determinada pela presença das damas solitárias. Ele está ali para amar, enquanto, o trovador está ali para entreter.

- O ponto de vista do observador

É fato que o artista pode ou não posicionar o leitor dentro da sua obra. Mas isso não implica que permeie uma relação de poder entre o sujeito locutor e o sujeito leitor, o Eu e Tu. Como diz Orlandi “Os sentidos não são propriedades privadas : nem do autor, nem do locutor” (ORLANDI, 1995, p.60). Isso quer dizer que, o sentido que buscamos construir na leitura da imagem, parte do princípio de que o discurso é construído na relação interativa entre autor /leitor. Nessa obra, representando o jardim do amor do manuscrito do romance da rosa, podemos observar a cena na horizontal, ou seja, o artista centraliza parte dos elementos humanos no canto esquerdo superior do observador, nesse sentido, vemos os personagens de frente o

que realça seus aspectos fisionômicos e suas vestimentas. Essa aproximação com o cenário e a cena nos leva a concluir que a realidade material e a ideológica são inseparáveis. Isto pode ser visto na cena central da imagem que parece revelar as regras da conduta amorosa: o trovador com seu alaúde expressa seus elogios e súplicas a uma senhora casada membro da nobreza. Parece que todos os personagens desempenham papéis definidos dentro da cena: a mulher; a senhora; o homem trovador; seu servidor sentimental, cortês e leal, o amante; com a ausência do marido, o servidor amoroso, em síntese, trata-se de uma vassalagem amorosa.

Dentro do contexto do Trovadorismo passemos para a análise da imagem (2).

Imagem 2



Catedral de Santiago de Compostela, cuja Construção foi iniciada em 1078 por Afonso IV, rei de Leão e Castela. Fotografia de 2006.

A imagem (2) está na página 56 do livro *“português, literatura, gramática e produção de texto”* de Leila Lauar Sarmiento e Douglas Tufano, e não vem acompanhada de perguntas. Os autores apresentam a fotografia da Catedral de Santiago de Compostela (Espanha) para representar a primeira época medieval: o trovadorismo. O tema que acompanha a imagem é a produção literária em Portugal, especificamente a classificação das cantigas trovadorescas: cantigas de amigo, cantigas de amor, cantigas de escárnio e cantigas de maldizer. Todos os textos que cercam a imagem da Catedral de Santiago são cantigas, cujas perguntas, diz respeito às lamentações do “eu” lírico. Nesse sentido, Qual seria a função dessa imagem estampada junto às cantigas? Talvez, seja precoce em afirmar, que o autor equivocou-se, com a seleção e a colagem dessa imagem, junto ao tema trovadorismo galego-português. No sentido de buscar uma explicação coerente para a presença dessa e de outras imagens nos livros didáticos, afirma-se a necessidade de aprender a explicitar os conceitos que estão nesses manuais. Ou seja, ao

abordar imagens que são obras de arte, os livros de Língua Portuguesa, raramente, no seu conteúdo ou embasamento teórico abordam questões que possibilitam aos alunos compreenderem o que dá a essas imagens estatuto de arte. Infelizmente, as leituras desses textos visuais não saem do senso comum. Falta para o professor de Língua Portuguesa, e também para professores de outras áreas, o domínio dos códigos necessários para abordar o conteúdo da imagem. A ausência desse conhecimento impede que se penetre nos significados da imagem, o que acaba velando, obscurecendo e dificultando o acesso à sua opacidade. Nesse sentido, é necessário, então, identificar no livro didático qual é a essência do fenômeno da leitura da imagem ou da representação. Vemos, então, que é o próprio processo do fenômeno na sua dupla dimensão: a transparência e a opacidade. Isto é, o fenômeno vela e desvela, revela e oculta ao mesmo tempo a mesma imagem.

Talvez, agora possamos dizer com mais autoridade, por que a imagem da Catedral de Santiago de Compostela no livro didático está acompanhada das cantigas trovadorescas. Nesse momento da análise, o que interessa para entender a relação entre a Catedral e as cantigas trovadorescas, não é a assimilação da sua transparência (o que se quer mostrar), mas, sim a assimilação da sua opacidade (do que não se vê) na representação da Catedral. Talvez, em outro momento da leitura, a transparência da Catedral seja necessária para uma construção dos sentidos.

Ao pesquisar sobre a origem do trovadorismo, constatamos que o centro irradiador desse movimento esteve situado historicamente desde o século XI na península Ibérica ao norte de Portugal e a Galiza, onde também localizava-se a Catedral de Santiago de Compostela, ponto de entrecruzamento de peregrinos religiosos de vários lugares do mundo, situação que favorecia o intercâmbio cultural. Portanto, compreende-se a escolha e a função da imagem da Catedral de Santiago de Compostela no livro didático para ilustrar as cantigas trovadorescas, não pela sua relação imediata e transparente, mas sim, pela sua opacidade e intransparência.

Podemos avançar na leitura, falando que, os autores apresentam a fotografia da Catedral de Santiago de Compostela (Espanha) para retratar o poder da Igreja na organização social da Alta Idade Média (séculos XII e XIII. No entanto, não chegam a fazê-lo. Talvez, a intenção era essa: deixar que o leitor a partir da imagem inferisse sobre a importância e do poder da Igreja Católica na Alta Idade Média.

A imagem da Catedral de Santiago de Compostela é reproduzida no para representar a primeira época medieval: o trovadorismo. No entanto, somente a

presença da fotografia da Catedral não é suficiente para retratar o poder da igreja medieval na nova organização social desse período entre os séculos XII e XIII. Nesse sentido, entende-se que, para apreender, de fato, o que a imagem representa, além da leitura feita anteriormente, deve-se levar em consideração o contexto particular privilegiado entre livro didático, receptor e o contexto histórico do período em que a Catedral foi construída.

Podemos dizer que, em relação à imagem (2), o discurso é construído na relação interativa entre autor/leitor. No entanto, como o enunciado visual da imagem é constituído apenas pela imagem que é, cabe, nesse sentido, ao leitor a tarefa essencial de aproximar-se e distanciar-se do seu aspecto visual imediato e buscar a sua compreensão através do contexto concreto, preciso e particular. Como acreditamos que as imagens falam, quem fala nesse texto visual? Na realidade que se oculta por trás dessa imagem está a força do cristianismo, herança do período da conquista romana na Europa da Idade Média. Nesse texto, ressoa a voz da Igreja Católica com a ostentação e a suntuosidade do seu poder político e econômico da época, resultado do acúmulo de incalculáveis extensões de terra, o que lhe garantiu enriquecimento e um imensurável poder religioso. A imponente imagem da Catedral de Santiago de Compostela no livro didático retrata o poder da igreja medieval na vida dos europeus nos séculos XII e XIII. Ver e ouvir o que essa imagem diz, talvez, seja o ponto de partida para que professor e aluno compreendam esse texto visual. Para isso é necessário buscar, em primeiro lugar, os fatores: historicidade, ordem social e a contradição, através de um recorte histórico desse período medieval na Europa. Não se tem nesse momento pretensão de resgatar toda a história da Igreja Católica durante a Idade Média para compreender a imagem da Catedral de Santiago de Compostela. No entanto, é importante dizer que a Igreja nesse milênio medieval conduzia, controlava e governava todos os movimentos da vida terrena e pós-morte de cada europeu. Isto é, a Igreja estava envolvida em todas as instâncias da vida das pessoas, desde os problemas comuns do dia a dia, como as questões mais específicas como, casamento, batismo, enterro, etc. Ao mesmo tempo, cabia ao clero a imposição da ideia de que a Igreja representava Deus na terra, desse modo, contestar os poderes da nobreza feudal significava um pecado contra Deus, o que era punido rigorosamente. O clero também tinha o poder decisivo de ordenar o destino da alma das pessoas para toda eternidade. Enfim, perceber essas contradições no discurso da Igreja Católica medieval, e compreender a dicotomia

dialética bênçãos e castigos, céu e terra, matéria e alma, mundo visível e mundo invisível, pecado e perdão, talvez seja uma forma de decodificação do signo visual representado pela catedral de Santiago de Compostela.

Ainda dentro do contexto do tema Trovadorismo, a imagem (3) ocupa a página de número 60 do livro de língua portuguesa *Linguagem em movimento* de Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchillo. O título da obra *Enterro de vítimas da Peste Negra* complementa-se com os aspectos policrônicos da imagem (caixões de defuntos sendo enterrados) conduzindo o leitor a retomar o tema *Peste Negra*²³ na Europa.

Imagem 3



Enterro de vítimas da Peste Negra. Em *Anais de Gilles Li Muisit*. Biblioteca Real Albert L, Bruxelas

No caso da gravura *Enterro de vítimas da Peste Negra – Em Anais de Gilles Li Muisit*, deve-se considerar que muitas vozes sociais falam no discurso visual do sujeito autor dessa obra dentro de uma realidade material e ideológica inseparáveis. Todo o século XIV sofreu a escassez de alimentos e recursos materiais básicos para garantir a existência do homem. Nesse contexto, o texto visual acima comunica dentro daquela realidade material concreta, que a cena funesta do enterro de vítimas

²³ A Peste Negra foi uma epidemia que atingiu a Europa, a China, o Médio Oriente e outras regiões do Mundo durante o século XIV (1347-1350), matando um terço da população da Europa e proporções provavelmente semelhantes nas outras regiões. A condição inicial para o estabelecimento da peste foi à invasão da Europa pelo rato preto indiano (hoje raro). O rato preto não trouxe a peste para a Europa, mas os seus hábitos mais domesticados e mais próximos das pessoas criaram condições para a rápida transmissão da doença. Em Portugal a peste entrou no Outono de 1348. Matou entre um terço e metade da população, segundo as estimativas mais credíveis, entretanto, reduziu a Nação ao caos. Foram inclusivamente convocadas as Cortes em 1352 para restaurar a ordem. Um dos efeitos indirectos da peste em Portugal seria a revolução após o reinado de D. Fernando (Crise de 1383-1385). (Fonte: <http://hgp6.blogspot.com.br/2006/03/peste-negra.html>. Acessado em: 03/10/2012).

da peste negra, representa a consequência final de uma situação, cuja causa era a falta dos princípios básicos de higiene, ausência de saneamento básico (água/esgoto), condição de vida miserável, ausência de médicos e medicamentos. Por trás da aparência dessa imagem escondem-se complexos fenômenos sociais da vida na Idade Média. Nesse sentido Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchillo, afirmam o seguinte:

Durante boa parte dos quase dez séculos da Idade Média, todas as explicações para o que acontecia na vida dos indivíduos vinham, portanto, da Igreja, segundo a qual o mundo visível e o invisível seriam governados por Deus, criador de leis imutáveis que tanto determinavam os fenômenos da natureza quanto ditavam o comportamento ideal dos seres humanos. Assim, os mistérios da vida e da morte, as causas de todos os eventos terrenos, os rumos do destino, tudo poderia ser explicado pela fé religiosa (TORRALVO e MINCHILLO, 2010, p. 60).

Ler uma imagem é ao mesmo tempo assimilar a sua transparência e a sua opacidade. Mas também é o resgate dessa historicidade que nos leva a compreensão do texto visual. A questão ideológica também pode ser evidenciada ao visualizar o semblante de alguns personagens na obra. Muitos deles parecem estar felizes, expressam um ar sorridente mesmo diante da morte. Esse ar de serenidade e quase alegria ao enterrar seus mortos traduz o caráter ideológico da Igreja Católica da época (Séc. XII e XIII), que, frequentemente, persuadiam as pessoas a acreditar que eram seres inferiores e imperfeitos, e que a salvação estava em servir devotamente à Igreja, a intermediária direta de Deus na terra. Nesse sentido, muitas dessas pessoas viam na morte a salvação da alma daquele ente, sobretudo, porque o clero afirmava decidir também sobre o destino decisivo e eterno das almas das pessoas.

A imagem (4) que ilustra a página 61 do livro de português “Linguagem em Movimento” de Torralvo e Minchillo retrata o período da peste negra na Europa. Essa gravura de Paul Fürst, que nomeamos nesse trabalho de imagem (4), limita-se, no livro didático, a repassar apenas a informação de que trata-se de uma gravura de um médico com máscara e roupa de proteção para evitar contaminação da peste bubônica. A gravura chama a atenção pela sua aparência metafórica, metonímica e pela expressão visual carregada de simbologia, beleza e medo ao mesmo tempo. Esse fascínio excita o leitor a buscar mais informações sobre a figura e a pesquisar por conta própria no sentido de superar a interpretação inicial/imediata da obra.

Imagem (4)



c. 1656. Paul Furst. Foto: Hulton/Getty Images

Nesse sentido, entende-se nesse momento a necessidade de se buscar no contexto histórico da produção da imagem os conceitos fundamentais para o reconhecimento e a desconstrução das marcas ideológicas presentes na obra. Nessa perspectiva ontológica de investigação, parece que o médico Francês Charles de L'Orme (1584-1678) é o responsável direto pela criação do “Doktor Schnabel Von Rom” – Doutor Bico de Roma. L'Orme teve a honra de trabalhar como médico pessoal da família real da Casa de Médici²⁴. Após defender muitas teses na área médica, sobretudo sobre as doenças que acometiam os vários grupos sociais da época (reis, príncipes e camponeses), Charles de L'Orme procurava uma solução para que os médicos pudessem se aproximar das pessoas contaminadas pela peste, com riscos mínimos de contaminação. Em 1619 o Doutor Charles de L'Orme coloca em prática mais um de seus experimentos: uma indumentária para o Médico da peste. A leitura da tradução de um poema da época retrata a vestimenta:

Em Roma, o Médico aparece, / Quando por seus pacientes é chamado, / Em lugar pela praga assombrado, / Seu chapéu e capa, da nova moda, / São feitos de linóleo, em tom escuro, / Seu chapéu com lentes de cristal é desenhado, / Sua lista com os antídotos todos elencados, / Que falte um pouco de ar não pode fazer mal, / Nem causar ao médico alarme, / O bastão na mão deve servir para mostrar, / Seu nobre comércio onde quer que vá.

(Fonte: www.patriciaosses.com/vignemere_antonioewbank.pdf.

Acessado em: 07/11/2012).

Podemos dizer que Paul Fürst era um desconhecido artista cartunista da época. Fürst, em 1656, cria uma espécie de caricatura com base na roupa de teste

²⁴ A Casa de Médici, ou de Médicis, teve início de uma família de Médicos, que cuidavam dos flagelados pela Peste Negra. Tornou-se Casa Real por uma incrível eleição popular. O Primeiro grande nome da Casa foi Carolimbo de Médici, o maior médico de todo o século XIV. A família Médici teve origem em Mugello, uma Região da Toscana, gradualmente, aumentaram seu poder, até serem capazes de fundar o Hospital Tozzi Firenze, o maior hospital europeu do século XV. O poder dos Médicis cresceu muito após a fundação do Hospital, até poderem governar a Cidade de Florença, porém, oficialmente não fossem Monarcas da cidade. Em 1531 os Médicis foram confirmados como Duques de toda a Toscana. Da Casa de Médici proveram quatro Papas, o que aumentou ainda mais os poderes da Casa. Em 1569 o Ducado foi elevado a categoria de Grão-Ducado da Toscana, e os Médicis foram confirmados como Vassalos Diretos do Papa.

(Fonte: <http://almanachgalli.blogspot.com.br/2011/07/real-casa-de-medici.html>. Acessado em 07/11/2012).

criada pelo Doutor L'Orme. Tratava-se do “Doktor Shanabel Von Rom” (Doutor Bico de Roma). As ilustrações de Paul Fürst ocuparam os compêndios de medicina dessa época por muito tempo. A roupa de proteção, para se aproximar dos contaminados pela peste, criada pelo Doutor L'Orme, passou, após a criação da imagem por Paul Fürst representar o signo da morte. Como pode-se ver na imagem (4), por onde os médicos passavam vestidos com o traje à população fugia com medo. Essa também era uma das funções dos médicos da peste como eram conhecidos, assustar e alertar os moradores para a possibilidade da contaminação mortal no contato com os infectados. A descrição do traje do Doktor Shanabel Von Rom (Doutor Bico de Roma) apresenta os seguintes componentes:

Um casaco longo encerado de cor preto revestido de sebo ou cera, com o rosto coberto com uma máscara em forma de bico de pássaro com olhos de vidro (ou cristal) vermelhos. O bico longo era abastecido com especiarias e ervas aromáticas para suavizar o ar pútrido de cadáveres insepultos, escarros e tumores rompidos nas vítimas. O chapéu preto de aba larga identificava o seu usuário como sendo médico, e também servia como uma blindagem parcial contra a infecção. Um bastão de madeira era usado para apontar o próximo a ser atendido e também para examinar o paciente. Sob o casaco longo o médico também usava uma calça de couro, e nos pés botas de couro²⁵.

Nesse contexto, a proposta de leitura para a gravura criada por Paul Fürst obrigou-nos a trilhar o percurso histórico da vida na Idade Média, um tempo em que se misturava o cheiro pútrido de sangue com o perfume das rosas. Um tempo em que a ideologia da Igreja Católica fazia as pessoas acreditarem que a peste negra era um castigo de Deus, sobretudo os judeus eram responsabilizados pela peste negra, e deveriam procurar o perdão divino, muitas vezes, através da auto flagelação, e com frequência, deveriam ser queimados vivos.

Antes de concluir, portanto, essa primeira parte da leitura das imagens na literatura no período conhecido como trovadorismo, os autores Torralvo e Minchillo trabalham a imagem como intertexto. Para dizer que a música popular brasileira contemporânea sofreu importante influência das cantigas medievais, os autores apresentam um trecho de uma música de Tom Jobim *Passarim*, onde o eu poético

²⁵ Art-bin. Disponível em: <http://art-bin.com/art/medhistorypix/omedicalimages19.html>. Acessado em 07/11/2012.

que fala nesse texto confessa suas queixas amorosas e implora a natureza para explicar essa dor.

Para ilustrar essa situação entre o lirismo medieval representado nas cantigas de amigo no trovadorismo e a música de Tom Jobim, tem-se o seguinte trecho da música acompanhada das seguintes imagens:

[...] Passarinho me conta então, me diz
Por que, que eu também não fui feliz
Cadê meu amor minha canção
Que me alegrava o coração [...]
<http://tom-jobim.letras.terra.com.br/letras/86251/>

Imagem 5



Tom Jobim no Rio de Janeiro em 1984.

Imagem 6



Simone Martini. Saint Martin Being Knighted. Séc. XIII. Foto: Elio Ciol/Corbis.

As imagens (5) e (6) ocupam respectivamente as páginas 69 e 71 do livro *Linguagem em Movimento* (parte de literatura medieval) de Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchillo, editora FTD, 2010.

O primeiro passo, para compreender e criar um sentido nas duas imagens apresentadas acima, passa pelo reconhecimento de que os dois textos, de alguma forma dialogam entre si e remetem-se um ao outro. No entanto, como pode-se ver, a relação entre os textos não se dá pela aparência imagética imediata que os constitui. Para entender a relação semântica entre os textos é necessário buscar através do contexto histórico a formação discursiva de cada um. Nesse sentido, como diz Bakhtin: “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1997, p. 95). Isso quer dizer que a complexa

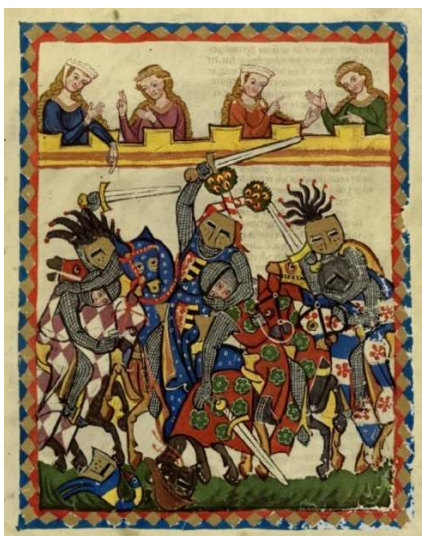
rede que aproxima os dois textos se dá através das vozes que falam por meio deles e retomam o tema um do outro. Embora os dois artistas responsáveis pelas imagens pertençam a contextos históricos diferentes, o discurso que compõe as vozes de cada imagem são parecidos, os trovadores medievais (imagem 6) apresentavam acompanhados de música as cantigas de amor ou, no mais das vezes, satíricas, enquanto que a voz que fala através da (imagem 5) obedece aos mesmos conceitos e temas. Portanto, nesse caso, a imagem representando Tom Jobim não dialoga e se distancia visualmente da imagem dos trovadores medievais, embora ambos toquem instrumentos musicais, o que as envolve e a inquietação e o sofrimento dos temas amorosos.

Para concluir a análise da última imagem selecionada do período da Idade Média, conhecido como Trovadorismo, tem-se a imagem 7 abaixo, retirada do livro de língua portuguesa *Português literatura, gramática e produção de texto* de autoria de Leila Lauer Sarmento e Douglas Tufano, 2010, p.73.

A imagem abaixo representa uma iluminura de um manuscrito francês do século XV. Trata-se de um torneio de cavalaria, um mundo constituído de heróis, donzelas, aventuras e perigos.

O tema central dessas novelas de cavalaria era a trama entre heróis e vilões. Nesses conjuntos de focos narrativos predominava a oralidade. A construção textual era organizada para a leitura em voz alta. Reiteravam-se nesses, textos em prosa, a leitura de trechos de antigos poemas épicos que cantavam a glória dos seus bravos cavaleiros.

Imagem 7



Iluminura de um manuscrito francês do século XV. Museu Conde, CHANTILLY, FRANÇA

Analisando o discurso que fala na imagem (7) podemos ver que se tratava de típico torneio da cavalaria. A presença das damas na parte superior da imagem revela que se tratava de um importante evento social da época. Projetando nosso olhar para os aspectos que contribuem para a materialidade histórica, social e cultural do texto visual, podemos dizer que, quem fala nessa cena, que retrata a força militar dos senhores feudais, embora, trata-se apenas de uma apresentação, uma festa para as belas damas da corte e nobres, fala a partir de uma perspectiva ideológica e do poder econômico da época. Isso pode ser compreendido através da vestimenta e dos brasões familiares usados exclusivamente pela nobreza. Isto é, para receber o grau de cavaleiro era necessário gozar de uma confortável situação socioeconômica, e, frequentemente, ser filho de cavaleiro, criando assim uma casta hereditária. Segundo Michel Pastoureau no seu livro *No tempo dos cavaleiros da Távola Redonda* “Ser cavaleiro, com efeito, significa glória e honra; portanto, é preciso viver da generosidade de um rico e poderoso senhor (um favor que ainda pode ser obtido facilmente no começo do século XII [...])”. (PASTOUREAU, 1989, p.43). Portanto, ao buscar o significado do que se fala no texto visual, reitera-se a necessidade de sustentar a nobreza, a coragem, a honra, a bravura, a força e a inteligência do cavaleiro medieval. Cabe aqui lembrar a importância literária das novelas de cavalaria como contribuição artística para a humanidade. Com base na imagem acima, cita-se de passagem: *Tristão e Isolda, Lancelote, o rei Artur e os cavaleiros da tábula redonda, Galaaz, Dom Quixote de La Mancha, Ivanhoé*, entre tantos outros.

Problematizando a aparência visual inicial da imagem (7) é possível identificar no combate, alguns desses atributos: a posição dos três cavaleiros com suas espadas levantadas prontas para golpear os adversários desarmados demonstra a superioridade sobre os rivais, cujos elmos já estão no chão.

4.5 IMAGENS DO HUMANISMO – SÉCULO XIV e XV

Sobre o humanismo: um novo olhar sobre a vida humana, Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano dizem o seguinte:

O novo modo de encarar a vida ficou conhecido como *Humanismo*, por que sua preocupação central era o ser humano, o estudo da natureza humana e de suas potencialidades. Essa preocupação central desloca-se de Deus para o homem, sempre sob o olhar atento da Igreja. No campo intelectual, deve-se destacar a atuação dos humanistas italianos nos séculos XVI e XV. Eram homens letrados que se interessavam vivamente pela antiga cultura latina e grega, dedicando-se à procura, tradução e divulgação dos textos de escritores clássicos (SARMENTO e TUFANO, 2010, p.84).

Como podemos ver, nesse período histórico, artístico e intelectual, conhecido como Humanismo na Europa medieval, o homem começa a perceber através do acesso as produções filosóficas, científicas e literárias da época e da Antiguidade clássica, que o poder centralizador da Igreja Católica para explicar os fenômenos da realidade humana (físicos e metafísicos) apresentava grandes contradições. O homem começou a perceber que poderia conduzir a própria vida na sociedade através da força do seu trabalho material e imaterial, e com isso, aos poucos, passa a resistir com mais força a subordinação ideológica absolutista da Igreja Católica.

Nessa perspectiva, de que, o homem se realiza na sua atividade produtiva material e imaterial, na sua práxis social, também, entendemos que, o conhecimento artístico não é apenas um conjunto de fatos, de informações acumuladas ao longo do tempo que compõe a herança cultural a ser transmitida aos indivíduos na escola.

O homem cria a sua realidade social e se constitui nas relações sociais e produz o mundo material. Nesse sentido, o conhecimento artístico é uma atividade inseparável da sua prática social. Assim, ao pensarmos, como se formam as relações dos homens em determinadas condições históricas e que estrutura particular engendra tais relações, podemos dizer que, isso resulta das trocas que se estabelecem entre o sujeito e o contexto histórico, sobretudo, a partir da sua práxis no modelo de sociedade em que vive.

Encaminhando nosso pensamento para a leitura da próxima imagem, podemos dizer que, as imagens não são meros reflexos do real, podemos deduzir que são representações, discursos e enquanto sistemas simbólicos são interpretações. Nesse sentido, a representação é sempre subjetiva, é como vejo o real. A arte fala do real, por exemplo: a arte como lixo. Mas, como é a nossa realidade na obra de arte? Não aceitar a arte é negarmos a nós mesmos.

Enfim, passemos a leitura da próxima imagem dentro desse movimento artístico e intelectual.

Imagem (8)



METSYS, Quentin. O cambista e a sua mulher. Óleo sobre madeira, 71x68cm. 1514. Fonte: Museu do Louvre/Paris.



Detalhe da imagem (8) *O cambista e a sua mulher*. Imagem ampliada do elemento que aparece no espelho em cima da mesa.

A pintura de Quetin Metsys, *O cambista e a sua mulher* de 1514, ocupa a página número 82 do livro *Português, literatura, gramática e produção de texto*, de Leila Lauar Sarmento e Douglas Tufano (2010). A respectiva imagem foi usada pelos autores no livro didático para representar a segunda época medieval: Humanismo. As crônicas de Fernão Lopes. A poesia do Cancioneiro geral. Sobretudo na questão relacionada à sustentação política do mercantilismo. No entanto, o que se vê associado à imagem são três fragmentos curtos de conceitos tirados dos dicionários de Antônio Houaiss (2009): “[...] **câmbio** s.m. (1257) [...] 3 ECON operação financeira que envolve venda, compra ou troca de moeda de um país pela outra [...]”. Cambista e mercantilismo. Um segundo texto que fala sobre a Dinastia de Avis com a ascensão de D. João I ao trono de Portugal. E um terceiro texto que fala sobre Fernão Lopes: o melhor prosador português da Idade Média, seguidas de poesias do cancioneiro geral. Em seguida, pede-se para o aluno a partir dos verbetes lidos, refletir sobre a imagem a partir das seguintes perguntas:

Refleta sobre a imagem a partir dos verbetes e texto lidos.

»» Leitura da imagem

- 1 Que elementos presentes no quadro justificam o seu título?
- 2 Observe a expressão do rosto do homem e a da mulher. Que adjetivos você usaria para qualificar essas expressões?
- 3 A mulher observa o que o marido está fazendo e tem em mãos um livro com imagens religiosas. Com base no que você conhece sobre o período em que foi feita essa pintura, como pode ser interpretada a aproximação entre religião e atividade financeira?
- 4 Que aproximação pode ser feita, ainda, entre a atividade do cambista do quadro e o sistema econômico (mercantilismo) e político (absolutismo) dessa época de transição na Europa?
- 5 Observe o detalhe do espelho em cima da mesa. Que imagens ele reflete e o que elas podem representar na pintura de Metsys?

(SARMENTO e TUFANO, 2010, p.85).

Convém reiterar que não cabe aos autores do livro didático o trabalho da análise criteriosa e exaustiva da imagem, que em princípio caberia aos historiadores da arte. Nesse sentido, reiteramos a questão inicial desse trabalho: onde está a coerência em ilustrar os livros didáticos com as imagens mais importantes produzidas pela humanidade, sendo que essas são deixadas totalmente livres para nossos alunos lerem? Sem critérios? Sem orientação e sem explicação? Apenas a partir de algumas perguntas? Talvez, seja aqui que entra a discussão, no sentido de se criar uma política pública educacional para a leitura da imagem.

Percebe-se que se trata de uma questão educacional e de políticas públicas, talvez seja da ordem do currículo. É necessário criar uma disciplina específica para ensinar a ler com imagens. Por que não ter na Universidade, uma disciplina própria para a leitura da imagem? Uma disciplina que contemple as principais ferramentas teóricas e metodológicas das várias áreas: Artes Visuais, Língua Portuguesa, História, Filosofia, Linguística e Semiótica. Até porque, as imagens são bens culturais produzidos pela humanidade e estão em todas as culturas e áreas.

Importa-nos aqui apresentar uma possibilidade coerente para a leitura das imagens e que sirva de instrumento para outros alunos e professores. Nesse sentido, iniciemos a leitura da imagem (8) ressaltando a historicidade do ponto de vista social, ideológico e simbólico dos sujeitos que falam nesse texto visual, o que eles falam, a quem se fala, de onde eles falam e o que significa o que se fala. No caso dessa imagem as perguntas feitas pelos autores representam uma entrada para a leitura dessa obra.

Começando pela materialidade visual da imagem em seu todo, o título da obra de Quentin Metsys (1514) *O cambista e sua mulher* se mostra revelador e coeso em relação à expressão visual da mulher que está muito próxima do esposo. A expressão facial da esposa, compenetrada, atenta e observadora no gesto do marido, sugere a ideia de que há uma relação de confiança entre eles, sobretudo, pela presença das moedas de ouro, joias e ferramentas do seu ofício sobre a mesa. O olhar compenetrado e cuidadoso do homem, ao segurar a balança com uma mão e na outra a moeda de ouro, pressupõe nesse gesto minucioso de pesar a moeda, a técnica e o conhecimento do seu ofício. Isto é, *O cambista e a sua mulher* estão em plena atividade no seu local de trabalho.

A posição frontal da pintura criada por Quentin Metsyis nos permite ver todos os objetos que compõem o texto visual. A imagem do cambista e de sua esposa

estrategicamente posicionados no centro da pintura tem a função de atrair os primeiros olhares dos leitores. O casal, são os protagonistas dessa narrativa visual. Nesse sentido, podemos dizer que, quem conta essa história que se passa no final do século XIV, por meio de todos os elementos que aparecem na imagem, é o próprio pintor. Portanto, podemos dizer que, Quentin Metsys, ao representar a realidade daquele período através da sua pintura, também está criando simultaneamente um conjunto de elementos que passam a coexistir na própria materialidade da imagem. Isto é, se o texto visual pode ser lido, então elementos da narrativa como: narrador, narrativa, enredo, personagens, espaço, tempo, etc., fazem parte da composição da linguagem visual do texto.

Quem seriam os interlocutores dessa pintura? A quem se fala ou significa? O que significa o que se fala ou o que se mostra no seu discurso? Para responder essas perguntas, faz-se necessário um breve recorte histórico desse período, nesse sentido Torralvo e Minchillo afirmam:

A partir de meados do século XII, a vida passa a se expandir. Parte da população camponesa migra para as cidades, passa a comercializar produtos da agricultura, da caça, e da pesca, em feiras e pequenas vilas. As mulheres vendem a lã e o linho que tecem. Artesãos oferecem selas e ferraduras para animais, armas, roupas, móveis, adornos, enfim, tudo o que sabem confeccionar. Por meio dessas atividades, as populações urbanas garantem o próprio sustento e libertam-se do poder dos senhores feudais (TORRALVO e MINCHILLO, 2010, p.74-75).

É nesse contexto, que surge uma nova classe social na Europa do fim da Idade Média, a burguesia. As atividades comerciais se intensificam nas cidades aumentando o consumo e a produção. A riqueza não vem mais da terra como ocorria na sociedade feudal. A vida urbana faz com que as pessoas passem a interagir com os diversos segmentos da sociedade, exigindo assim a criação de uma nova organização política, social, econômica e cultural. Antes da ascensão da burguesia, quando ainda não era dono dos meios de produção, a Igreja Católica e alguns senhores feudais detinham o monopólio sobre o patrocínio das artes. Com o enriquecimento da burguesia, inverteu-se essa situação. Nesse período a burguesia passou a ser a principal financiadora da arte e dos artistas na Europa.

Assim, alcançamos por meio desse recorte histórico à condição para retomarmos a leitura da imagem. O contexto sócio histórico permite-nos dizer que, com o advento da burguesia, acentuou-se o acúmulo de metais preciosos, como

moedas e jóias em poder desses comerciantes. Nesse sentido, a figura do cambista torna-se quase uma presença obrigatória nessa nova realidade econômica e social européia. Ou seja, em face do volume de metais preciosos que circulavam na sociedade urbana da época, era necessário um profissional cujo ofício fosse negociar e trocar dinheiro (moedas) ou outros títulos de créditos. Como podemos ver na imagem, o cambista está pesando moedas, justamente para aferir a elas um valor em relação à quantidade de ouro que cada uma trazia. Isso era muito comum na época, pois muitas moedas do mesmo valor, às vezes, traziam na sua cunhagem menos ouro que a outra. Portanto, a primeira leitura que se faz da imagem do *cambista e sua mulher* é de que as poucas moedas que estão sobre a mesa representam a matéria prima do seu negócio. Ele precisa delas para atender a troca dos seus clientes. Outra leitura possível é pensar que muitas daquelas moedas foram levadas até ao cambista para uma avaliação ou apreciação do seu valor. Como podemos ver ao fundo, no lado direito da imagem, dois homens conversam em outro compartimento da casa. Talvez estejam esperando que o cambista conclua a encomenda feita por eles.

Nesse contexto, pode-se assim dizer, que, a pintura de Quentin Metsys nasce em face de um novo olhar mais racional do artista para o mundo. Nessa pintura, Metsys retrata para toda a sociedade de Flandres a nova realidade advinda pela atividade industrial e comercial que culminou no surgimento de várias profissões: cambistas, ourives, banqueiros, entre outras. Portanto, é oportuno dizer, que, como em Flandres, também prosperava um forte mercado de obras de arte, Metsys passa a pintar a realidade profissional da época.

Em relação ao livro de horas que a mulher do cambista folheia enquanto olha para as moedas, alguns historiadores da arte e do pensamento econômico propuseram as mais sutis interpretações. Vejamos uma dessas interpretações por Manuel Santos Redondo da Universidad Complutense de Madrid:

Sua mulher está olhando para as moedas e as escalas também, mas ela tem um livro em suas mãos. É um livro religioso ilustrado "livro de horas". Marjorie Grice-Hutchinson, o historiador do pensamento econômico que primeiro chamou a atenção dos economistas para os escolásticos espanhóis da "Escola de Salamanca", considera a pintura de Metsys como uma ilustração da intenção dos escolásticos para tornar compatível as práticas comerciais com a doutrina da Igreja, que condenava a usura (empréstimo de dinheiro a juros). De acordo com sua interpretação, a pintura de Metsys retrata o empréstador de dinheiro no seu trabalho e, ao mesmo tempo, discutindo com sua esposa a justiça de um acordo comercial

particular, ajudado por consulta ao livro religioso que sua esposa está lendo²⁶.

No plano teórico essa é uma das muitas leituras feitas sobre a pintura de Quentin Metsys, *O cambista e sua mulher*.

Também, vejamos o que diz Isabel Candolo Nogueira sobre *o livro de horas* :

Os livros de horas foram inicialmente projetados para o uso dos monges nos monastérios e compunham a chamada liturgia das horas: conjuntos de orações e cantos (incluindo os salmos) a serem entoados nas horas reservadas à devoção em cada tempo do ano litúrgico. Aos poucos, os livros de horas vão sendo introduzidos nas comunidades cristãs laicas que desejavam imitar os ritos devocionais monásticos em sua vida cotidiana. O livro de horas constituiu-se num modo acessível de devoção pessoal diária para os cristãos em geral. Sua estrutura iniciava-se por um calendário litúrgico indicando os dias das festas religiosas e dos santos de devoção da comunidade local, seguido por pequenos extratos de cada um dos quatro Evangelhos. (NOGUEIRA, 2009, p.4).

Portanto, buscar uma leitura da imagem através da historicidade, parece nos aproximar da sua compreensibilidade. Desse modo, não há como precisar o que pensou Metsys ao colocar o livro de horas nas mãos da mulher do cambista, mas podemos dizer que, como o livro foi escrito com textos religiosos, orações e salmos para serem lidos em horários específicos do dia, é possível dizer que, aquele era o momento determinado de se fazer uma leitura. O outro pressuposto diz respeito ao fato de que, nesse período da segunda época medieval, a riqueza advinda do trabalho mercantil, industrial ou de outra natureza lícita, recebia o sacramento da Igreja. Portanto, a mulher do cambista poderia muito bem estar lendo um salmo em agradecimento ao trabalho e a posse das moedas de ouro.

Enfim, a própria ideia de Metsys de retratar através das suas pinturas um novo olhar sobre a realidade que o cerca (resgate de valores clássicos, olhar de modo mais racional para o mundo, a prosperidade da sociedade econômica e dos negócios, questionamento do poder de Deus, etc.), significa uma resposta reflexiva do artista em face dessa mudança de mentalidade intelectual e ética impressa pelos pensadores humanistas da época. Pode-se, assim, ver que Metsys era um artista sintonizado com a realidade do seu tempo, sobretudo, em relação ao ofício da pintura, que, parece, estava intimamente casado com o acelerado mercado dos

²⁶ UCM. Disponível em: www.ucm.es/info/echi1/imagen/~Moneychanger-Texto-VIVO.doc. Acessado em: 15/11/12.

negócios. Nesse sentido, pode-se dizer que a respectiva pintura *O cambista e sua mulher* pode representar uma encomenda feita a Metsys por um cambista da época. Ou seja, o mercado passou a ser o mecenas patrocinador de artistas.

Para concluir essa análise, passemos para a problematização de alguns elementos que compõem a textualidade da imagem na sua totalidade. Iniciemos pela leitura do espelho circular em cima da mesa de trabalho do cambista. O espelho parece refletir o perfil de um pequeno homem de turbante vermelho com um livro nas mãos e que olha para uma grande janela a sua frente. Quem seria esse homem? O que ele representa na pintura de Metsys? Essas, e muitas outras perguntas podem ser feitas, com muitas leituras consistentes, mas que jamais encontraria o seu sentido total. O mesmo poderia se fazer sobre outros elementos da pintura, por exemplo: as veias negras sobressaltadas na mão esquerda do cambista seria o resultado do seu esforço manual? Os dedos longos e finos do casal é uma questão estética ou simbólica? Os objetos que aparecem ao fundo sobre uma prateleira teriam uma conotação simbólica ou ideológica? Qual seria a idade do casal? O contraste nas cores vestidas pelo casal revela alguma coisa ou a identidade de cada um?

Também é possível problematizar a textualidade da imagem através das suas marcas de heterogeneidade, no caso, aqui, o implícito. Ou seja, podemos ler na imagem aquilo que ela não é a partir do que ela é ou significa, isto é, a assimilação da sua transparência (o que se quer mostrar), em oposição a assimilação da sua opacidade (do que não se vê). Nesse sentido, é possível dizer, observando a textualidade da imagem, que *O cambista e sua mulher* não se trata de uma cena cuja intenção é retratar o juízo de valor moralizante representado pela ganância e avareza do casal de agiotas diante do ouro. Isto é, o semblante sério e concentrado do homem afirma que está realizando o seu ofício, e não contando o dinheiro com ganância. O ambiente retrata um local de trabalho simples e sem luxo, talvez, um cômodo da própria moradia. Nesse contexto, talvez, ainda não fossem ricos. O anel no dedo indicador da mão direita do marido e no dedo mínimo da mão direita da esposa indica que eram Judeus. Os cambistas foram os antecessores diretos dos banqueiros. Além de grandes mecenas, os judeus, também, foram e são os maiores banqueiros do mundo. Nesse contexto, pode-se dizer que, Quentin Metsys estava a serviço desses mecenas.

Passemos para a próxima imagem do Humanismo.

Imagem (9)



DI MICHELINO, D. *Monumento a Dante e à Divina comédia*. 1465. Têmpera sobre a madeira. BASÍLICA DE SANTA MARIA DEL FIORE, FLORENÇA, ITÁLIA.

A imagem de número (9) na ordem desse trabalho ocupa a página número 98 do livro *Português, contexto, interlocução e sentido* das autoras Maria Luiza M. Abaurre; Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, editora Moderna, 2010.

Dando continuidade a leitura das imagens sobre o tema Humanismo na literatura, passamos a análise da pintura de Domenico di Michelino *Monumento a Dante e à Divina Comédia*. Com relação ao artista Domenico di Michelino, Abaurre e Pontara afirmam o seguinte:

Domenico di Michelino (1417-1491) nasceu em Florença e adotou o nome artístico “Di Michelino” em homenagem a seu professor, um escultor conhecido pelas peças feitas em marfim e osso. Como pintor, tornou-se conhecido pelas cenas bíblicas, que compunha segundo o estilo de Fra Angelico. Sua obra mais famosa, *Monumento a Dante e à Divina Comédia*, encontra-se no domo da igreja de Santa Maria Del Fiore – Florença, Itália (ABAURRE e PONTARA, 2010, p. 99).

Cabe sublinhar que a imagem de Domenico de Michelino retratando *A Divina Comédia* do poeta Dante Alighieri (1265-1321) traz na sua materialidade visual um complexo conjunto de elementos estéticos, simbólicos e ideológicos.

Convém lembrar que um dos poucos lugares onde o aluno ainda tem acesso a obra de arte clássica e contemporânea é através do livro didático em sala de aula. Por isso, a insistência nas políticas públicas educacionais brasileiras a partir da sua força constitucional por garantir a capacitação e a formação do professor para ler e ensinar com imagens. Apresentamos as perguntas sugeridas no livro didático para a leitura da imagem:

»» Leitura da imagem

1. Em primeiro plano, no quadro de Domenico di Michelino, aparece o poeta Dante Alighieri (1265-1321), autor de *A divina comédia*. Descreva de modo resumido como Dante foi representado.
2. Ao fundo do quadro vemos a montanha do purgatório, local para onde vão as almas que precisam expiar seus pecados antes de chegar ao paraíso. Que outros símbolos da religião católica podem ser identificados na pintura?
3. O que a posição de destaque e a relação de tamanho entre a representação de Dante e os outros elementos do quadro sugerem ao observador sobre sua importância?
 - O destaque dado a um ser humano, no quadro, é compatível com a visão teocêntrica que marcou a Idade Média? Por quê?

(ABAURRE e PONTARA, 2010, p. 100).

Talvez, o ponto de partida para a leitura do quadro de Di Michelino, *Monumento a Dante e à Divina comédia*, seja através da leitura da obra *A divina Comédia* de Dante Alighieri. Sobretudo, no sentido de entender a ordenação e a organização do mundo alegórico construído por Dante. O segundo passo consiste em manter um afastamento do poema de modo que a leitura da imagem não seja condicionada pelo conteúdo semântico do discurso poético. Cabe aqui dizer, que a pintura de Michelino é um objeto real constituído de valor real, no entanto, esse valor não é idêntico à sua realidade. Podemos dizer o mesmo para o poema de Dante. Essa aproximação do poema com a pintura é necessária para a leitura de ambos, mas, o afastamento entre os dois objetos é imprescindível para a compreensão do

discurso de cada um. É importante dizer que a forma e o conteúdo que materializa a textualidade dos dois objetos (pintura/poema) não são os mesmos, embora, a criação da imagem advém do enredo do poema, o procedimento psíquico de leitura de cada texto é uno e particular.

O que Di Michelino fez com o poema de Dante *A Divina Comédia* (organizada em três livros – Inferno, Purgatório e Paraíso) foi transportá-la para um único texto visual. No plano do conteúdo, tudo e nada os aproximam. No campo da narrativa, o verbal se ocupa de questões que não podem ser realizadas por imagem e o mesmo ocorre com a imagem que passa a significar aquilo que o verbal não consegue falar. Enfim, esse levantamento de ideias junto com algumas reflexões preliminares parece ser o ponto de partida para a leitura da obra de Di Michelino.

De acordo com a perspectiva da análise do discurso podemos dizer que a obra de Di Michelino pode ser lida a partir de quatro partes visualmente bem destacadas nas imagens: apresentação da imagem de Dante em primeiro plano segurando a *Divina Comédia*, a representação do inferno à direita de Dante; ao fundo a montanha do Purgatório e no plano superior da imagem, o Paraíso.

- A representação de Dante no primeiro plano do quadro.

Antes de iniciarmos, aqui, uma leitura ancorada na textualidade da imagem do quadro de Di Michelino, faz-se necessário uma síntese do enredo da *Divina Comédia* de Dante:

O poema narra a viagem de Dante aos três destinos reservados à alma humana, segundo o imaginário católico: inferno, purgatório e paraíso. Em sua odisséia, Dante é guiado pelo poeta romano Virgílio no inferno e no purgatório. Ao chegar ao Céu é recebido pela amada Beatriz (ABAURRE, 2010, p.100).

Nesse processo de tomar a imagem como objeto empírico de leitura, observa-se que Di Michelino representa Dante de pé, segurando aberto um dos livros da *Divina Comédia* com a mão esquerda. Nessa cena, Dante parece advertir o leitor ao sinalizar para um trecho específico do livro, aquilo, que aponta ao seu lado direito, o inferno. Como se vê, a doutrina hegemônica da Igreja Católica condicionava coletivamente a consciência das pessoas guiando-as a acreditarem na ideia do castigo eterno para os pecadores.

A esquerda de Dante, Di Michelino retrata o inferno. Nessa cena vemos várias almas sendo levadas por demônios. Trata-se do castigo eterno para os pecadores.

No segundo plano da pintura, vemos a montanha do purgatório constituída por vários andares ou terraços. Cada um desses terraços representa um dos sete pecados capitais. Assim, a expurgação de um pecado só ocorre depois de passar pelo respectivo terraço correspondente a esse pecado. O purgatório é um lugar destinado às almas que precisam expiar seus pecados antes de chegar ao céu. No entanto, para que essas almas possam entrar definitivamente no purgatório, primeiramente, elas precisarão passar pelo arrependimento e ficar aguardando a oportunidade na base da montanha onde está localizado o ante purgatório, só depois é que terão acesso ao purgatório. Como podemos ver na imagem, a entrada no ante purgatório é protegida por um anjo que recebe os arrependidos e futuros candidatos ao último terraço, o paraíso. Para visualizar as especificidades do purgatório, vejamos a seguinte imagem detalhada:



Essa imagem detalhada do purgatório não está no livro didático de português, no entanto, vimos a necessidade de pesquisar as especificidades descritas sobre o purgatório no poema de Dante, o que, aliás, para quem não conhece o enredo do poema a *Divina Comédia*, apenas a imagem do purgatório na obra de Di Mechelino não é suficiente para entender o enredo.

Ressaltando a historicidade do ponto de vista social e ideológico da Igreja Católica, nesse período entre os séculos XIV e XV, na Europa medieval, observa-se a tentativa incessante do homem de se libertar do controle centralizador da Igreja sobre a vida terrena e pós morte do ser humano. Na voz que fala nessa pintura de Di Michelino *Monumento a Dante e à Divina Comédia*, ressoa o pensamento medieval ideologizado do poder religioso e econômico da Igreja Católica na vida das pessoas. Nesse sentido, o dispositivo instrumental comumente utilizado pela Igreja Católica da época era o de imprimir uma ideia no pensamento coletivo social de que as pessoas não ungidas pelo batismo eram levadas para o limbo, desse modo, não merecendo ficar na presença de Deus, pois ainda estavam contaminadas pelo pecado original. Em uma das passagens do poema, Dante e Virgílio encontram no limbo as almas de Ovídio, Lucano, Horácio e Homero, provavelmente, porque eram pagãos.

Os símbolos ideológicos da Igreja Católica estão presentes por toda a textualidade visual do quadro: o inferno a direita de Dante, à esquerda a cruz no topo da Igreja junto com os brasões do clero e ao fundo o purgatório. Outro aspecto a considerar, é a forma como as almas sobem do segundo para o terceiro terraço do purgatório carregando enormes pedras nas costas. Essa imagem representa a ideia católica de uma das fazes da purgação dos pecados, isto é, apesar do percurso doloroso, é através do sofrimento e da peregrinação que o espírito alcança o paraíso. Embora na imagem de Di Michelino tudo significava, é importante que o leitor saiba que a passagem por cada um dos lances do terraço do purgatório representa a purgação de um dos sete pecados capitais (orgulho, inveja, ira, preguiça, avareza gula e a luxúria), que é acompanhada por vários guardiões (da paz, da misericórdia, da luz, da sabedoria, etc.).

São muitas as análises possíveis, mas em relação ao tamanho da imagem de Dante no centro da pintura, comparado aos outros elementos do quadro, é possível compreender que Di Michelino procurou centralizar o olhar do leitor para a imagem

de Dante no sentido de destacá-lo como a figura mais importante da obra. Aqui, Di Michelino passa a representar Dante associando-o a ideia de libertação, em face do poder ideológico centralizador da Igreja, sobretudo, através da obra que traz nas mãos, *A divina Comédia*, que em várias passagens do texto reflete criticamente sobre as questões teológicas e socioeconômicas do seu tempo. Não há como discordar que o quadro de Di Michelino na sua totalidade e textualidade visual é constituído a partir da perspectiva ideológica milenar e teocêntrica da Igreja Católica, no entanto, a forma e a função como Dante foi representado na imagem opõem-se a essa visão teocêntrica medieval, isto é, Di Michelino pinta um Dante preocupado com a vida e a morte, mas que busca a compreensão desses fenômenos a partir das potencialidades e da realidade concreta do ser humano.

Na tentativa de ver além da aparência factual da imagem, observa-se uma contradição na textualidade visual que representa os portões de entrada do purgatório, do inferno e da igreja. É o que podemos ver na semelhança estética entre os três portais. A contradição está em ver, que, embora tratando-se de três lugares diferentes e que se opõem na sua essência (Igreja, Inferno e Purgatório), todos eles trazem nos seus portais de entrada a mesma arquitetura e o mesmo formato estético. Estariam Deus e o diabo a serviço dos homens? Ou numa perspectiva dialética, estariam os homens a serviço de Deus e do diabo?

O fato de Di Michelino retratar por meio da pintura como seriam o inferno, o purgatório e o paraíso mostra a dimensão e a força do cristianismo para a sociedade do século XIII na Europa.

Enfim, procuramos fazer uma leitura reflexiva da pintura de Di Michelino que aparece no livro didático de língua portuguesa, tentando superar a mera leitura instrucional e positiva. Evidentemente, que outras dezenas de imagens ocupam as páginas dos livros didáticos de língua portuguesa sobre o tema humanismo. Cabe aqui destacar, por exemplo, a produção do humanismo em Portugal, Fernão Lopes – cronista dos reis e do povo e o teatro de Gil Vicente.

4.6 IMAGENS DO RENASCIMENTO – SÉCULOS XV E XVI

Não se pretende nesse tópico aprofundar o estudo sobre os aspectos da conjuntura histórica e cultural do período do final do século XV e começo do XVI conhecido como Renascimento. Interessa-nos, nesse momento, fazer um breve

recorte histórico do panorama cultural desse período, no sentido de projetar o nosso olhar para o contexto da produção artística conhecida como Classicismo, sobretudo, nas questões das imagens desse período retratadas nos livros didáticos de Português.

Em relação ao Renascimento Carlos Alberto Faraco diz o seguinte:

No final do século XV e começo do XVI, a Europa viveu o momento culminante de todo aquele processo de renovação cultural que o desenvolvimento do comércio e das cidades havia estimulado desde o século XII. O período das Grandes Descobertas expandia horizontes geográficos e revelava para a cultura européia um mundo muito diferente daquele conhecido então. Por outro lado, o próprio avanço científico e tecnológico que tornara possíveis as viagens marítimas de longo alcance, imprimia à mentalidade geral um senso de otimismo nas potencialidades humanas e de confiança no futuro. Essa mentalidade favorecia o deslocamento da cosmovisão teocêntrica (Deus no centro) – que havia predominado durante boa parte da idade Média – para uma cosmovisão mais antropocêntrica (o ser humano no centro). Nesse processo, a Europa retomou como referência os padrões da cultura Greco romana – que tinha sido profundamente antropocêntrica. A esse grande movimento de reassimilação dos valores culturais antigos – que se iniciou nas cidades italianas e se expandiu pela Europa – deu-se o nome de **Renascimento**. O estilo artístico desenvolvido à época do Renascimento ficou conhecido pelo nome de **Classicismo** em razão de tomar como modelo os padrões estéticos Greco-romanos (os chamados padrões *clássicos*) – em particular, no caso da literatura, o equilíbrio temático entre razão e sentimento e a harmonia da construção formal (FARACO, 2005, p.161).

Nesse contexto, retratado por Carlos Alberto Faraco, observa-se que o modo de produção dos artistas do final do século XV e início do século XVI visavam reproduzir com uma perfeição maior as obras que os gregos e romanos tinham feito. Isto é, as obras clássicas dos gregos e romanos passaram a servir de modelo para uma nova geração de artistas que adotaram como centro de reflexão a racionalização e o antropocentrismo como parâmetros de observação e interpretação da realidade.

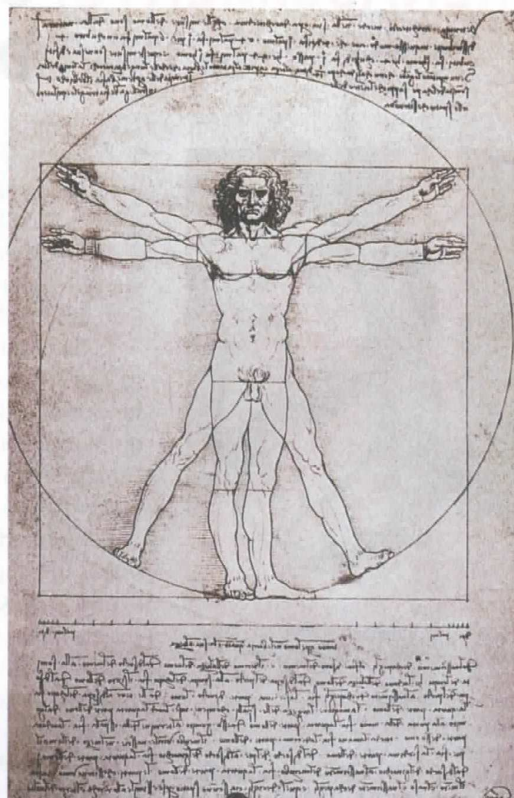
Como se sabe, dezenas de imagens sobre o projeto literário do Classicismo ocupam as páginas dos livros didáticos de português e de outras disciplinas. Obras de artistas como Michelangelo, Leonardo da Vinci, Ticiano, Botticelli, Rafael Sanzio, Baldung – Grien, entre outros, expressam a valorização das realizações humanas através das suas pinturas. Em face disso, selecionamos para a leitura da imagem a obra *A Escola de Atenas* de Rafael Sanzio que ocupa a página 118 do livro *Português, literatura, gramática e produção de texto* dos autores Douglas Tufano e

Leila Lauar Sarmento. A seguir, as perguntas e um fragmento de texto escaneado do livro didático relacionado a leitura da imagem:

Leitura

[...] O público que via as obras do artista [no século XV] começou a julgá-las pela perícia com que a natureza era retratada e pela riqueza e profusão de pormenores atraentes que o artista conseguia incluir em suas pinturas. Os artistas, entretanto, queriam ir ainda mais além em seus aperfeiçoamentos. Já não se contentavam com o domínio recém-adquirido de pintar detalhes tais como flores ou animais copiados do natural; queriam também explorar as leis da visão, e adquirir suficientes conhecimentos do corpo humano para incluí-los em suas estátuas e pinturas, como os gregos e romanos tinham feito. Uma vez que seus interesses enveredaram por esse caminho, a arte medieval podia realmente considerar-se no fim. Chegamos agora ao período comumente conhecido como a Renascença.

GOMBRICH, E. H. *História da arte*.
Trad. de Álvaro Cabral.
Rio de Janeiro: LTC, 1993.
p. 220-221. (Fragmento).



VINCI, Leonardo da. *Homem vitruviano*.
1490. Lápis e tinta sobre papel, 34 x 24 cm.

Leitura da imagem

- 1 O texto de Gombrich fala da preocupação dos artistas do século XV em fazer obras “como os gregos e romanos tinham feito”. Percebe-se na obra de Rafael a valorização da cultura grega? Por quê?
- 2 É possível identificar na pintura a preocupação com detalhes e com a reprodução fiel da realidade, como foi mencionado no texto? Justifique sua resposta.
- 3 A exploração das leis da visão comentada no texto levou à preocupação em representar o espaço de maneira que a profundidade dos objetos, pessoas e paisagens retratados ficasse evidente. Essa preocupação pode ser percebida na obra de Rafael?
 - A pintura de Rafael foi feita de maneira a conduzir o olhar do observador para as figuras que aparecem no centro do quadro, os filósofos Aristóteles e Platão. A valorização dessas figuras sugere uma maior valorização da razão ou da emoção?
- 4 Por muito tempo, a Idade Média foi considerada um período de “trevas”, culturalmente pobre. Atualmente, porém, reconhece-se que todo o Renascimento cultural do século XV nasceu nesse período, em que a arte na verdade se mostrou extremamente rica. Considerando essas informações, explique como podemos entender a seguinte afirmação apresentada no texto: “[...] a arte medieval podia realmente considerar-se no fim”.

Imagem (10)



SANZIO, Rafael. Escola de Atenas. 1509-1510. Stanza della Segnatura (Vaticano)

De modo geral, pode-se dizer que a pintura *A Escola de Atenas* de Rafael Sanzio (1483-1520) representa uma das mais expressivas obras de arte do período conhecido como Renascença (séculos XV e XVI). Para orientar a leitura dessa pintura, os autores anexaram um fragmento do texto *História da arte* de Ernst H. Gombrich (1909-2001), no sentido de orientar o leitor, que, a pintura de Rafael representa um resgate a valorização da cultura grega e romana.

Em relação a leitura dessa pintura, é de extrema importância dizer, que a obra *A Escola de Atenas* de Raffaello Sanzio de Urbino (1483-1520) conta com infindáveis análises feitas por estudiosos das várias áreas do conhecimento humano. Isso significa dizer que essa produção artística não é neutra, isto é, mesmo tratando-se de uma encomenda interessada do Vaticano (Papa Júlio II), muitas vozes sociais falam nesse texto visual a partir de um determinado contexto, uma determinada ideologia, um determinado tempo e espaço. Nesse sentido, muitas são as interpretações e controvérsias acerca da leitura dessa obra.

Na perspectiva da filosofia da práxis e da linguagem, iniciemos nossa leitura pelo afastamento da mera descrição técnico-formal da imagem. Portanto, o primeiro passo para se aproximar da materialidade significativa dessa imagem é pensar sobre suas condições de produção, ou seja, fazer um recorte histórico, cultural e social em que foi produzida, para que assim possamos realizar uma leitura crítica. Além disso, também é necessário projetar nosso olhar sobre as várias instâncias que contribuem para a sua materialidade visual. Desse modo, sugerimos para a leitura dessa imagem, além da proposta no livro didático apresentada anteriormente, os seguintes questionamentos:

- **Historicidade do ponto de vista social e ideológico do(s) sujeito(s):** quem “fala” no texto visual? A quem se “fala” ? O que significa o que se “fala”?
- **Origem:** quem criou a obra? Onde? Quando? A pedido de quem? Como? Por quê?
- **Objetivos:** representar o que? Para quem foi feito e com qual finalidade? Qual o contexto de produção?
- **Assunto:** O que significa o título? Quem são os sujeitos retratados? Por quê eles? O que dizem os gestos das pessoas retratadas? Existe uma hierarquia na composição dos personagens? Por quê? A aparência visual do cenário apresenta marcas de heterogeneidade? Quais? É possível inferir sobre a realidade material e ideológica retratada na imagem? Como explicar a presença atemporal dos personagens retratados na obra?
- **Elementos formais da linguagem visual:** linha, forma, cor, luz, sombra, volume, espaço, contraste, simetria, equilíbrio, profundidade, etc.

Acredita-se que através desses elementos problematizadores pode-se iniciar a leitura da imagem com uma possibilidade maior de superar a leitura instrucional proposta no livro didático. Nesse sentido, o ponto de partida da leitura, é considerar que, essa obra nasce da encomenda feita a Rafael Sanzio pelo Vaticano, e que foi produzida com objetivos específicos. Dentro do contexto social, político e ideológico da época (séculos XV e XVI) tem-se as seguintes informações sobre a obra *A Escola de Atenas*:

A Escola de Atenas é uma celebração da filosofia. A cena foi tirada de um local do período clássico, como a arquitetura e o ambiente. Personagens representando cada assunto que deveriam ser mantidos em ordem para dar uma idéia de um verdadeiro debate filosófico — astronomia, geometria, aritmética, e geometria sólida — são mostrados em forma concreta. Os

árbitros destas regras, os principais personagens, Platão e Aristóteles, são mostrados no centro da pintura, engajados numa discussão filosófica. Com figuras alegóricas, como era costume nos séculos XIV e XV. Mas, agrupou personagens solenes de pensadores e filósofos juntos num amplo espaço, numa grandiosa moldura arquitetural. Esta moldura é caracterizada por uma alta cúpula, uma abóbada sem teto e pilastras. Ele provavelmente se inspirou na arquitetura romana ou — como pensa a maioria dos pesquisadores — no projeto de Bramante para a nova igreja de São Pedro a qual é a síntese. A Escola de Atenas representa a verdade adquirida através da razão. Rafael não criou sua ilustração do paganismo e da filosofia cristã. Os personagens que dominam a composição não estão amontoados, nem sufocados. Mas bem distribuídos no amplo recinto. Os protagonistas — Platão, está representado com um manto azul-claro (muitos o identifica com Leonardo da Vinci) e Aristóteles — ambos estão caracterizados por uma postura superior. A capacidade descritiva de Rafael, em contraste com antigas pinturas alegóricas, é que ele não procurou apresentar os personagens prestando homenagens a ninguém, ou a grupos ao redor de símbolos; não compôs um desfile. Eles se movimentam, gesticulam, ensinam, discutem e se entusiasma. A pintura representa o pensamento clássico, mas é também dedicada às artes liberais, simbolizadas pelas estátuas de Apolo e Minerva. Gramáticos, Matemáticos e Músicos são personificados por figuras localizadas nos patamares, à esquerda. Geômetras e Astrônomos estão à direita. Além deles estão representados os Retóricos e os Dialéticos. Alguns dos filósofos são contemporâneos de Rafael. Bramante é mostrado como Euclides (com uma prancheta, à esquerda, fazendo cálculos com um compasso). Francesco Maria Della Rovere, de branco, aparece outra vez perto de Bramante. Michelangelo está sentado num degrau, lendo sobre um bloco de mármore; é representado como Heráclito. Uma visão mais apurada do afresco mostra que Heráclito foi o último a ser pintado quando a pintura foi terminada, em 1511. A alusão a Michelangelo é provavelmente um gesto de homenagem ao artista, que tinha recentemente concluído os afrescos da Capela Sistina. Rafael — na extrema direita, com uma boina preta — e seu amigo, Sodoma, estão também presentes (eles representam a glorificação das artes e posam no mesmo nível dos artistas liberais. (*Leituras Sobre a Antiguidade Clássica, Arnaldo Poesia, Ed. do Autor, Niterói, 1991. – The Oxford Companion to Classical Literature, Paul Harvey, Oxford University Press, England, 1986 – Palazzi Pontifici – Web Gallery of Art*²⁷).

Nesse texto, Arnaldo Poesia apresenta um caráter esquemático mostrando a distribuição dos personagens nas suas respectivas composições, isto é, os respectivos grupos dos personagens ocupam lugares e posições específicas dentro da obra, o que simbolicamente sinaliza a individualidade e a identidade de cada um. Em face dessas muitas vozes que falam no texto visual, nos leva a entender que, em um primeiro momento, a leitura dessa imagem consiste, portanto, além do que já foi posto, reconhecer e identificar os enunciados (ideológicos, simbólicos, etc.), que pertencem a um discurso de um determinado grupo de personagens e separá-los dos que não pertencem.

²⁷ UCM Disponível em: www.ucm.es/info/echi1/imagen/~Moneychanger-Texto-VIVO.doc. Acessado em: 15/11/12.

Assim, dentro do recorte proposto, tomemos a leitura da pintura, em primeiro lugar no seu contexto geral e total, e, em segundo lugar suas partes específicas e particulares.

Portanto, em primeiro lugar, a pintura *A Escola de Atenas* representa uma das quatro faculdades ou disciplinas (teologia, filosofia, poesia e o direito) que retrata a cultura das faculdades das universidades medievais. Nesse período em Roma o Papa Júlio II estava em campanha para se recuperar do *cisma de Avignon*²⁸, nesse sentido, o pontífice não media esforços para obter recursos financeiros e reafirmar a sua autoridade papal no poder. Nessa empreitada, o Papa Júlio II mostrou-se extremamente habilidoso nas suas conquistas, primeiro espiritual, através do comércio de indulgências e a prática da simonia, e segundo cultural, através da contratação de artistas da competência de Michelangelo e Rafael para decorar a nova Basílica de São Pedro. Entre outras pinturas, Rafael pintou *A Escola de Atenas* na sala utilizada como biblioteca pelo Papa Júlio II, era onde o pontífice despachava sobre os assuntos da corte eclesiástica.

Apesar de a história retratar o Papa Júlio II pelas suas conquistas nas guerras e pelo seu caráter contraditório, o seu maior legado à posteridade foi encomendar as principais obras de arte da cultura romana da Alta Renascença, sobretudo, *A Escola de Atenas* pelas mãos de Rafael Sanzio.

Os 56 personagens que aparecem nessa pintura cada qual caracterizado de acordo com o seu campo de conhecimento e épocas históricas (filosofia, matemática, física, astronomia, biologia, humanidades, etc.) representam a

²⁸ Em 20 de setembro de 1378, treze cardeais se reúnem secretamente em Anagni, sul de Roma. Descontentes com o papa imposto pelo povo romano em 8 de abril de 1378, sob o nome de Urbano VI, eles designam o prelado de Savoia, Roberto de Genebra, como novo sumo pontífice. O eleito assume o nome de Clemente VII e se instala em Avignon, sede abandonada em 17 de janeiro de 1377 pelo seu predecessor Gregório XI. A rota de colisão com Urbano VI, qualificado de "antipapa", torna-se inevitável. O episódio marca o início do Grande Cisma do ocidente, também conhecido como Cisma Papal, ou simplesmente Grande Cisma, crise católica que duraria 39 anos (1378-1417). Estava-se em plena Guerra dos 100 anos. A França toma partido de seu papa enquanto a Inglaterra opta pelo italiano. Em Nápoles, a rainha Joana I toma partido de Clemente VII enquanto seu primo Charles de Duras, que reivindica a coroa, toma partido do papa romano. E o começo do Grande Cisma do Ocidente. Este conflito entre "urbanistas" e "clementistas" dizia respeito às classes dirigentes. Deixava indiferente a maior parte dos católicos que, em matéria de religião, só tinha como interlocutor o padre de sua paróquia. O conflito de pessoas na alta hierarquia da Igreja Católica não impediu, porém, que a Igreja se cobrisse de descrédito, tendo concorrido para a emergência de movimentos de contestação e da Reforma. Em 11 de novembro de 1417, o Concílio de Constança põe fim ao Grande Cisma.

OperaMundi Disponível em::

[HTTP://operamundi.uol.com.br/conteudo/hojenahistoria1378crisenaigrejacatolica](http://operamundi.uol.com.br/conteudo/hojenahistoria1378crisenaigrejacatolica). Acessado em: 14/12/2012

continuidade atemporal da Academia de Platão pela busca racional da verdade por meio dos valores humanos. Pode-se observar que entre os maiores pensadores de todos os tempos que dialogam nessa imagem, destacam-se especialmente os da cultura Grega, é uma forma do renascer da arte dos antigos gregos e romanos. Nesse sentido a obra de Rafael *A Escola de Atenas* procura resgatar alguns valores da cultura grega por meio da representação dos principais pensadores da Grécia antiga. Como se pode notar nessa imagem, destaca-se nessa obra de Rafael sua preocupação em reproduzir mimeticamente a realidade vivida por esses sábios nos seus tempos. Nesse contexto, observa-se a reprodução detalhada da arquitetura com sua distribuição espacial: a profundidade, cores, materiais, objetos e pessoas, o que de certo modo, enfatiza maior valorização da razão.

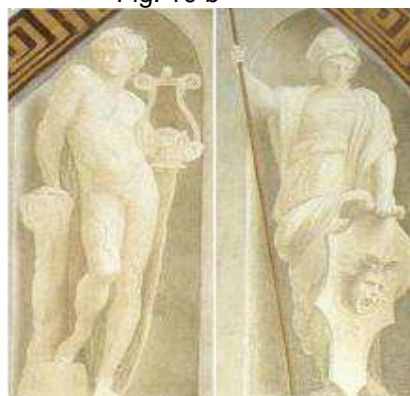
- *As partes do todo*

Dada a plurissignificação dessa obra de Rafael, entende-se que a análise que se segue dificilmente será a palavra final nesse estudo. Sem perder de vista a unidade total do texto visual, passamos a leitura de algumas de suas partes isoladas, que, aliás, em definitivo constitui o todo.

Fig. 10 a



Fig. 10 b



Na imagem (10 a), que ocupa estrategicamente o centro da pintura, vemos representadas as figuras de Platão e seu discípulo Aristóteles. A forma como os dois filósofos gesticulam implica, que enquanto caminha também conversam. Observe os gestos das mãos dos dois filósofos nos permite dizer, a partir da textualidade dessa imagem o que eles significam. É oportuno, nesse momento, dizer que os livros que

ambos carregam são as obras onde cada um defende o seu pensamento filosófico. Ou seja, é grande a possibilidade de que o livro que Platão segura seja o *Timeu* e o de Aristóteles a *Ética Nicomaquéia*. O gesto de Platão, apontando com a mão direita para cima, reforça a ideia de que o livro que leva na mão esquerda seja realmente o *Timeu*. Pois é nesse tratado teórico, na forma de um diálogo socrático, que Platão discute a teoria de que a verdade reside no mundo das ideias abstratas, no mundo das formas ideais, no mundo inteligível. Em contrapartida, Aristóteles aponta para frente e para baixo, ao que parece discordar de Platão, no sentido de que a verdade reside somente no mundo material concreto e empírico.

As observações feitas até aqui, permite-nos dizer que, provavelmente, a preocupação de Rafael ao colocar Platão e Aristóteles juntos representa a dualidade dialética da epistemologia, isto é, os diferentes caminhos do conhecimento para explicar a realidade passam pelos modelos abstratos (teoria) como pelo experimento concreto (empírico).

Na imagem (10 b) destacam-se duas figuras que instauram a produção de um outro texto dentro do texto principal *A Escola de Atenas*. A presença da estátua do deus Apolo (à esquerda) com a lira na mão, representa a harmonia e a razão. Atena ou Minerva (à direita) representa a deusa da sabedoria e protetora das realizações artísticas. A materialidade das imagens de Apolo e Atenas que ocupam seus lugares na arquitetura da *Escola de Atenas* apresentam múltiplas determinações. Além disso, elas também estão carregadas de conteúdos, sentidos ideológicos, políticos, filosóficos e estéticos. Como nos ensina Vázquez na obra *Um convite à estética*, tradução de Gilson Baptista Soares (1999), o autor apresenta ontologicamente a especificidade construtiva, das muitas categorias estéticas, na constituição das obras dos vários pensadores e artistas da humanidade. Isso implica dizer que, Além de, outros sentidos, toda obra de arte traz no seu ser, muitos sentidos estéticos. Nesse momento, pode-se apontar que a presença das duas estátuas (apolo e Atenas) na pintura *A Escola de Atenas* reforça a ideia do diálogo entre discursos no processo de significação da obra. Embora Apolo e Atenas pertençam a uma conjuntura mítica anterior aos demais personagens da pintura, o que importa na pintura de Rafael é a valorização da cultura grega na sua totalidade inseparável: materialidade, ideologia, forma e conteúdo, isso implica dizer, que, dentro dessa obra a realidade material e ideológica são inseparáveis. Nesse sentido, como ler essas várias facetas? Quais são os sentidos estéticos na obra de arte? Como

formalmente, valoriza-se aqui, a cultura grega? Essas perguntas ressuscitam questões ontológicas inconcluídas, que se arrastam, desde Platão (427-347 a.c), até Kant e Hegel, séculos XVIII e XIX. Portanto, construir sentido estético dessa(s) imagem(s), exige-se do leitor realizar um devir histórico, no sentido de recuperar ontologicamente a essência de *aisthesis* (estética), desde a cultura grega antiga até aos dias de hoje. No caso da imagem (10 b): Apólo e Atena, faz-se necessário entender, que, fixar a leitura na especificidade do conceito estético: compreender, perceber, apreciar e distinguir o belo e o feio pelos sentidos construídos na interpretação simbólica da realidade, limita-nos a uma apreciação relativa subjetiva do objeto, ou seja, do gosto pessoal. Desse modo, isso excluía dessa leitura, questões políticas, ideológicas e históricas. No entanto, é importante entender que, as figuras de Apólo e Atenas são objetos mitológicos, simbólicos, místicos, que numa visão particular distância-se da realidade lógico formal. Isto é, a linguagem artística não é lógica. A lógica é a imagem da própria realidade. Desse modo, entende-se que, no caso da imagem (10b) o significado mitológico transcenda ao estético. Em síntese, valoriza-se nessa imagem (10b) a cultura grega da época, a partir da importância dos deuses na religião politeísta grega.

Passamos a leitura das figuras (10c) e (10d) respectivamente. Tratam-se de Epicuro e Pitágoras, ambos estão cercados por vários outros personagens da cultura grega.

Fig. 10 c



Epicuro (grupo da frente à esquerda).

Fig. 10 d



Pitágoras com livro aberto apoiado na perna direita, e atrás com lápis e papel nas mãos Alexandre Magno.

Na figura (10c) no canto esquerdo inferior da obra, Rafael Sanzio posiciona Epicuro coroado com folhas de parreira. Para Epicuro a felicidade poderia ser alcançada por meio dos prazeres da mente. Não cabe aqui apresentar todo o projeto epicurista, mas, o prazer do qual Epicuro falava estava fundamentado por quatro complexas proposições filosóficas: a certeza, o atomismo, o prazer e o desejo. O Epicuro retratado por Rafael aparece cercado por vários personagens. Destacam-se entre eles Zenão de Eléia com barbas brancas e boina azul, o anjo que segura o livro que Epicuro está escrevendo e com as mãos no seu ombro, talvez se trate de Fedra Inghirami, bibliotecário do papa Leão X.

Na figura (10 d) Rafael retrata o filósofo e matemático Pitágoras na parte inferior esquerda do quadro. A posição social e política de Pitágoras, retratada no quadro é de grande importância, haja vista o número de pessoas que o cerca. Nesse contexto em que Pitágoras está inserido, observa-se que o enunciado que demonstra no livro, talvez tenha relação com a música em face da lousa apoiada a sua frente por um menino e que traz a harmonia do diapasão musical, conhecida como a ilustração da tetráktys.²⁹



²⁹ O discurso pitagórico tinha também caráter sagrado. Um aspecto que costuma ser relacionado à descoberta das razões das consonâncias é de origem simbólica. Os números 1, 2, 3 e 4 formavam a tetráktys, uma das partes essenciais da aritmologia pitagórica. A tetráktys era considerada o princípio organizador do cosmo. Várias analogias eram estabelecidas a partir dela. Na natureza, as coisas estariam dispostas em conjuntos de quatro. Era possível desenhar o primeiro sólido com quatro pontos no plano. A soma dos quatro primeiros números resulta no número dez, considerado perfeito por vários motivos, por exemplo, por reunir as quatro dimensões: o ponto; dois: a reta; três, o triângulo e quatro, o primeiro poliedro. É difícil saber exatamente como esse simbolismo místico impulsionou a descoberta das razões das consonâncias, mas a tetráktis talvez possa ser considerada a chave da descoberta das leis acústicas dos intervalos musicais. A coincidência das razões dos quatro primeiros números com a harmonia consoante confirmava a aritmologia pitagórica, que determinou, dessa forma, o caminho da ciência musical do ocidente. (Disponível em: www.teses.usp.br/teses. A harmônica na antiguidade grega, Tese de Mestrado de Cynthia Sampaio de Guasmão). Acessado em: 11/07/2013.

Considerando a exterioridade dessa figura (10 d), pode-se dizer que a presença de Alexandre Magno ao lado de Pitágoras com um livro e lápis nas mãos, (talvez) Averróis de turbante e bigode e Parmênides em pé com um caderno de anotações, tornam-se sujeitos históricos e ideológicos através das múltiplas vozes sociais que passam a falar nos seus discursos na constituição da obra. Portanto, nessa parte da pintura, Pitágoras é a figura central, no entanto, outros personagens importantes da história da humanidade falam nesse texto visual.

Nas figuras (10 e) e (10 f) temos respectivamente Sócrates e Michelangelo como Heráclito.

Fig. 10 e



Sócrates gesticulando no grupo de cima à esquerda.

Fig. 10 f



Michelangelo como Heráclito sentado no último degrau da escada.

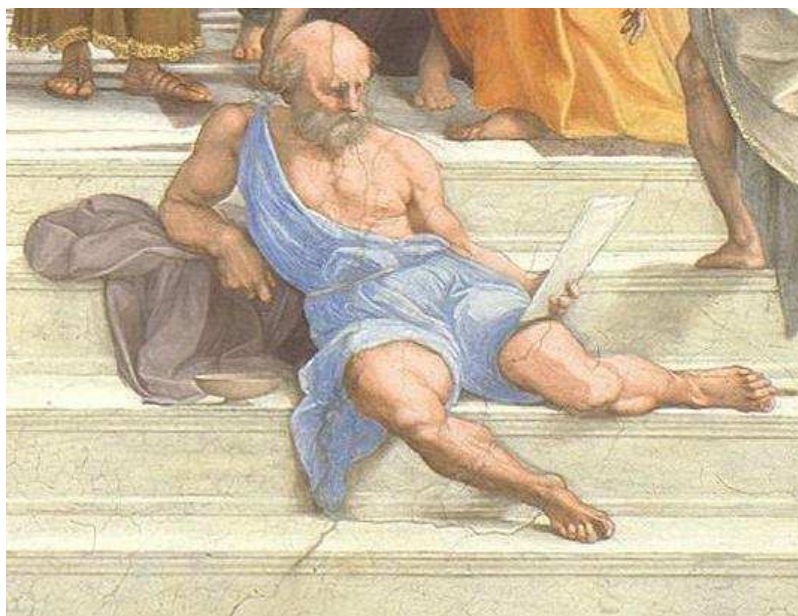
Na figura (10 e), Sócrates aparece acompanhado de vários personagens importantes da história da humanidade. A complexidade nesse texto de imagens, talvez, esteja em pontuar as várias vozes que falam na sua materialidade visual. É possível iniciar a leitura dessa imagem observando as mãos de três personagens dessa composição. Sócrates na presença de Alexandre, o Grande (rei da Macedônia) de elmo e com a mão esquerda na espada, parece enumerar com os dedos pontos específicos de sua argumentação filosófica. O terceiro personagem que se destaca ao lado de seu mestre Sócrates, com vestes verde/branco e gestos

delicados com as mãos, talvez seja Alcebíades. Podemos dizer que nessa composição a mensagem principal criada por Rafael está na interação dialógica entre os interlocutores: Sócrates, Alexandre, Alcebíades, (talvez) Antístenes e Ésquines ou Xenofonte. Nesse sentido, a força da presença da filosofia socrática continua o questionar e analisar.

Na figura (10 f) Rafael retrata Michelangelo como Heráclito. Segundo a crítica especializada na obra *A Escola de Atenas*, Rafael Sanzio acrescenta a figura de Michelangelo como Heráclito a sua obra depois de a ter concluído. A inserção da imagem de Michelangelo como Heráclito na pintura *A Escola de Atenas* ocorre após uma visita de Rafael a Capela Sistina pintada por Michelangelo. Em traços gerais, Rafael ficou fascinado com a obra de Michelangelo e decidiu homenageá-lo passando-o por Heráclito. A presença de Michelangelo como Heráclito sentado no último degrau da escada com lápis e papel na mão, retrata um homem triste e melancólico. Notamos, que a exemplo de Diógenes sentado no segundo degrau acima, são os únicos personagens que estão desacompanhados. É oportuno dizer, que Heráclito (pré socrático) é considerado o pai da dialética, e durante a sua vida preferiu viver isolado das pessoas e dos bens materiais.

O homem que aparece na figura (10 g) é Diógenes.

Figura 10 (g).



Diógenes sentado na escadaria lendo texto.

A imagem de Diógenes totalmente prostrado na escadaria revela o seu afastamento dos bens materiais e das convenções sociais da época. A história da

filosofia diz que Diógenes vivia numa situação de extrema pobreza, e na condição de mendigo passava a maior parte do dia caminhando pelas ruas de Atenas carregando uma lamparina, durante o dia, alegando estar procurando por um homem honesto. Rendeu-lhe o apelido de o cão por viver dentro de um barril e principalmente, por defender a ideia de que o homem deveria aprender muito com o comportamento e a virtude dos cães. No entanto, o maior atributo de Diógenes era seus preceitos cínicos contra a riqueza, a lúxuria e o prazer advindo dos bens materiais acumulados pela sociedade desonesta. São muitas as histórias famosas atribuídas a Diógenes, no entanto, a que ocorreu com Alexandre, o Grande é de inevitável valor filosófico. Uma vez Alexandre, o Grande passando por Atenas encontrou-se com Diógenes e perguntou o que poderia fazer por ele. Diógenes prontamente disse: *Não me tires o que não me podes dar!*³⁰ Diógenes falava do sol que Alexandre tapava com seu corpo fazendo sombra.

Figura (10 h)



Euclides inclinado sobre a pequena lousa com um compasso na mão – lado direito do quadro.

Euclides, o matemático grego do Séc. III a. C., e discípulo de Sócrates destaca-se como uma das figuras centrais na obra *A Escola de Atenas*. Rafael procurou valorizar a presença de Euclides retratando-o em pleno exercício do seu ofício. Com compasso na mão Euclides faz uma demonstração matemática para um grupo de pessoas que parecem interessadas na sua exposição. Nesse sentido, Rafael valoriza nessa composição a presença do outro, isto é, a figura de Euclides aqui representado, também se constitui pela presença dialógica dos interlocutores que o cerca. Assim, Rafael ao promover essa interação de Euclides com o grupo de alunos ao seu redor, cria um processo de alteridade, pois o próprio Euclides acaba se definindo na relação com os outros e nas suas linguagens. Entre os personagens que cercam Euclides podemos destacar (figura 10 i) Zaratrusta com o globo celeste nas pontas dos dedos e de costas Ptolomeu segurando o globo terrestre com as duas mãos, à direita Rafael de chapéu escuro e Sodoma de branco.

Figura (10 i)



A figura de costas com o Globo é provavelmente Ptolomeu, tendo à sua frente Zaratrusta com a esfera. À direita: Rafael, o autor da pintura de chapéu escuro e o seu amigo Sodoma.

Figura (10 j).



Parmênides em pé com livro na mão olhando para Pitágoras. Complemento da figura (10 d).

Embora, a leitura da obra *A Escola de Atenas* envolva uma grande relatividade, com leituras diferentes dos vários campos do conhecimento humano, procurou-se nessa leitura superar a proposta apresentada no livro didático citada anteriormente. Embora, não foi possível pontuar na sua totalidade as 56 imagens que constituem a obra, procurou-se nessa leitura enfatizar a imagem do ponto de vista do seu conteúdo: a narrativa e a história, mas também, tentou-se na medida do possível, abordar a forma e o estilo por meio do qual o autor (Rafael) idealiza, oculta e critica a realidade do seu tempo. Afinal, quem poderá provar o contrário que, nessa pintura, Rafael faz uma crítica a própria Igreja Católica que o contratou? Nesse sentido, é possível dizer que, Rafael quebrou um paradigma do seu tempo, quando resgata os valores da antiguidade grega através da sua arte, com isso, ele rompe com uma antiga tradição da Idade Média, era, onde e quando a Igreja Católica detinha o monopólio da arte como um culto a divina beleza suprema de Deus. Portanto, desse modo, Rafael prova para a Igreja daquela época, que a essência estética e criadora está no homem e não mais em Deus. E, assim. Ele cria dentro da casa de Deus, aos olhos do Papa Júlio II, uma obra concebida pela pura expressão criativa humana.

4.7 IMAGENS NA LITERATURA INFORMATIVA, JESUÍTICA E DO BARROCO – SÉCULOS XVI E XVII

O Século XVI foi assim marcado pelo auge do Renascimento na Europa e pela colonização dos portugueses dessa terra que passaria a ser chamada de Brasil. O desejo da monarquia portuguesa não era a exploração imediata dessas terras, sobretudo, porque a exploração das colônias orientais era economicamente mais atraente. Outro aspecto que impediu a expedição portuguesa no primeiro momento (Séc. XV) a investir imediatamente no processo de colonização, foi o total desconhecimento da realidade física e geográfica dessa região, sobretudo, dos povos que aqui habitavam. O termo genérico de *literatura informativa* tem a ver com as cartas e aos relatos de missionários, religiosos e viajantes, que deveriam manter o rei de Portugal Dom Manuel I informado sobre o processo de reconhecimento, exploração e colonização dessa exótica terra primeiramente chamada de Santa

cruz. Entre os vários textos escritos da literatura informativa sobre o Brasil, destacam-se:

- Pero Vaz de Caminha, "Carta do Achamento do Brasil" (1500);
- Pero Lopes de Sousa, "Diário da Navegação" (1530);
- Pero de Magalhães Gândavo, "Tratado da Terra do Brasil" e "História da Província de Santa Cruz, a que Vulgarmente Chamamos Brasil" (1576);
- Fernão Cardim, "Narrativa Epistolar" (1583) e os "Tratados da Terra e da Gente do Brasil" (data incerta);
- Gabriel Soares de Sousa, "Tratado Descritivo do Brasil em 1587".

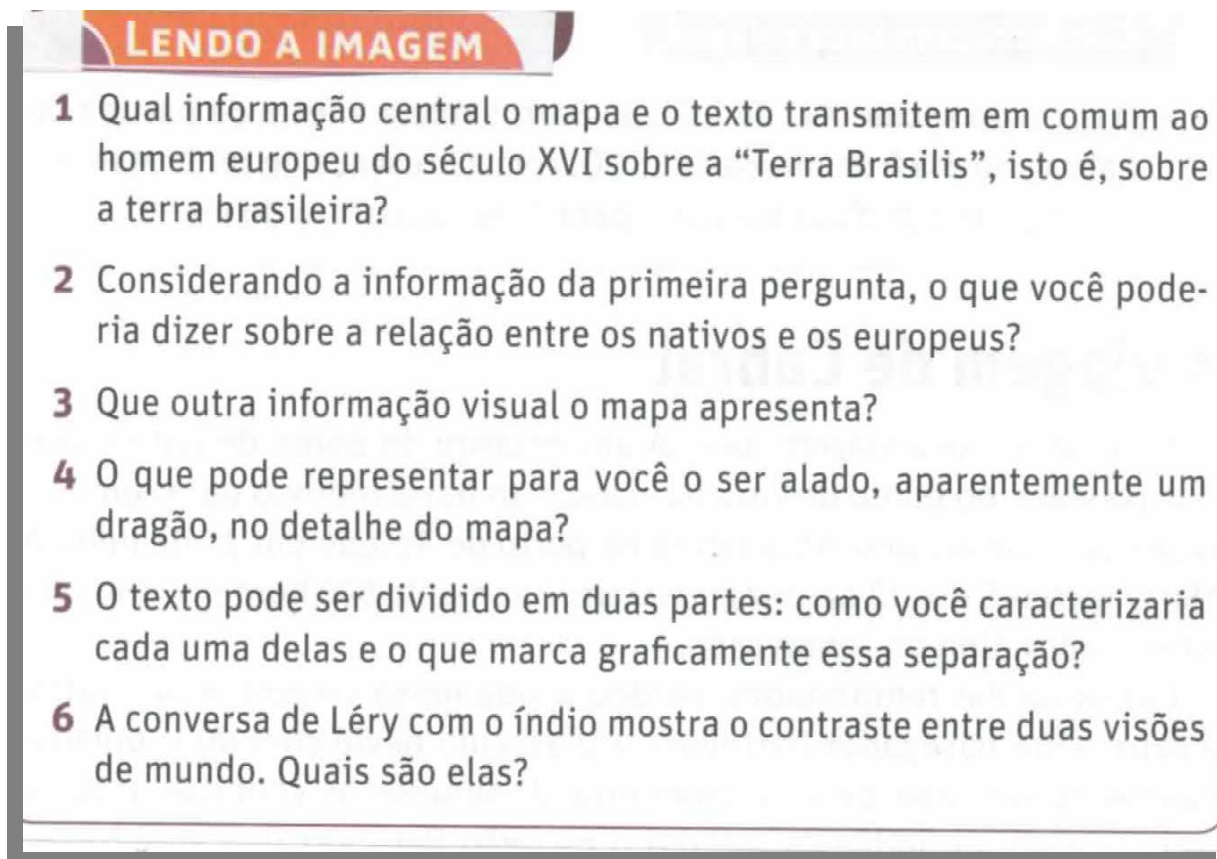
Essa contextualização histórica é necessária para que possamos retomar o âmago da questão do nosso trabalho: *as imagens na literatura informativa jesuítica*. Nesse sentido, optou-se nesse tópico em reunir um número maior de imagens de cada grupo de autores, e assim analisá-las coletivamente numa perspectiva de totalidade.

Imagem(11)



Detalhe de um mapa iconográfico de 1519 mostrando a terra brasileira ("Terra Brasilis"), que faz parte do *Atlas Miller*, atribuído a Lopo Homem e Pedro Reinel.

A imagem (11) está na página 141 do livro *Português, Literatura, Gramática, Produção de texto* dos autores Douglas Tufano e Leila Lauar Sarmento – PNLD 2010. A imagem está acompanhada com o seguinte roteiro de leitura:



(TUFANO e SAMENTO, 2010, p.142).

Dezenas de imagens retratam as primeiras visões do Brasil do Século XVI por meio dos livros didáticos. Trata-se do período vulgarmente conhecido como as *primeiras leituras do Brasil ou literatura informativa*. As linguagens visuais utilizadas nos livros didáticos para representar os fenômenos daquele período histórico, são, na maioria das vezes, gravuras e ilustrações de artistas da época. Isso implica dizer que a maioria dessas imagens são construções feitas a partir do olhar crítico, estético, sensível, seletivo, intelectual e imaginário do pintor sobre aquela realidade nova, vivenciada em meio aos sinais da natureza, as matas, os rios, os animais, os indígenas, europeus e a tudo aquilo que cercavam esses artistas.

Nesse sentido, é apropriado dizer, que o artista no seu complexo processo de criação, vivia essa realidade como referencial para materializar o seu trabalho na forma de uma ilustração ou uma gravura. A nós leitores, cabe o complexo trabalho de olhar, de ver por dentro e por fora da sua obra, olhar o visível e o que não se vê.

Para a leitura dessas imagens teremos que instigar o contexto da sua produção. Cabe aqui, uma analogia ao mito da caverna de Platão: acreditar que essas sombras são reais.

Portanto, ao passarmos os olhos nessas imagens, temos que dar uma pausa para a nossa imaginação processar, sonhar, emocionar-se e depois contar o que viu. Embora as imagens que aparecem no tema *à literatura informativa* sejam variadas, a forma como foram dispostas nas páginas mantém uma uniformidade com a linha narrativa sobre o tema dado. Nesse sentido, essas imagens também falam. Tomemos como exemplo a imagem (11). Trata-se de um mapa iconográfico de 1519, que representa nas próprias imagens contidas na sua superfície, o que seria a realidade da época a partir da visão do europeu. O conteúdo que essa imagem traz nos revela uma contradição, isto é, observa-se que, os nativos do Brasil daquela época, ditos homens livres e naturais por viverem no estado natural junto à natureza, agora cortam e transportam madeira das árvores para as embarcações européias. Os nativos também empunham ferramentas de corte fornecidas pelos europeus, provavelmente, em troca do trabalho de cortar e abastecer os navios com o valioso pau – Brasil.

Ainda em relação à imagem (11) é importante que o leitor considere a sua exterioridade, sobretudo, o contexto sócio histórico da época. Ou seja, para o europeu, o objetivo principal naquele momento era a busca de riquezas fáceis e o acúmulo de bens materiais. Por outro lado, como se vê na imagem, a realidade do nativo era outra, o seu modo de vida, costumes e valores estavam na terra e na natureza. Pois, esses eram os únicos bens que faziam sentido para sua existência.

Em relação a pergunta (3) do questionário: “Que outra informação visual o mapa apresenta?” São várias as possibilidades de respostas. O aluno pode identificar e descrever o que vê na superfície da imagem, por exemplo: a fauna brasileira, as espécies de aves (papagaios coloridos), macacos e índios. No entanto, dificilmente, ele falaria do que não se vê. Isto é, o que a imagem do mapa mostra em nada se parece com a descrição do Brasil narrada nos documentos históricos, sobretudo, na Carta de Pero Vaz de Caminha a D. Manuel I:

As águas são muitas e infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo aproveitá-la, tudo dará nela, por causa das águas que tem.
Porém, o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deva lançar.

E que não houvesse mais que ter aqui Vossa Alteza esta pousada para a navegação de Calicute, isso bastava. Mais ainda, disposição para nela cumprir-se — e fazer — o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber, acrescentamento da nossa Santa Fé!

E desta maneira dou aqui a Vossa Alteza conta do que nesta Vossa terra vi. E se me alonguei um pouco, Ela me perdoe. Porque o desejo que tinha de Vos tudo dizer, me fez pôr assim tudo pelo miúdo.

E pois que, Senhor, é certo que tanto neste cargo que levo como em qualquer cousa de Vosso serviço for, Vossa Alteza há de ser por mim muito bem servida, a Ela peço que por me fazer singular mercê, mande vir da Ilha de São Tomé a Jorge de Osório, meu genro — o que d'Ela receberei em muita mercê.

Beijo as mãos de Vossa Alteza [...] (CASTRO, Sílvia (Intr., aval. e notas). *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 97-98. (Fragmento).

Como se vê no fragmento da Carta de Caminha, a riqueza de detalhes para retratar a terra brasileira, não condiz com a pobreza de detalhes do mapa. Nesse sentido, a pergunta (3) limita o leitor a descrever resumidamente o que vê na superfície do texto. Em relação a pergunta (4) “O que pode representar para você o ser alado, aparentemente um dragão, no detalhe do mapa?” Trata-se de uma resposta difícil, pois, o aluno pode incorrer em devaneios e contradições, por falta de conhecimento desse período histórico. Desse modo, é importante que o professor oriente o leitor, no sentido, de esclarecer que, nesse período (século XVI) os europeus (portugueses e espanhóis) conheciam muito pouco sobre a realidade dessas terras recém descobertas, principalmente, sobre os animais que viviam aqui. Portanto, era comum em ilustrações da época a presença de seres monstruosos. Muitas vezes, fruto das lendas e do senso comum da época.

Imagem (12)



DE BRY, Theodore. *A execução do inimigo pelos índios tupinambás*. 1562. Gravura colorida.

A imagem (12) traz como roteiro de leitura o seguinte texto:

Cativam: aprisionam.
Principal: chefe.
Cavar: engordar.
Ataviado: ornamentado.
Lhe faz a prática de seus antepassados: conta a história de seus antepassados.
Postas: pedaços de carne cortados.

LENDO A IMAGEM

Eis como o padre Manuel da Nóbrega descreve o ritual de execução de um índio prisioneiro.

[...]

Quando **cativam** algum, trazem-no com grande festa com uma corda pela garganta e dão-lhe por mulher a filha do **Principal** ou qual outra que mais o contente e põe-no a **cavar** como porco, até que o hajam de matar, para o que se ajuntam todos os da comarca a ver a festa, e um dia antes que o matem lavam-no todo, e o dia seguinte o tiram e põem-no em um terreiro atado pela cinta com uma corda, e vem um deles mui bem **ataviado** e **lhe faz a prática de seus antepassados**; e, acabada, o que está para morrer lhe responde, dizendo que dos valentes é não temer a morte, e que ele também matara muitos dos seus e que cá ficam seus parentes que o vingarão e outras coisas semelhantes. E morto, cortam-lhe logo o dedo polegar, porque com aquele atirava as flechas, e os demais o fazem em **postas** para o comer, assado e cozido.

[...]

NÓBREGA, Manoel da. *Cartas do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia/São Paulo: Edusp, 1988. p. 100. (Fragmento).

■ Na sua opinião, por que os nativos matavam e comiam seus inimigos?

(SARMENTO e TUFANO, 2010, p. 151).

Na imagem (12) faz-se necessário que o leitor problematize a cultura e a história retratada na pintura de DE BRY, Theodore: *A execução do inimigo pelos índios tupinambás*. É importante que o leitor supere a interpretação inicial/imediata e busque entender os costumes antropofágicos dos índios daquela época no trato com os inimigos. Assim, veremos que muitas vezes, o sinal de respeito ao inimigo capturado em guerra se dava através da ingestão das suas partes assadas, esse ato era muito concreto, pois com isso acreditavam incorporar a bravura do inimigo.

O texto de apoio enriquece os detalhes da morte do inimigo e como ocorre o ritual antropofágico. A junção do texto verbal com o visual possibilita ao leitor criar imagens mentais sobre o ato do sacrifício do índio inimigo.

Faz-se necessário, esboçar um sentido para além dos aspectos culturais antropológicos apresentados no texto de Manuel da Nóbrega (1988) e na pergunta abaixo do texto. Nesse sentido, pode-se dizer que, o interesse de Theodore de Bry na pintura *A execução do inimigo pelos índios tupinambás*, é representar com riqueza de detalhes, a iniciação de um ritual antropofágico que antecede a morte do inimigo capturado. O que se quer mostrar nessa pintura? Como nos ensina

Vázquez, é a sua forma sensível, isto é, o conjunto de elementos que compõem a materialidade da imagem (volume, extensão, dimensão, forma), mais, as informações históricas e sociais atribuídas ao objeto, que, juntos, são responsáveis por determinar o comportamento do interlocutor diante da imagem e desse modo, permitir a construção do significado. No entanto, o que é a forma sensível dessa imagem? Talvez, tenhamos que pluralizar essa pergunta. Ou seja, cada um dos elementos que compõe a imagem representa uma forma sensível. Podemos destacar no centro da imagem a figura torturada do inimigo, prestes a receber o golpe final. Podemos ver que, antes de ser abatido pelo seu algoz, ainda gesticula como se quisesse dizer alguma coisa. Atrás do condenado o gesto de pavor das mulheres e ao redor, os homens com os semblantes contraídos, implica em dizer que, mesmo se tratando de uma festa, o momento da morte é de grande tensão e respeito ao prisioneiro.

Ainda em relação ao que se quer mostrar na pintura, verifica-se, que o inimigo mostra-se fisicamente bem, sinal de que, estava sendo bem alimentado para servir de banquete a tribo. Aliás, para os tupinambás, era de extrema importância, que o inimigo morresse como um forte e não como um covarde. Pois, esse atributo, a coragem do prisioneiro, era a razão maior para ser morto e devorado pelos inimigos.

Em relação à opacidade na imagem, observa-se a ausência de crianças, mesmo tratando-se de uma prática de seus antepassados, provavelmente, a cena era inapropriada para os olhos infantis. Também, não se vê a desordem, por meio da euforia coletiva dos índios. Ou seja, o inimigo não é morto pela coletividade, mas, sim, por um único guerreiro que desfere o golpe final. Outra marca da opacidade nessa imagem, é a ausência do pranto ou da covardia diante da morte. Não há uma tentativa desesperada de fuga. Nesse sentido, Theodore de Bry, preserva na sua pintura o direto do inimigo, de morrer como um forte e não como um covarde.

Portanto, propomos na leitura dessa imagem superar a proposta inicial dada na pergunta no livro didático, sobretudo, no sentido de mediar a leitura a partir de alguns códigos de apreciação, principalmente, a transparência e a opacidade.

Dentro desse contexto da literatura informativa, passemos para a leitura da imagem (13) de Vitor Meireles: *Primeira missa no Brasil*.

Esta imagem ocupa a página 145 do livro *Português, gramática e produção de texto*, de Leila Lauar Sarmiento e Douglas Tufano.

Imagem (13)

MEIRELES, Vitor. *Primeira missa no Brasil*. 1860. Óleo sobre tela, 268 x 356 cm.

Na imagem (13) MEIRELES, Vitor. *Primeira missa no Brasil*³¹, novamente, faz-se necessário que o leitor retome a historicidade dos aspectos políticos e religiosos daquela época. Ao longo do Século XVI a religiosidade católica europeia começava a se preocupar com a salvação da alma em face de uma realidade plena de prazeres e desejos ditos proibidos. Em face disso, os atos de devoção (orações, procissões, etc.) na sombra da cruz, foi um dos sucessivos instrumentos promovidos pela Igreja Católica sob a ordem religiosa jesuítas para impor a fé cristã também aos nativos. No entanto, como se vê nas imagens, a tribo parece não manifestar interesse pelo ritual católico que estava acontecendo. Isso implica dizer que os índios, ainda, não estavam convertidos às ideologias religiosas dos europeus.

Essa imagem está posta no livro didático para ilustrar o tema literatura informativa e jesuítica. Embora, essa imagem não venha acompanhada de perguntas para responder, ela ilustra outros textos de natureza documental e principalmente, trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha. A intenção dos autores com essa imagem, não é a de provocar a reflexão crítica no aluno sobre a visão do

³¹ Apesar do título, esse quadro representa a segunda, e não a primeira missa rezada no Brasil. Houve uma missa anterior, rezada no dia 26 de abril, domingo, na ilha da Coroa Vermelha, sem a presença dos índios. A segunda missa, no dia 1º de maio, sexta-feira, foi realizada na praia e, dessa vez, com a presença dos índios, como se vê no quadro de Vitor Meireles (SARMENTO e TUFANO, 2010, p.145).

Brasil daquela (século XVI) época, fazer o aluno a ver pela contradição, mas, sim, reiterar a ideia secular imposta na educação brasileira, de que, esses índios não tinham nenhuma forma de religião e, portanto, precisavam ser iniciados na fé cristã. Portanto, cabe nessa leitura, inferir que, a expansão da fé católica não era gratuita, ou seja, esses Jesuítas não estavam apenas interessados em salvar aquelas almas do inferno, mas, sim estavam interessados em descobrir ouro, prata e tudo que tivesse valor comercial.

Imagem (14)



PORTINARI, C. Padre Anchieta. 1954. Óleo sobre tela, 54 x 46 cm (p. 147).

Na imagem (14) destaca-se o padre jesuíta José de Anchieta. Apóstolo e poeta, José de Anchieta foi protagonista de importantes eventos da história brasileira. A cena retratada por Cândido Portinari retrata o Padre Anchieta na praia de Iperoig (atual Ubatuba/SP). Foi nesse local que ficou preso por cerca de quatro meses, após uma rebelião dos índios tamoiós. Durante o período em que ficou refém dos índios, Anchieta além de escrever um poema de 5786 versos dedicados à Virgem Maria, também negociou a pacificação entre os índios e brancos.

O Barroco – Século XVII.

Faz-se necessário uma breve contextualização histórica sobre o Barroco no sentido de contribuir para a leitura das imagens que representam questões, como: a morte e o sobrenatural.

A expressão Literatura barroca é originária da literatura ocidental europeia produzida no século XVII. O homem do período barroco, vivia atormentado por dúvidas existenciais, frequentemente, ocasionadas por pressões religiosas, via-se obrigado a conciliar o inconciliável: a razão e a fé, a matéria e o espírito, a vida física e a vida espiritual. Vejamos algumas antíteses e paradoxos frequentes da arte barroca no Século XVII:

- Fugacidade da vida e instabilidade das coisas;
- Morte, expressão máxima da efemeridade das coisas;
- Concepção do tempo como agente da morte e da dissolução das coisas;
- Castigo, como decorrência do pecado;
- Arrependimento, pecado, perdão;
- Narração de cenas trágicas;
- Erotismo;
- Misticismo;
- Apelo à religião.

Vejamos um fragmento do texto de Vítor Manuel de Aguiar e Silva *Teoria da Literatura* sobre o barroco:

[...] A morte, expressão suprema da efemeridade, constitui assim um tema maior do barroco. Quer nas artes plásticas, quer na literatura, quer na espiritualidade do período barroco, a morte é uma presença obsessiva e teatral [...] (SILVA, 1967. p. 340).

É a partir desse pensamento cultuado no período barroco, sobre a certeza de que o tempo tem apenas o poder de degradar e destruir a vida terrena por meio da presença impiedosa e efêmera da morte, e da plena convicção de que a realidade humana é constituída de paradoxos é que se pretende ler as imagens a seguir.

Selecionamos abaixo algumas imagens que ilustram o tema Barroco nos livros didáticos de língua portuguesa em análise. A imagem (15) ocupa a página 160

do livro intitulado *Português, literatura, gramática, produção de texto* dos autores Douglas Tufano e Leila Lauar Sarmento – PNLD 2010.

Imagem (15)



VALDÉS LEAL, Juan de. *Alegoria da morte (In ictu oculi)*. Óleo sobre tela, 220 x 216 cm. Sevilha, 1672.

Para acompanhar a leitura dessa imagem, o livro didático traz o seguinte texto acompanhado do questionário:

A morte, expressão suprema da efemeridade, constitui assim um tema maior do barroco. Quer nas artes plásticas, quer na literatura, quer na espiritualidade do período barroco, a morte é uma presença obsessiva e teatral: em 1639, os jesuítas celebram em Roma uma missa solene em homenagem a um seu protetor, numa igreja decorada com esqueletos; [...] os pregadores apresentam perturbantes e cruéis visões dos derradeiros instantes da vida, procurando impressionar violentamente a sensibilidade dos seus ouvintes. [...]

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1967. p. 339-341. (Fragmento).

Refleta sobre a imagem a partir do texto lido.

Converse com seus colegas

- 1 Na representação do esqueleto no quadro.
 - a) O que ele carrega embaixo do braço esquerdo?
 - b) O que ele segura na mão esquerda?
 - c) Com base nesses elementos, que ideia você acha que o esqueleto representa no quadro?
- 2 Com a mão direita, o esqueleto faz o gesto de apagar uma vela. E sobre a vela está escrita, em latim, a frase *in actu oculi*, que significa “num piscar de olhos”. Considerando as respostas da questão anterior, explique.
 - a) O que pode simbolizar a vela acesa?
 - b) E o que pode significar o gesto do esqueleto de apagar a vela?
 - c) Que relação tem esse gesto com a frase *in actu oculi*?
- 3 Observe que o pé esquerdo do esqueleto está sobre um globo terrestre. O que representa essa postura?
- 4 Atente para o que está espalhado pela mesa e pelo chão: livros, espada, mantos luxuosos, coroas etc.
 - a) O que podem representar essas coisas?
 - b) Que relação têm elas com a resposta da questão 3?
 - c) Em que direção olha o esqueleto? Como você interpreta esse olhar?
- 5 No Capítulo 6, estudamos uma pintura cujo título era *Vanitas*, palavra latina que significa “vaidade, o que é vão, inútil, fútil”. Reveja esse estudo e responda.
 - a) O quadro de Valdés Leal também poderia ter esse título? Por quê?
 - b) O quadro também pode ser visto como um exemplo de alegoria? Justifique.
- 6 O texto comenta um dos principais temas da arte barroca. Pelo que diz o texto, é válido afirmar que o quadro estudado de Valdés Leal pode ser caracterizado como uma obra barroca? Por quê?
- 7 Segundo o texto, ao destacar que a vida carnal e seus prazeres duram pouco e logo se transformam em pó, a arte barroca busca fazer o homem “procurar uma realidade suprema isenta de mentira e de imperfeição”. Numa visão religiosa, o que seria essa realidade suprema? A que aspecto da vida humana ela corresponderia?

O tema da vaidade

Esse tema tem como fonte de inspiração um dos livros da Bíblia chamado *Eclesiastes*. Veja um trecho desse livro.

[...]

Vaidade de vaidades! — diz o pregador, vaidade de vaidades! É tudo vaidade.

Que vantagem tem o homem de todo o seu trabalho, que ele faz debaixo do sol? [...]

Fiz para mim obras magníficas; edifiquei para mim casas; plantei para mim vinhas.

Fiz para mim hortas e jardins e plantei neles árvores de toda espécie de fruto. [...]

Amontoei também para mim prata, e ouro, e joias de reis e das províncias; provei-me de cantores, e de cantoras, e das delícias dos filhos dos homens, e de instrumentos de música de toda sorte. [...]

E olhei eu para todas as obras que fizeram as minhas mãos, como também para o trabalho que eu, trabalhando, tinha feito; e eis que tudo era vaidade e aflição do espírito e que proveito nenhum havia debaixo do sol.

ECLESIASTES, 1:2-3; 2:4-5; 2:8; 2:11. In: *Bíblia sagrada*.

Trad. de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995. p. 469-470. (Fragmento).

Iniciemos nossa leitura pela aparência factual imediata da imagem, por aquilo que ela revela através da sua materialidade visual. Ao ressaltar a historicidade do ponto de vista social e ideológico do período em que o Espanhol Juan de Valdés Leal pintou a obra *Alegoria da Morte* (1672), podemos dizer que a voz que fala nesse texto visual expressa declaradamente a repreensão da Igreja Católica em relação à brevidade temporal da vida. Provavelmente, a intenção de criar uma obra dessa natureza, fosse a de impressionar e provocar a reflexão do homem barroco através da doutrinação religiosa. É provável, que isso tenha sido possível, pois, como se vê, a forma como a parte material da imagem foi criada, coloca-se como matéria inseparável do real: o caixão embaixo do braço esquerdo e a foice na mão esquerda do esqueleto (a morte).

Outros aspectos que merecem atenção nessa imagem são as marcas de heterogeneidades, como o implícito, o silêncio e a ironia. Pode-se observar que sobre a vela acesa que o esqueleto tenta apagar com a mão direita está escrito em latim, a frase *in ictu oculi*, que significa “num piscar de olhos”. Nesse sentido, podemos ler que a vela acesa significa a vida, enquanto que o gesto do esqueleto de apagar a vela representa o fim da vida. Isso quer dizer que a morte pode chegar a qualquer momento como num piscar de olhos. Aqui, encontramos, portanto, fortes marcas ideológicas da Igreja Católica da época, como se fosse um aviso ameaçador às pessoas para que encerrassem as vaidades e aos prazeres terrenos em face da brevidade da vida.

A postura do esqueleto, com o pé esquerdo sobre um globo terrestre, expressa o enunciado simbólico de que a morte domina a vida humana na terra e ninguém pode escapar dela. Os elementos espalhados pela mesa intensificam nossa visão, no sentido de compreender o que significam esses objetos: coroa real, livros, espada, mantos, colares, etc. Portanto, esses objetos podem representar a vaidade humana, símbolo de *status* social (poder, fortuna, cultura, etc.), o que, na linha paradoxal do barroco, de nada adiantará, pois todos os seres humanos terão suas vidas ceifadas pela morte. Isso fica claro na forma como a caveira encara o leitor nos olhos, como se falasse que ninguém vai escapar da morte.

Enfim, o estudo dessa imagem (17) permite-nos dizer que, as vozes sociais que falam na sua transparência, falam a partir da perspectiva ideológica e social da Igreja Católica do Século XVII, sobretudo, no sentido de enfatizar a ideia de que, nada adianta, as vaidades e os bens mundanos diante da morte, pois tudo pode

desaparecer num piscar de olhos. Nesse sentido, a Igreja desse período reitera que o homem deve investir nos bens espirituais para que possa salvar sua alma. Como se vê, a leitura feita até o momento é descritiva e propositalmente, segue o roteiro dado no livro didático. No entanto, vê-se a necessidade de superar essa leitura descritiva da imagem e ler para além da sua transparência visual.

Como já falamos em várias partes desse trabalho, ler uma imagem (obra de arte, ilustração, fotografia, pintura, etc.), significa entender, que estamos lidando com linguagens carregadas de significados, marcadas pelos interesses daqueles que as produzem e daqueles que as encomendam. Nesse sentido, para concluir a leitura dessa pintura de Valdés, é preciso relativizá-la a partir de duas categorias centrais: o discurso e a representação.

Podemos dizer que, a pintura *Alegoria da morte* de Valdés ou de qualquer outro artista, não é a realidade em si ou uma duplicação fiel de uma parcela do real. Mas, no contexto em que estamos pesquisando, podemos dizer que, trata-se de uma representação elaborada pelo próprio Valdés, a partir de uma situação concreta. Nesse sentido, no texto: *Uma Análise Sobre os Jeroglíficos de Nuestras Postrimerias*³² Letícia Roberto dos Santos diz o seguinte:

“Jeroglíficos de Nuestras Postrimerias” é o nome que se dá à série de dois quadros de Juan de Valdés Leal (*In icti oculi* e *Finis Glorae Mundi*), pintados entre os anos de 1670 e 1672. Os dois quadros em questão fazem parte da decoração da capela do *Hospital de La Caridade de Sevilla* encomendada pelo *Hermano mayor de La Caridad de Sevilla* Dom Miguel de Manãra em um dos momentos do processo de expansão da mesma. A *hermandad de La Santa Caridad* surgiu no fim do século XV com a função de enterrar os criminosos executados, que eram costumariamente deixados ao relento atraindo animais que se alimentavam da carniça (SANTOS, 2010, p. 241-242).

Pensando assim, podemos afirmar, que toda representação é elaborada entre sujeitos: de alguém para alguém. Desse modo, a representação da visão de Valdés materializada na forma da pintura *Alegoria da morte* (esqueleto, caixão, foice, velas, desordem), passa a ter uma correspondência com a realidade, no momento que o

³² VI Encontro de História da Arte do Instituto de Filosofia e ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2010, SP. História da Arte e suas fronteiras: atas do VI EHA, de 30 de novembro a 03 de dezembro de 2010 / Breno Faria, Fanny Lopes, Fernando Marinho, Isabel Hargrave, Martinho Alves da Costa Junior, Raphael Fonseca, Stela Politano (organizadores). Campinas, SP: UNICAMP/IFCH, 2010. Disponível em: www.unicamp.br/chaa/eha/atas/vieha.pdf. Acessado em: 17/072013.

artista apropria-se dos elementos que constituem essa realidade. Ou seja, o artista tem um conteúdo que existe efetivamente para trabalhar: a encomenda, o contexto, o tema e a técnica ou a arte do seu ofício. É importante dizer que, embora seja o artista que empunha o pincel para dar existência a representação da realidade, a sua consciência individual (subjetividade) é constituída por uma consciência coletiva (objetividade). No caso de Juan de Valdés Leal, o tempo é o século XVII. O espaço é a Espanha, mais precisamente, a Academia de Arte de Sevilha. As configurações artísticas, “está compreendida no dito Barroco Espanhol, movimento que estaria inserido no ciclo de ouro da pintura espanhola” (Santos, 2010, p. 241). Em relação as configurações sociais, políticas e ideológicas Santos afirma que:

[...] Essa atividade atendia a uma urgente necessidade social, pois era comum nas ruas e nos campos a presença de cadáveres de mortos pela fome ou de executados criminais. Estamos aqui tratando de uma época em que a morte não é apenas o fim da vida, ela é um momento de redenção para os cristãos. Morrer bem é parte fundamental no processo de salvação da alma, porém não é o único. Há também a necessidade de ser bom em vida, contribuir com a Igreja, com os pobres, levar uma vida exemplar (SANTOS, 2010, p.242).

Nesse fragmento, fala-se do trabalho que proporcionava gratuitamente o hospital de la Caridad, tanto com o enterro dos mortos, como, com os enfermos. Nessa perspectiva, a produção de Valdés é pensada a partir de sua relação com essa realidade em que vive. No entanto, é importante dizer que, embora, os tempos são de mortes: necessidades sociais, fome, guerras, peste bubônica (1649), Valdéz coloca a sua sensibilidade a serviço da contemplação do mundo do outro (o comprador da obra) e de si mesmo, embora, essa obsessão pessoal pela morte, possa ser particular do comprador da pintura.

Não podemos perder de vista, que uma imagem também é um discurso. Sendo assim, o sujeito que fala nesse texto, tende a impor a sua autoridade e legitimar as suas visões, ideologias, conhecimentos e desconhecimentos ao mesmo tempo. E, é exatamente, o que acontece em relação a pintura *Alegoria da morte* de Valdéz (1672). Portanto, começa fazer sentido a encomenda de Miguel de Mañara da pintura *Alegoria da morte* de Valdés, para decorar a Igreja no interior do hospital de la Caridad de Sevilha. Nesse sentido, Santos esclarece o seguinte:

O altar é adornado pela impressionante escultura de Pedro Róldan *A descida de Cristo* e de cada lado por três pinturas de Murillo. A localização enfatiza a intenção didática dos quadros: enquanto a morte ocupa os espaços sombrios da capela, as

pinturas de salvação formam um corredor que desembocam na maior expressão do amor de Deus pela humanidade, que é a crucificação de Cristo. A predileção da época fica evidente na divisão de temas entre Valdés Leal e Murillo feita por Mañara: enquanto os traços nervosos de Valdés Leal renderam-lhe temas de morte e decadência, a Murillo com seus graciosos traços foram relegadas às obras cujos temas eram a salvação (SANTOS, 2010, p.243-244).

Como pode-se ver, muitas vezes, a pintura de um artista estava a serviço da manipulação e do convencimento de pessoas da sociedade por instituições privadas em parceria com a Igreja Católica. Ou seja, a decoração da Igreja no interior do hospital de la Caridad, a mando de Mañara, operava com a relação dialética morte/salvação: “A ideia da caridade como antídoto da morte e como caminho da salvação” (Santos, 2010, p. 246).

Passemos para a leitura da imagem (16) que está na página 168 do livro *Linguagem em movimento* dos autores Carlos Cortez Minchillo e Ezeti Fragata Toralvo, PNLD – 2010. Imagem (16)



BERRUGUETE, Pedro – *Auto da fé*, c. 1495. Museu do Prado, Madri.

A imagem (16) que representa o tema o barroco na literatura do Século XVII é uma pintura do espanhol Pedro Berruguete (1450-1503) *que mostra São Domingos presidindo à queima dos hereges em 1215*. Não se tem aqui a pretensão de aprofundar os temas *Inquisição* e *autos de fé*, e sim tentar refinar teoricamente a leitura da imagem que está no livro didático, certos também que estamos longe de esgotar a construção do seu sentido.

A pintura de Pedro Berrugute retrata um *Auto de fé*. Levando-se em consideração os fatores de historicidade e ordem social e política da época (Séc. XIV), podemos dizer que os *Autos de fé* foram manifestações públicas e privadas da chamada Sagrada Inquisição, comandada pela Igreja Católica da época. Com a declaração da Reforma Protestante em 1517 por Martinho Lutero iniciou-se o processo do fim da hegemonia da Igreja Católica e suas pretensões ao poder universal na Europa Ocidental. Em contrapartida, a Igreja Católica passou a usar as mais terríveis armas para conter os resistentes (hereges) contrários aos dogmas da igreja e da monarquia. Os inquisidores tinham o poder de prender, julgar, torturar, confiscar bens e por fim condenar a pessoa a morrer queimada na fogueira.

Portanto, a imagem (16) retrata um *Auto de fé*, isto é, os dois homens que aparecem nus e amarrados aos postes pelo pescoço, já passaram pela sentença condenatória. Nessa fase do ritual, na maioria das vezes os condenados voltavam para o interior da Igreja para sofrer o castigo final. Como pode-se ver nessa obra, trata-se de um ato público, pois além da corte eclesiástica que ocupa o palco superior do cenário, observa-se nas partes inferiores da imagem a presença do público popular. Outro aspecto que merece atenção é a composição simbólica dos representantes do *Tribunal do Santo Ofício da Inquisição* que estão na parte superior do palco. Ao centro, com manto preto, encontra-se São Domingos com a mão direita sobre o ombro de um membro do tribunal. Esse sacerdote traz nas mãos o símbolo da Inquisição espanhola: a cruz de dois lados, a bandeira contendo a espada que simboliza a morte aos hereges e o ramo de oliveira que significa o perdão aos arrependidos.

Ao voltar nosso olhar para os dois condenados, chama a atenção o destaque que o pintor dá a posição dos corpos e a aparente beleza física e jovial do casal. Nesse sentido, pode-se inferir que, em relação às variedades de delitos que eram considerados heresias na época, talvez tenham sido condenados pelo delito

denominado *contra naturum*, ou seja, o homossexualismo, que era chamado na época de sodomia.

A presença da cavalaria e soldados armados na parte inferior da imagem permite-nos dizer que a Inquisição, no geral, estava sob o comando da monarquia, embora, a palavra final sempre era da autoridade papal e da aprovação de Roma.

Imagem (17)



Artemisia Gentileschi – *Judite assassinando Holofernes*. C. 1612-1621. Galeria Uffizi, Florença.

A arte barroca retratou com frequência episódios bíblicos violentos e brutais, como na obra da pintora Italiana Artemisia Gentileschi (1593-1654): *Judite assassinando Holofernes*. Essa imagem ocupa a página 176 do livro *Linguagem em*

movimento dos autores Carlos Cortez Minchillo e Izeti Fragata Torralvo, PNLD – 2010. Como todo texto visual ou não, ele sempre está revestido de um conteúdo ou de um sentido ideológico. No caso da pintura *Judite assassinando Holofernes* de Artemisia Gentileschi, tem-se Judite, uma personagem bíblica que lutou em favor da justiça e da liberdade para libertar seu povo da tirania dos assírios. Nesse sentido, sugerimos para uma maior compreensão da imagem a leitura do texto bíblico do livro de Judite:

[...] Por isso pensei comigo mesma: Irei apresentar-me ao príncipe Holofernes para revelar-lhe seus segredos e indicar-lhe um caminho por onde poderá tomar, sem perder um homem sequer do seu exército. Levaram-na à tenda de Holofernes, declarando quem era. Mal havia ela entrado, Holofernes ficou cativo de seus olhos. Judite viu Holofernes sentado sob um baldaquino de púrpura, bordado de ouro, com esmeraldas e pedras preciosas: Ela levantou os olhos para o seu rosto e inclinou-se profundamente diante dele até o solo. Os servos de Holofernes levantaram-na por ordem do seu senhor. Então Holofernes disse-lhe: Tranqüiliza-te! Não temas em teu coração, pois nunca fiz mal algum a quem estivesse pronto a servir o rei Nabucodonosor. Holofernes e seus servos alegraram-se com este discurso, e admiraram a sabedoria de Judite, dizendo uns aos outros: Holofernes disse-lhe: Deus fez muito bem em te mandar antes do povo, a fim de que possas entregá-lo nas nossas mãos. Holofernes disse-lhe: E quando acabarem as provisões que trouxeste contigo, que poderemos fazer por ti? Por tua vida; meu senhor, replicou Judite, juro que tua serva não gastará todas estas coisas, sem que Deus realize pela minha mão o que resolvi fazer. Os escravos de Holofernes introduziram-na então na tenda que ele tinha designado. Holofernes ordenou aos seus escravos que a deixassem sair e entrar como quisesse, durante três dias, para adorar o seu Deus. No quarto dia, Holofernes deu um banquete aos seus oficiais. E disse a Vagao, seu eunuco: Vê se persuades a essa judia que consinta espontaneamente em tornar-se minha concubina. No quarto dia, Holofernes deu um banquete aos seus oficiais. E disse a Vagao, seu eunuco: Vê se persuades a essa judia que consinta espontaneamente em tornar-se minha concubina. Holofernes alegrou-se grandemente por tê-la junto dele, e bebeu vinho como nunca tinha bebido. enquanto Holofernes repousava em seu leito, bêbedo a cair. desembainhou-a e, tomando os cabelos de Holofernes, disse: Senhor, dai-me força neste momento!

Feito isto, saiu e deu à sua serva a cabeça de Holofernes para que a metesse no saco.

(Fonte: <http://www.bibliacatolica.com.br/busca>. Livro de Edite capítulos 10,13 a 13, 11. Acessado em: 06/01/2013).

Em muitas situações o artista interpreta e retrata a realidade na sua obra a partir dos documentos oficiais, como é o caso da artista Artemisia Gentileschi. No caso dessa obra de arte no livro didático, não foram apresentadas perguntas para o encaminhamento da leitura. O que, de certa forma, deixa a leitura livre ou por conta do aluno. Nesse contexto, a imagem vem acompanhada dos sermões do Padre Antônio Vieira (1608-1697) e das poesias de Gregório de Matos. Embora, ambos os

textos, do Padre Vieira e de Gregório de Matos abordem na sua unidade temática, a noção do pecado, alma, repressão moral, sermões, denúncias, sedução, atração, arrependimento, etc.), ainda assim, para que o professor possa identificar os elementos que concorrem para a apropriação da leitura da imagem e socializar esse conhecimento com o aluno, faz-se necessário um rigoroso trabalho, no sentido de entender, que as obras de arte são discursos, construções e representações.

Infelizmente, como no caso dessa pintura de Gentileschi, o livro didático de língua portuguesa contempla a imagem, mas, não contempla os saberes científicos, artísticos e linguísticos necessários para que o aluno possa ler a pintura. Nesse sentido, quais saberes o livro didático de português deve contemplar para possibilitar a leitura da imagem por parte do aluno? Seria esse o eixo norteador desse livro didático? Estamos diante de questões complexas, ainda, não respondidas na educação brasileira.

É difícil delimitar exatamente, qual é a especificidade do livro didático de língua portuguesa na educação brasileira contemporânea, sobretudo, porque ele atende a vários interesses particulares, comerciais e mercadológicos. No caso específico das imagens, o que fazer quando a linguagem visual “obras de arte”, “objetos de civilização”, estão, também inseridas em outras áreas, como no caso da língua materna?

Em última instância, temos nesses livros, uma mistura de saber científico com saber escolar, a serviço e a deserviço do trabalho do professor e do aluno. Um exemplo é o caso dessa pintura de Gentileschi, ela está posta no livro dentro do assunto: o barroco no século XVII. Nesse contexto, todas as questões verbais norteadoras referentes ao barroco são contempladas com competência didática, no sentido de aproximar e encaminhar o aluno para a compreensão do tema. No entanto, em relação a pintura, não há nenhum encaminhamento metodológico específico para a sua leitura. Ou seja, o que fazer com as milhares de imagens que acompanham os textos verbais nos livros didáticos de português?

“Depois, chegou perto do leito, agarrou a cabeleira da cabeça dele e disse: Ó Deus de Israel, fortifica-me Senhor, Deus de Israel, neste dia” (JUDITE, 13, Antigo Testamento). Dentro de uma atmosfera religiosa, essa é a narrativa que antecede a morte de Holofernes por Judite. O efeito de construir uma imagem mental durante a leitura desse fragmento bíblico, está longe de ser o mesmo, ao ver Judite cortar a cabeça de Holofernes na pintura de Artemisia.

Chama atenção nessa pintura de Artemisia a forma dada aos personagens da cena. Sobretudo, a expressão realista de seriedade no semblante de Judite, com os lábios cerrados, olhar fixo e concentrada na decapitação. Enquanto, uma das mãos agarra na barba e força a cabeça de Holofernes contra o colchão, a outra mão segura firme a espada no golpe final. O desfecho é o pavor nos olhos arregalados e a boca semi aberta de Holofernes ao ter a cabeça separada do corpo pelo aço da espada. A cor intensa do sangue esguichando do corte na garganta, provoca um contraste com o branco do lençol. Como se vê, Artemisia representa Judite como uma mulher forte fisicamente, que além disso, conta com ajuda da sua serva.

Em relação ao conteúdo (o gênero), é bom lembrar, que as Artes Visuais, com frequência, soube reconhecer e denunciar na história da humanidade, de forma satírica, lírica, assustadora, grave, combativa e bela, os males dos homens e das sociedades, sobretudo, por meio da imagem. No caso da pintura de Artemisia *Judite assassinando Holofernes*, o conteúdo está no Antigo Testamento bíblico, cujo tema é a luta do frágil povo de Israel contra a tirania poderosa do exército dos Assírios. Portanto, a narrativa bíblica de Judite é utilizada como sujeito na representação da pintura *Judite assassinando Holofernes* de Artemisia Gentileschi. Nesse sentido, a leitura dessa imagem, também, pode ser lida na perspectiva do contexto sócio-histórico, político e ideológico do texto bíblico.

4.8 LEITURA DAS IMAGENS NO ARCADISMO OU NEOCLASSICISMO – SÉCULO XVIII

Dezenas de imagens ilustram o tema *Arcadismo* na literatura europeia e brasileira através dos livros didáticos de língua portuguesa. A proposta desse subcapítulo (4.8) limita-se a analisar algumas imagens referentes ao projeto literário do arcadismo. É oportuno, nesse momento, lembrarmos que o Iluminismo, por meio da forte renovação cultural desse período, influenciou vigorosamente para o nascimento da nova estética árcade. Desse modo, não se pretende abordar o tema *Iluminismo* nesse momento, até porque já o fizemos no capítulo 1.7 dessa dissertação com o título: “A teoria e a prática no método como acesso de apreensão da realidade” p.25.

Sobre o Arcadismo Leila Lauar Sarmento e Doglas Tufano dizem o seguinte:

Em pleno “século das luzes”, marcado por lutas políticas, guerras, desenvolvimento urbano e pesquisas científicas, os poetas árcades recriam, em seu textos, as paisagens campestres de outras épocas, com pastores e pastoras levando uma vida agradável e amorosa. É o nascimento de um novo estilo poético que reagiu contra a linguagem rebuscada e as preocupações religiosas do Barroco (SARMENTO e TUFANO, 2010, p. 189-190).

Passemos para a leitura das imagens (18 e 19) que pertencem ao mesmo autor, mas, estão em livros didáticos diferentes. A imagem (18) está acompanhada do soneto de Cláudio Manuel da Costa e das respectivas perguntas:

Leitura

>> Da imagem para o texto

Soneto


Ou já sobre o cajado te reelines,
Venturoso pastor, ou já tomando
Para a serra, onde as cabras vais chamando,
A fugir os meus ais te determines.

Lá te quero seguir, onde examines
Mais vivamente um coração tão brando;
Que gosta só de ouvir-te, ainda quando
Mais sem razão me acuses, mais crimines.

Que te fiz eu, pastor? em que condenas
Minha sincera fé, meu amor puro?
As provas, que te dei, serão pequenas?

Queres ver, que esse monte áspero, e duro
Sabe, que és causa tu das minhas penas?
Pergunta-lhe; ouvirás, o que te juro.

COSTA, Cláudio Manuel da. In: SILVA, Péricles Eugênio da (Introdução, seleção e notas). *Poemas escolhidos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1969. p. 85.



Converse com seus colegas

- 1 A quem se dirige o eu lírico no poema?
- 2 O que lamenta o eu lírico?
- 3 Você vê algo em comum entre esse soneto e a pintura estudada na abertura do capítulo? O quê?
- 4 Pode-se dizer que esse soneto tem pontos em comum com uma canção de amigo trovadoresca? Por quê?
- 5 A pintura e o poema parecem ter sido produzidos em uma sociedade preocupada com Deus e a religião ou em uma sociedade em que o ser humano e a razão são especialmente valorizados?
 - Essa visão de mundo que você identificou se aproxima mais da que prevaleceu durante o Classicismo ou da que predominou durante o Barroco?

Imagem (18)



François BOUCHER (1703–1770) **Outono Pastoral**, 1749. Óleo sobre tela, 260 x 199 cm. Wallace Collection, London, Inglaterra.

Imagem (19)



BOUCHER, François. **Pastoral de verão**, 1749. Óleo sobre tela, 12,97 x 2,59 cm.

A imagem (18) está na página 188 do livro: *Português, contexto, interlocução e sentido* das autoras ABAURRE e PONTARA – 2010. E a imagem (19) está na página 187 do livro: *Português, literatura, gramática, produção de texto* dos autores SARMENTO e TUFANO – 2010.

As duas pinturas foram produzidas pelo artista (decorativo) francês François Boucher (1703-1770), provavelmente a serviço do projeto literário do Arcadismo. Talvez a característica mais relevante das duas obras “*Pastoral de outono* e *Pastoral de verão*” advém da vivência de François Boucher na renomada Academia Real de Pintura e Escultura na França, onde por muitos anos foi professor e depois Reitor. No Século XVIII na Europa, essas Academias (ou agremiações de poetas, pintores, escultores e literatos) adotaram como tradição a restauração do estilo dos artistas clássico renascentistas, recorrendo, geralmente, a antiga cultura grega, sobretudo a que era praticada na península de Peloponeso na Grécia antiga, também chamada de Arcádia. Segundo a literatura Grega, nesse lugar especial de relevo montanhoso viviam pastores de ovelhas a cantar e a declinar suas poesias em perfeito equilíbrio e harmonia com a natureza.

A grande magia dessas duas imagens (18 e 19) consiste na técnica do autor de retratar a beleza e a simplicidade da natureza, a fuga do ambiente urbano e o desapego a riqueza e ao poder. Independente de ser outono ou verão o cenário criado em cada pintura é intensamente bucólico. Trata-se de um lugar perfeito, construído pelo olhar do pintor para tornar o encontro dos amantes prazeroso e agradável.

A leitura feita até aqui nos permite duas importantes observações. A 1ª delas diz respeito ao advento dessa nova realidade vivenciada por parte da sociedade europeia (Séc. XVIII), pela busca de uma nova racionalidade e a preocupação de compreender o mundo ao seu redor através da razão e não mais pela fé e pela visão marcada pela religiosidade imposta pela Igreja Católica. É nesse contexto que o homem passa a valorizar e a retomar os ideais clássicos renascentistas, ele passa acreditar que a natureza é a medida certa da perfeição, assim como se acreditava que era na Arcádia clássica.

A 2ª observação, diz respeito, ao esforço que o leitor precisa fazer para superar a aparência da imagem e, na medida do possível, apreender as configurações históricas, culturais e ideológicas, no sentido de desvelar aquilo que se oculta na sua materialidade. No caso específico dessas duas imagens podemos

observar que, o sistema de representação da visão do artista está centralizado na materialidade concreta da natureza, a começar pelo modo exageradamente positivo como a forma da natureza é apresentada. Isto é, tudo é criado cuidadosamente para passar a ideia da relação perfeita entre um mundo de pastores, amores e poetas. Ou seja, os animais são dóceis e bem cuidados, a mata é acolhedora e segura e as pessoas são lindas e alegres. Por outro lado, é importante não perder de vista, que, essas imagens estão contextualizadas numa nova configuração poética e artística denominada Arcadismo, nesse sentido, o conteúdo não poderia ser outro. A presença do soneto, com as lamentações dos amores não correspondidos, sinaliza à ideia ou o tema na transparência das pinturas.

Em relação, as perguntas, o soneto e a imagem no livro didático, duas delas (3 e 5) dialogam com o soneto: “Você vê algo em comum entre esse soneto e a pintura estudada na abertura do capítulo? O quê?” “A pintura e o poema parecem ter sido produzidos em uma sociedade preocupada com Deus e a religião ou em uma sociedade em que o ser humano e a razão são especialmente valorizados?”

A pintura citada nas perguntas (3 e 5) na abertura do capítulo, refere-se a imagem (18) François BOUCHER (1703–1770). Outono Pastoral, 1749. Óleo sobre tela, 260 x 199 cm. Wallace Collection, London, Inglaterra.

Empiricamente, empregamos a 3ª pergunta durante uma aula de literatura no 1º ano do ensino médio noturno, numa sala com 32 alunos, 2º bimestre, de 2013 (estadual). Após todas as explanações teóricas sobre o tema Arcadismo, obtivemos o seguinte resultado: 24 alunos, cada um do seu modo, responderam que ambos apresentam elementos pastorais (ovelhas, carneiros, vacas, etc.). Os demais alunos (08), disseram, que não havia nenhuma relação entre os textos. O objetivo da atividade era saber, se, mesmo após ter trabalhado toda a questão histórica, cultural, política e ideológica sobre o Arcadismo, o aluno conseguiria avançar na leitura da imagem além do pedido da pergunta. Portanto, observou-se, que dos 24 alunos que responderam, todos ficaram restritos a pergunta. Ou seja, ninguém explorou os outros significados da imagem.

Em um segundo momento, a mesma pergunta foi escrita no quadro e todos com os livros abertos na imagem passaram a analisá-la coletivamente a partir dos instrumentos metodológicos e epistemológicos desenvolvidos nessa pesquisa.

Para concluir a leitura da imagem no Arcadismo selecionamos uma terceira pintura que ilustra o livro *Português, interlocução e sentido* e vem acompanhada das perguntas das autoras ABAURRE e PONTARA, 2010, p. 182.

Imagem (20)



PATEL, P. *Vista em perspectiva do Palácio de Versalhes, França, 1668*. Óleo sobre tela. 115 x 161 cm.

»» Leitura da imagem

1. Observe a natureza retratada no quadro. Que característica você destacaria no modo como as árvores estão dispostas?
2. A organização do conjunto criado entre o palácio e os jardins sugere uma preocupação com o equilíbrio, com a harmonia, com a simetria. Explique.
3. O duque de Saint-Simon, cronista do rei Luís XIV, afirmava que o monarca manifestava desejo de subjugar a natureza. De que modo a construção do Palácio de Versalhes ilustra esse desejo?
 - Por que o domínio da natureza pode representar a afirmação do poder real?

O traço fundamental nessa obra do Pintor Francês Pierre Patel elder (1605-1676), são as formas simétricas em conjunto com a regularidade e a harmonia como os objetos estão dispostos no quadro. Provavelmente, o conteúdo dessa pintura (o assunto, a idéia ou o tema), seja uma herança da influência das luzes da razão e do método científico do Iluminismo. Pode-se observar tal afirmação através da identificação dos sinais arquitetônicos que materializa a construção do palácio e dos jardins. A “mão” da ciência parece estar presente em todos os espaços do palácio. Observa-se, que tantos os blocos de prédios da direita como os que estão à esquerda, foram geometricamente calculados e medidos para criar o efeito de simetria. Outro ponto importante a ser analisado nessa obra é o modo como a natureza foi moldada para representar as formas geométricas, o que implica em dizer que o ser humano apropriou-se até mesmo do domínio da natureza. Embora, Pierre Patel tenha se especializado em pintura de paisagem (paisagismo clássico), nessa obra, ele consegue representar a Arte na sua totalidade total, ou seja, Versalhes, além de simbolizar o poder absoluto de Luís XIV (1638-1715), é sinônimo de arte como um todo. Nesse sentido, Patel, ao representar o Palácio de Versalhes, vê-se no desafio de representar todas as manifestações da arte que o constitui. Desse modo, podemos dizer que, essa obra de Patel se caracteriza como a arte reproduzindo a própria arte.

Além do seu conteúdo e do aspecto lógico formal da pintura, faz-se necessário compreender outras significações nessa obra de arte. Nesse sentido, a representação do Palácio de Versalhes elaborada por Patel, também pode ser lida pela assimilação da sua transparência (o que se quer mostrar) em oposição a assimilação da sua opacidade (do que não se vê).

Em relação a sua transparência, Patel cria uma nova perspectiva ao conduzir o olhar do leitor a ver o Palácio externamente do alto. Ao distanciar o Palácio do olhar do leitor, Patel, amplia a imagem e possibilita que o leitor tenha uma visão da totalidade externa dos elementos da pintura: jardins, piscinas, telhados, pavilhões, estradas, torres, cercados e outros elementos naturais e artificiais.

Uma forma de assimilar a opacidade dessa pintura pode ocorrer por meio da apreensão das configurações históricas, culturais, ideológicas e políticas, que velam a aparência imediata da imagem. O Palácio de Versalhes, construído entre 1660-1682, quando passou a ser palco do teatro de operações de Luís XIV e de toda sua trupe absolutista até 1715. O Palácio de Versalhes, entre 1643 e 1715, representou

o mundo particular de Luís XIV e símbolo do absolutismo francês. Era um mini-mundo de fantasias e artificialidades, criado especialmente para o deleite, o prazer e a glória de Luís XIV, que se autodenominava “o Rei Sol”. O Palácio de Versalhes serviu de residencial oficial para o Rei Luís XV. O último Rei a morar em Versalhes, foi Luís XVI, antes da Revolução Francesa em 1789. No comando arquitetônico do suntuoso Palácio de Versalhes, participaram os renomados arquitetos Louis Le Vau (1612-1670) e Jules Hardouin Mansart (1648-1708).

Esse recorte histórico faz ver, que Versalhes, não era imponente apenas externamente, como mostra a pintura de Patel. Nesse sentido, podemos inferir que a pintura de Pierre Pantel *Vista em perspectiva do Palácio de Versalhes* (1668), era uma encomenda particular do próprio Rei Luís XIV. Ou seja, um majestoso Palácio, precisava ser representado por meio de uma deslumbrante pintura. Investir em arte, também, era uma excelente estratégia real, sobretudo, no sentido de convencer a opinião pública sobre o poder e a glória do monarca. Portanto, não é de estranhar, que o Rei Luís XIV foi um dos maiores mecenas do século XVII na Europa. Para decorar o Palácio de Versalhes, foram necessárias milhares de obras de arte, de todas as artes.

Nessa perspectiva teórica, podemos ver, como a arte estava diretamente relacionada a manutenção e a preservação do poder na corte do Rei Luís XIV. Os poderosos mecenas descobriram cedo, que, uma das formas de serem adorados e cultuados pelas camadas mais humildes da sociedade, era por meio do apelo emocional e sentimental, sobretudo, por meio da exposição de edifícios e obras monumentais. Desse modo, por mais, que o povo não entendesse de arte, arquitetura e paisagismo, a surpresa e o deslumbramento em face daquelas criações, fascinavam os desejos mais íntimos do ser humano.

4.9 AS IMAGENS NO ROMANTISMO – SÉCULOS XVIII E XIX

Sobre o momento histórico do Romantismo e sua origem, Carlos Alberto Faraco diz o seguinte:

O crescente poder econômico da burguesia e suas conquistas políticas no século XVIII tiveram como efeito o desenvolvimento de toda uma cultura tipicamente burguesa, cuja expressão artística foi o *Romantismo*. Esse movimento estético, iniciado na França e na Inglaterra, teve múltiplas características e vertentes. No entanto, um dos eixos mais fortes da

cosmovisão romântica é a *centralidade do indivíduo*. São seus sentimentos, suas emoções, seu ponto de observação do mundo que organizam a expressão artística (FARACO, 2005, p.176).

Portanto, nesse contexto, as origens do Romantismo ocorrem em um importante período revolucionário na Europa: Revolução Industrial (1750) e Revolução Francesa (1789), responsáveis pelas significativas transformações econômicas, políticas, sociais e ideológicas que se estendem até aos dias de hoje. Nesse sentido, entende-se que, quanto mais informações o leitor tiver sobre esse tema Romantismo ou qualquer outro tema em estudo, maior será a profundidade da sua análise.

Analisar as imagens que compõem a categoria Romantismo nos livros didáticos representa um grande desafio, sobretudo, pelo período temporal do movimento que durou mais de cem anos. Nesse sentido, o número de imagens que aparecem nos livros didáticos é predominantemente significativo. Uma curiosidade levou-nos a contar o número de imagens que aparecem especificamente nessa parte (Romantismo) dos três livros que estamos analisando. Em 428 páginas, somando-se os três, contamos precisamente 392 imagens, isso sem contar mapas e gráficos.

Com isso, as imagens nos livros didáticos constituem também a materialidade do próprio livro. Livros e imagens passam a ser relacionais.

Nesse sentido, passemos a leitura da próxima imagem.

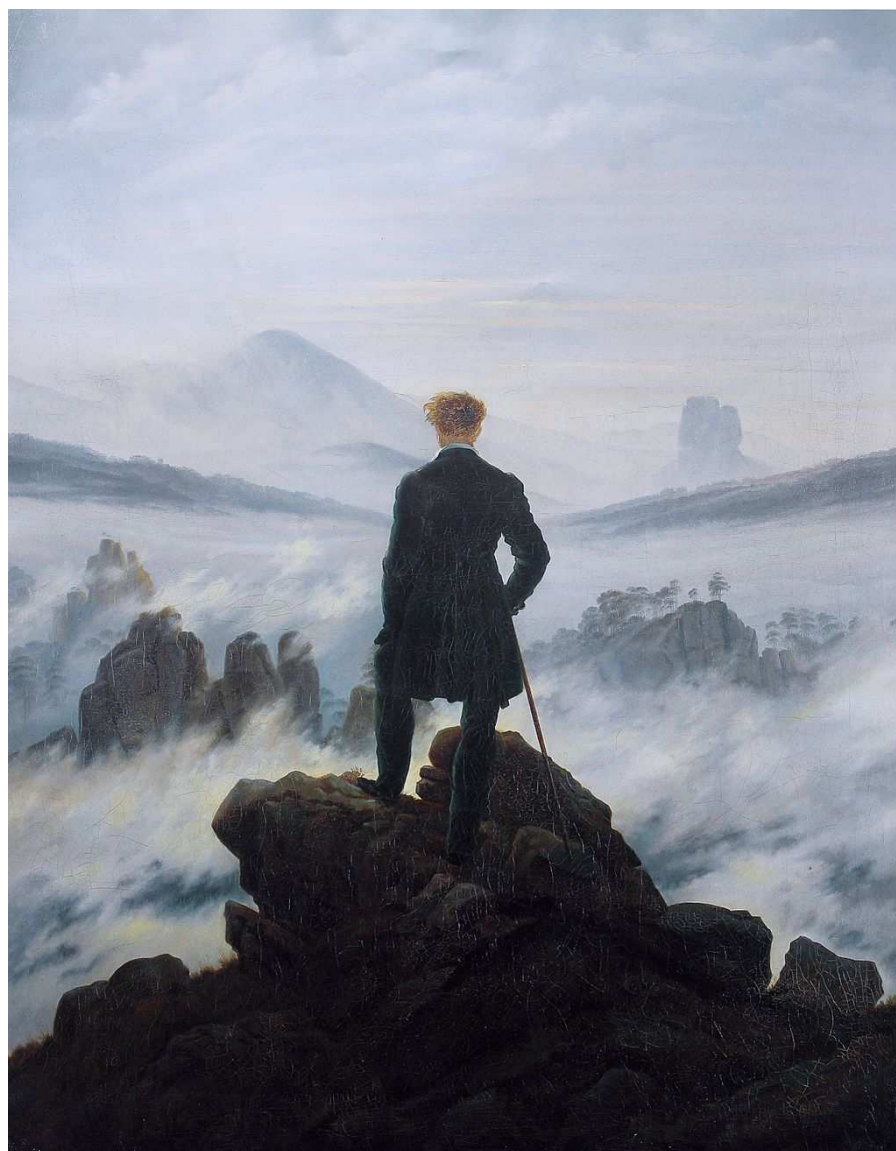
A imagem (21) de David Caspar Friedrich *O caminhante acima da neblina* (1818), ocupa a página 11, volume 2 do livro *Português, gramática, produção de texto* dos autores SARMENTO e TUFANO, 2010.

De acordo com os livros didáticos em análise, quase todos os tópicos “Lendo A Imagem”, apresentam textos e perguntas, para que o professor possa conduzir a leitura junto com o aluno.

De modo geral, a imagem antecede o texto no livro didático. Em seguida, tem-se a proposta “Da imagem para o texto” e “Converse com seus colegas”.

Segue abaixo o texto e as perguntas sobre a pintura *O caminhante acima da neblina* de David Caspar Friedrich.

Imagem (21)



FRIEDRICH, Caspar David. *O caminhante acima da neblina*. 1818. Óleo sobre tela, 94 x74 cm. Hamburger Kunsthalle – Alemanha.

A obra do Alemão Caspar David Friedrich (1774-1840) intitulada *O caminhante acima da neblina* ou *O viajante sobre o mar de névoa* concluída em 1818, representa uma das obras mais importantes do romantismo do século XIX. Em um primeiro momento ao contemplar a imagem a partir da sua aparência imediata, podemos dizer, que se trata de um homem solitário que observa uma cadeia de montanhas coberta pela névoa, e que talvez a sua intenção seja fugir da realidade,

distanciar das questões do mundo e aproximar-se da natureza. Ou seja, trata-se de um momento de introversão.

A rigor, essa é a leitura que talvez todas as pessoas (alunos/professores) fariam, isto é, uma descrição formal do objeto que estão vendo. A propósito, muitas vezes, o máximo que se pode fazer com a linguagem visual é descrever ou no mais das vezes, falar ou interpretar sobre ela. No entanto, a nossa intenção no trabalho com as imagens é superar essa leitura inicial, que, aliás, é necessária. O passo seguinte é problematizar a sua aparência visual inicial e superar, ultrapassar a descrição dessa aparência imediata, atribuindo-lhe se possível uma significação do ponto de vista social e ideológico.

Recorrendo às categorias de análises propostas nesse trabalho, podemos começar a leitura dessa imagem ressaltando a historicidade do ponto de vista social e ideológico do período da produção da pintura.

Caspar David Friedrich pintou *O caminhante acima da neblina* em 1818 na cidade de Dresden, conhecida como a capital da literatura romântica Alemã. Nesse período a Europa, de um modo geral, estava passando por grandes revoluções políticas, econômicas, sociais e culturais. A Alemanha ainda vivia o pesadelo das guerras napoleônicas e enfrentava a crise da desreferencialização pela busca de uma identidade Alemã. É necessário considerar que nesse período do final do Séc. XVIII e início do Séc. XIX vivia-se na Europa em geral uma realidade de enormes contradições e divisões sociais. Enquanto, por um lado, a burguesia pintava ou encomendava obras de arte de artistas renomados da época, por outro lado, a classe operária trabalhava exaustivamente para tornarem-se cada vez mais proletários. Isto é, a arte no romantismo era representada pela manifestação estética da classe burguesa e, sobretudo, do seu controle político.

Dentro de um recorte histórico dessa época (Séc. XIX), podemos dizer que a pintura de Caspar David Friedrich foi influenciada por muitos pensadores como Kant, Goethe, Schelling, Schiller, Fichte, entre outros. Temas como: a beleza, a perfeição, o prazer, a sensibilidade, a razão, a forma, a imaginação, a crítica, a liberdade, o juízo, o idealismo, o sujeito, entre outros, ajudam a constituir a obra de Friedrich.

Nessa perspectiva de análise, passamos para leitura da pintura *O caminhante acima da neblina* levando-se em consideração quatro características gerais da literatura romântica:

- *Exaltação total dos estados de alma, dos sentimentos e das paixões.*

Podemos dizer que nessa imagem a imaginação é constante e superior a razão e a beleza. Não é exagero dizer que essa pintura de Friedrich é o resultado dos seus resgates memorialísticos das viagens feitas nos Alpes Suíços e pelo norte da Alemanha. Como não há ponto de partida e nem de chegada para a leitura da pintura, podemos dizer, que as árvores, as colinas, as montanhas e a névoa nessa obra, não são imitações. Pelo contrário, elas são de extrema originalidade, uma expressão plena dos sentimentos, das paixões e de um estado de alma exigente e sensível do autor.

Desta forma, nessa pintura Friedrich deixa claro que a construção dos sentidos dessa obra não é propriedade privada sua, ou seja, é a imagem do personagem no centro da pintura que conduz o olhar do leitor a libertar o seu imaginário para um universo ilimitado de possibilidades de sensações e sentidos. A possibilidade da interação entre o sujeito (leitor) com todos os elementos da cena contribui para a construção um do outro. Nesse sentido, fica por conta do leitor imaginar uma série de situações, por exemplo: como estaria o semblante do homem diante da paisagem? O que estaria pensando ao fitar o horizonte? Em que ponto do horizonte ele fixa seu olhar? Esse seria o caminho da liberdade? O fato de estar só no alto da montanha, significa que o mais importante na vida é superar a si próprio, ao seu (ego) eu interior?

- *Exaltação da liberdade individual e social.*

Talvez as marcas de subjetividade na pintura de Friedrich apontem para a liberdade individual que parece tentar assegurar através da figura solitária do homem livre como a natureza que o cerca. À primeira vista o isolamento no alto de uma montanha parece ser o lugar ideal para se individualizar e se afastar da sociedade e seus problemas, é a liberdade através da fuga da realidade urbana. Mesmo que o homem pareça ausente, isolado e pequeno diante da imensidão da natureza, a sua imagem é realçada através do tom escuro da sua roupa em contraste com a claridade da névoa e das nuvens. Isso nos permite dizer que, essa centralização no “eu” do personagem, também representa por outro lado uma visão anti-positiva diante da vida, sobretudo, porque essa necessidade de auto afirmar o individualismo e o egocentrismo do personagem, coloca-o numa situação de crise em relação à sociedade, pois, ao mesmo tempo em que precisa fugir para lugares exóticos e solitários para criar uma nova visão sobre si mesmo, ele só se constitui coletivamente por meio das relações culturais, sociais, políticas e econômicas com a

sociedade. Portanto, nessa possibilidade de leitura, observa-se que o olhar do pintor está imerso em dois mundos que se completam para criar a sua própria realidade, ou seja, faz-se necessário fugir, escapar, para se encontrar.

- *Escolha por ambientes exóticos, misteriosos, solitários e noturnos.*

Nessa pintura o homem parece apreciar a exótica e misteriosa realidade a sua volta: montanhas rochosas cobertas parcialmente pela névoa, e ao fundo pequenas árvores que somem na imensidão. No entanto, talvez, a sua auto-realização comece naquilo que não possa ver, é o que estimula a sua imaginação. Friedrich cria um personagem que não busca o conforto, mas o prazer através da árdua subida da montanha. E como prêmio por chegar ao seu cume, o personagem está livre para cultivar a sua imaginação: o devaneio, o sonho, o delírio, agora são permitidos.

- *A exaltação da natureza para representar o poder de Deus.*

“O artista devia não só pintar aquilo que vê diante de si, mas também o que vê dentro de si”. Caspar David Friedrich

Nessa pintura Friedrich cria um personagem que tenta encontrar a paz e a serenidade no silêncio do alto de uma montanha em meio à natureza. Ao encarar a grandiosidade da natureza a sua frente, o homem, no romantismo alemão, buscava ver muito além da névoa e montanha. Ele buscava na sua alma a fonte de inspiração para compreender a fusão metafísica entre o homem e a natureza. Talvez esse seja o lado introspectivo religioso de Friedrich nessa imagem. Ou seja, nessa perspectiva de leitura a imagem mostra-nos dois pares dialéticos que caracterizam a experiência sensorial e espiritual do pintor: o plano terreno representado pelo caminhante (o homem) e o plano espiritual a montanha e a paisagem em geral, corpo e alma, o plano terreno (criação) e o espiritual (criador).

- *A ideologia na pintura de Caspar David Friedrich.*

A sociedade européia (alemã) vivia no século XIX um período de guerra. As tropas do rei Friedrich Wilhem III da Prússia lutavam contra o exército imperial da França de Napoleão Bonaparte. Os conjuntos dessas relações históricas permitiram que se fizesse outra leitura dessa pintura de Friedrich. Nesse sentido, o homem trajado com o antigo uniforme alemão (casaco de couro, luvas e botas de couro e veludo) com uma postura ereta e heróica no alto da montanha a contemplar a natureza, talvez para esquecer o passado sangrento por um tempo, trata-se provavelmente, de um grande herói da guerra prussiana.

A partir desse recorte histórico, muitos historiadores da arte tendem a admitir que a pintura *O caminhante acima da neblina* de Friedrich foi construída com intencionalidade política e ideológica. Ou seja, a pintura foi encomendada por alguém ou por um grupo político para representar a memória dos soldados mortos nas guerras franco-prussianas (1870-1871).

Imagem (22)



SCHUTE, E. F. *Cachoeira de Paulo Afonso*. 1850.p. Óleo sobre tela, 119 x 153,5 cm. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, São Paulo.

A imagem (22) está na página 102 do livro *Português, literatura, gramática produção de texto* dos autores Douglas Tufano e Leila Lauar Sarmiento e representa o Romantismo no Brasil. A respectiva pintura vem acompanhada do seguinte e texto e das perguntas abaixo:

Leitura >> **Da imagem para o texto**

Canção do exílio

*Kennst du das Land, wo die Citronen blühen,
Im dunkeln die Gold-Orangen glühen,
Kennst du es wohl? — Dahin, dahin!
Möcht' ich... ziehn.*

Goethe

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

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

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

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

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

Coimbra — julho de 1843.

DIAS, Gonçalves. In: BUENO, Alexei (Org.). *Gonçalves Dias: poesia e prosa completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998. p. 105-106. (Fragmento).

Converse com seus colegas

- 1 Observe novamente a imagem da p. 102 e responda: qual o efeito produzido pelo artista ao pintar os três homens numa escala bem reduzida?
- 2 A visão romântica da natureza como algo grandioso e, ao mesmo tempo, amedrontador, está presente na pintura? Justifique.
- 3 Que semelhança há entre a imagem que abre este capítulo e o poema de Gonçalves Dias?
- 4 Estar no exílio significa estar “fora da pátria”. Gonçalves Dias é um poeta brasileiro. Há alguma indicação no poema que informe o lugar e a época em que ele foi escrito?
 - a) Que importância assumem no texto os advérbios *lá* e *cá*?
 - b) Que elementos o eu lírico escolheu para representar a pátria?

Ao observar a imagem *Cachoeira de Paulo Afonso* criada por Schute³³ podemos dizer que o efeito produzido pelo artista ao pintar os três homens numa escala bem reduzida, é destacar a limitação do ser humano diante da grandiosidade e da força da natureza. Ou seja, ao mesmo tempo em que se apresenta uma visão romântica da natureza, simultaneamente, também se revela sua grandiosidade, força e supremacia.

Observando-se a composição da imagem, os homens retratados ocupam um lugar central no meio da pintura, no entanto, suas presenças são ofuscadas pelo mimetismo que se cria entre eles e a rocha. Em alguns momentos parecem pontos emergindo da própria rocha. No entanto, são as quedas das águas cercadas pelos paredões rochosos que parecem dizer ao homem o lugar que ocupa no mundo em face da força da natureza. Tanto é que a natureza foi pintada em primeiro plano, a palmeira no canto superior direito e no segundo plano são os homens. No fundo da imagem sobre as rochas, observa-se uma pequena contradição geográfica na forma como Schute retrata a vegetação da zona da mata atlântica baiana. A princípio a vegetação da zona da mata baiana era mais fechada e densa.

Ao que parece, Schute herdou dos pintores românticos alemães (séc. XIX) a característica de representar os tipos humanos virados de costas para o leitor. Talvez, essa técnica seja para suscitar a curiosidade do leitor em relação à reação dos personagens diante da beleza e a magnitude das cachoeiras.

³³E.F.SCHUTE.

Ativo em meados do século XIX, não há certeza quanto à nacionalidade de Schute, talvez seja de origem alemã, austríaca ou suíça, pois há poucas informações sobre sua vida e sua estada no Nordeste do Brasil.

Deixou ao que parece algumas obras em Pernambuco, hoje perdidas.

A obra é de extração evidentemente romântica, com suas personagens de costas para o espectador e fundidas na paisagem, como a convidar o espectador a uma experiência de identificação com a natureza. Schute procura conciliar essa perspectiva romântica com um interesse específico, por meio do registro da cachoeira, que deve ter observado com uma atitude naturalista. (Fonte: <http://masp.art.br/exposicoes/2007/brasil>). Acessado em: 14/01/2013.

Imagem (23)



DORÉ, G. *Andrômeda*. 1869. Óleo sobre tela, 265,5 x 172,7 cm.

Esta imagem representa a segunda geração romântica e ocupa com as perguntas abaixo a página 54 do livro *Português, interlocução e sentido* das autoras Abaurre e Pontara, 2010. Segundo as autoras a segunda geração é marcada pelas seguintes ideias:

Amor e morte, medo e solidão, culto a uma natureza sombria, idealização absoluta da realidade: os ultrarromânticos levaram a extremos a expressão de sentimentos contraditórios, vividos pela maioria deles de modo atormentado. A literatura que produziram exprime esse modo de sentir e, algumas vezes, manifesta um olhar juvenil para os temas da época (PONTARA e ABAURRE, 2010, p.55).

» Leitura da imagem

1. Observe os elementos que compõem a imagem e a situação em que se encontra a personagem. Descreva, brevemente, a cena retratada por Gustave Doré.
 - Essa cena pode ser descrita como dramática. Explique por quê.
2. Nas obras românticas, a associação entre o belo e o feio sugere a aproximação de forças opostas e complementares. De que modo o quadro de Gustave Doré representa essa concepção de beleza?
 - Uma outra temática, característica da segunda geração romântica, é a oposição entre beleza e feiura associada à oposição entre o bem e o mal. A imagem também promove esse segundo confronto? Explique.
3. O fato de Andrômeda ser retratada nua contribui para provocar a impressão de fragilidade da mulher diante do monstro que está prestes a atacá-la. Por quê?
 - Embora a situação retratada seja dramática, a obra apresenta traços sensuais. Explique como a sensualidade é sugerida por Doré.

(PONTARA e ABAURRE, 2010, p. 56).

A imagem do Francês Gustave Doré (1832-1883), *Andrômeda*, é utilizada nessa fase da literatura ultrarromântica para representar o exagero do subjetivismo e do emocionalismo. Nesse período do Romantismo, as experiências amorosas eram extremamente perturbadoras. Pode-se ver esse desespero na expressão de dor e explosão sentimental da Andrômeda³⁴ acorrentada na rocha.

Ao observar a aparência imediata dessa imagem, o que se vê é o desespero da personagem Andrômeda que está prestes a ser devorada pelo monstro marinho. A expressão facial e corporal da mulher confessa o sofrimento e o desespero diante da morte que se aproxima. A cena é extremamente dramática, pois reflete um emocionalismo quase irracional diante da impossibilidade de fuga e do destino previsível da bela mulher. Nessa imagem, Doré coloca o leitor em contato com uma

³⁴ Na mitologia grega, Andrômeda era filha de Cassiopeia e Cefeu. Cassiopeia provocou a ira de Poseidon ao comparar a própria beleza à das ninfas marinhas. Como punição, o deus dos mares enviou um monstro para devastar o litoral da Etiópia, reino governado por Cefeu. O oráculo consultado pelo rei aconselhou-o a oferecer sua filha, Andrômeda, em sacrifício, para ser devorado pelo monstro. Ela foi, então, amarrada a um rochedo para esperar a aproximação do monstro. O herói Perseu matou o monstro e salvou Andrômeda, com quem se casou (ABAURRE e PONTARA, 2010, p. 52).

situação desesperadora. O olhar do leitor é interiorizado para a materialidade visual da imagem provocando a sensação sufocante de que não adianta lutar, pois a fuga é impossível, o ambiente é desfavorável ao escape: escuridão, tempestade e mar agitado. É a oportunidade do leitor de se colocar no lugar da bela Andrômeda.

É importante pontuar nessa imagem o par dialético belo/feio, o que ocasiona a interação de forças que se opõem e se complementam. Essa separação entre o belo (a mulher) e o feio (o monstro) é necessária para que crie a dramaticidade na cena. Todavia, está aqui se tratando do mundo das aparências dos dois personagens. Por outro lado, pode-se pensar também na oposição entre o bem e o mal. Tem-se aqui, portanto, uma questão ideológica, ou seja, Andrômeda representa o “sacrifício” em nome do seu povo, portanto, ela é associada ao bem. Em oposição, o monstro marinho representa o símbolo do mal, pois foi criado para devorar e destruir sua presa. Neste contexto, a imagem permite aos nossos sentidos fazer uma observação em relação à nudez de Andrômeda. A nudez que ressalta a impressão de fragilidade da jovem é a mesma que acentua o caráter de sensualidade na imagem. Andrômeda é colocada indefesa no centro da imagem, para ser capturada e violada pelo olhar (in)reflexivo do leitor. Nesse momento, a realidade parece transcender a construção mítica e fantasiosa da mitologia grega. Ou seja, o fetiche provocado pelo discurso sensual da imagem, esconde o sentido mítico contido em sua leitura. Isso, de certa forma, vem à tona com o contraste entre as formas sensuais de Andrômeda e a aversão da fera que ameaça devorá-la.

Passemos para a terceira geração e última fase do Romantismo com a leitura da seguinte imagem, que vem acompanhada das seguintes perguntas:

»» Leitura da imagem

1. A imagem de abertura retrata um ser humano na condição de escravo. Que elementos da imagem permitem que essa afirmação seja feita?
2. A observação de uma imagem como essa desperta que reação em um observador do século XXI? Justifique.
 - Um brasileiro do início do século XIX reagiria do mesmo modo? Por quê?

(ABAURRE e PONTARA, 2010, p.77).

Imagem (24)

ARRAGO, J. *Castigo de escravo*. 1839. Litografia, 19 x 11 cm.

A terceira geração romântica brasileira – Décadas de 1860 e 1870, segundo Abaurre e Pontara se caracteriza da seguinte maneira:

A Humanidade pode tolerar a submissão de todo um povo? Essa é a pergunta que fazem os poetas da terceira geração romântica brasileira. Conscientes da sociedade em que vivem, eles se interessam mais pelo conflito entre liberdade e escravidão do que pela idealização amorosa (ABAURRE e PONTARA, 2010, p.77).

A última imagem que vamos analisar sobre o Romantismo está na página 76 das autoras Abaurre e Pontara. Os temas sociais e políticos, sobretudo, a liberdade e a escravidão foram um dos temas principais trabalhados pelos poetas e artistas da terceira geração.

A imagem *Castigo de escravo* foi criada pelo francês Jacques Étienne Victor Arago (1790-1855), provavelmente, em uma das suas viagens ao Brasil em 1817,

através da expedição de circunavegação do globo (1817-1821) comandada pelo cientista francês Louis Freycinet.

Nessa imagem Arago retrata a pessoa de uma escrava usando os instrumentos de castigo e tortura daquela época, início do século XIX no Brasil. Não se tem registros históricos sobre os pormenores da produção dessa litografia intitulada de *Castigo de escravo* criada por Arago. Não se sabe, por exemplo, se Arago criou essa imagem a partir do contato visual que teve com a escrava com a argola de ferro no pescoço e a máscara de couro na boca, ou se criou a gravura a partir de depoimentos e relatos de pessoas da época.

Jacques Etienne V. Arago desempenhou vários ofícios durante a sua vida: pintor, desenhista, professor, escritor, teatrólogo, explorador, romancista, dramaturgo, e aventureiro. Não consta na sua biografia ligação com os temas abolicionistas no Brasil e nem na Europa. Nesse sentido, a sua postura de registrar essa cena brutal sofrida pela escrava por meio da gravura tinha a ver com a sua capacidade de compreender em profundidade os problemas sociais e políticos da época. Por outro lado, talvez, a população brasileira do início do século XIX reagiria com naturalidade diante de um castigo ou abuso corporal sofrido por escravos.

De um ponto de vista geral sobre a finalidade dessa imagem de Arago e levando-se em conta o seu ofício, podemos dizer que tal gravura foi criada com caráter documental. É compreensível que muitos estrangeiros que passaram pelo Brasil nesse período registrassem através de imagens a realidade do povo local, sobretudo, o que para eles representava uma aberração, como o castigo físico que sofriam os escravos.

De um ponto de vista particular sobre a origem dessa imagem, a pessoa retratada seria a escrava Anastácia. Embora, antropólogos e estudiosos do assunto são unânimes em afirmar que não existem provas materiais e imaterias sobre a sua existência, a história de vida dessa mulher é cultuada por milhões de pessoas tanto no Brasil quanto na África.

Segundo o conhecimento popular, Anastácia era uma princesa Bantu, vinda do Congo, e que chegou ao Brasil em 1749, mais precisamente na Corte do Rio de Janeiro. Criteriosamente, selecionamos o texto abaixo para contextualizar o tema:

São poucos os dados concretos sobre essa escrava negra, filha de uma princesa Bantu. A aldeia dessa princesa foi invadida pelos portugueses e um comerciante português engravidou-a à força, trazendo-a em seguida para o Brasil. Anastácia teria nascido durante a viagem entre a África e o Brasil. A princesa Anastácia, como era chamada, viveu algum tempo numa fazenda de Abaete, na Bahia., mas foi em Minas

Gerais que ela passou a maior parte da sua vida, na fazenda de seu pai. Ajudando os escravos quando eram castigados, ou facilitando-lhes a fuga. De Anastácia ficou a imagem de uma mulher de grande beleza, personalidade forte, que tinha consciência da injustiça e crueldade da escravidão. Um dos poucos fatos conhecidos da sua vida traz a marca dessa violência: por ter-se recusado a ser amante do senhor, e para que não o mais pregasse contra a escravidão, partir daí ela passou a comunicar-se através dos olhos. No imaginário popular, a escrava Anastácia foi sentenciada a usar a máscara por toda a vida. Diz a tradição que Anastácia era uma mulher belíssima e que seu dono apaixonou-se por ela. Como forma de vingança, a mulher dele obrigou Anastácia a colocar a máscara, sem jamais tirá-la³⁵.

Além da máscara de ferro colocada em Anastácia representar a vingança da esposa do fazendeiro, esse instrumento também era usado na maioria dos escravos que fugiam ou tentavam o suicídio através da ingestão de substâncias venenosas ou até mesmo terra. Dessa maneira, Arago, ao retratar suas impressões nessa gravura, do que viu ou do que ouviu, ao seu modo, se propõe a denunciar a promoção da animalização do ser humano durante o período escravocrata no Brasil.

4.10 LEITURA DAS IMAGENS NO REALISMO E NATURALISMO – SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

Abaurre e Pontara dizem o seguinte sobre o Realismo e o Naturalismo:

Deixar mais claro aquilo que se pretende denunciar e criticar, a segunda metade do século XIX testemunha um grande avanço das ciências. Testemunha também os efeitos da Revolução Industrial, que mudou definitivamente a relação entre os seres humanos. Esses eventos transformaram o modo como a arte e, em particular, a literatura representam o mundo. Os sentimentos dão lugar a um olhar mais objetivo para a sociedade. É sob essa lente que o Realismo analisa de perto atitudes, comportamentos, instituições. Essa objetividade se acentua no Naturalismo, gerando distorções constituídas com o propósito de (ABAURRE e PONTARA, 2010, p. 173).

A próxima imagem está na página 130 do livro *Português, literatura, gramática e produção de texto* dos autores Sarmento e Tufano. Acompanha a imagem um fragmento da obra *Germinal* de Émile Zola, em seguida as perguntas.

³⁵ CASA DE CULTURA. Disponível em:

http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/mn_mn_t_biografia_a.htm. Acessado em: 16/01/2013.

[...] Agora, a vela iluminava o quarto, quadrado, com duas janelas, atravancado com três camas. Havia um armário, uma mesa e duas cadeiras de nogueira velha, cujo tom enfumaçado manchava duramente as paredes pintadas de amarelo-claro. E nada mais, a não ser roupa de uso diário pendurada em pregos, uma moringa no chão ao lado de um **alguidar** vermelho que servia de bacia. Na cama da esquerda, Zacharie, o mais velho, um rapaz de vinte e um anos, estava deitado com o irmão, Jeanlin, com quase doze anos; na da direita, dois pequenos, Lénore e Henri, a primeira de seis anos, o segundo de quatro, dormiam abraçados; Catherine partilhava a terceira cama com a irmã Alzire, tão fraca para os seus nove anos, que ela nem a sentiria ao seu lado, não fosse a corcunda que deformava as costas da pequena enferma. A porta envidraçada estava aberta, podiam-se ver o corredor do patamar e o cubículo onde pai e mãe ocupavam uma quarta cama, contra a qual tiveram de instalar o berço da recém-nascida, Estelle, de apenas três meses.

Entretanto, Catherine fez um esforço desesperado. Espreguiçava-se, crispava as mãos nos cabelos ruivos que se emaranhavam na testa e na nuca. Franzina para os seus quinze anos, não mostrava dos membros senão uns pés azulados, como tatuados com carvão, que saíam para fora da bainha da camisola estreita, e braços delicados, alvos como leite, contrastando com a cor macilenta do rosto, já estragado pelas contínuas lavagens com **sabão preto**. [...]

ZOLA, Émile. *Germinal*. Trad. de Francisco Bittencourt. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 20-21. (Fragmento).

(SARMENTO e TUAFANO, 2010. p. 131).

LENDO A IMAGEM

- 1 Podemos dizer que no quadro de Herkomer temos a representação de uma família? Justifique sua resposta.
- 2 Observe as mãos do homem e sua expressão facial. O que esses detalhes indicam sobre o seu estado de espírito?
 - a) Observe agora a expressão facial da mulher. O que ela sugere?
 - b) Em que direção olha a criança no fundo da cena? O que isso pode indicar?
- 3 O quadro apresenta índices da classe social das figuras representadas? Explique.
- 4 Considerando suas respostas anteriores e o título do quadro, que drama humano e social você acha que o autor representou nessa cena?
- 5 Releia, agora, o texto de Émile Zola. Como é o quarto onde dorme a família de mineiros? O que ele revela sobre a condição de vida dessa família?
- 6 Através da descrição de Catherine, o narrador nos dá, indiretamente, algumas informações sobre o trabalho nas minas. Como seria ele? Em que condições trabalhavam essas pessoas?
- 7 Na descrição do ambiente, que comparação faz o narrador ao referir-se às pessoas que estão amontoadas no quarto? O que sugere tal comparação?
- 8 Que relação podemos estabelecer entre esse texto e o quadro de Hubert von Herkomer?

Imagem (25)



VON HERKOMER, HUBET. *Em greve*. 1891. Óleo sobre tela, 227,9 x 126 cm.
Academia Real de Artes, Londres.

A leitura dessa imagem passa necessariamente pelo reconhecimento, pela crítica e pela problematização da cultura e da história social e política dessa segunda metade do século na Europa. Nesse sentido, sugerimos a leitura dessa imagem em duas partes: a primeira; reconhecer e ressaltar a historicidade da Revolução Industrial que mudou a face da Europa criando um paradoxo de

desenvolvimento e miséria. A segunda ler a simbologia que constitui a materialidade da imagem.

- *Um paradoxo capitalista*

Hubert Von Herkomer³⁶, em sua vasta produção literária e artística ressaltou a crítica em relação à degradação do trabalho humano pelo poder capitalista. A pintura intitulada *Em greve* retrata uma situação já avançada da transformação do trabalho que passa de uma base de especialidade (ofício) para uma base de ciência. Com a chegada da manufatura trazida pela revolução científica e técnica, passa a ocorrer uma degradação do trabalho, trazida pelo desenvolvimento de novas tecnologias.

Nesse sentido, o conhecimento do antigo ofício do artesão são incorporados pelas máquinas projetadas pelos engenheiros, com o objetivo de produzir cada vez mais no trabalho. Em face dessa nova realidade e como o advento da manufatura são produzidas novas condições de domínio do capital sobre o trabalho. Os empresários (donos dos meios de produção), passam a controlar a produção com mais rigor, pois, nesse processo de automatização, o ritmo da produção passa a ser controlado pela máquina e não mais pela vontade do trabalhador. Com isso, passa a ocorrer uma fragmentação do processo de trabalho. Ou seja, simplifica-se as potencialidades do trabalhador no sentido de exigir dele o mínimo possível no processo de produção. Aquilo que o trabalhador levou anos para aprender, através de um rigoroso processo cognitivo, pensado através de exercícios mentais, com começo, meio e fim, sobretudo porque os projetos eram separados da execução, isto é, o cálculo mental(intelectual) era abstraído da máquina(uma distinção entre trabalho manual e intelectual), com o advento da manufatura, o homem passou a ser menos exigido, passando a executar tarefas simples. O resultado desse processo se deu através dos custos reduzidos e aumento da produção.

O poder capitalista, na fase monopolista, aumenta a subordinação do trabalho ao capital. Como resultado desse processo espoliativo da classe dominante

³⁶ **Hubert Von Herkomer** nasceu na Baviera (região hoje pertencente à Alemanha) em 1849, mas mudou-se ainda criança para a Inglaterra, onde se tornaria um célebre pintor. Atuou como professor de Belas Artes na Universidade de Oxford e recebeu inúmeras distinções ao longo da vida, entre elas a eleição como membro da prestigiosa Royal Academy of Arts. Herkomer foi um dos representantes do **realismo social**, uma tendência artística politizada cujo tema preferido eram trabalhadores pobres, como operários ou camponeses (SARMENTO e TUFANO, 2010, p. 130).

detentora do poder econômico e donos dos meios de produção (o capital) sobre a classe dominada (força de trabalho), o que se observa, é a crescente precarização das condições de trabalho nas fábricas, ou seja, o trabalhador passa a obedecer o ritmo imposto pelas máquinas, como: aceleração, desaceleração, repetições dos movimentos. Tudo isso, sob o controle dos gerentes de produção. Nesse sentido, o homem torna-se uma extensão da máquina, passando a executar uma função mínima e específica que deve cumprir. Como pode-se ver, nesse período, retira-se do trabalhador suas forças intelectuais do processo material de produção, o conhecimento passa a não mais pertencer ao trabalhador, mas sim aos donos das máquinas. Em face disso, para que o trabalhador possa sobreviver, não lhe resta outra alternativa a não ser alienar a sua força de trabalho num processo de produção imposto e determinado pelo poder capitalista.

Nesse contexto, a presença da ciência passa a representar a força motriz responsável pela revolução técnico-científica. Nesse sentido, as empresas monopolistas passam a financiar as pesquisas científicas com o intuito de alcançar e criar novos processos de trabalho, e com isso aumentar os lucros e alienar cada vez mais o trabalhador. Assim, o domínio da ciência passou a ser um grande aliado do poder capitalista, pois através da pesquisa científica, novos instrumentos tecnológicos de trabalho foram criados, distanciando ainda mais o trabalhador do seu ofício individual. Nessa nova realidade, a ciência é comprada e vendida como mercadoria. Nesse sentido, tudo isso, cria um problema sério na sociedade. Primeiro, com a substituição do trabalho do homem pelo da máquina, passa-se a sobrar mão-de-obra. Segundo, é o deslocamento do trabalho, isto é, esse excedente de mão-de-obra é deslocado para fazer outras atividades, por exemplo, trabalho burocrático de escritório.

No sistema de manufatura manual o fundamento no processo de produção pertencia exclusivamente ao homem. Com a chegada da máquina, cria-se uma nova estrutura operacional no modo de produção. A máquina permite que o capitalista obtenha a mais-valia relativa, ou seja, a força de trabalho, produzindo um valor maior do que vale, isto é, uma mais-valia é o trabalho não pago do prolongamento da jornada de trabalho do operário.

Resgatar a historicidade desse período da Revolução Industrial na Europa é mais do que necessário para entendermos os motivos das greves dos operários. A

partir desse recorte histórico, passemos para a leitura da linguagem visual da imagem.

- A leitura da pintura *Em greve*.

Na sua totalidade, o quadro de Herkomer representa a família, tendo no centro da composição a figura dominante do pai e esposo, o chefe da família. A presença triste da mulher com a criança nos braços demonstra força para confortar o marido, um misto de carinho e desfalecimento. Os personagens estão à porta de uma casa escura no seu interior, o que representa a ausência de luz elétrica. O sinal da madeira apodrecida no degrau de entrada e no assoalho revela que se trata de uma residência humilde e sem conforto.

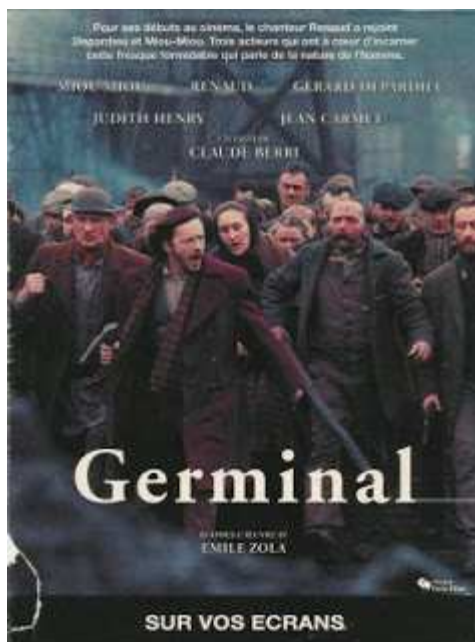
O homem mostra-se extremamente inconformado com a situação em que se encontra. O seu semblante retraído, lábios cerrados de ira, com um olhar sério e preocupado, confirma o seu nervosismo e a ansiedade. Como não pode descarregar sua fúria nos seus algozes com as próprias mãos, amassa o velho chapéu de pano. A mulher acompanha o gesto do marido com tristeza e preocupação. O clima de tristeza e preocupação parece contagiar as crianças do casal. A criança mais velha parece se esconder nas sombras atrás da mãe, com as mãos postas em sinal de preocupação lança um olhar pedindo proteção aos pais. A criança mais nova no colo da mãe traz uma colher na mão retratando a falta de comida em casa.

Para ressaltar a pobreza do operário e sua família, Herkomer veste os personagens com roupas simples. O pequeno casebre mal acabado provavelmente é alugado por um alto preço, o que acentua ainda mais a exploração da pobreza do operário e sua família.

Enfim, nessa pintura Herkomer retrata um trabalhador afastado do seu trabalho por motivo de greve. Podemos dizer que essa organização dos operários, com a aprovação dos sindicatos, representava a luta de classes contra a ideologia capitalista burguesa por melhores condições de trabalho e de vida. No entanto, as consequências dessas paralisações resultavam em demissões dos operários, o que, frequentemente, agravava ainda mais as condições de vida dessas famílias. Nessa perspectiva, essa imagem mostra o outro lado da face da Revolução Industrial na Europa, por um lado, desenvolvimento econômico e acúmulo de riqueza para a classe burguesa e por outro lado, miséria e violência para a classe operária.

Nesse contexto, sugerimos mais duas imagens que privilegia o tema Realismo e naturalismo.

Imagem (26)



Cartaz do filme *Germinal*, de Claude Berri, baseado na obra homônima de Émile Zola.

Esta imagem ocupa a página 295 do livro *Linguagem em Movimento* dos autores Torralvo e Minchillo, 2010. O romance *Germinal*, do francês Émile Zola (1840-1902), foi publicado em 1881. Nessa obra, o narrador descreve como é o dia de trabalho de uma família de mineiros no segundo império Francês (1860): miséria, maus tratos, violência, rebelião e a conscientização das massas trabalhadoras são temas explorados no livro e no filme.

Imagem (27)



Professor Gunther Von Hagens e uma de suas esculturas – *Jogador de xadrez*.

A imagem *Jogador de xadrez* do professor Alemão Gunther Von Hagens, está na página 238 do livro *Linguagem em movimento* dos autores Minchillo e Torralvo, 2010, e vem acompanhada dos seguintes exercícios:

Exercícios

1. É inegável que as esculturas de Von Hagens, como este jogador de xadrez, surpreendem e provocam impacto. Tendo em vista o conceito tradicional de escultura, o que há de surpreendente nelas?
2. O médico Von Hagens apresenta em suas esculturas cadáveres que jogam xadrez, futebol, baralho, que rezam, cavalgam. Qual seria a intenção de colocar os cadáveres nessas posições inusitadas?
3. O termo **grotesco**, segundo a definição do dicionário, refere-se àquilo "que se presta ao riso ou à repulsa por seu aspecto inverossímil, bizarro, estapafúrdio ou caricato" (*Dicionário Houaiss da língua portuguesa*). Baseando-se nessa definição, é possível afirmar que a obra de Gunther von Hagens é grotesca? Por quê?

O tratamento dado a Arte não é homogêneo, e muitas vezes o efeito que o artista busca criar na sua obra, tem a função de repugnar e amedrontar. Nesse contexto do Realismo e Naturalismo, as esculturas do médico e professor alemão Hagens surpreendem e provoca impacto, pois são feitas com cadáveres. A técnica criada por Hagens no final dos anos de 1970 foi batizada de *plastinação*. Trata-se da substituição de todo o líquido existente no cadáver por um composto de elastômeros, resinas e silicones. O resultado é uma mumificação pós-moderna.

Enfim, o que se vê nessa imagem que retrata a obra de Hagens é o casamento definitivo entre a expressão artística e a pesquisa científica. Aquilo que para o médico representa um trabalho a serviço da ciência e dos interesses científicos, para outros, representa uma forma de arte. No entanto, pode-se observar nessa imagem, que a forma como o médico expõe a sua bizarra criação ultrapassam os interesses científicos. Ou seja, é o casamento entre arte e ciência.

“Aquilo que Von Hagens faz é arte ou simplesmente um show de horrores, que explora o corpo humano da maneira mais vulgar?” Essa pergunta tem sido feita por milhares de pessoas em todo o mundo, sobretudo, nas exposições apresentadas por Hagens. Ao que parece, a questão polêmica que norteia a obra de Hagens está entrelaçada na relação ética e estética no processo de criação das suas esculturas. Sobretudo, ao apresentar os cadáveres exercendo atividades como se ainda tivessem vida. A questão estética e ética pode ser vista no resultado final acabado do seu trabalho ao provocar reações subjetivas intensas no comportamento humano: controvérsias, horror, deslumbramento, nojo, surpresa, emoção, polemica, etc. É importante dizer que, ao expor seu trabalho para a apreciação do público, Hagens está oferecendo a si mesmo para a contemplação, isso, permite o questionamento, possibilitando um juízo de valor sobre a sua práxis.

Passemos para o último capítulo desse trabalho, cuja unidade temática são as imagens, no Parnasianismo, Simbolismo, Pré-modernismo e Modernismo.

CAPÍTULO V – AS IMAGENS NO PARNASIANISMO E SIMBOLISMO - AS ESTÉTICAS DO FIM DO SÉCULO XIX

Os dois estilos – Parnasianismo e Simbolismo investem de modos diferentes no que tende a privilegiar a fantasia criadora, a emoção e a objetividade na supervalorização da forma e do rigor técnico. A singularidade do Parnasianismo está na forma expressiva como rompe com o sentimentalismo do início do século XIX. O culto a razão, a perfeição da forma, o erotismo e o esteticismo no processo de criação, são estimuladas pelas novidades da ciência e pela revolução das máquinas.

Os simbolistas herdaram dos parnasianos a paixão pelo efeito estético e avançaram para resgatar o sentimento de totalidade perdido com o fim do Romantismo. Além disso, também reagiram contra a ideologia científica e filosófica que tomou conta da segunda metade do século XIX, sobretudo, reforçando o descrédito as doutrinas positivistas e deterministas que começavam precipitadamente a cair. Nesse período, fim do século XIX, os artistas simbolistas tinham a pretensão de entender a realidade sem o auxílio da razão.

Algumas características do projeto artístico do Simbolismo:

- Retomada da subjetividade, a sensualidade, a espiritualidade, a imaginação e o sentimento.
- Descobre o inconsciente e o subconsciente.
- O artista é considerado um vidente de realidades transcendentais.
- Ênfase no mistério, o caótico, o oculto.
- Ênfase nas imagens sensoriais e metafísicas.
- Relações simbólicas entre o mundo visível e as essências.

As imagens expostas abaixo foram claramente selecionadas nos livros de língua portuguesa pelos autores (PNLD – 2010), a partir das ideias mais significativas sobre o Parnasianismo e o Simbolismo. Nesse momento, não se pretende fazer uma análise individual e particular de cada imagem, mas sim, uma leitura geral da composição das imagens selecionadas a partir da concepção teórica abordada acima. A imagem (28) vem acompanhada de três perguntas.

- *Imagens no Parnasianismo*

Imagem (28)

MUCHA, A. Champenois *Impressor-Editor*. 1898.

»» Leitura da imagem

1. O que mais chama a atenção nessa imagem? Explique.
2. Explique a composição da imagem.
 - O que você acha que o artista valorizou mais: o detalhe ou o conjunto da obra? Justifique.
3. O que essa composição e, em especial, o uso de muitas formas circulares — nas flores, na ornamentação do vestido — sugerem?

(ABAURRE e PONTARA, 2010. P. 239).

Imagem (29)



POUSSIN, Nicolás. *Apolo e as musas (parnaso)*.1626. Óleo sobre tela 145 x 197 cm. Museu do Prado. Madri. Sarmento e Tufano, 2010. (p.197).

As respectivas imagens que representam o Parnasianismo expressam através da ornamentação e das cores uma profunda relação estilística na busca da perfeição formal. Na imagem (28), o pôster divulga o nome de um editor e impressor. Mas, o que realmente chama a atenção do leitor é a ênfase na riqueza da ornamentação da mulher. Originário da cidade de Ivancice, Merávia, Império Austriaco (atual República Checa) a fonte de inspiração artística de Alphonse Mucha (1860-1939) são os detalhes técnicos, os muitos arabescos compostos pelas cores, ramos e caules. Há uma integração estética entre todos os elementos da imagem. As formas circulares constituem um grande buquê. No entanto, a musa parnasiana de Mucha é fundamentalmente anti-romântica, não se vê no seu semblante rosado emoção ou sensibilidade, mas sim, o esteticismo técnico com pretensões comerciais.

A imagem (29) retrata o culto ao equilíbrio clássico e o empenho da arte em expressar a beleza da mitologia Greco- latina. O descritivismo objetivo e impessoal do francês Nicolás Poussin (1594-1665) na pintura *Apolo e as Musas* é de tal precisão, beleza e racionalidade, que parece criada sem a intervenção humana. Ou seja, a leveza como Poussin consegue alienar-se da realidade humana (imperfeita e doentia) nessa imagem, é como se conseguisse separar o artista (criador) de seu objeto criado.

- *Imagens do Simbolismo.*

Imagem (30)



SCHWABE, C. *A morte do coveiro*. 1900. Guache, aquarela e caneta, 76 x 56 cm. Museu do Louvre. Paris. Abaurre e Pontara, 2010. p.253.

Imagem (31)



CRANE, Walter. *Cavalos de Netuno*. 1892. Óleo sobre tela, 86 x 215 cm. Neue Pinakothek, Munique. Alemanha. Abaurre e Pontara, 2010. p.275.

Imagem (32)



MELLERY, Xavier (1845-1921). *As horas, ou Eternidade e Morte*. Coleção particular. e Minchillo, 2010, p. 365.

Torralvo

Nessas imagens usadas para representar o tema Simbolismo nos livros didáticos de língua portuguesa, o desconhecido supera o real através da imaginação. Na arte simbolista a palavra de ordem é a subjetividade. Não se admite mais retratar a realidade a partir dos seus aspectos aparentes com explicações racionais. A psique humana deve ser explorada na sua totalidade: o sentimento, a imaginação, o delírio, a alucinação, a intuição e a sensibilidade devem provocar o desregramento dos sentidos no intuito de instigar a exploração das imagens e sensações visuais inconscientes e subconscientes. Nesse sentido, Renê Magritte conclui: “As pessoas que procuram significados simbólicos não conseguem captar a poesia e o mistério da imagem... As imagens têm de ser vistas como são”³⁷.

³⁷ ADVIVO Disponível em: <http://www.advivo.com.br/blog/iv-avatar-do-rio-meia-ponte/belgicarene-magritte-1>. Acessado em: 15/01/2013.

5.1 AS IMAGENS NO PRÉ-MODERNISMO – FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX

Alfredo Bosi em *História concisa da literatura brasileira* sintetiza da seguinte forma a ideia de pré-modernismo: “Creio que se pode chamar pré-modernista ((no sentido forte de premonição dos temas vivos em 22) tudo o que, nas primeiras décadas do século, problematiza a nossa realidade social e cultural” (BOSI, 1994, p.345).

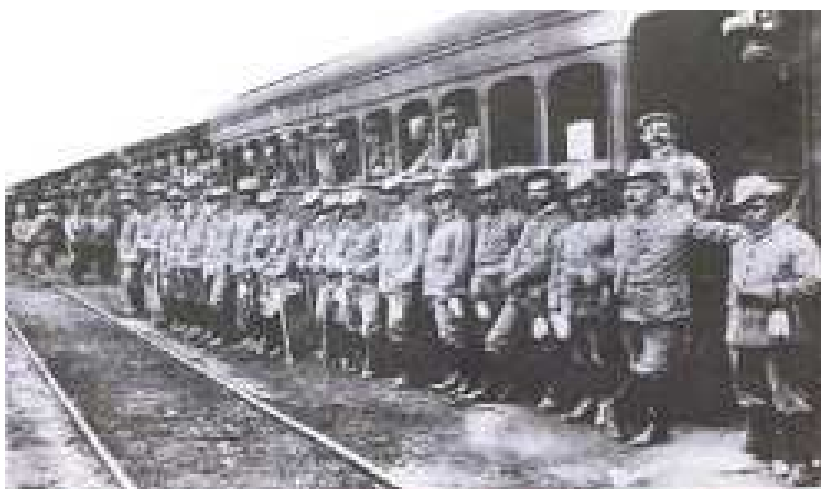
Imagem (33)



³⁸ Guarnição no morro do Castelo durante a Revolta da Armada, 1893-1894.

³⁸ A **Revolta da Armada** constituiu-se numa rebelião da Marinha, entre 1893-1894, que exigia a renúncia de Floriano Peixoto e defendia eleições diretas para escolha do presidente da República. Os rebeldes foram brutalmente derrotados pelas tropas do Exército (TORRALVO e MINCHILLO, 2010, p. 28).

Imagem (34)



*Soldados paranaenses a caminho do Contestado
João Gualberto é o segundo a partir da direita*

(SARMENTO e TUFANO, 2010. p.41).

Imagem (35)



Rendição dos conselheristas em 02 de outubro de 1897. Foto de Flávio de Barros em 1897.
(Abaurre e Pontara, 2010, p.4).

Os livros didáticos deram prioridade a Guerra de Canudos. Nesse sentido, o ponto de partida para a leitura dessa imagem (35) é ressaltar a historicidade do ponto vista social e ideológico dos primeiros anos do governo republicano no Brasil (1889-1930). Além disso, é importante o leitor saber, que as três primeiras décadas do governo republicano foram marcadas por confrontos, contrastes e contradições. De modo geral, pode-se dizer que a proclamação da República em 1889 acentuou as desigualdades econômicas e sociais no país, provocando sangrentas guerras, entre elas a guerra de Canudos em 1896 e a guerra do Contestado em 1912.

Destacamos na imagem (37) que a fotografia retrata dois grupos de pessoas. No 1º plano aparece um grupo maior de pessoas sentadas no chão. No 2º plano ao fundo da imagem, outras pessoas estão em pé. Valendo-se dos operadores discursivos não verbais (nesse caso o ângulo da câmara), vemos que a textualidade da imagem é composta na sua maioria por mulheres e crianças. Por conseguinte, não se sabe, se as crianças que ali estão, seriam filhos dessas mulheres ou órfãos. Cabe lembrar, que a guerra de Canudos foi marcada por muitas contradições. Os militares Republicanos detinham o monopólio da informação. Os jornais da época publicavam a versão Republicana da guerra. As atrocidades cometidas pelos exércitos Republicanos (tortura, estupros, degola de inocentes, prostituição, etc.) vieram à tona a partir da literatura de Euclides da Cunha em *Os Sertões*. Nesse sentido, a cena retratada na foto acima pode muito bem ser uma encenação forçada, haja vista, que os homens uniformizados e armados ao fundo são soldados vigiando os prisioneiros.

Ao vermos essas imagens nos livros didáticos, reitera-se a necessidade de buscar a contradição na sua textualidade. Nesse sentido, faz-se necessário problematizar o discurso político oficial do governo Republicano da época (Prudente de Moraes), que se empenhava em noticiar que se tratava de uma guerra contra monarquistas no sertão baiano. É importante observar que as pessoas que aparecem nessa imagem, maltrapilhas, esqueléticas, nuas, castigadas, desoladas, etc., são os derrotados e prisioneiros de guerra, no entanto, mesmo com base na historicidade dos textos oficiais, cabe ao leitor aplicar o princípio da contradição.

5.2 AS IMAGENS NO MODERNISMO NO BRASIL – SÉCULO XX

Carlos Alberto Faraco diz o seguinte sobre o Modernismo:

Nas primeiras décadas do século XX, as vanguardas artísticas europeias, conscientes das profundas mudanças que a cada dia mais velozmente afetavam a vida da sociedade e da consequente crise geral dos valores, começavam a contestar todos os parâmetros artísticos tradicionais e a defender uma nova direção geral para as artes: novos temas (tudo é matéria para a arte, inclusive os aparatos técnicos modernos) e novos processos formais (é preciso estar constantemente experimentando novas formas de expressão). Em Portugal, essa nova atitude estética – depois denominada de **Modernismo** – foi introduzida por um grupo de poetas, reunidos na revista literária *Orpheu*, cujo primeiro número é de 1915 (FARACO, 2005.p.181).

A primeira fase do Modernismo (1922-1930): Prosa e poesia

Imagem

(36)



AMARAL, Tarsila do. *Operários*. 1933. Óleo sobre tela. 150 x 205 cm.

(SARMENTO e TUFANO, 2010,p. 69).

Talvez essa seja uma das obras mais representativas da primeira fase do Modernismo no Brasil (1922-1930). Como na maioria das vezes as imagens registram e contam histórias, a pintura denominada *Operários* criada por Tarsila do Amaral (1886-1973) tem a muito a dizer.

Para compreender essa pintura de Tarsila do Amaral, sugerimos como ponto de partida resgatar o contexto sócio histórico e político em que a obra foi produzida.

Além disso, faz-se necessário entender a ação política e ideológica que conduz o pensamento e a mão do artista na materialização da pintura. Os críticos de arte tendem a admitir, que a produção artística de Tarsila do Amaral, do início dos anos 30, estava fortemente influenciada pelos ideais do movimento comunista no Brasil. Talvez, seja forçar muito a nossa imaginação, e dizer que o quadro, *Operários* representa uma espécie de luta de classes universal denunciando a ideologia capitalista sobre os trabalhadores. Descontando a vulnerabilidade dessa posição, é digno de nota afirmar que a realidade política e social brasileira dos anos 30 era de grande instabilidade governamental. No entanto, nesse mesmo período entre 1930/31, o Governo provisório de Vargas investe maciçamente no segmento industrial do país, pois havia um grande interesse político implícito do Estado brasileiro em atender os interesses da burguesia industrial emergente.

A pintura denominada *Operários* de Tarsila do Amaral retrata os trabalhadores das indústrias da chamada Era Vargas no Brasil. A disposição como Tarsila compõe a composição do quadro com os rostos lado a lado, e não separado por etnia (negros, orientais, loiros, etc.), permite-nos dizer, em primeiro lugar, que a classe operária, na época, era formada por pessoas de várias nacionalidades. Observando mais atentamente alguns rostos, podemos identificar na primeira fila de baixo uma mulher usando véu islâmico e alguns homens usando a típica boina italiana, muitos orientais e negros, o que representa a entrada de imigrantes no Brasil.

Em segundo lugar, a simbologia dos olhares fixos, rostos sérios, cansados, preocupados, sobrepostos lado a lado, retrata a subordinação do trabalho ao capital. Como resultado desse processo espoliativo da classe dominante detentora do poder econômico e donos dos meios de produção (o capital) sobre a classe dominada (força de trabalho), o que se observa, é a crescente precarização das condições de

trabalho nas fábricas, ou seja, o trabalhador passa a obedecer o ritmo imposto pelas máquinas, como: aceleração, desaceleração, repetições dos movimentos. Tudo isso, sob o controle dos gerentes de produção. Nesse sentido, o homem torna-se uma extensão da máquina, passando a executar uma função mínima e expecífica que deve cumprir.

As poderosas chaminés, no segundo plano ao fundo da imagem, representam os símbolos do crescimento industrial e do poder economico, e como na indústria a regra é aumentar a escala de produção de bens, tem que se aumentar também o número de operários. Portanto, a massificação de pessoas que se vê na imagem, inclusive com a presença de muitas mulheres que passam a ocupar o espaço de trabalho com os homens, desencadeia, por outro lado, o crescimento populacional, a pobreza e a miséria.

A Segunda fase do Modernismo no Brasil (1930-1945): prosa e poesia

Imagem (37)



PORTINARI, Candido. *Criança morta*. 1944. Óleo sobre tela, 176 x 190 cm. Col. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. São Paulo. (SARMENTO e TUFANO, 2010. P. 97).

Das dezenas de imagens que ilustram o tema *segunda fase do Modernismo no Brasil*, escolhemos para ler *Criança Morta* de Candido Portinari. Para a leitura da respectiva pintura de Candido Portinari, propõe-se trabalhar com duas categorias de análise: o simbólico e o ideológico.

O ideológico:

À primeira vista a pintura *Criança morta* de Portinari nos choca e provoca emoções pela sua textualidade visual simbólica (dor e sofrimento). No entanto, veremos nessa primeira parte da leitura, que, além disso, ela também dialoga através da denúncia e do combate às desigualdades sociais. Nessa perspectiva, *Criança morta*, faz parte da série *Retirantes* composta por três pinturas: *Retirantes*, *Enterro na Rede* e *Criança morta*. Nesse trabalho Portinari expressa o que vê e pensa em relação ao abandono e a miséria do povo brasileiro, sobretudo, os retirantes nordestinos, vítimas da seca que não tinham onde trabalhar e garantir a sua existência.

Nessa pintura de caráter social, Portinari não teme em revelar suas ideologias políticas e mostrar para o Governo de Getúlio Vargas (1944), e também para opositores desse governo, as misérias e desolações pelas quais o povo brasileiro, sobretudo o trabalhador nordestino, estava passando.

Em face das progeções artísticas nacionais e internacionais de Portinari, o Governo de Getúlio se rende ao talento e a genialidade do pintor. Gustavo Capanema, na ocasião Ministro da Educação, convida Portinari para pintar os painéis da sede do ministério da educação no Rio de Janeiro. Tudo indica que esse convite oficial era um pretexto político. Vargas e a sua trupe sabiam que precisariam de homens geniais como Portinari para criar um movimento no país que enfatizasse o nacionalismo e a busca pela identidade nacional.

Portinari soube com maestria transitar dos dois lados: mesmo no Governo posicionou-se contrário as injustiças e mazelas sociais, soube denunciar através das suas obras sem deixar de atender ao projeto do Governo de progresso por meio da busca de uma identidade nacional.

A obra de Portinari alcançou grande repercussão e reconhecimento nacional e internacional dos maiores críticos de arte do mundo. Com isso, vieram às intrigas dos inimigos políticos, muitas vezes, acusando-o de ser o “pintor oficial do Governo”. No entanto, o golpe decisivo que o levou a exilar-se no Uruguai, entre 1947 e 1948,

foi à denúncia de clandestinidade do PCB (Partido Comunista do Brasil), ao qual era filiado. Essa declaração de clandestinidade do PCB foi feita pela elite burguesa dominante no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946).

O Simbólico:

Quando reiteramos nesse trabalho a necessidade de superar a aparência factual imediata da imagem, isso nos remete nas palavras de Bakhtin ao “*eterno vir a ser*”, ou seja, a leitura que está a se realizar pelo leitor, e que não é a única.

Podemos começar a leitura dessa imagem com uma pergunta: qual é a proposta de Portinari ao representar nessa pintura a realidade social, os retirantes nordestinos que fogem da seca, mas que na construção da materialidade e a textualidade significativa da imagem, ocorre o afastamento da descrição técnico formal do real/físico, e a transporta para um plano onírico? Talvez, nunca teremos acesso a resposta dessa pergunta. Porém cabe lembrar, que a liberdade para criar e misturar objetos e realidades com emoções e sentimentos, constitui a matéria do artista. No entanto, o artista, o poeta, não faz o que faz por acaso, mas com intencionalidade e preocupação.

Desse ponto de vista, Portinari cria o efeito estético que deseja ao ressaltar a morte sem o embelezamento que ela não merece. Ou seja, ao representar a família com corpos esqueléticos e deformados, que ocupam um lugar árido e pedregoso, Portinari eterniza o belo na imagem, mas sem embelezar a morte. O pintor consegue dizer que não há nada de belo em ver o pai segurar nos braços o filho morto, dissecado. Nessa pintura, podemos dizer que, num primeiro momento, Portinari procura distanciar-se da realidade concreta sobre a miséria do nordeste brasileiro, sobretudo, na forma como dramatiza os personagens. O aspecto cadavérico das figuras humanas reduz qualquer possibilidade de vida. Tudo é construído minuciosamente para esterilizar a vida. Até as lágrimas que nascem são mortas, petrificadas como o solo do sertão. O caráter irreal e metafísico do cenário parece acentuar ainda mais a dor física e psicológica da família. Eles estão no meio do nada, sem rumo, sem paradeiro e sem esperança.

Por ocasião dessa pintura expressionista Portinari não precisou de palavras para denunciar as mazelas sociais, as injustiças e a miséria do povo nordestino. Ainda que acusado de *pintor oficial do governo*, Portinari lutou por sua liberdade de expressão, recusou-se a produzir uma arte indiferente aos problemas sociais, pintou o homem marginalizado, esquecido e ignorado.

5.3 AS IMAGENS NAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO

As imagens utilizadas na categoria *Produção de texto* nos livros didáticos de língua portuguesa são as mais variadas possíveis. Os autores utilizam as imagens de acordo com as propostas de produção de texto encaminhadas aos alunos. Nesse sentido, para organizar nosso trabalho nessa categoria, selecionaremos nos livros didáticos em análise as imagens pertencentes às *charges e caricaturas*, que a propósito também são usadas pelas mídias publicitárias.

- As charges na produção de texto.

Pretende-se nessa categoria, *imagens na produção de texto*, analisar individualmente cada uma dessas charges, tirinhas ou caricaturas como fizemos com as imagens na literatura.

Pois bem, o que determina a escolha da charge por muitos autores de livros didáticos para compor uma proposta de produção de texto, é exatamente o seu caráter satírico e polêmico da realidade. Como na maioria das vezes as propostas de produção de texto abordam temas polêmicos como os sugeridos nas charges: *televisão, guerras, desigualdades sociais, respeito ao consumidor, preconceito racial, maioridade penal, etc.*, as charges são utilizadas pelos autores, no sentido de propiciar ao aluno uma situação de desafio e reflexão diante dessa linguagem visual.

Ao se deparar com uma charge no livro didático, como ponto de partida reflexivo para a produção textual, faz-se necessário, em primeiro lugar, pensar de que maneira as marcas ideológicas se manifestam nessa linguagem que se materializa por meio de uma linguagem mista, isto é verbal e não verbal. No livro *A Leitura da Charge* de Onici Flôres, tem-se o seguinte:

[...] As formas perceptíveis na charge se materializam por meio da escrita e do desenho, sendo a síntese olho-ouvido resultante o vestígio que testemunha e registra a concorrência de signos sociolinguísticos, culturais, ideológicos, psicológicos presentes a um só tempo nesse tipo de produto cultural. [...] O discurso da charge dirige-se a sujeitos socialmente situados, ou seja, a sujeitos já inscritos na ideologia, pois só na medida em que o são tornam-se receptores capazes de decodificar as referências ativadas e cooperar na construção do sentido das mesmas (FLÔRES, 2002. p. 10-11).

A charge representa uma forma de linguagem consolidada pela cultura contemporânea, e que exige do leitor saber decodificar suas mensagens ideológicas. É aqui que reside nossa preocupação, pois, muitas produções textuais são cobradas com base nas leituras dessas charges. Nesse sentido, fica a seguinte

questão: como é que o aluno produzirá um texto coerente, com base em uma charge que não conseguiu entender pela exigência da leitura?

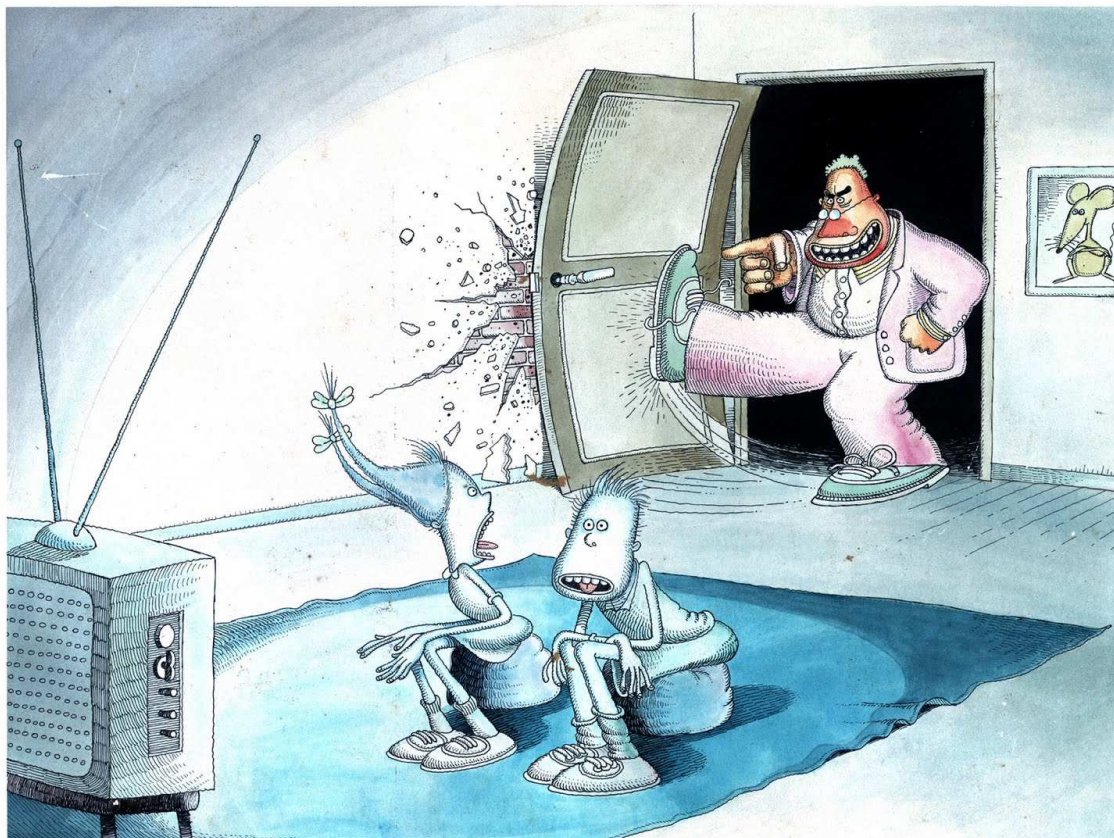
Voltamos ao cerne desse trabalho no sentido de pensar uma política pública educacional para a leitura da imagem na escola e fora dela. Em relação à charge na produção de texto, não se tem aqui a pretensão de aprofundar epistemologicamente o estudo sobre esse tema. Como se vê no livro *A leitura da charge* de Onici Flôres, precisaríamos de uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado para dar conta desse assunto. Nesse contexto, Onici Flôres define a charge da seguinte maneira:

A charge é um texto usualmente publicado em jornais sendo via de regra construído por quadro único. A ilustração mostra os pormenores caracterizadores de personagens, situações, ambientes, objetos. Os comentários relativos à situação representada aparecem por escrito. Escrita/ilustração integram-se de tal modo que por vezes fica difícil, senão impossível, ler uma charge e compreendê-la, sem considerar os dois códigos complementares, associando-os à consideração do **interdiscurso** que se faz presente como memória, dando uma orientação ao sentido num contexto dado – aquele e não outro qualquer (FLÔRES, 2002. p.14).

Como se vê, na maioria das vezes, charges são criadas para serem veiculadas em jornais, e também como obras de artes. Nesse sentido, quando elas migram para o livro didático passam a ser conteúdo da matéria do professor, enquanto, que na mídia, sua função era satirizar um fato específico, político ou público, no livro didático continua a manter essa função. Passemos a leitura das charges levando-se em conta a busca pela compreensibilidade da iconicidade presentes nesses textos. Segue a proposta de produção de texto a partir da leitura da charge e dicas de autoavaliação.

A partir da interpretação das charges e dos textos, redija uma dissertação sobre o tema **televisão**. Defina um ponto de vista, uma tese sobre o tema. Procure construir o parágrafo de introdução usando uma das técnicas estudadas neste capítulo.

Imagem (38)



Caju 75

AHÁ! VENDO ESSES FILMES DE VIOLÊNCIA, OUTRA VEZ!

Ahá ! Vendo Esses Filmes de Violência, outra Vez!

José Alberto Cornavaca. *Piracicaba: 30 anos de humor*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003. p.54.

Dicas de autoavaliação...

Verifique se:

- o seu texto apresenta uma tese (um ponto de vista) claramente exposta no primeiro parágrafo e se essa tese está relacionada com o tema "televisão";
- o desenvolvimento e a conclusão do texto mantêm-se coerente com o ponto de vista determinado;
- cada parágrafo do desenvolvimento apresenta uma ideia central;
- seu texto mantém relação com um ou mais textos/charges apresentados na proposta;
- você adotou umas das técnicas de introdução estudadas nesta unidade (consulte as páginas 134 a 137);
- a técnica empregada para a introdução colabora para a clareza e expressividade de seu texto;
- a linguagem adotada é adequada à escrita formal.

Faça uma revisão gramatical cuidadosa antes de entregar seu texto para que um colega o leia e faça comentários; em seguida, reescreva seu texto para aperfeiçoá-lo.

O tema dessa charge é a televisão e os efeitos da violência veiculada por essa mídia na vida dos jovens. O texto reforça o estereótipo do senso comum de que a televisão, o ócio da sociedade de massa é a protagonista na vida das pessoas, também é a maior veiculadora de violência da sociedade.

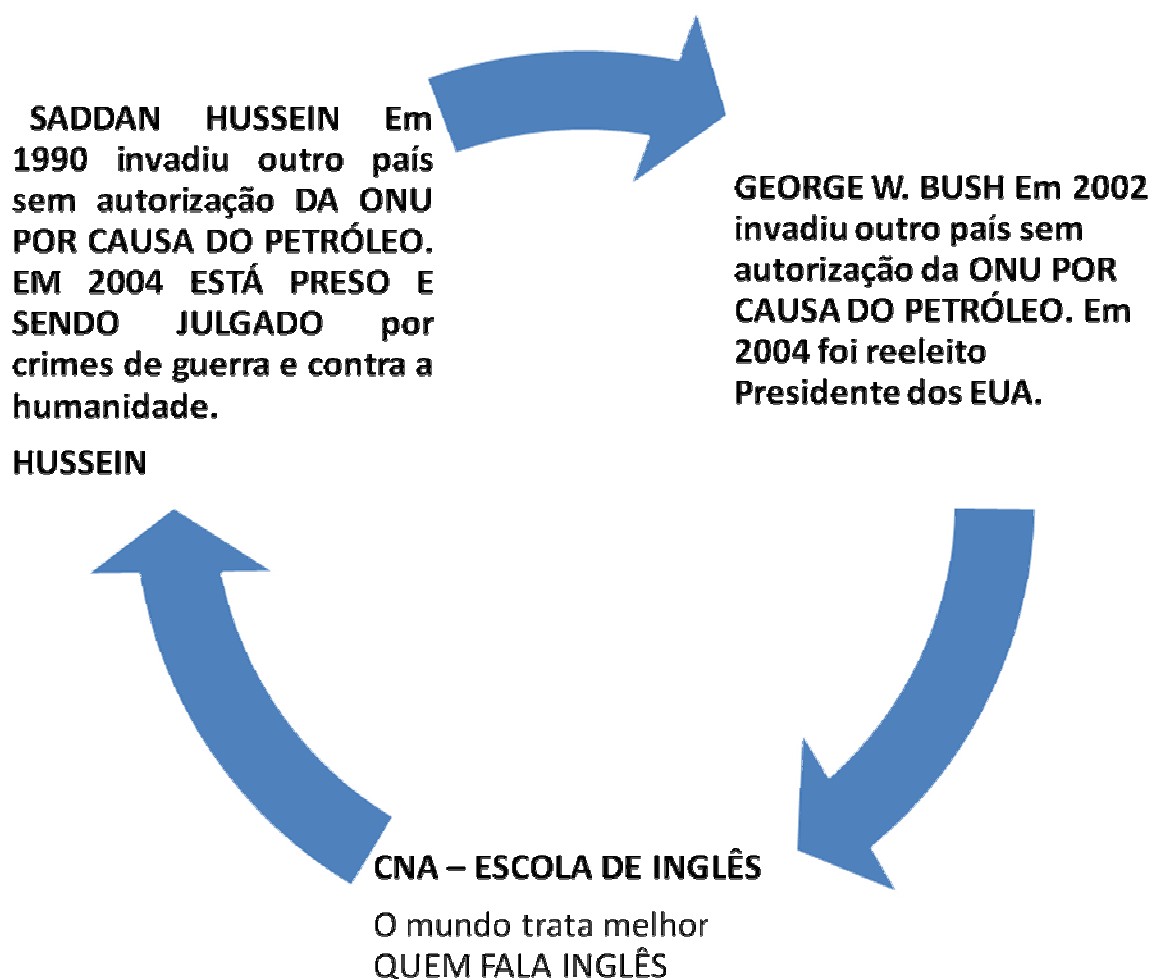
No entanto, a única cena de extrema violência explícita que se vê é a do narrador, que em tom de autoridade arrebenta a porta com um chute, surpreendendo os jovens com o enunciado “*Ahá! Vendo esses filmes de violência outra vez!*” O que se tem nessa cena é a prática da contradição por parte do narrador. Ou seja, ele reprime a possibilidade dos jovens estarem assistindo um filme com cenas de violência, aplicando a violência concreta.

Nessa armação visual, pode-se pensar também a alusão estereotipada do monopólio da violência pela televisão. Nesse caso a televisão seria uma fonte constante de violência virtual, enquanto que o caráter da violência viva e concreta seria neutro. Portanto, essa charge nos leva a pensar até que ponto os efeitos da violência na mídia pode levar o jovem a se envolver em atos concretos de violência.

Imagem (39)

I





O texto publicitário acima da Escola de inglês e espanhol CNA – Cultura Norte Americana divulga seu produto mostrando a imagem de dois archi-inimigos políticos: Saddam Hussein, ex-presidente do Iraque (condenado a força em 5 de novembro de 2006, e executado em 30 de dezembro de 2006), e o ex-presidente dos Estados Unidos, George W. Bush.

O esquema abaixo da imagem mostra as semelhanças das ações cometidas pelos dois ex-presidentes, que, no entanto, tiveram consequências opostas. Os autores Abaurre e Pontara, chamam a atenção do leitor nesse texto para a contradição existente no anúncio publicitário. Ou seja, ao mostrar Bush e Hussein lado a lado e seus feitos, a textualidade do anúncio leva o leitor a inferir que Saddam foi preso pelos americanos por ter invadido um país em 1990 (Kuwait) sem o consentimento da ONU. No entanto, a verdade é outra. A publicidade associa dois

fatos procedentes e semelhantes, mas, com desfechos contrários. Ao observar a data do anúncio publicitário – 2005, Saddam, ainda não havia sido julgado, mas o processo estava em andamento. Conclui-se, portanto, que a propaganda da CNA é falaciosa, pois Bush também invadiu um país (Iraque) sem autorização da ONU, motivado pelo petróleo, no entanto, foi reeleito presidente dos EUA, enquanto, por outro lado, Saddam também invadiu um país por causa do petróleo, foi preso e julgado, em seguida, condenado a morte.

Nesse sentido, a forma como o texto está posto, leva o leitor desatento a raciocinar da seguinte forma: Saddam foi preso porque invadiu um país sem autorização da ONU – Bush foi reeleito porque invadiu um país sem autorização da ONU – Portanto, o mundo trata melhor quem fala inglês.

Portanto, a agência de publicidade que criou o anúncio para uma escola de línguas estrangeira, colando lado a lado Bush e Hussein, banalizou uma situação de extrema seriedade política, social, econômica e humana. E além da infelicidade na escolha dos textos, também foram falaciosos.

Imagem (40)



A temática dessa charge é a injustiça e as desigualdades sociais no Brasil. A materialidade visual da imagem revela as escadarias de uma suntuosa mansão, onde por ela desce a patroa com seu luxuoso vestido de gala assessorada por serviçais negras. Embaixo o seu marido a espera com a pergunta: - *Querida, você está um luxo! Aonde vamos?* A pergunta do marido revela a intenção da esposa: - *Participar de uma passeata contra a concentração de renda e discriminação social!*

O enunciado proferido pela esposa permite inferir que a passeata é em benefício da sociedade capitalista em defesa do monopólio do capital e da manutenção e expansão da propriedade privada das elites. Ou seja, trata-se de uma passeata da burguesia contra a remota possibilidade da classe proletária acumular alguma renda. *E a discriminação social*, diz respeito ao combate do poder econômico burguês contra as poucas vozes desfalecidas dos proletariados, que insistem em denunciar os contrastes sociais.

Imagem (41)



(TORRALVO e MINCHILLO, 2010, 37).

A charge (41) retrata o descaso e o desrespeito para com o consumidor pelas empresas de Call Center (Contato direto com consumidores por telefone; contact **CENTER** ou telemarketing).

A voz que fala ao telefone reproduz a entediante e conhecida gravação padrão que prende o consumidor ao telefone. Nesse caso, o consumidor esperou tanto que morreu e virou caveira sem ser atendido.

Imagem (42)



Hubert. *Piracicaba, 30 anos de humor*. São Paulo: IMESP, 2003, p. 94. (TORRALVO e MINCHILLO, 2010, p. 110).

A charge acima propõe o seguinte exercício:

Exercícios

1. O cartunista se vale de uma caracterização estereotipada da empregada, não só para criar humor, mas sobretudo para difundir uma mensagem crítica. Cite três elementos da caracterização da personagem que revelam essa visão estereotipada.

O tema desta charge relaciona-se às disparidades sociais e o preconceito que uma empregada doméstica faz de si mesma em relação à posição social em que se encontra na casa da patroa. O narrador anuncia na televisão que *o programa da mulher brasileira está no ar*. Ao chamar a patroa para ver o programa, a empregada não se vê nem como mulher e nem como brasileira. A caracterização estereotipada e preconceituosa como a empregada é mostrada: negra, vassoura na mão, com touca e avental, contribui para reforçar a ideia de que, os negros, no mais das vezes, ocupam no Brasil cargos subalternos.

Imagem (43)



A temática textual dessa charge aborda uma questão complexa que diz respeito a toda sociedade brasileira: *A redução da maioridade penal Brasil*. A cena mostra dois policiais revistando alguns bebês de fraldas que foram enquadrados e encostados na parede. Um dos bebês ao ser revistado pelo policial estava sujo, ou seja, havia sujado as fraldas o que é normal de todo bebê. No entanto, o bebê com um sorriso sarcástico no rosto, demonstra que sujou o policial de propósito, uma forma de causar algum dano a autoridade.

A cena traz à tona a discussão que tramita no Congresso Federal brasileiro desde 1999, cujo tema é a redução da maioridade penal para 16 anos. A charge provoca a comicidade e o riso, no entanto, à questão é séria. O que está sendo discutido no Congresso e no Senado são os prós e contras em relação ao jovem que cometer crime a partir dos dezesseis anos cumprir pena em prisão fechada.

Semanticamente, a cena dos bebês sendo revistados pelos policiais reascende a seguinte discussão: hoje os jovens estão cometendo crimes cada vez mais cedo, muitos já estão no mundo do crime com 13, 14 anos de idade. Nesse sentido, qual seria a idade certa para reduzir a maioridade penal em face dessa realidade, de que os jovens estão entrando cada vez mais cedo no mundo do crime?

5.4 A LEITURA DA IMAGEM NA GRAMÁTICA, INTERPRETAÇÃO E ESTUDO DA LÍNGUA

No estudo da gramática e da interpretação de texto as imagens aparecem consubstanciadas das mais variadas formas e fontes, sobretudo, as imagens das mídias. É importante salientar que, em face dessa realidade, a maioria das imagens que aparecem nessas duas ou três categorias (gramática, interpretação e estudo da língua) são imagens da mídia. No entanto, acrescenta-se aqui, que a maioria das imagens criadas pela mídia publicitária, apresenta a intenção de estereotipar a realidade do fenômeno do seu estado original, principalmente, no que diz respeito ao reforço dos recursos persuasivos para fortalecer a ideia transmitida. Desse modo, a força persuasiva da imagem da mídia, reproduzida no livro didático, passa a apresentar outra finalidade diferente da criada pela publicidade. Ou seja, no livro didático ela passa a ser conteúdo da matéria do Professor, enquanto que, na mídia, sua função era expressar de modo eloquente as ideias sobre um produto de consumo.

Nesse último tópico desse trabalho, selecionamos dentre as centenas de imagens que decoram as páginas dos livros didáticos em análise, quatro imagens para uma breve reflexão crítica.

Imagem (44)

INTESTINO PRESO. VOCÊ NÃO PODE MAIS IGNORAR ESSE ASSUNTO



Y& R. (SARMENTO e TUFANO, 2010. P. 258).

Essa imagem foi utilizada para trabalhar as figuras de linguagem, especificamente, a metáfora. Nesse caso, a imagem publicitária estabelece uma relação semântica e visual entre intestino preso com cadeado fechado e intestino regulado cadeado aberto. Nesse sentido, o anunciante procurou estabelecer uma relação de semelhança entre a imagem do cadeado aberto adaptado ao copo do produto, levando o leitor a inferir, que ao consumir *Activia* o seu intestino não ficará mais preso.

É importante, também apropriar-se do discurso implícito (do que não se vê) presente no anúncio do produto. A transparência da imagem anuncia um produto para o tratamento do intestino preso, uma espécie de remédio, mas, com sabor agradável do iogurte, que, além disso, é anunciado por atrizes sensuais. Ao deixar se levar pela aparência da imagem e pelo discurso verbal eloquente que acompanha a imagem, muitas vezes, o consumidor não se dá conta das estratégias do poder econômico mundial em torno da mercadoria.

Por traz de um produto como esse, está um acirrado campo de batalha entre empresas poderosas, cujos objetivos são os lucros. Muitas vezes, o consumidor acaba deixando-se levar pelo poder de convencimento do anúncio, esquecendo de examinar o que de fato está ingerindo.

Imagem (45)



Angeli. *Brasil e a revolução digital*. Disponível em: [http://www2.uol.com.br/angeli/](http://www2.uol.com.br/angeli/Chargeangeli/chargeangeli.htm?imagem)

Chargeangeli/chargeangeli.htm? imagem. Acesso em: 6 out.2009.

(ABAURRE e PONTARA, 2010. p. 255).

O cartum de Angeli vem acompanhado das seguintes perguntas:

3. Transcreva no caderno as informações que ajudam o leitor a identificar o contexto do cartum.
4. Agora observe atentamente a imagem apresentada no cartum.
 - a) Há balões com números identificando cada uma das pessoas apresentadas na imagem. Qual o significado dos números dentro dos balões? Como eles se relacionam ao título do cartum?
 - b) Explique por que os números dentro dos balões aumentam enquanto a idade das pessoas no cartum diminui.
5. A que fato o leitor deve associar o título do cartum?
 - Por que a imagem das pessoas retratadas no cartum provoca estranhamento ao ser associada ao título apresentado?
6. Discuta com seus colegas: todo cartum vale-se de poucas imagens e palavras para criticar algum acontecimento/fato da atualidade. Para retratar o avanço da fome no país, Angeli associou-o à revolução digital. Essa analogia é adequada? Explique.

(ABAURRE e PONTARA, 2010. p.255).

Essa imagem foi usada para ilustrar uma questão sobre: *sentido literal e sentido figurado* no livro didático. A imagem do cartum retrata uma família embaixo de um viaduto pedindo esmolas. O ambiente retratado na imagem explora a realidade da miséria: lixo, rato, jornais velhos, pessoas maltrapilhas, etc., No entanto, o que nos chama a atenção são os balões numerados referentes a cada pessoa.

A primeira questão para a construção do sentido nesse cartum se dá através da reflexão entre o significado dos números e a relação com o título do texto. Como o título do texto fala sobre a *Revolução Digital*, o Cartunista associa analogicamente as categorias de fome no Brasil com as versões dos programas de computador, ou seja, na medida em que ocorre o desenvolvimento da Revolução Digital (1.0, 1.8, 2.0, 2.1), também aumenta o número de pessoas passando fome no país. É possível observar que o cartunista identifica os personagens no cartum com o mesmo critério usado para representar as novas versões de computadores, do mais velho para o mais novo, isto é, quanto mais novo é o computador, maior é o seu número de identificação. Desse modo, o sentido crítico ideológico que o Cartunista reforça nesse texto é que a miséria e a fome avançam na mesma proporção e velocidade que A Revolução Digital.

Nesse cartum Angeli indaga sobre dois temas, que aparentemente, não teriam relações semânticas imediatas: pobreza e revolução digital. Desse modo, mesmo com o acompanhamento das perguntas, a mensagem é implícita e incompreensível em um primeiro momento. Embora, a crítica de Angeli não seja velada, as imagens estão acompanhadas de mensagens, protestos, críticas, opiniões e reivindicações sociais, que não facilita entender plenamente as alusões subjetivas e objetivas do autor.

Em um primeiro momento o leitor poderia entender, que a respectiva numeração: 1.0; 1.8; 2.0 e 2.1, estariam relacionados a motorização dos automóveis. No entanto, essa leitura não se sustenta. Embora, ao falar de automóveis, pode-se também, associar a tecnologia avançada. Enfim, quase toda obra de arte (cartum, charge, pintura, ilustrações...), traz na sua constituição mensagens ocultas, preenche de significados que nascem da vivência de mundo do artista e da sua relação pessoal e impessoal com a realidade em que vive.

No contexto da imagem (46) apresentamos mais duas imagens, que de certa forma estão carregadas de sentido ideológico e merecem uma leitura reflexiva em face do seu caráter contraditório.

Imagem (46-47)



TORRALVO e MINCHILLO, 2010, p. 125.

As duas imagens (46-47) acima foram usadas numa questão gramatical *orações adjetivas restritivas*. No entanto, o que nos interessa aqui é compreender o que essas imagens veiculam e o que elas ocultam. A imagem (46), que representa um menino deitado na calçada coberto por uma camiseta da Coca cola, é uma foto verdadeira tirada pelo jornalista José Roitberg em 2008, quando passava pela Rua do Catete no centro do Rio de Janeiro. A imagem (47) *Fome Zero* representa uma

propaganda institucional do Governo Federal brasileiro criado em 2003 no primeiro mandato de Luis Inácio Lula da Silva.

A imagem (46) veicula um menino deitado na calçada com a camisa da Coca cola, e por meio de um arranjo técnico, o autor dessa fotografia parodia o slogan positivo dessa marca “viva o lado Coca-cola da vida” por “viva o lado coke da miséria”.

O slogan “Viva o lado Coca-cola da vida” parodia o ditado positivo do senso comum “Viva o lado bom da vida”. Nesse sentido o slogan da Coca-cola constrói uma representação do mundo baseado no prazer, na felicidade, no bem estar e na alegria. Ou seja, ao ver e ouvir o anúncio dessa marca com imagens repletas de efeitos especiais do universo fantástico (borboletas coloridas, jovens dançando e sorrindo, atletas na linha de chegada, etc.), tudo isso, acompanhado de uma música contagiante, o telespectador é levado por alguns instantes a viver o mundo positivo da vida, sem violência, sem estresse, sem os problemas do dia-a-dia.

A fotografia de José Roitberg, associado ao slogan “Viva o lado coke da miséria” contrapõe a ideia positivista veiculada no anúncio da Coca-cola e desvela o caráter contraditório da representação de um mundo ideal. Ou seja, o jornalista mostra no seu texto visual, que por trás desses grupos dominantes do poder econômico, que estimulam o consumo, as desigualdades e a hegemonização da riqueza na sociedade, tem-se a realidade humano-social com todas as misérias: pobreza, infelicidade, morte, violência, etc.

Na imagem (47) com o slogan “Fome zero – O Brasil que come ajudando o Brasil que tem fome”, a voz do Governo Federal que fala nessa publicidade assume declaradamente, as divisões de papéis sociais no país. Isto é, o enunciado convoca “os brasileiros que comem” a ajudar “os brasileiros que tem fome”. Nesse sentido, cria-se duas categorias de brasileiros e ao mesmo tempo dois Brasis. Ao determinar uma imagem do país em detrimento de outra, o próprio Governo acaba criando um caráter contraditório no lema da sua campanha, pois, está se dizendo que o Brasil é um país desigual na distribuição das suas riquezas, no entanto, não se questiona o cerne dessa questão da desigualdade fazendo parecer algo natural.

Enfim, essas são algumas sugestões de leituras que propomos para as imagens que estão nos livros didáticos de língua portuguesa. Sobretudo, sem perder de vista a leitura da imagem como práxis da apreciação crítica, reflexiva, desveladora e problematizadora da realidade educacional brasileira.

CONCLUSÃO

No processo de desenvolvimento desse trabalho procuramos trazer à tona a questão sobre a leitura da imagem no livro didático de língua portuguesa. A reflexão anterior a pesquisa fez ver que estamos diante de um problema político social importante na educação brasileira: o analfabetismo visual. Nossos professores e alunos não foram emancipados para trabalhar com a natureza heterogênea da imagem que forma nosso mundo e que frequentemente são reproduzidas nos livros didáticos como conteúdo de uma ideologia capitalista e mercadológica.

Verificou-se, nessa pesquisa, que o livro didático continua sendo objeto de sistematização da ideologia burguesa através do monopólio e controle do seu conteúdo verbal e não verbal. A realidade posta no livro didático, sobretudo por meio das imagens, com frequência, é construída para garantir a perpetuação da cultura do consumo de massa, haja vista, que, muitas das imagens que estão nos livros didáticos, são imagens reiteradas das mídias. Muitas vezes, autores e editores descuidam, no sentido de minimizar ou maximizar o efeito que se quer criar na imagem escolhida para o livro didático. Queira ou não, ao expor a imagem de um produto comercial no livro didático, passa-se a reproduzir e materializar, mais uma vez, o persuasivo discurso consumista da ideologia dominante do poder econômico. Exemplo disso são as imagens (44 e 46) que analisamos no último capítulo desse trabalho. Embora a imagem (46) represente um produto do poder econômico, nesse contexto, ele foi usado para assegurar a crítica.

A leitura das imagens nesse trabalho, procura valorizar o seu papel predominante como forma de linguagem, que, por ser linguagem é ideológica e revela a face da realidade social e histórica da sociedade. Procurou-se, numa perspectiva de totalidade, entender as condições reais da escola, a fim de entender a função do livro didático e, nele das imagens. Frente a essa realidade, alertamos para a necessidade de se criar uma política pública educacional, que implemente no currículo dos cursos de licenciatura em geral uma disciplina para ensinar a leitura com imagem. Procurou-se nesse trabalho analisar as imagens nos livros didáticos e apropriar-se da textualidade dessa linguagem imagética por meio de competências cognitivas e estéticas. Em face das complexas inquietações que nortearam esse trabalho e a natureza heterogênea do objeto em análise, decidiu-se trabalhar com

uma concepção dialógica da linguagem e da comunicação, priorizando o aspecto histórico do tempo real, da cultura e das relações sociais. Nesse sentido, para responder nossas preocupações apontadas nos objetivos gerais e específicos, adotamos como categoria do método o marxismo – materialismo histórico e a filosofia da linguagem, contradição, totalidade, hegemonia, e a reprodução. E como categorias de análise: educação, imagens nos livros didáticos, ideologia, Estado, poder econômico e capitalismo.

Outro fator importante que norteou esse trabalho foi contrabalancear o nível da crítica e da denúncia, no sentido de criar, à luz da teoria, mecanismos para aproximar-se da realidade concreta do problema e propor uma ação efetiva para a questão em estudo. Nesse sentido, o cerne desse trabalho consiste gradativamente em ultrapassar o limiar da leitura instrumental de caráter positivista proposto nos livros didáticos. Desse modo, propor e pensar com o professor de língua portuguesa, outras possibilidades concretas de retomar a leitura das imagens nos livros didáticos de língua portuguesa. Para isso, passamos a entender durante a construção desse trabalho que, para nos apropriarmos das categorias estéticas, artísticas, históricas, filosóficas, políticas e linguísticas das obras de arte (imagem, fotografia, ilustração, cartum, etc.), fez-se necessário o diálogo com outras áreas do conhecimento humano, sobretudo, os conteúdos das Artes Visuais: forma, conteúdo, transparência, opacidade, representação, espaço, função, assimilação, presença, ausência, imagem, etc.

Diante desse contexto de obsessão e confiança absoluta no conteúdo imagético no livro didático aprovado pelos técnicos do PNLDm (Programa Nacional do Livro Didático Médio), onde não se propõe nada para além da banalização da realidade e da hipnose dos nossos sentidos, fazemos o convite para a reflexão crítica e para a visão multidisciplinar na tentativa de mostrar outras formas de leitura da imagem a partir das propostas de exercícios que estão nos livros didáticos.

Enquanto o livro didático apresenta a imagem ocultando a possibilidade de alcançar a sua leitura significativa através da redução da sua textualidade em roteiro de leitura e questionário, a reflexão fez ver que, se faz necessário projetar nosso olhar sobre as várias instâncias que contribuem para a sua materialidade, o histórico, o social e o cultural.

Por outro lado, é importante ressaltar, que a finalidade do livro didático de Língua Portuguesa e os objetos de ensino da língua materna, não são o de ensinar

a ler plenamente uma obra de arte na sua totalidade (imagens, fotografias, ilustrações...) ou desenvolver os sentidos humanos, sobretudo, a sensibilidade estética e sim capacitar o aluno no discurso verbal. No entanto, as imagens estão nesses livros didáticos e precisam ser lidas. Essa tarefa, muitas vezes, pode ser realizada com êxito a partir do conhecimento (sensível, investigativo, perceptivo, histórico, social e empírico) do professor de Artes Visuais. Só o livro didático não produz um conhecimento crítico e analítico. Essa é a fronteira principal entre o manual didático e o livro (clássico) como fonte para entender a realidade. Nesse sentido, entende-se, em primeiro lugar a necessidade de se trabalhar com o livro (clássico) para o processo de solidificação, apropriação e construção dos conhecimentos, não somente artísticos, mas políticos, históricos, filosóficos e linguísticos. O livro didático poderia ser contemplado em segundo lugar na vida do aluno, após ter-se apropriado do conhecimento crítico e humano necessário as outras leituras e releituras da realidade.

Nessa perspectiva da crítica e da contradição, buscou-se, nesse trabalho mostrar por meio de uma retrospectiva sobre a questão do livro didático na educação pública brasileira nas últimas décadas, a importância da formação de leitores do não verbal. Foram encontrados na ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas) e nos anais da educação brasileira, estudos e registros importantes sobre a importância da imagem na base da construção do saber. Constatamos que as ações das políticas públicas na educação brasileira com a criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) em 2004, mantiveram-se conservadoras e distantes no sentido de se criar uma política curricular com fundamentação filosófico-pedagógica que suscitasse a formação do professor para ensinar com imagens. Nesta perspectiva, as escolas foram abastecidas com livros didáticos, no entanto, foram negados aos professores pela mesma classe dominante que oferece os livros, os subsídios teóricos metodológicos necessários para tomar a imagem como objeto empírico de análise e desvelar as várias instâncias que contribuem para a sua leitura significativa.

Procuramos desvelar a contradição incorporada na Lei de Diretrizes e bases da Educação - LDB (Lei 9394/96), conjuntamente, com as propostas elaboradas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1997, que tornou obrigatória a partir da Lei 5692/71, a formação do professor para o ensino da arte, como necessidade e expressão do tempo contemporâneo, sobretudo, que se criasse na educação

brasileira a consciência para a estética da sensibilidade e do estímulo à criatividade para a leitura do visual. Infelizmente, como diz Consuelo Schlichta *há um abismo entre a letra da lei e a sua aplicação concreta* (SCHLICHTA, 2009, p. 45). O abismo da lei aqui, está relacionado a Lei 5692/71.

Fator importante que orientou esse trabalho foi pesquisar que, no quadro educacional vigente, o livro didático representa a principal ferramenta de trabalho do professor em sala de aula, muitas vezes chegando a ser o único material de leitura que dispõe. No entanto, esse instrumento, em face da Legislação das Políticas Públicas e da modernidade tecnológica e informacional, assumiu um novo formato visual através do impacto da mídia informatizada, tornando-se, no mais das vezes, inoperável didaticamente pelo professor. Diante desse contexto precário da infraestrutura escolar básica e da ausência e insuficiência de uma pedagogia moderna/multidisciplinar para a formação cognitiva e estética do professor pelo sistema educacional brasileiro, registra-se com frequência que a funcionalidade da imagem no material didático é exclusivamente instrucional e positivista. Ignora-se o exercício da percepção e da atenção menosprezando a capacidade cognitiva do aluno de ser capaz de construir sentido na imagem por meio dos seus desejos, vontades, inspirações e motivações. Nesse sentido, a imagem ao ser transferida para o livro didático, na maioria das vezes, passa a ter à função de compor um exercício com roteiro instrucional, determinando exatamente como o aluno deve ler, passo a passo, essa imagem. Nesse contexto, Maria Helena Wagner Rossi conclui da seguinte forma: *Há que se lastimar que mentes ricas em possibilidades, como essas, estejam sendo alijadas das possibilidades de um desenvolvimento estético adequado, por não terem oportunidade de refletir sobre a arte.* (ROSSI, 2009, p. 133).

Na continuação da construção teórica desse trabalho procurou-se estudar as imagens presentes nas três principais categorias que compõe o livro didático de língua portuguesa no ensino médio: literatura, produção de texto e gramática. Sobretudo, sem perder de vista a ideia da totalização dialética, que permeia a relação entre imagem, educação e dimensão política.

Em todos os momentos desse trabalho voltamos nosso olhar para a ideia de superação do modo de leitura posto no livro didático. Ou seja, buscou-se não se submeter totalmente aos interesses das perguntas criadas para a leitura das imagens, mas, na medida do possível, procurou-se mostrar que a leitura da imagem

no livro didático pode ser ampliada por meio do domínio das linguagens artísticas, linguísticas e filosóficas e dos recursos de avaliação (compreensão e interpretação) dos objetos que constituem a produção cultural, e que existem outras possibilidades de leituras a partir da observação do contraste entre o conteúdo do livro e as imagens que ali estão postas.

Como já foi mencionado, frequentemente, as imagens que vão para o livro didático são criadas para outras finalidades comerciais e publicitárias e no manual didático elas passam a ser conteúdo da matéria do professor. Nesse sentido, procuramos fazer ver que a tentativa do novo uso da imagem no livro didático não apaga o seu caráter persuasivo, utilitário e ideológico. E com isso, o que ocorre é uma descontextualização da função principal para a qual a imagem foi criada.

Em suma, na totalidade desse trabalho procurou-se apresentar a preocupação com o conteúdo imagético presente no livro didático de língua portuguesa, sobretudo, a partir da efetivação da Legislação das Políticas Públicas Educacionais (LDB/PCNs/PNLDm), que trouxe a tona uma nova reflexão no sentido de demonstrar o especial interesse e a necessidade de entender que a leitura significativa da imagem na educação contemporânea interfere diretamente nas relações de conhecimento.

Além disso, ficou evidente, no decorrer da pesquisa, que o ponto de partida para alterar essa realidade de descaso da leitura da imagem na linguagem artística, passa necessariamente pela esfera das políticas públicas educacionais no sentido de promover a emancipação do professor para a leitura estética e cognitiva da linguagem visual. Essa emancipação pode ocorrer por meio das práticas de socialização na formação continuada do professor.

Procuramos reconhecer nesse trabalho que educar para o fenômeno do conhecimento necessário para apropriação da textualidade da imagem, passa primeiramente pela criação de uma legislação por parte das políticas públicas educacionais. No entanto, essa questão representa apenas o caráter normativo para a legitimação de um programa ou lei educacional. Cabe a nós, portanto, fazer alusão ao seguinte: caso se criasse na educação brasileira uma política de formação de leitores da imagem, nossas universidades e faculdades estariam preparadas para ensinar por meio da percepção da imagem?

No contexto da educação atual, ainda não temos consenso no sentido de que estudar a imagem representa uma forma de relacionar-se com o conhecimento.

Provavelmente, isso ocorre em face da sua natureza inconclusiva, inacabada, como diz Consuelo Schlitchta: *a arte é uma atividade aristocrática, por isso, excluída da vida da grande maioria.* (SCHLICHTA, 2009, p.27). Nesse sentido, podemos dizer, na conclusão desse trabalho, que a relação do leitor com a leitura da imagem deve ser de aproximação e distanciamento, trata-se de um objeto com conteúdo metaforizado, silenciado, mas não fechado. As imagens nos cercam por todos os lados, estão próximas e ao mesmo tempo distantes de nós. Na maioria das vezes elas são invisíveis aos nossos olhos como se estivessem em movimento como a própria realidade que não se percebe e não se apreende.

Não se pretende concluir esse trabalho com denúncias, apontado culpados para o problema. Faz-se necessário consolidar o conhecimento através de propostas alternativas e do olhar crítico em face da realidade.

Reiteramos, que os autores de livros didáticos são responsáveis pela escolha da imagem e com as perguntas que acompanham essa imagem. Isto é, não há neutralidade nessa escolha. Desse modo, ao escolher, selecionar ou enfatizar uma determinada imagem, pode ser que as escolhas sejam para estimular a compreensão, a apreciação e o domínio das linguagens artísticas, mas, por outro lado, pode ser a serviço da aprendizagem da memorização mecânica do aluno.

Importante registrar que os livros didáticos de Língua Portuguesa não oferecem, em nenhum momento, os conteúdos necessários as leituras das imagens. Isto é, os recursos teóricos específicos para o acesso e o domínio dos conhecimentos artísticos e linguísticos adequados a leitura não só da imagem ou da aparência da realidade, não são abordados nos livros didáticos. O que se apresenta, é a imagem dentro de um contexto histórico e social, seguida das perguntas para a produção da leitura da imagem. Nesse sentido, o autor parece isentar-se da responsabilidade de conhecer a especificidade da obra de arte ou de qualquer outra imagem ao ponto de ser intervencionista no processo de estimular os sentidos dos alunos para ler e a compreender a imagem. Talvez, caso fizessem isso, ou seja, revelassem a essência significativa da imagem não haveria a necessidade da pesquisa, tudo estaria decodificado e acabado.

Nesse sentido, a quem cabe promover o conhecimento artístico educacional, de modo a formar, ampliar e desenvolver a capacidade cognitiva e estética dos professores e alunos para a leitura da imagem? A quem cabe emancipar o professor para apreender as contradições da matriz política, do modelo econômico,

educacional, sobretudo, para superar as representações idealizadas de humanidade criada pela lógica objetiva do poder capitalista? Enfim, não restam dúvidas de que todas essas questões estão interligadas e devem ser pensadas a partir das políticas públicas educacionais. Sobretudo, no que diz respeito à importância da presença da imagem na educação de hoje e a formação dos professores para lidar com essa especificidade.

Parece que essa questão deixou há muito tempo de ser privilégio do ensino da arte. Como vemos, os livros de português trazem, com frequência, mais obras de artes, do que os próprios livros de artes. Isso significa que educar em imagens representa responsabilidade e compromisso de todas as áreas.

Procuramos explicitar também que, nesse contexto, extremamente consolidado e saturado pela cultura visual, nossas capacidades receptivas de aproximarmo-nos das impressões exteriores da realidade por meio da visão estão cada vez mais dormentes e insensíveis. Desse modo, na maioria das vezes, ficamos impossibilitados de sentir uma imagem mesmo em face da sua presença factual.

Em síntese, queremos lembrar a inegável importância das imagens nos livros didáticos na construção de um leitor em múltiplas linguagens e reiterar a necessidade de se criar uma política pública nacional, descomplicada e consensual para ensinar a ler com imagens.

Esperamos, nessa pesquisa, na possibilidade de leitura de cada imagem que analisamos, ter mostrado que não se revela totalmente o conteúdo de uma imagem, trata-se de um constante exercício crítico, que consiste em desvelar a própria realidade inacabada que nos cerca.

Chega-se a conclusão que, pensar uma política pública brasileira para alfabetizar para a leitura das imagens, exige empenho coletivo, necessariamente, em primeiro lugar de uma postura crítica do educador em face dessa realidade.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M. **Português: contexto, interlocução e sentido**/ Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre, Marcela Pontara. São Paulo: Moderna, 2008.

_____. **Português: contexto, interlocução e sentido**/ Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre, Marcela Pontara. São Paulo: Moderna, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE) / Louis Althusser; tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhaon Albuquerque. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, 2ª edição.

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 8. Ed. São Paulo: Oscite, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do Discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**, Curitiba: UFPR, 2001.

_____. **Estado, aparelho do Estado e sociedade civil** / Luiz Carlos Bresser Pereira. Brasília: ENAP, 1985 -2001.

BERENBLUN, Andréa. Por uma Política de Formação de leitores / elaboração: Andréa Berenblun; Jane Paiva – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia. Uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Título original: Il futuro della democrazia. Una difesa delle regole del gioco.

_____, 1909 - **Dicionário de política**/Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale ET ai.; coord. Trad. João Ferreira; ver, geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cocalis. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 13ª Ed., 2007, 2008.

BORNHEIM, Gerd Alberto. **Dialética Teoria Práxis**. Porto Alegre: Editora Globo, 1983.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo. FTD, 1989. p. 259.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Estado, aparelho do Estado e sociedade civil**. Brasília, DF: ENAP, 1995.

BELMIRO, Celia A. **A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português**. Trabalho apresentado na 22ª Reunião da ANPED, em Caxambu, set./99. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 72, Agosto/00.

CAMPIONE, Daniel. **Ler Gramsci, entender a realidade** / organização e apresentação Carlos Nelson Coutinho, Andréa de Paula Teixeira. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

CHARDIN, Pierre Teilhard DE. **O fenômeno Humano**. Porto, Livrarias Tavares Martins, 1970.

CHOPPIN, Alain. **História dos Livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. In: **Educação e Pesquisa**, V. 30, n. 3. São Paulo, set/dez 2004.

Conferências apresentadas nas mesas-redondas do seminário internacional, patrocinado pela International Gramsci Society (IGS) E PELA Escola de Serviço Social da UFRJ, realizado no Rio De Janeiro, de 19 a 21.09.2001.

CONAE. **Documento Final 2010**, Brasília, DF: MEC, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade** / organização e apresentação Carlos Nelson Coutinho, Andréa de Paula Teixeira. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A Democracia como Valor Universal e outros ensaios**. / Carlos Nelson Coutinho. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

_____. **Marxismo e Política – A dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo. Cortez, 2008.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

CUNHA, Luís Antonio. **Educação, Estado e Democracia**. São Paulo, Cortez Editora, 1990.

CURRAL eleitoral. In: FARHAT, Saïd. **Dicionário parlamentar e político: o processo político e legislativo no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos; Fundação Petrópolis, 1996. p. 218.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para um teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

DOURADO (Org) **Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas**. Belo Horizonte: Perspectivas, 2011.

DUCROT, O. **O Dizer e o dito**. São Paulo, Pontes, 1987.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo, Perspectiva, 1976.

Endereço eletrônico: [www. Marxists.org/português](http://www.Marxists.org/português). **Dicionário Político Marxists**.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no Livro didático**. São Paulo: Cortez, 1985.

FÉLIX, M. F. C. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. ; SCHLESENER, Anita Helena. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição – 2011.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História: volume único**. São Paulo, Ática, 2007.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os Processos de Avaliação de livros Didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático**. Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: poder, violência e exclusão. ANPUH/SP – USP. 2008.

FLÔRES, Onici. **A leitura da charge**. Canoas: Ed.ULBRA, 2002.

FOERSTE, Gerda Margit Schutz. **Leitura de Imagens: um desafio à educação contemporânea**. Vitória: EDUFES, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Português: língua e cultura, ensino médio**. Curitiba: Base Editora, 2005.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O Livro Didático ao longo do tempo: A forma do conteúdo**.

Disponível em: [HTTP://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume 3](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume%203).

Acessado em 18/02/12.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação – Um estudo introdutório**. São Paulo, Cortez: Editora Autores Associados, 1990.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Trad.: Luiz Máro Gazzaneo. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. **Português Ginasial** – Antologia para a 1ª e 4ª Séries. Saraiva, S.A; S. Paulo, 5ª edição, 1961.

Guia de Livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

HUBERMAN, Georges Didi. **O que vemos, O que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1990.

JOLY Martine. **Introdução à análise da leitura da imagem**. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, SP, Papyrus Editora, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KLEIN, Alberto. **Imagem de culto e imagens da mídia: interferências midiáticas no cenário religioso**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

LAGO, Ângela. “**Uma leitura através de imagens**” In: GOÉS, Lúcia Pimentel. Olhar de Descoberta: Proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2003.

Leituras Sobre a Antiguidade Clássica, Arnaldo Poesia, Ed. do Autor, Niterói, 1991. – *The Oxford Companion to Classical Literature*, Paul Harvey, Oxford University Press, England, 1986 – *Palazzi Pontifici – Web Gallery of Art*. Fonte: [HTTP:// www.starnews2001.com.br/atenas](http://www.starnews2001.com.br/atenas). Acessado em 10/12/2012.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad. C.N.C, São Paulo: livrarias Editora Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção os Economistas, 1985.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é Política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

Marxists. Disponível em: [www. Marxists.org/português](http://www.Marxists.org/português). **Dicionário Político Marxists**. Acessado em: 20.04.12.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. Trad.: Pietro Nasseti. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2005.

MÉRIAN, Jean Yves. **Aluízio Azevedo, vida e obra: (1857-1913) O verdadeiro Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro, Espaço e tempo, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. R.J, Freitas Bastos, 1971.

MÉSZAROS, István,(Entrevista): **Para além do Capital**. São Paulo. 2002.
Disponível em: <http://www2.tvcultura.com.br/rodaviva/lancamento-memoria-rodaviva.asp>. Acessado em: 15.03.12.

METZ, Christian et alii. **A Análise das Imagens**, Petrópolis: Vozes, 1973.

MÓRAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo, Pancast, 1993.

MORIN, Edgar.(Entrevista): **Os sete Saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. 2000. Disponível em: <http://www2.tvcultura.com.br/rodaviva/lancamento-memoria-rodaviva.asp>. Acessado em: 20.03.12.
NOGUEIRA Isabel Candolo, **ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Fortaleza, 2009.

NOSELLA, Maria de Lourdes C. D. **As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos livros didáticos**. São Paulo: Moraes, 1981.

ORLANDI, E.P. (UNICAMP) publicado no livro **“Leitura – Perspectivas Interdisciplinares”**, São Paulo, Ática, 1995.

Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

PASSOS, Paulo Rogerio Rodrigues. **O método como entrave de apreensão da realidade**. Campinas-SP. História e – história – Grupo de pesquisa arqueológica histórica da Unicamp- ISSN 1807-1783, 2009.

PASTOUREAU, Michel. **No tempo dos cavaleiros da Távola Redonda**. França e Inglaterra, séculos XII e XIII. S.Paulo: Círculo do Livro, Cia. das Letras, 1989. (A vida cotidiana).

PEREIRA, Maria. F. **Concepções teóricas da pesquisa em educação: superando dificuldades**. In: LOMBARDI, J. C. Globalização e pós-modernidade. Campinas, Autores Associados, 2009.

Portal da Transparência do Governo Federal –www.portaldatransparencia.gov.br
Acessado em : 03/07/12.

REDONDO, S.M. Universidad Complutense de Madrid
Disponível: www.ucm.es/info/echi1/imagen/~Moneychanger-Texto-VIVO.doc. (Acessado em: 15/11/12).

Retrato da Leitura no Brasil. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipi/publier>.
Acessado em: 02/07/12.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2009. (4.ed. ver. E atual).

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica.** reimpr. da 1ª.ed. de 1983. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SARMENTO, Leila Lauar. **Português: literatura, gramática, produção de texto/**Leila Lauar Sarmento, Douglas Tufano. São Paulo: Moderna, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Política e Educação no Brasil.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. **Política e Educação no Brasil.** Campinas, Autores associados, 1996.

_____. **A Nova Lei de Educação: Trajetórias, limites e Perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI/LOMBARDI/SANFELICI . **História e história da educação.** Campinas: Autores associados, 1998.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores associados, 2008.

_____. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** Revista brasileira de Educação, v.15, n.45, set/dez.2010.

_____. **História das ideias Pedagógicas, Introdução e Capítulo I, II e III e IV.**

SCHLICHTA, Consuelo. **Arte e educação: há um lugar para a Arte no Ensino médio?** Curitiba: Aymará, 2009.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Teoria da literatura.** Coimbra: Livraria Almedina, 1967.

SOARES, M.Becker. **O Livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor.** Campinas, São Paulo, Mercado das letras, 2001.

SOUZA, Tania.C.Clemente de. **Análise do não verbal e os usos das imagens nos meios de comunicação.** Niterói, Ciberlegenda UFF, 2001.

_____. de **Discurso e Imagem: perspectivas de análise do não verbal.** Niterói, Ciberlegenda número 1 UFF. 1998.

SPEDO, Maria Lúcia. **História da Educação brasileira.** São Paulo, Pioneira Thonson Learning. 2005.

SANTOS, Leticia Roberto dos. **Uma Análise sobre os Jeroglíficos de Nuestras Postrimerias.** VI Encontro de História da Arte do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: UNICAMP/IFCH, 2010. Disponível em: www.unicamp.br/chaa/eha/atas/pdf. Acessado em: 14/07/13.

TORRALVO, Izeti Fragata. **Linguagem em movimento** / Izeti Fragata Torralvo, Carlos Alberto Cortez Minchillo. – 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar-** 16ª ed Celso dos S. Vasconcellos . São Paulo, Libertad, 2006.

VÁSQUEZ, A. S. **Um convite à estética.** Trad.: Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SITES CONSULTADOS

[http:// www.teses.usp.br/teses](http://www.teses.usp.br/teses). A harmônica na Antiguidade grega. Cynthia Sampaio de Gusmão. Acessado em: 11/07/2013.

<http://hgp6.blogspot.com.br/2006/03/peste-negra.html>. (Acessado em: 03/10/2012).

http://www.patriciaosses.com/vignemere_antonioewbank.pdf. (Acessado: 07/11/2012).

<http://almanachgalli.blogspot.com.br/2011/07/real-casa-de-medici.html>. (Acessado em 07/11/2012).

<http://art-bin.com/art/medhistorypix/omedicalimages19.html>. (Acessado: 07/11/2012).

<http://tom-jobim.letras.terra.com.br/letras/86251/>. (Acessado em 08/11/2012).

<http://www.dicio.com.br/purgatorio>. (Acessado em 19/11/2012).

<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/hojenahistoria1378crisenaigrejacatolica>. (Acessado em: 14/12/12).

<http://www.advivo.com.br/blog/iv-avatar-do-rio-meia-ponte/belgicarene-magritte-1>. Acessado em: 15/01/2013.

[http:// www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br). (2011 Ministério da Educação). Acessado em: 26/02/2012.

[http:// www.Eticus.com/teorias_éticas](http://www.Eticus.com/teorias_éticas). PIEPER, Annemarie – Ética y Moral. Barcelona. Editorial Crítica, 1990. RACHELS, James – Elementos de Filosofia Moral. Lisboa, Gradiva, 2004). Acessado em: 02/07/2012.

<http://www.PHILOSOPHY.PRO.BR>). Acessado: 05/07/2012.

[http:// WWW.portaldatransparencia.gov.br](http://WWW.portaldatransparencia.gov.br) (Portal da Transparência do Governo Federal). Acessado: 06/07/2012.

[http:// WWW.gruposantillana.com.br](http://WWW.gruposantillana.com.br). Acessado em 05/08/2012.

<http://www2.tvcultura.com.br/rodaviva/lancamento-memoria-rodaviva.asp>. Acessado em: 05/02/2012.

[http:// www.portugal-tchat.com](http://www.portugal-tchat.com) . Acessado em: 08/06/2012.

<http://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos-iniciados-com-a-letra-c#curral-eleitoral>). Acessado em: 02/02/2012.

<http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/tenentismo.htm>. Acessado em: 14.03.12.).

<http://www.sismmac.org.br/noticias.asp>. Acessado em: 13/03/2012.

<http://www.inep.gov.br>). Acessado em: 03/08/2012.

<http://www.ucm.es/info/echi1/imagen/~Moneychanger-Texto-VIVO.doc>. Acessado em: 15/11/12).

<http://www.ucm.es/info/echi1/imagen/~Moneychanger-Texto-VIVO.doc>. Acessado em: 15/11/12).

<http://www.bibliacatolica.com.br/busca>. Livro de Edite capítulos 10,13 a 13, 11. Acessado em: 06/01/2013).

<http://masp.art.br/exposicoes/2007/brasil>). Acessado em: 14/01/2013.

http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/mn_mn_t_biografia_a.htm. Acessado em: 16/01/2013.

http://www.gedest.unesc.net/seilacs/cartilhagetuliovargas_giani.pdf. Acessado em: 10/06/2013).

<http://www.bl.uk/online/gallery/onlineex/index>. Conselho de Biblioteca Britânica: consulta em 05/10/12.

Autorização para o uso da imagem do Livro Didático

Iris_Editora Moderna <iris.kouwen@moderna.com.br>

20/06/11

Prezado Professor Edson Passos,

De acordo com a LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, que trata dos direitos autorais, Art. 46, "Não constitui ofensa aos direitos autorais a reprodução, em um só exemplar de pequenos trechos, para uso privado do copista, desde que feita por este, sem intuito de lucro. "

Para a reprodução de pequenos trechos de textos em obras cuja finalidade seja a reprodução e distribuição, é necessária a autorização dos autores da obra e seus editores. No caso das fotos e imagens que compoem as obras didáticas da Editora Moderna, adiantamos que são reproduzidas mediante autorização dos detentores dos direitos, ou seja, não temos poderes para autorizar sua reprodução.

Como você cita que irá trabalhar apenas na dissertação de mestrado, ou seja, obra de uso do copista, de acordo com a Lei não há impedimentos.

Atenciosamente,

Iris Kouwen

Direitos Autorais - Editora Moderna

Rua Padre Adelino, 758

03303-904 – São Paulo – SP – Brasil

Tel.: 55 11 2790-1543

iris.kouwen@moderna.com.br