

Revista da

FACED

Universidade Federal da Bahia



8

ISSN 1516-2907

O Livro Didático de Português na Formação Cultural dos Jovens

RESUMO: Este texto propõe analisar as possibilidades teórico-metodológicas de alguns livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio atuais, no sentido de desvelar, nas propostas de leituras de diferentes textos verbais e visuais, a presença dos sujeitos e a existência ou não de diálogo entre diferentes linguagens. Algumas reflexões podem tomar como ponto de partida as seguintes questões: há, nos livros analisados, uma clara direção para o desenvolvimento da leitura de textos literários e visuais, ou as propostas apenas espelham as características de uma fragmentação pós-moderna que atualiza, na forma e nas estratégias metodológicas, o pensamento de um sujeito deslocado e múltiplo, consumidor de textos? Esses manuais se limitam a um extenso uso de textos e imagens do cotidiano dos alunos ou propõem a ampliação do universo sociohistórico que se espera de um jovem estudante?

PALAVRAS-CHAVE: imagem; novos letramentos; leitura; livro didático.

Célia Abicalil Belmiro

Doutoranda em Educação - UFF
Professora da Faculdade de Educação - CEALE / UFMG
celia@terra.com

* figuras no final do capítulo

Introdução

Os livros didáticos de Ensino Médio, ao longo das últimas décadas do século XX, construíram e seguem construindo uma forte tradição de procurar compor uma síntese de toda a matéria de Língua Portuguesa e também de orientar o aluno e o professor para uma terminalidade de estudos compatíveis com o ciclo. Supõe-se, com isso, que o aluno deverá ter uma preparação básica para enfrentar o mercado de trabalho e, por outra via, o vestibular e ingressar no ensino superior. Nessa medida, não só os conteúdos como as metodologias ficam dependentes do que se considera como as principais finalidades do Ensino Médio¹, tanto para o professor, quanto para os alunos e pais de alunos. Portanto, a concepção de um produto, o livro didático, que procura atender a esse modelo de organização pressupõe, pelo menos, um ponto de tensão nas relações ensino-aprendizagem.

A tradição nos diz que os manuais de língua portuguesa dirigidos ao ensino médio voltaram-se, de uma maneira geral, para uma concepção de língua e linguagem bastante formalista e que

(1) "I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando a continuidade dos estudos; II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia

intelectual e do pensamento crítico; IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria e a prática, no ensino de cada disciplina." (CATÁLOGO: 9)

as propostas de relações com as demais linguagens têm sido mantidas no nível temático. Portanto, é um formato que não enfatiza, por exemplo, questões da ordem da pragmática e, com isso, não recupera a importância das relações dos sujeitos interlocutores no processo de produção de sentidos na leitura dos diversos textos, sejam verbais ou visuais.

Todavia, exceções bastante inovadoras vêm ocorrendo, não só no que se refere à concepção de formação cultural do aluno – e, para isso, tem havido um variado aproveitamento de imagens, tanto da arte pictórica como de textos da cultura popular e literária –, bem como às ações didáticas de recuperação do contexto sociohistórico desses instrumentos de formação.

O que este texto se propõe a analisar são as possibilidades teórico-metodológicas de alguns livros didáticos do ensino médio atuais, no sentido de desvelar, nas propostas de leituras de diferentes textos, a presença dos sujeitos-leitores e verificar, pelos diferentes usos das imagens, a existência de diálogo entre diferentes linguagens.

Algumas reflexões podem tomar como ponto de partida as seguintes questões: há, nos livros analisados, uma clara direção para o desenvolvimento da leitura de textos literários e visuais, ou as propostas apenas espelham as características de uma fragmentação pós-moderna que atualiza, na forma e nas estratégias metodológicas, o pensamento de um sujeito deslocado e múltiplo, consumidor de textos?² Os livros didáticos (LD) de ensino médio possibilitam ao aluno se confrontar com a diversidade cultural e lingüística dos dialetos no Brasil? Esses manuais se limitam a um extenso uso de textos e imagens do cotidiano dos alunos ou propõem a ampliação do universo sociohistórico que se espera de um jovem estudante? Com que tipo de linguagens verbal e visual esse livros se propõem a ampliar a experiência estética e cultural dos alunos?

Diferentemente dos livros didáticos do ensino fundamental, os de ensino médio não propõem as atividades de interação ensino-aprendizagem preferencialmente como de caráter procedimental; elas devem, ou pelo menos deveriam, assumir um caráter teórico-reflexivo do movimento da linguagem e suas diferentes dimensões explicativas. Não basta, portanto, ser teórico na perspectiva e prático na abordagem metodológica; interessa que o leitor do LD compreenda o que lhe é proposto. Dessa for-

(2) Análises anteriores sobre a organização dos livros didáticos, em relação à imagem e texto verbal nos livros didáticos do Ensino Fundamental, podem ser encontradas em BELMIRO (2000), (2003a), (2003b), (2004).

ma, um aspecto relevante é a clareza necessária de quem são os interlocutores privilegiados desses manuais: professores, alunos? A importância dessa pergunta se sustenta nas dificuldades muitas vezes encontradas por professores mediadores desse processo para recuperar na sua “enciclopédia de mundo”, no dizer de Umberto Eco, as informações necessárias e as condições educativas adequadas para facilitar o acesso dos alunos aos conhecimentos propostos nos manuais.

Foram selecionados alguns livros didáticos participantes do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio–PNLEM/2005³ e utilizados os critérios propostos para análise, que retomam, em certa medida, o caminho já realizado pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental), com certeza com modificações importantes, não só do ponto de vista da metodologia de análise, como da funcionalidade do gênero de texto apresentado para o leitor-professor. Uma diferença importante de organização é que as coleções referentes aos três anos do Ensino Médio se apresentam num mesmo volume, dando, ao aluno e ao professor, acesso a todo o processo, e permitem mais facilmente ao professor priorizar uma ou outra atividade.

(3) A análise que se segue baseia-se em dois livros que participaram do PNLEM e que, por não estarem identificados, serão chamados de Livro 1 (L1) e Livro 2 (L2).

Imagem como potencialização da leitura

Recorrendo aos critérios propostos pelo PNLEM/2005, duas observações concorrem para melhor compreender as relações das imagens nesse suporte. Em primeiro lugar, como no PNLD, os itens de análise relativos às imagens estão localizados nos Critérios Relativos aos Aspectos Gráfico-editoriais (Catálogo: 76). Mesmo assim, alguns itens ampliam a atuação da imagem como auxiliar na potencialização de leitura e compreensão de textos. Além desse momento, nos Critérios Relativos ao Ensino da Leitura, encontra-se o seguinte item que interroga: *exploram a intertextualidade e a interdiscursividade entre diferentes textos e linguagens, em diversas mídias?*(idem:p.78) Pode-se daí depreender que as imagens, nos critérios de análise propostos pelo PNLEM, assumem um lugar determinado nas relações com o texto verbal e, ainda, inseridas, preferencialmente, no componente Leitura. Aparentemente óbvio, a clareza dessa afirmação permite compreender a especificidade das imagens para esta disciplina: o valor dado à experiência e à apreciação dos processos estéticos pe-

las imagens e pela literatura para os diversos tipos de letramento, diferentemente do que ocorre em outras disciplinas, como a Física, a Matemática, a Biologia, a Geografia.

O Livro 1 leva em consideração um aluno com uma proficiência já suficientemente desenvolvida, com a qual apóia e dá subsídio às atividades de produção de textos e de conhecimentos lingüísticos, e pela qual pretende desenvolver as propostas de leitura literária. A leitura, mais do que articula, é vista como um procedimento didático pelo qual são explicitados os demais componentes. O livro faz uma boa seleção de textos verbais e oferece ao aluno desse nível de escolaridade um contato com um amplo espectro de leitura, conjugando textos de diferentes linguagens (seja verbal, pictórica, fotográfica ou do desenho) em suas mais diversas realizações e em variadas esferas de uso. Os exemplos são inúmeros na esfera literária, até porque os autores dividem as escolas literárias e apresentam textos canônicos em convivência com tipos e gêneros textuais de diferentes épocas.

Vale ressaltar que a esfera artística é plenamente contemplada, com tipos e gêneros abundantemente espalhados pelo volume, a exemplo de Van Gogh, Magritte, Picasso, Di Cavalcanti, Djanira, o colombiano Fernando Botero etc. Ademais, é oferecida uma grande variedade de gêneros discursivos e de tipos de texto, uma vez que é oferecida ao aluno uma multiplicidade de textos literários, da MPB (p.15, 184, 356), os de circulação ampla, como textos jornalísticos (p.365, 469), propagandas (p.332, 367, 396, 468), tirinhas (p.31, 43, 341, 372, 475), quadrinhos (p.33, 364,407, 430, 505, 544), desenhos (p.117, 129, 194), charges (p.172, 334, 393, 443), além de escultura (p.58, 61, 70, 85, 90, 178), gravuras (p.80, 249), iluminuras (p.51, 53), pinturas (p.170, 268, 373, 509, 515), fotografias (p. 79, 116, 142, 179, 290, 291) etc.

O volume não mostra como alcançar a proficiência em leitura, parecendo se limitar ao contato com os textos. Acresce-se a este fato a inabilidade das propostas de formar um leitor capaz de reconstruir os diversos sentidos do texto em diversos tipos de letramento. Por isso, não se interessa em recuperar as experiências anteriores do leitor, suas condições de leitura. Como os autores explicitam no Manual do Professor, a leitura está vinculada à sua contraface, à produção de textos (p.7), supondo, com isso, que falar do ponto de vista do produtor seja suficiente para construir um leitor proficiente. As atividades de leitura estão espalha-

das por todo o livro, seja no eixo leitura literária, seja nos eixos linguagem e produção de textos. Mesmo assim, essa compreensão solicita do leitor uma postura pouco ativa em relação à interlocução com o autor.

A proposta do livro do aluno está coerente com o manual do professor, na p.3, no que tem de insuficiência metodológica. Partindo da pergunta “como conciliar o ensino de Português e a multiplicidade dos usos da linguagem?”, os autores respondem: “Procuramos conciliar essa multiplicidade de usos a partir do enfoque de muitos textos - pois sabemos como os textos **são diversos, dizem muitas coisas e de muitos modos**⁴ ... Por isso, é muito importante ampliar a noção de leitura...” Este tipo de prática de leitura em seu universo de uso se reduz e se limita ao contato com o tipo/gênero de texto que o aluno vai ler. Dessa forma, a exaustiva escolha dos textos de circulação social mais ampla, como letras de música, propaganda, cartazes etc., se contrapõe a uma minúscula exploração real de leitura. A desobrigação em relacionar, por exemplo, as imagens de artistas consagrados a um certo momento da produção cultural cria um certo mal-estar provocado pelo desenraizamento do artista e de sua arte de seu contexto de produção.

(4) O negrito é do texto original.

Além das informações sobre a escola literária explorada na seção, os textos literários são precedidos de uma informação de âmbito sociohistórico (por ex: p.306/307) e os demais, como algumas letras de música, recuperam, em certos casos, sua inserção política e social no contexto de produção (por ex: p.356). À exceção das claras propostas de intertextualidade, os objetivos das atividades de leitura não são explicitados, nem para o aluno, nem para o professor e as estratégias são insuficientes para atingir um nível de proficiência adequado ao jovem aluno de ensino médio: localização de informações, reconhecimento da superestrutura textual, extrapolação, comparação, análise e os pedidos de apreciação e valoração estética, afetiva, ética.

Por outro lado, a forte tendência em explorar a intertextualidade e a interdiscursividade entre diferentes textos e linguagens de diversas mídias permite, aí sim, um espaço de negociação de sentidos em que a presença do aluno-leitor-espectador se enriquece pela instigante proposta de deslocamento da cultura do mesmo, da repetição. Um bom exemplo é o da p.14 (Fig.1), cujo tema de reflexão é o conceito de representação. Lado a lado,

duas imagens, uma fotografia e uma pintura, se confrontam para que sejam captadas as singularidades de suas realizações. O exercício escolar tenta acompanhar e explicitar possíveis relações, mas permanece no limiar da escolarização do olhar:

1. Observe as duas figuras ao lado. Crie um título para cada uma delas. Na primeira, houve que tipo de representação da realidade? E na segunda, o que o artista quis imitar?

Ainda na p.210 (Fig. 2), a autoria faz uma boa utilização de uma propaganda para tratar de imagens da cultura e dos movimentos artísticos. É a Mona Lisa, loura, jovem e nova. Aproveitaram-se, assim, as considerações de Jameson (1993:26) acerca das duas características que configuram procedimentos diferenciados e que resultam em conteúdos específicos: a paródia e o pastiche. Enquanto a paródia enfatiza e reconhece, de alguma maneira, o modelo que satiriza, o pastiche cria uma massa mimética sem o apoio de um padrão que o artista deve criticar. Para o autor, “o pastiche é a paródia vazia, a paródia que perdeu seu senso de humor.” Assim é que a paródia, pela sua ligação com um estilo o qual critica e que, por isso mesmo, tem sempre como referência um original, está em constante litígio com os modernos. O pastiche, por sua vez, não apresenta conflito ou contraste em relação a nada, pois tudo pode estar do modo que está, ser do jeito que é, sem causar estranhamento aos olhos dos sujeitos, sem a quebra de expectativa que faz o riso e a ironia. Esta imagem é um bom exemplo para tratar do “desgaste da distinção entre a alta cultura e a chamada cultura de massa ou popular.” (idem: 26) Esse comentário deixa claro o quanto o modernismo está presente nas manifestações pós-modernistas. Vale lembrar o uso dessacralizado da chamada arte superior, mesclando música clássica com música popular, filmes de segunda citando clássicos da filmografia internacional, assim como em outras manifestações artísticas. O *remake*, o *retrô*, ou a nostalgia figura como uma postura do artista que tudo assimila e devolve os objetos artísticos e os objetos do cotidiano indistintamente em um mesmo patamar.

Além desses, outros exemplos mostram o interesse dos autores deste LD em criar formas de interlocução entre diferentes manifestações imagéticas: p.43: relação da tirinha e do filme; p.60: trabalho com o gênero textual crônica a partir da compreensão de filme;

p.90/91: interpretação de textos a partir de uma pintura, uma letra de música e as características do arcadismo; p.174: filme e romance com a mesma temática; p.177: relação filme e a arte realista; p.307: poema processo e suas aproximações com as artes visuais etc.

Porém, alguns problemas de ordem conceitual e metodológica podem ser detectados, como os seguintes exemplos: na p.182 (Fig.3): é claro o propósito do exercício de realizar um debate sobre o tema, mas a poesia de Raimundo Correia tão conhecida de algumas gerações que a memorizava como tarefa escolar na sala-de-aula de Português, *As Pombas*, está sendo tomada como exemplo canônico do parnasianismo, acompanhada pela pintura de Magritte, cuja realização plástica nada tem a ver com o trabalho de linguagem do poeta. Um outro exemplo de Magritte está no romantismo da p.128, de Van Gogh no simbolismo da p.184 (Fig. 4), etc. É uma forte indução a erro conceitual e inadequação à proposta do livro, pois o diálogo entre as linguagens não deve comprometer as suas especificidades histórico-culturais.

A despeito dos exemplos citados acima, é comum no livro a linguagem pictórica não ser vista como linguagem em muitos casos, servindo de ilustração para a temática do texto literário. Seria bem mais prudente utilizar imagens que não são representativas da esfera artística, seja do ponto de vista autoral ou de uma tendência, como as fotos da p.358 (Fig. 5).

Aliás, é o que os autores fazem questão de destacar no manual do professor e não o fazem no livro do aluno. Sua intenção clara é a de superar a recorrência ao uso de imagens para abertura dos capítulos, um clássico expediente nos livros do ensino fundamental e médio (p.4 do manual):

Não se reproduziram imagens apenas nas introduções dos capítulos; elas estão presentes ao longo de toda a exposição, por acreditar-se que a leitura de uma obra visual (geralmente pintura) representativa cumpre dois papéis ao mesmo tempo: desenvolve ou amplia a capacidade de leitura de textos não-verbais e permite ao aluno estabelecer cruzamentos entre a obra visual e o conjunto de informações que compõe o momento literário em foco: desde autores e textos, até temas, ideologia, característica etc.

Contrariamente, certos conceitos tendem a ser mal traduzidos nas atividades, como nas citadas acima.

Diversos textos: diversos letramentos?

De uma maneira geral, as atividades de leitura do Livro 2 estão relacionadas às atividades de expressão oral (uma forma de continuar oralmente a reflexão temática a partir dos textos) e à produção escrita, baseada na temática e/ou gênero de algum texto daquele bloco temático. Contudo, não contemplam um princípio fundamental, a formação do leitor; supondo que o contato com um número grande de textos facilita a construção do leitor proficiente, os autores do Livro 1 apresentam uma abundante fragmentação de textos literários, um excesso de textos jornalísticos e um formato visual semelhante aos livros do ensino fundamental, diluindo um objetivo que deveria distinguir os projetos dessa faixa etária das demais: a formação de um aluno de escolaridade média. Vale lembrar que o gênero didático também pode ser visto, através de texto de aluno e dos produzidos especialmente para o LD, o que conforma, eventualmente, um texto dirigido para um público restrito, com objetivos bem definidos e com marcas textuais, ideológicas e morais bem definidas.

Por outro lado, várias atividades buscam a intertextualidade em diferentes textos e linguagens. Aliás, o livro é todo feito de intertextualidades, algumas bem feitas, outras superficiais e algumas com problemas. É o caso de atividades com imagens (p.16, 92, entre outras). As imagens escolhidas exercem algumas funções dentro deste volume: como ilustração, fazem o papel de, muitas vezes, apenas descanso visual; como texto visual, se propõem a dialogar com o texto verbal (e conseguem muitas vezes), a lhes acrescentar sentido, a construir novas formas de letramento (p.61, 63, 84 etc.) Em outros casos, é bastante falha essa integração. Por exemplo: na p.86, os autores apresentam dois textos (9 – texto visual - e 10 – texto verbal), embora não exista nenhuma referência ao texto 9. Ele permanece simplesmente como ilustração, demonstrando a imprecisão conceitual dos autores na elaboração de certas atividades. Na p.96, o exercício 2 (Fig.6) pede que o aluno fale sobre o que a foto lhe sugere. Porém, não é uma foto; talvez um bico de nanquim ou outro recurso de computação gráfica escolhido pela editora (escrito ao lado da imagem: “arquivo da editora”). De início, não se deve dar tanto peso a esse critério; mas, ao solicitar do aluno uma reflexão sobre um tipo de texto visual erradamente conceituado, os autores permitem a ingerência da editora e incorrem em uma superficialidade de visão tão

grande sobre as linguagens visuais, que seria preferível não tentar ser “moderno”.

Outro exemplo: nas p.168/169, são as seguintes perguntas de interpretação 1 e 2 (Fig. 7 e 8):

“Responda oralmente às questões abaixo:

- 1- A foto que representa uma cena do filme *Vidas Secas* está de acordo com as personagens que aparecem no texto? Explique.
- 2- O quadro de Cândido Portinari, no capítulo 1, ilustraria melhor esse texto do que a foto do filme? Justifique.”

Elas mostram uma total falta de intimidade com o que os autores declaram no Manual do Professor (p.5):

Neste livro foram considerados textos, além do que se julga tradicionalmente como tal, também as fotos, as figuras, os gráficos e mapas, obras de arte, as charges etc. Um aspecto essencial de qualquer desses tipos de texto ou atos comunicativos é a intencionalidade que o seu produtor propõe ao(s) destinatário(s). Cada texto tem seu portador, seu próprio modo de ser representado, sua linguagem, sua intencionalidade: e o leitor vai procurar (re)construir o(s) sentido(s) que nele reside(m).

Ora, como é possível propor tal confronto de linguagens e perguntar se uma é melhor que a outra, sendo as duas expressões estéticas singulares e, cada uma, de extrema representatividade na cultura brasileira? Talvez seja por isso que, logo na p.16 do livro do aluno, os autores comentem com o professor: fotos e figuras são considerados textos, isto é, algo que foi tecido ou construído com cores e formas para transmitir mensagens. Passar esses conceitos para os alunos.

A grande dificuldade em aceitar essa recomendação é que, para o nível de ensino médio, é importante o aluno não ficar em um patamar imediato de apreensão e compreender que a pintura *Retirante*, de Portinari, é mais do que figura, uma questão metonímica em que a parte não é o texto. Essa é uma das dimensões que devem diferenciar um aluno de ensino médio. Outra questão importante é a ambigüidade permitida pelos autores ao nomearem a pintura de Portinari de ilustração para o texto de Graciliano, indo na direção contrária ao que o manual propõe na

página citada acima. Por este livro ter uma intencionalidade própria, que é, entre outras, a de organizar conceitos, não se justifica o uso de termos vagos e genéricos, como “figuras”, típico da terminologia de projetos gráficos. Explicitam-se, assim, algumas vozes dialogantes que configuram certos casos de autoria.

Em relação à explicitação correta dos conceitos, vale comentar a p.337 (Fig.9). O texto é o Hino Nacional, com certas palavras sendo marcadas com diferentes cores, e o exercício de leitura é dividido em 3 partes, com 3 leituras, *num processo de leitura-releitura, criando-se mensagens dentro do próprio texto...Na primeira leitura, lê-se o texto integral em todas as cores. Na segunda leitura, apenas uma das cores e na terceira, a última cor.* A indução da leitura pelos autores do LD, destacando em laranja palavras do texto original, aparentemente aleatório, e depois em negrito para uma terceira leitura, é feita levantando palavras que “seriam” marcas do texto. É o que se poderia considerar uma leitura errada por excesso de *a priori* de uma leitura descendente e ideologicamente definida. O problema é fazer este tipo de proposta dentro de um modelo de livro que pretende dar autonomia intelectual ao jovem. Somente na seção seguinte é que os autores esclarecem que a atividade foi proposta e realizada por um outro professor. Uma grave questão metodológica é a ausência do sujeito-leitor, o aluno, como construtor de sentidos de leitura. Este exercício apenas mostra como um outro leitor realizou a tarefa de explicitar subtextos. Uma exceção razoável está na p.215, no procedimento inicial para a produção de textos. A proposta é fazer uma leitura inicial sobre o texto visual (a embalagem do produto) para, a partir daí, produzir um texto:

Vamos analisar atentamente os elementos da suposta embalagem mostrada a seguir.

Responda no caderno: De que produto se trata? Que recursos foram usados para chamar a atenção do consumidor? Que itens são exigidos pelas normas da saúde?

É importante lembrar, todavia, que o jovem de ensino médio já deve ter dominado e ultrapassado certos procedimentos de leitura mais apropriados ao ensino fundamental. Além do mais, pressupõe-se uma verticalização nas experiências com a linguagem e, acima de tudo, uma reflexão consistente do trabalho com

a linguagem. A tendência geral dos LDs é de selecionar uma infinidade de gêneros de textos com a mesma temática para cooperar na construção de uma visão mais ampliada sobre o assunto. Por exemplo, p.135/136/137 (Fig.10 e 11): são utilizados uma pintura de Portinari, uma fotografia e um texto verbal, todos sobre futebol. As questões que se seguem seriam um bom começo para realizar um desejável aprofundamento de trabalho intertextual com essas linguagens, o que não aconteceu.

Outro exemplo problemático de uso de texto está na p.125. Depois de propor uma fruição de leitura do poema de Roseana Murray, os autores sugerem a produção de textos. A inadequação se inicia com a explicação dos motivos que fizeram a autora não pontuar seu poema *Receita do Olhar: Roseana intencionalmente não usou pontuação para deixar as idéias soltas, descontraídas, numa fluência contínua*. Idéias descontraídas?! É um termo genérico e superficial para caracterizar a harmonia vocabular e semântica e o ritmo leve do poema, qual imensa caravela no mar do olhar. É de supor que, para esse tipo de aluno, a análise deva permitir uma especificidade maior no quadro da produção literária. Além disso, numa segunda etapa, os autores incorrem novamente numa grave inadequação quanto ao uso da norma padrão: fazem o aluno confrontar textos (o poético e a norma padrão) esvaziando a carga poética do texto, eliminando o ritmo interno da poesia, subtraindo uma leitura expressiva do sujeito leitor. Esse exercício é um bom exemplo de como não se deve ensinar norma padrão, nem como se deve ler poesia.

Em suma, a direção dada aos exercícios de interpretação do Livro 1 não vê, embora o Manual do professor diga que sim, a leitura como uma situação efetiva de interlocução entre leitor e autor, posto que, na sua maioria, as atividades solicitam que o aluno faça comentários sobre a temática, e não sobre a construção textual e discursiva do texto. Desse modo, freqüentemente percebe-se o abandono do texto em favor de uma leitura idiossincrática.

Conclusão

A interpretação das imagens referenciadas pelas interpretações de textos nos leva a um interessante exercício de reflexão: por que a interpretação de textos visuais é trabalhada tal qual a

interpretação de textos verbais? É uma afirmação superficial dizer que é a única maneira que os professores de Português (e aí incluindo os autores de livros didáticos) sabem interpretar. Por outro lado, essa metodologia freqüentemente vem se justificando e se ajustando cada vez mais aos procedimentos de análise.

É lícito aproximar, porém, essas duas linguagens (verbal e visual) pelo que elas fazem acontecer: a imersão do sujeito na cultura mediada pela linguagem. Nos espaços de arte, a mistura de texto e imagem, por exemplo, instaura objetos inomináveis, cortes radicais no sistema pictórico canônico. Um bom momento para o surgimento das instalações.

Essa arte que enfatiza o espaço e que é sintoma da prevalência de uma cultura do visual sobre o projeto narrativo da história como condição de humanidade, essa arte é exemplar de uma cultura do espetáculo pós-modernista, dos quinze minutos de fama, do cotidiano pasteurizado em olhares-bigbrothers-observadores vinte e quatro horas ao dia. A realidade, que permite às práticas sociais dar sentido concreto à vida, torna-se um jogo de construção que dá margem ao aleatório e ao enfraquecimento de alguns temas valorizados no ambiente da modernidade.

As decorrências da presença da visualidade na educação têm mostrado a importância do papel das linguagens visuais na formação intelectual e na construção do conhecimento pelos sujeitos e, principalmente, por aqueles que freqüentam os ambientes educacionais formais. Aliás, a presença das imagens em metodologias de ensino tem sido objeto de variadas pesquisas, não somente em língua portuguesa, como em disciplinas que se apóiam em uma rígida organização mental pela abstração conceitual, como é o caso da área de ciências.

Contudo, freqüentemente as propostas de interpretação de textos imagéticos pedem ao aluno que retire a resposta do texto, abandone o texto e comece a tecer considerações. Comparando esse procedimento com o método iconográfico de análise de imagens, proposto pelo grupo de Panofsky (Burke: 45)⁵, observa-se o caráter especulativo a que são levadas as intervenções dos alunos. Criticado pela intuição excessiva, é justamente por isso que se aplica, com esse enfoque, o método nos livros didáticos de Português. Talvez uma maneira conservadora de manutenção da liberdade de expressão dos alunos, tão fortemente presente na década de 1970 e que ainda povoa os manuais escolares.

(5) Burke refere-se ao texto de Panofsky "Studies in Iconology", de 1939: "São três níveis de interpretação, correspondendo a três níveis de significado no próprio texto": descrição pré-iconográfica (identificação dos objetos), análise iconográfica (significado convencional) e, por fim, interpretação iconológica (significado intrínseco) de interesse especial para os historiadores culturais. Burke aponta esse



Pode ser porque não se tenha uma metodologia própria para análise de imagem na escola, ou porque seja assim mesmo que a escola (incluindo-se os livros didáticos e os autores dos livros didáticos) tem proposto, integração da perspectiva hermenêutica com a análise de imagens, que o modo de convivência da imagem com o texto verbal exerce uma função substantiva para a constituição desse objeto: o livro escolar.

Uma questão imposta aos dias atuais deriva justamente das condições de convívio entre os sujeitos no espaço escolar: a crise do homem moderno e os múltiplos desenhos das diferentes formações sociais obrigam a escola a se pensar como espaço de mediação e para mediações, entre elas, as imagens nos livros didáticos. Como, então, se dará a política de formação dos profissionais que lidarão com essas jovens cabeças? A convivência da imagem e da palavra na escola dá margem a se recuperar e ampliar o conceito de letramento, para enfatizar uma exigência atual na direção dos novos letramentos. Para isso, é preciso uma discussão mais adensada e menos preconceituosa.

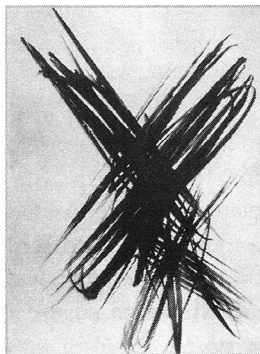
trabalho como aplicação ou adaptação para as imagens de "uma tradição especificamente alemã de interpretação de textos": são três os níveis literários de interpretação de textos (hermenêutica) propostos por Friedrich Ast: nível literal ou gramatical, nível histórico, preocupado com o significado, e nível cultural, que capta o espírito de outros períodos.

ABSTRACT: The aim of this paper is to analyse the theoretical-methodological possibilities that some Senior High School didactic books of Portuguese possess as to revealing, in the proposal of reading different verbal and visual texts, the presence of the subjects and the existence, or non-existence, of a dialogue between the different languages. Some reflections take the following issues as a starting point: in the analysed books can we find a clear direction into the development of reading literary and visual texts, or do the proposals reflect only the features of a post modern fragmentation that presents, both in the form and in the methodological strategies, the thought of a displaced and multiple subject, a text consumer? These manuals are stuck to an extensive use of texts and images from the students' everyday life or do they propose the enlargement of the social-historical universe expected from a young student?

KEY WORDS: new literacy, reading, didactic book



Figura 1



Vôo negro – Hans Hartung



Figura 2

As pombas

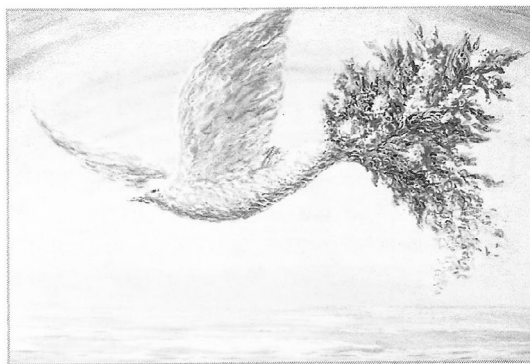
Vai-se a primeira pomba despertada...
 Vai-se outra mais... mais outra... enfim dezenas
 De pombas vão-se dos pombais, apenas
 Raia sangüínea e fresca a madrugada...

E à tarde, quando a rígida nortada
 Sopra, aos pombais de novo elas, serenas,
 Ruflando as asas, sacudindo as penas,
 Voltam todas em bando e em revoadada...

Também dos corações onde abotoam,
 Os sonhos, um por um, céleres voam,
 Como voam as pombas dos pombais;

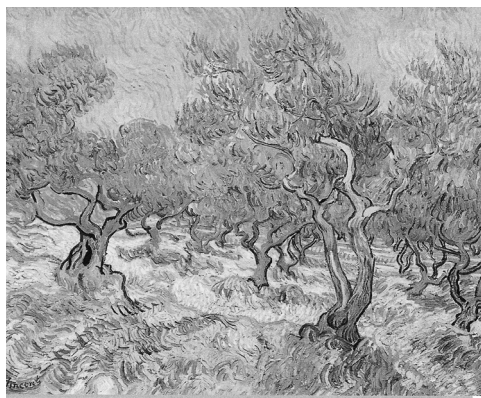
No azul da adolescência as asas soltam,
 Fogem... mas aos pombais as pombas voltam,
 E eles aos corações não voltam mais...

(CORREIA, Raimundo. *Poesias. Op. cit.*)



Presságios favoráveis – René Magritte

Figura 3



Olive – Vincent van Gogh (1889)

Figura 4



(Foto de Cândida Arruda Botelho, *Fazendas paulistas do ciclo do café — 1756-1928*, p. 89.)

Figura 5

Cândida Arruda Botelho



Figura 6



Figura 7



Figura 8

Hino Nacional Brasileiro

Letra: Joaquim Osório Duque Estrada
Música: Francisco Manoel da Silva
Subtexto: João Justino Leite Filho

Quiviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heróico o **lido** retumbante,
E o sol da Liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da **Pátria** nesse instante

Se o penhor dessa **igualdade**
Conseguimos **conquistar** com braço forte,
Em teu seio, ó **liberdade**,
Desafia o **nosso** peito a própria morte!

Ó **Pátria** amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De **amor** e de **esperança** à terra desce
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do **Cruzeiro** resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro **espelha** essa **grandeza**,

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, **Brasil**,
Ó **Pátria** amada!

Dos **filhos deste solo** és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Deitado eternamente em berço **esplêndido**
Ao som do **mar** e à luz do **céu** profundo,
Fulguras, ó **Brasil**, florão da América,
Iluminado ao **sol** do Novo Mundo!

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos **campos**, **têm** mais flores;
"Nossos bosques têm mais vida",
"Nossa **vida**" no teu seio "mais amores".

O **Pátria** amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, de **amor** eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro desta flâmula
- **Paz** no **futuro** e **glória** no passado.

Mas, se ergues da **justiça** a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à **luta**,
Nim **teme**, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, **Brasil**,
Ó **Pátria** amada!

Dos **filhos deste solo** és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Figura 9

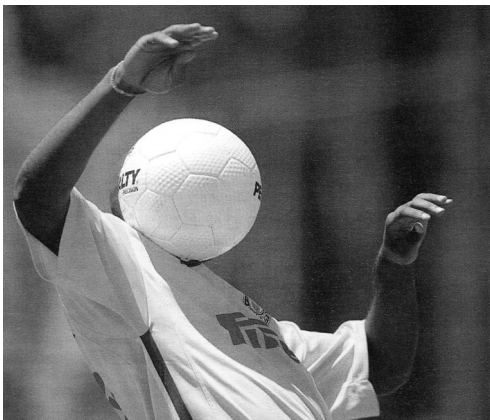


Figura 10



Figura 11

Referências

- BELMIRO, Célia Abicalil. (2004) Texto literário e imagens, nas mediações escolares. In: PAULINO Graça & COSSON, Rildo (orgs.) *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. p.147-154.
- _____. (2003a) Uma educação estética nos livros didáticos de Português. In: ROJO & BATISTA (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p.299-320.
- _____. (2003b) Imagens e práticas intertextuais em processos educativos. (co-autoria com Delfim Afonso Jr. e Armando Martins de Barros) In: VERSIANI, Zélia et al.(org.). *Letramento literário: espaços, suportes e interfaces - O Jogo do Livro IV*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/ UFMG. p.209-224 .
- _____. (2000) A Imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP: Cedes, n°72, agosto, ano XXI. p.11-31.
- BURKE, Peter. (2004) *Testemunha ocular: história e imagem*. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC.
- Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: PNLEM: Língua portuguesa*. (2004) Coord. Egon de Oliveira Rangel. Brasília: MEC, SEMTEC, FNDE.
- JAMESON, Fredric.(1993) O Pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, E. Ann. *O Mal-estar no pós-modernismo*. RJ: Jorge Zahar.