

A LEITURA DE IMAGENS NA COLEÇÃO PREPARAÇÃO: AS FORMAS NAS NUVENS

Luciano Parreira Buchmann¹
Maryella Gonçalves Sobrinho²

RESUMO

No presente texto apresentamos uma possibilidade de leitura de imagens, tomando como exemplo a análise do material paradidático *Guido vendo Longe*, de autoria de Luciano Buchmann. Após um breve relato dos antecedentes da produção desse material, trabalhamos com os conceitos de texto e leitura, para a fundamentação de uma possibilidade metodológica no Ensino das Artes.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Imagem, Texto, Coleção Preparação, Ensino de Arte

Quando falamos de leitura de imagem enquanto processo de reconhecimento dos elementos que constituem um texto visual³, sobretudo no que se refere à educação, não é incomum as testemunhas do surgimento destas práticas no Brasil lembrarem da apresentação dos esquemas formais de leitura e seus passos. Naquele momento, a inculcação dos métodos de leitura era necessária e as equipes do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC - USP) e dos Polos Arte na Escola⁴ atuaram com afinco no enfrentamento de uma cultura acirrada dos professores em defesa da livre expressão e posicionando-se contrários a um ensino que pensasse também em conhecimento sobre arte.

Em *A imagem no ensino da arte*, Ana Mae Barbosa (1996) relata as reações dos docentes da escola fundamental observadas durante suas palestras

¹ Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina - PPG CEART Udesc (2007) e doutorando em Ensino da Arte pela mesma instituição, com orientação da Profª Drª Sandra Ramalho. Professor Auxiliar na Universidade do Estado do Paraná (Campus II - Faculdade de Artes do Paraná).

² Mestre em Teoria e História da Arte pela Universidade de Brasília - PPG ARTE UnB (2013) e doutoranda em Teoria e História da Arte, na Universidade do Estado de Santa Catarina - PPG CEART Udesc, com orientação da Profª Drª Rosângela Cherem. Professora colaboradora na Universidade do Estado do Paraná (Campus II - Faculdade de Artes do Paraná).

³ Chegamos a esta concepção a partir das definições de *leitura*, *texto* e *imagem* para a Semiótica, conceitos que serão abordados de maneira mais aprofundada posteriormente neste artigo.

⁴ Os Polos Arte na Escola são ramificações do trabalho do Instituto Arte na Escola nas universidades brasileiras. Via convênios entre as instituições os professores universitários parceiros dos Polos atuam na formação continuada do professorado das redes básicas de ensino. Segundo Mauren Teuber o apoio do IAE foi importante na divulgação da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e consequentemente da incorporação da leitura de imagens no ensino da arte nas escolas de Curitiba (TEUBER, 2007).

por todo o país, ainda em 1988. Naqueles momentos, a pesquisadora aproveitava as ocasiões para investigar como os professores reagiriam “a introdução das crianças à leitura de obras de arte” (p. 22). Hoje, após todos estes anos, nos parece absurdo, mas, em Florianópolis,

A reação contra a palestra foi violenta, centrando-se os argumentos demolidores principalmente no repúdio à ideia de permitir que crianças desenhassem a partir de obras de arte que haviam observado. A maioria recusou até a ideia de mostrar obras de arte a crianças. (BARBOSA, 1996, p.21 e 22)

A respeito disso, lembro de uma discussão que tive com Christina Rizzi, naquele momento atuante no Museu de Arte Contemporânea-USP, por ocasião de um desses cursos em Curitiba, no qual eu defendia que as pessoas, sobretudo as crianças, não viam arte daquele modo, “primeiro isso, depois aquilo”; mas que seus processos pessoais de leitura eram muito distintos e até surpreendentes. A verdade é que a reformulação de modos de apreciação da arte, por meio da leitura de imagens trouxe ao ensino mudança positiva e, mesmo com todas as carências, estamos em outro patamar e não mais amarrados à livre expressão.

Uma vez a imagem difundida na educação em arte, problemas de outras ordens surgiam. Essa valorização das reproduções fotográficas de obras no Ensino da Arte exigia um novo comportamento dos professores, e a partir de então, todo educador brasileiro viu-se livre para assim ensinar, mas de certa forma tornou-se vítima da estrutura social e da oferta de imagens de um mercado gráfico e editorial de arte muito insipiente no país em relação ao atual.

Antecedentes: as motivações e oportunidades para a produção da *Coleção Preparação*⁵

A reflexão sobre a questão da imagem disponível naquele contexto e das escolhas dirigidas que professores tinham, era um problema constante:

A ausência de material visual sobre a arte brasileira e mesmo da história da arte do Brasil, retira a escolha sobre o que ensinar. Por exemplo, em

⁵ Dado o fato que a *Coleção Preparação* foi produzida somente por Luciano Buchmann, o relato segue em primeira pessoa. Posteriormente, retomamos com os conceitos e a análise do material em co-autoria.

qualquer banca de revistas foi possível, há alguns anos (1998 é a data da edição), a aquisição de encartes de pôsteres sobre a história da arte que a revista *Caras* publicou. Lá estavam os grandes mestres da pintura universal, [...] em impressões de grande qualidade, com dimensão apropriada à visualização. [...] Tudo isto é bom e eu, dono da pior consideração pela revista, comprei alguns destes encartes (BUCHMANN, 2004, p.3).

Se a *Pinacoteca Caras da Pintura Universal* era boa, o que eu apontava como problemático naquele material? Seu recorte priorizava a representação, o reconhecimento e a origem dos artistas, seu quase absoluto eurocentrismo, “só Portinari naquele time para defender o Brasil”, dizia eu. Além disso, eram considerados somente como referencial de qualidade as noções de talento, maestria e técnica, desconsiderando qualquer “outro fazer em arte que a pintura cavalete a óleo” além do fato de que todos os artistas eram defuntos há muito tempo. Como no texto acima citado, eu problematizava a questão da valorização do patrimônio brasileiro, a ideia defendida era de que as imagens que dispúnhamos agiam de maneira desfavorável.

Como argumento, eu apontava que o hábito de lermos junto aos estudantes somente imagens pictóricas europeias, contextualizando-as historicamente, fortalecíamos “o valor simbólico daquela história, cultura e povo”. Com a ausência de uma pinacoteca constituída por uma pintura brasileira, latino-americana e africana, o recorte anterior promovia a reprodução cultural e formação de um gosto colonialista. Aquilo que se conhece porque foi ensinado, conseqüentemente é o que se admira e adquire valor artístico que exclui outras manifestações culturais, gerando um desconhecimento da cultura e arte brasileira e sentimento de baixa pertença. Embora essa crítica possa parecer uma rejeição a qualquer ensino da arte tradicional ou a abordagem da arte estrangeira, o que propus com aquele texto foi somente outro ponto de partida para o Ensino de Arte exercido em contexto brasileiro: que os educadores partissem das obras e acervos locais, regionais, nacionais para chegar ao universal, que apenas se invertesse a formula da colocação/ valorização/ priorização.

Com publicações focadas na divulgação da arte estrangeira, nossas escolhas se restringiam às imagens disponíveis, “A gente sempre se surpreende de ver a que ponto as vontades acabam se ajustando às possibilidades, os desejos ao poder de satisfazê-los” (BOURDIEU, 2001, p. 265). Assim, nós

professores, recortávamos reproduções de jornais, revistas e o que mais estivesse à disposição.

A esse respeito, lembro-me bem da coleção de imagens de uma colega muito caprichosa – ela colava as reproduções sobre papelão e plastificava depois, um luxo! Um desses materiais trazia fotografada, junto à pintura, a colecionadora da peça, orgulhosa e elegante. O argumento de defesa da professora era que, mesmo parcialmente coberta, ao menos se podia ter uma noção de como era a obra. E mais: a mulher cobrindo parte da pintura não era problema pois nas aulas, ela sugeria aos alunos que imaginassem a parte do quadro encoberta.

Mas se a divulgação da arte brasileira, via meios impressos e digitais, era rara, a da arte local, dos acervos das nossas comunidades, obras de artistas não apenas vivos, mas próximos, era quase inexistente. As reproduções em cor, fôlderes e catálogos de exposições, não eram frequentes, e na maioria das vezes, tão pequenas que não serviam para lecionar. Quando visitávamos uma exposição que tinha catálogo, pedíamos dois – um para recortar, outro para as salas de aula. Vale lembrar que naquele contexto, escurecer as salas de aula para a projeção, era impossível em 45 minutos, o tempo destinado à aula de arte. Fotografar livros para produzir os slides custava caro, e a impressão em transparências para uso no retroprojeter e o projetor multimídia são avanços tecnológicos muito mais recentes. Nessas condições, como ensinar arte brasileira, catarinense, paranaense? Se raras eram as reproduções de imagens de arte local, como valorizar os acervos públicos e instituições, idealizar a cidadania e fruição da produção cultural local?

Naquele período, eu atuava num projeto de educação informal na Linha das Artes Visuais do Projeto Linhas do Conhecimento da Fundação Cultural de Curitiba (1994-1999), onde tínhamos oito encontros com as crianças, incluindo um passeio, geralmente visita a um museu de arte. Em meio ao processo, ficou evidente a necessidade de um encontro específico para preparar as crianças para essa visita, pois se tratavam de filhos da classe trabalhadora, residentes na periferia e que, muitas vezes, sequer conheciam o centro da cidade.

Seus pais, na maioria dos casos, ou desconheciam ou não frequentavam espaços culturais, e assim, sem a disposição culta (BOURDIEU, 2003), pouco valor conseguiam atribuir a esse gênero de atividade e conseqüentemente, legar

tais hábitos aos filhos. O tempo livre das famílias era empregado nos cuidados da casa e o lazer circunscrito a assistir televisão, com eventual alteração. No caso das crianças, a rotina baseava-se na frequência escolar, Projeto PIA⁶ e assistir TV. Essa realidade fazia com que não compreendessem por que visitar um museu de arte, tampouco no que isso consistia e no modo de fazê-lo. Ao “oficializarmos” na programação o dia da preparação, mostrando aonde iríamos, porque, para quê e o que lá veríamos, como a visita ocorreria e como precisariam agir e o porquê, houve uma mudança significativa.

Mesmo com essas alternativas, o problema da imagem como recurso pedagógico que ocupava lugar da obra em sala de aula, permanecia e era cada vez mais ampliado, pois surgiu a necessidade de apresentar outras referências visuais e conceituais, a dos museus. A “solução” era enfrentar o problema por outra estratégia: a publicação dos materiais de apoio.

Surgia naqueles anos as leis de incentivo à cultura⁷, sendo esta a única possibilidade de produção e acesso a um material que nos servisse em um Ensino de Arte informal e na apresentação dos museus e acervos da cidade. Além disso, era preciso um material dotado de linguagem acessível ao público infantil, rico em imagens de obras de arte do nosso contexto para atrelar, via conteúdo e abordagem, nossa prática na instituição cultural. Surgia assim o projeto⁸ da *Coleção Preparação*.

A Coleção Preparação e a leitura de obras

⁶ O Projeto Pia (Programa de Integração a criança e adolescência) era gerido pela extinta Secretaria da Criança da Prefeitura Municipal de Curitiba. No início da década passada atendia a crianças dos bairros periféricos da cidade ofertando alimentação, lazer e complementação aos estudos. Os Piás eram dirigidos por assistentes sociais além de educadores. Atualmente se chama Espaço Contra turno e suas ações são semelhantes às que o PIÁ desenvolvia.

⁷ A Lei de Incentivo surge primeiramente em âmbito Federal (Lei nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991) tendo como diretrizes a promoção, proteção e valorização das expressões culturais nacionais, com a política de incentivos fiscais de empresas e cidadãos (pessoas jurídicas e físicas) a aplicarem parcela dos valores a serem declarados no imposto de renda a ações culturais. Em Curitiba a Lei Municipal de Incentivo à Cultura, foi promulgada o mesmo ano e implantada dois anos depois e, tem como forma de incentivo “a renúncia fiscal pela Prefeitura de Curitiba de até 2% da arrecadação de Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e Imposto Sobre Serviços (ISS). Disponível em <http://www.fundacaoculturaldec Curitiba.com.br/leideincentivo/o-que-e/> acesso em 01/05/2016.

⁸ O projeto para os três livros iniciais começou em 1998 e foi publicado em 2001. Neste tempo deixei o quadro de servidor público municipal e passei ao quadro estadual, podendo assim, ser proponente de projeto na Lei Municipal de Cultura.

A Coleção Preparação é composta por oito livros paradidáticos⁹: *Guido Viaro, Guido vendo longe* e *Miguel Bakun: Miguel aquele azul amarelo verde* (2001), *Andersen: escola de ver* e *Turin: João no Barro* (2005); *Leonor Botteri: Bem te vi* e *Helena Wong: Além do sonho*. (ver figuras 1 a 5)

Figuras 1 a 5: Coleção Preparação (ISBN 978-85-915711-7-8).



Fotos Luciano Buchmann.

Trata-se de livros paradidáticos em arte, isto é, não são propriamente didáticos, apesar de “utilizados para este fim”. Este gênero tem como característica uma maior abertura de possibilidades por serem mais lúdicos que os didáticos, razão pela qual, do ponto de vista pedagógico, possuem outra eficiência e podem ser adotados em paralelo aos materiais convencionais¹⁰, sem substituí-los na escola. Com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB - 1996), foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com a orientação da abordagem dos Temas Transversais¹¹, que buscavam o desenvolvimento da cidadania, valorizando a utilização dos materiais paradidáticos na educação formal (MENEZES, 2016).

A escolha dos temas dos volumes vinha nessa mesma esteira. Priorizava os museus que mantinham exposto seu acervo num esforço de mover o consumo da cultura pela escola, família ou pelo projeto Linhas do Conhecimento. Pois a qualquer momento do ano, fosse pela mediação promovida pela professora, pela equipe das Linhas ou pelos pais, as crianças poderiam ver na instituição cultural, frente a frente, o que havia sido apresentado em imagem pelos livros.

Mas nem apenas a imagem importava na mediação, pois sua escrita abria outra dificuldade: quem é o público ao qual a *Coleção Preparação* seria

⁹ Os dois livros que compõe a coleção: “Com-junto: Subsídios ao educador na mediação do encontro da criança com a arte”(2013) e “Entendendo Museus”(2001) , por diferença de proposta não são discutidos neste texto.

¹⁰ Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/paradidaticos/>. Acesso em maio de 2016.

¹¹ Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Sexualidade.

elaborada? Ao se referir à leitura do texto verbal, muito há de se pensar: quem é esse leitor considerado criança? O que é ler aos seis, sete, oito anos? Se era problema a indefinição da faixa etária o público, outro seria atrelar à coleção a determinada etapa do desenvolvimento. Apenas para a aproximação dessa dificuldade em torno da infância da leitura do verbal, na fase conhecida como pré-leitura, a criança desenvolve “capacidades e habilidades que a tornarão apta à aprendizagem da leitura”, tempo da construção dos símbolos, do desenvolvimento da linguagem oral e da percepção o que lhes permite as relações entre as palavras e as imagens; na segunda fase, a “leitura compreensiva”, que obedece ao período de alfabetização, o código escrito começa a ser decifrado e a leitura de sílabas e palavras tem início, os textos de fácil decodificação e estimulantes são recomendados (COSTA, 2007, p. 102 - 103).

Enfim, apesar de curiosos, ainda não conseguem compreender períodos extensos, a divisão de sílabas e o tamanho das letras e o espaçamento pode ser um complicador. Na terceira fase, a criança adquire fluência no ato de ler e é quando, “os elementos mágicos vão dando lugar aos dados do cotidiano [...] a fantasia e realidade convivem” (COSTA, 2007, p.104). Quer dizer, escrever para os anos iniciais, e escrever a eles sobre arte, requer sensibilidade e compreensão sobre os limites da comunicação tendo em mente essas questões. Optei por confiar em uma leitura mediada pelo leitor maduro, educadores ou pais e assim deixar a faixa etária do público em aberto, mas voltado às séries iniciais.

Segundo Rossi, é pano de fundo comum na maioria dos programas de mediação e nos seus materiais, o egocentrismo e o elitismo, “O egocentrismo aparece quando não nos colocamos no ponto de vista das crianças e dos leitores com pouca familiaridade com a arte, pressupondo que eles veem o que nós, profissionais da arte, vemos”. Já o elitismo surge quando consideramos a arte como algo corriqueiro e de hábito de todos, “como se todos tivessem familiaridade e facilidade em consumir arte”. O resultado disso, segundo a autora é que “despejamos, bancariamente, ideias sobre arte e estética sobre o leitor – estudante, visitante, etc”. Rossi considera que a *Coleção Preparação* mostra o contrário,

Em meio a equívocos no campo da mediação, decorrentes do egocentrismo e do elitismo, surge a *Coleção*

Preparação – de Luciano Buchmann – mostrando que é possível produzir materiais para subsidiar a mediação em arte de forma adequada, frutífera e significativa para as crianças e demais envolvidos no processo. (ROSSI, 2014, p.2)

O “ler nas nuvens” da *Coleção Preparação*

O que propomos neste artigo como parte de uma leitura de arte, é a construção de textos sugeridos pelas, para a partir das obras, como quando vemos nas nuvens as formas que conhecemos no mundo. No caso, essas formas vêm da história dos e das artistas somadas às nossas experiências no mundo, combinado à aquilo que vivemos e está guardado em nossa memória. Tais experiências são evocadas pelas imagens, próximo ao que Regina Zilberman defende a respeito da função da literatura infantil quando, “sintetiza por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente”. (2003, p. 25).

A possibilidade do uso na educação dessa relação entre imagem e narrativa foi apresentada a Buchmann como uma dinâmica para grupos, um jogo de roda no qual a criança tirava uma carta/imagem, e a partir do seu repertório tinha a sugestão vinda da imagem e dava continuidade à narrativa que o grupo construía, improvisando, algo próximo a procurar formas nas nuvens. Observar as formas de nuvens, as manchas em uma estrutura, os contornos de um lago, as rachaduras de determinada textura e reconhecer algo é coisa amplamente conhecida e trata-se de coisa muito antiga.

Apolonio de Tiana¹², foi o primeiro a escrever a respeito; seus pensamentos e vida atravessaram o tempo por obra de Filistrato, seu biógrafo. É nesse documento que está registrada a discussão a respeito da natureza da mimese. (GOMBRICH, 2007, p.154). Apolônio questiona seu companheiro Damis se a pintura existe mesmo, e se é imitação, pergunta, “mas e as coisas que vemos no céu quando as nuvens se movimentam, os centauros, antílopes, lobos e cavalos? Serão também obra da imitação? Será Deus um pintor que emprega suas horas de lazer divertindo-se desse modo? ” Discordam ambos. Concluem que aquelas formas surgem ao acaso, e pergunta Apolônio, “Mas isso

¹² Filósofo pitagórico contemporâneo de Cristo (15d.C–100d.C).

não significa que a arte da imitação é dupla, que um dos seus aspectos é o uso das mãos e da mente para produzir imitações e outro a produção de semelhanças só pela mente? ” E é isso; se trata da participação do observador na leitura da imagem criada (GOMBRICH, 2007, p. 154).

O mesmo movimento destacou Leonardo da Vinci, em suas palavras :

Se olhas um muro rebocado ou formado por pedras de diferentes tipos, e tens que imaginar alguma cena, verás nas manchas paisagens variadas, montanhas, rios, redemoinhos, árvores, grandes vales e diversos grupos de colinas. Você descobrirá também combates e figuras de movimentos rápidos, estranhos esboços de rostos e trajes exóticos e uma infinidade de coisas que poderás ultrapassar a formas diferenciadas e bem conhecidas. (apud , MOLINA, 1995, p.117).

Muito tempo depois os pintores do Romantismo, se valeram dessa ideia. O pintor de paisagens alemão, Hackert, em uma carta a Goethe defende que,

(...) pode-se encontrar diferentes pedras nas quais a natureza brincalhona apresentou cidades, casas, torres e frequentemente até mesmo árvores. Em mármores *lumachello* vê-se todos os tipos de figuras, especialmente cabeças, tanto caricaturas como belos rostos. Porém são todos mais dependentes de nossa imaginação; assim como algumas pessoas mais do que outras acreditam ver nelas coisas (MATTOS, 2008, p.128).

Foi nessa época que essas ideias da observação furtiva e leitura/reconhecimento transformaram-se em método: o sistema “Cozens”, desenvolvido pelo pintor paisagista e teórico da arte Alexander Cozens (1717-1786) no livro, *Nuevo método para assessorar a la inventiva al dibujar composiciones paisagísticas (1785)*. Nele, o autor defendia o uso de manchas casuais de tinta para sugerir motivos ao pintor amador, abordagem conhecida como “método dos borões” (GOMBRICH, 2007, p. 157). O método foi aceito por vários pintores românticos.

Esse processo de criação da estética do pitoresco retorna na produção dos surrealistas, como na obra de Óscar Domínguez (1906-1957). Nesse período André Breton evoca o “sistema Cozens”, defendendo que essa leitura do acaso em muito era reveladora do inconsciente (MOLINA, 1995, p.118). O processo de Cozens se pode observar em uma série de pinturas de Max Ernst,

em que o artista, a partir da pressão de uma superfície plana sobre a tinta, produzia manchas que lhe poderia sugerir imagens, o artista reconhecendo uma geografia imaginária, partes de seres diversos, tratava de contornar, pintando o fundo e às vezes, definindo as imagens.

Mas reconhecer imagens figurativas em borrões pode ser considerada uma leitura de imagens? Em que ela difere de outras? Ao produzir um material paradidático o autor tem intenções, que no caso tratavam de mostrar uma possibilidade de olhar as obras e interpretá-las, promovendo um jogo para criança, repleto de referências infantis. Para tanto, as imagens foram exploradas de duas formas: a primeira em textos poéticos e narrativos; a segunda, de maneira informativa e biográfica.

O “começo” tenta articular das imagens das obras dos/das artistas, indícios com o cotidiano, seja da criança leitora, seja da história dos personagens biografados [...]. Isso traz uma pitada de história, estética ou, como no caso de “Leonor Botteri: bem te vi” e “Helena Wong: além do sonho”, relaciona-se à poética dos artistas. Também pode contemplar essas duas interpretações, como no caso das cores de Bakun e o mar em Miguel, aquele azul amarelo verde. [...] Gosto de pensar essa como forma de ler as imagens em que chegamos a uma narração. É um jogo que propomos à nossa subjetividade e que as crianças conhecem muito bem. (BUCHMANN, 2013, p. 12).

Buchmann recorda bem o caso de *Guido vendo longe*. Conhecia a história de Viaro, algumas obras eram familiares¹³, e já vinha desenvolvendo a pesquisa. Naquele momento o Museu de Arte do Paraná, entre 1996 e 2000, expunha obras do artista em sala individual, dando panorama temático e técnico, algumas pertencentes ao acervo estadual outras particulares em comodato com o museu. Entre as paisagens, duas tinham rios representados: *Morretes, vista do Marumbi* e *Canal de Morretes*, sendo que nesta última há um menino sentado à margem do córrego. Complementando a pesquisa iconográfica, em visita à casa do filho do artista, detentor do acervo mais numeroso, foi encontrado o quadro *Rio*. O tratamento pictórico do céu, as montanhas azuladas da serra ao fundo e os reflexos na água dão a ideia de outra perspectiva: ver à

¹³ Luciano Buchmann foi estagiário do Museu de Arte do Paraná de 1989 a 1992. A esse museu que os dois primeiros volumes da coleção Preparação contemplava, Guido vendo longe e Miguel, aquele a amarelo verde (2001).

distância o rio, a paisagem, os reflexos. Outro elemento da criação foi uma fala de Sebastião Salgado¹⁴. Dizia o fotógrafo que quando menino, vivia num vale em Minas Gerais, e que ao observar o céu e as nuvens, percebeu que, por elas seguirem sobre as montanhas, o mundo deveria ser maior. É isso o que faz o rio no texto *Guido vendo longe*.

Percorrendo *Guido vendo longe*

Vejamos como se apresentam ao leitor as narrativas, descrições e informações a respeito das paisagens de Guido Viaro, e a maneira como os textos podem ser lidos. O livro inicia-se com um texto verbal¹⁵ descritivo de um dia de passeio, pelo rio que cerca uma casa, representada em *Morretes, Vista do Marumbi*. (ver figuras 6 e 7):

Figuras 6 e 7: Contracapa de *Guido vendo Longe* e página seguinte, com reprodução de *Morretes, Vista do Marumbi*. Coleção Estado do Paraná.

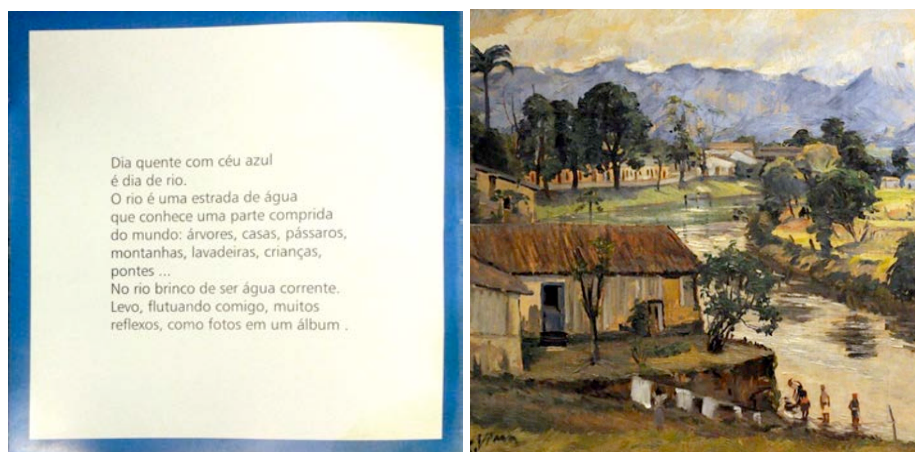


Foto: Maryella Sobrinho. Acervo: Luciano Buchmann

Ao folhear o livro, o leitor encontra a continuação desta narrativa, combinando novamente texto verbal¹⁶ e imagem. (ver figuras 8 a 10):

¹⁴ Conferência do fotógrafo proferida na Opera de Arame durante sua exposição "Trabalhadores" no MUMA (Museu Metropolitano de Arte de Curitiba, (cir.1994-1995).

¹⁵ *Dia quente com céu azul é dia de rio. O rio é uma estrada de água que conhece uma parte comprida do mundo: árvores, casas, pássaros, montanhas, lavadeiras, crianças, pontes... No rio brinco de ser água correntes. Levo, flutuando comigo, muitos reflexos, como fotos em um álbum.*

¹⁶ *Que banhos bons aqueles de dias de rio... Quantas cores, quanta coisa para ver... quanto o rio devia ver e saber? Ser rio deve ser bom: é brinquedo, é estrada de barcos, é mundo de peixe, álbum de reflexos e vive correndo, mundo a fora! (p.2) Na página seguinte: Outra coisa que adoro é ver o mundo de cima da ponte Lá longe existem coisas diferentes, montanhas azuis, casas de quem não sei, árvores que caberiam em minha mão, e o que é mais estranho, as nuvens descem até a terra, chegando a tocar as montanhas. O que haverá lá atrás das montanhas??? Rio, me leva??? Me mostra mais do mundo, rio? (BUCHMANN,2000, p.3)*

Na sequência, *o Começo do Fim* - parte que neste texto não é discutida, uso da biografia dos artistas e de informações, coisa que complementa a primeira parte e ajuda o leitor a ampliar sua leitura. Apesar de os livros conterem “algumas referências históricas”, não são apresentadas datas a partir dos livros sobre Andersen e Turin (2005).

Figuras 8 e 9: Páginas 2 e 3 de *Guido vendo Longe*. Reprodução de *Rio e Canal de Morretes*, Coleção Constantino Viaro e MAP, respectivamente.

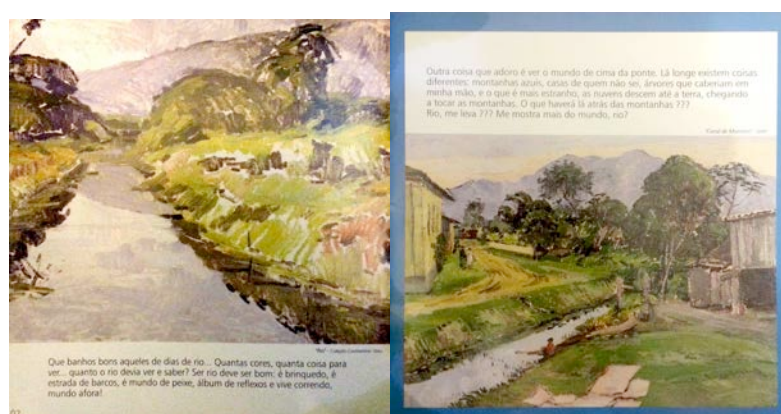


Foto: Maryella Sobrinho. Acervo: Luciano Buchmann

Figura 10: Página 4, com reprodução de Paisagem, Coleção Constantino Viaro.



Foto: Maryella Sobrinho. Acervo: Luciano Buchmann

Leitura, texto, imagem: definições pertinentes para uma análise

Já mencionamos que a leitura é um processo de reconhecimento; enquanto reconstituição de um significado, ela é uma atividade essencial, cujo resultado é correlacionar conteúdos (GREIMAS, COURTÉS, 2012, p. 281). Esse processo pressupõe uma competência do leitor (neste caso, o leitor infantil)

compatível a do autor (nesse caso, Buchmann). Daí, vemos justificado o esforço de Buchmann, há pouco mencionado, de tornar sua obra o mais compreensível possível, por meio da associação de diferentes textos.

Do ponto de vista semiótico, há duas concepções de texto: o texto tido como objeto histórico e como objeto de significação. Na primeira concepção, a abordagem foca na “formação ideológica de que ele é expressão”, levando-se em consideração a história (FIORIN, 1995. p. 164). Na segunda concepção, propõe-se que o texto é “um todo de sentido, dotado de uma organização específica, diferente da frase. Isso significa, portanto, dar relevo especial ao exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem com uma totalidade de sentido”. Ou seja, o texto não é um composto de frases aleatórias, mas constituído de uma estrutura interna que garante que o sentido seja apreendido em sua totalidade (GREIMAS, COURTÉS, 2012, p. 164). Para Fiorin, conceber o texto como objeto de significação direciona o estudo dos mecanismos que o compõem, que o formam como um todo de sentido. Segundo o autor, ambas as abordagens não são excludentes, trata-se somente de evidenciar um aspecto da constituição de sentido. De qualquer forma, o texto é sempre e ao mesmo tempo um objeto linguístico e histórico.

Considerando o texto como objeto de significação, estendemos esta definição à imagem, pois ela também é um todo de significação, capaz de ser submetido à análise, e finalmente, a imagem é uma unidade de manifestação autosuficiente. (GREIMAS, COURTÉS, 2012, p.284). Por esse motivo, colocamos a imagem no patamar de um texto visual. Já no caso do texto verbal, este se configura como um fazer comunicativo, podendo ser dividido em escrito e oral. (GREIMAS, COURTÉS, 2012, p.529)

A maneira como foi construído *Guido vendo longe* possibilita ao leitor infantil diferentes formas de leitura. Ele tem acesso a esta obra por meio da visualidade, ao observar as imagens reproduzidas e in loco nos acervos museais, em diferentes tempos e espaços. Também tem acesso por meio da escrita, à medida que é alfabetizado; e por meio da oralidade, quando assessorado por outro leitor que lê oralmente o texto verbal, possibilitando à criança contato e interpretação da narrativa em sua totalidade. Com essa breve análise de *Guido vendo longe*, esperamos ter apontado a importância do contato

com obras de arte, mesmo que somente com suas imagens reproduzidas, no Ensino de Arte.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001
- BUCHMANN, Luciano P. A pertinência do patrimônio cultural brasileiro pelo ensino da arte. **Revista Digital Art&**. vol 2, 2004. : <www.revista.art.br/html>. Acesso em: 4 de maio de 2016a.
- BUCHMANN, Luciano. **Com-junto**: Subsídios ao educador na mediação do encontro da criança com a arte. Curitiba: Ed. Do autor, 2013 b.
- BUCHMANN, Luciano. **Guido Viaro**: Guido vendo longe. Curitiba: Lei municipal de incentivo à cultura, 2000 c.
- COSTA, Marta Morais da. **Metodologia de ensino da literatura infantil**. Curitiba: Editora Ibpex, 2007.
- FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. **Organon**: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, v. 9, n. 23, p. 163–173, 1995.
- GOMBRICH, E. H. **Arte e ilusão. Um estudo da psicologia da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GREIMAS, A.J. e COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**, São Paulo: Contexto, 2012.
- MATTOS, Claudia Valladão. (Org) **Goethe e Hackert, sobre a pintura de paisagem**. São Paulo: Atêlie Editorial, 2008.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete paradidáticos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/paradidaticos/>>. Acesso em: 24 de abril de 2016.
- MOLINA, Juan José Gómez. *El dibujo como nuevo modelo esencial do inefable*. In: **Las Lecciones del Dibujo**. Madrid: Cátedra, 1995.p.115 - 123
- PAREYSON, Luigy. **Os problemas da estética**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. Subsídios para a mediação em museus de arte: a coleção Preparação. In: Congresso Internacional da Federação de Arte Educadores e Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, II e XXIV., 2014, Ponta Grossa. **Anais...** Disponível em: <<http://www.isapg.com.br/2015/html/areas/Artes%20Visuais/8/4.pdf>>. Acesso em: 6 de maio de 2016.
- TEUBER, Mauren. **Reflexos e reflexões sobre a Proposta Triangular no ensino da arte nas escolas municipais de Curitiba de 5ª a 8ª séries**. 2001. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2007.
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.