

ESTILOS DE ESCRITA E DE PINTURA: UMA LEITURA DAS APROXIMAÇÕES ENTRE AS PRODUÇÕES DA LITERATURA, DA PINTURA E DO TEXTO

ESTILOS DE ESCRITURA Y DE PINTURA: UNA LECTURA DE LAS APROXIMACIONES ENTRE LAS PRODUCCIONES DE LA LITERATURA, DE LA PINTURA Y DEL TEXTO

Thiago Barbosa Soares 1

Resumo: O presente texto tem como principal objetivo fazer algumas aproximações entre a produção artística, em especial a pintura, com a leitura e produção de textos. É possível desenvolver uma leitura crítica das obras artísticas no contexto escolar trazendo as lições do campo da linguística e da literatura para depreender noções comunicativas presentes em todos os níveis de produções humanas. Portanto, a criação artística respeita procedimentos relativamente semelhantes àqueles da produção e interpretação de textos, material comumente percebido como mais concreto por utilizar o aparelho da língua como expressão de ideias sensíveis. Desse modo, a articulação da leitura e da elaboração textual aos multifacetados recursos, técnicas, estilos artísticos corresponde, entre outras coisas, para integração de uma aprendizagem significativamente plural e, principalmente, interdisciplinar. Para observar essa possibilidade, traçamos os contornos da produção de textos e objetos de artes estruturados na compreensão, apreciação de textos e de processos de criação artística.

Palavras-chave: Estilos. Escrita. Pintura. Literatura. Leitura.

Resumen: El presente texto tiene como principal objetivo hacer algunos acercamientos entre la producción artística, en especial la pintura, con la lectura y producción de textos. Es posible desarrollar una lectura crítica de las obras artísticas en el contexto escolar trayendo las lecciones del campo de la lingüística y de la literatura para deducir las nociones comunicativas presentes en todos los niveles de producciones humanas. Por lo tanto, la creación artística respeta procedimientos relativamente semejantes a los de la producción e interpretación de textos, material comúnmente percibido como más concreto por utilizar el aparato de la lengua como expresión de ideas sensibles. De este modo, la articulación de la lectura y de la elaboración textual a los multifacéticos recursos, técnicas, estilos artísticos corresponde, entre otras cosas, a la integración de un aprendizaje significativamente plural y, principalmente, interdisciplinario. Para observar esta posibilidad, trazamos los contornos de la producción de textos y objetos de artes estructurados en la comprensión, apreciación de textos y de procesos de creación artística.

Palabras clave: Estilos; Escrito; Pintura; Literatura; Lectura.

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Paulista (2014), 1
graduação em Filosofia pela Universidade de Franca (2014), graduação em
Letras pela Universidade do Vale do Sapucaí (2009) e mestrado em Linguística
pela Universidade Federal de São Carlos (2015) e doutorando pela mesma
instituição. Atualmente é professor da Universidade Federal do Tocantins.
E-mail: thiagobsoares@bol.com.br

Introdução

Ao dizer: “O estilo é o próprio homem”, o conde de Buffon nos legou muito o que pensar acerca do estilo. Por ser, de muitos modos, uma equivalência do homem, é bastante complexo o ato de definir estilo de escrita ou de pintura e, portanto, alguns elementos precisam ser considerados. “A ideia do estilo como *modo de formar* está no cerne da estética. É claro que nesse ponto, se a obra de arte é forma, o modo de formar não diz respeito apenas ao léxico ou à sintaxe, mas também a toda estratégia referente à semiose que se desdobra” (ECO, 2011, p. 156). Destaca-se o fato de que matérias e estilos de escrita de diferentes escritores requerem o emprego de campos de análise, “Os dois campos mais propícios à caracterização linguística pelo estilo são o do vocabulário e o da sintaxe” (CÂMARA, 2004, p. 111). Ainda, “Nota-se que o estilo em grande parte depende da intenção da obra e um escritor pode variar de estilo de uma obra para outra. Por outro lado, escritores com as mesmas tendências estéticas apresentam muitos traços estilísticos comuns” (ibidem.).

Posto isso, temos condições de tomar o estilo como traços mais ou menos individuais de produção de obras, sendo, nesse sentido, as matérias alvos a serem atingidos pela estilização no interior da obra. Em termos reducionistas, trata-se o estilo da forma, enquanto a matéria do conteúdo. Assim, ambos estão sempre de mãos dadas na composição semiótica das obras tanto de literatura quanto de pintura. A partir dessas duas faces da mesma moeda é possível analisar os diferentes escritores e pintores, fornecendo ferramentas para se observar seus respectivos períodos artísticos e literários. Vejamos, apoiados nessa perspectiva, então, alguns autores, seus estilos e matérias.

José de Alencar, autor marco do romantismo brasileiro, buscou, através de seus escritos, ressaltar uma linguagem mais nacional. Foi muito criticado pela atitude, mas a inovação ajudou a estabelecer um estilo literário com características brasileiras. Seu vocabulário utilizado contém expressões mais brasileiras em detrimento da influência lusitana, notadamente visto na linguagem do Arcadismo, (podemos citar como autores representantes desse movimento literário: Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga) o período anterior. Na verdade, a frequente aplicação de termos usualmente brasileiros foi-lhe cara na construção de suas narrativas regionalistas e indianistas, sobretudo, na tríade: “O Guarani”, “Iracema” e “Ubirajara”. Obras que exaltam o sentimento de nacionalidade por meio do índio como herói e ícone guerreiro, desenvolvidas pelos léxicos do idioma tupi, cuja marca obtida por tal expediente era a verossimilhança.

Em relação à sintaxe de colocação pronominal, Alencar acabou sendo mais lembrado pelo uso pessoal e “abrasileirado” que fazia em seus romances, pode-se observar que o autor se posiciona a favor da colocação proclítica dos pronomes *me*, *te*, *se*, *lhe* que servem de complemento ao verbo (e que os críticos da época consideravam afrancesada). A escolha era justificada pelo romancista como opção “pela clareza e pela elegância, eufonia e fidelidade na reprodução do pensamento” (ALENCAR, 1958); exemplo: “Já te confessei...” (ibid. p. 502). Além disso, os clássicos omitiam o artigo definido em expressões nominais “sempre que o pronome possessivo o tornava escusado” (como em meu filho, minha pátria, sua alma), ao que Alencar oscilava entre o uso e a supressão. Em cada obra, Alencar consolidava seu estilo e, ao mesmo tempo, alicerçava as bases históricas do romantismo no Brasil.

O romantismo perpassou todas as obras de Alencar, lhe transportando um conjunto de matérias (BOSI, 2013): nacionalismo, estética nativista, exaltação da natureza, idealização do índio como figura nacional, europeizado e quase medieval, temas históricos, entre outros, às quais ele imprimiu seu próprio estilo ao tratá-los. Também no romantismo, o francês Delacroix apresenta temas correlatos na pintura e lhes grava seu estilo. Delacroix “Acreditava que, em pintura, a cor era muito mais importante do que o desenho, a imaginação mais do que o saber” (GOMBRICH, 2000, p. 348), por isso o jogo de cores em suas obras é bem delineado. “A liberdade guiando o povo” é o exemplo dos traços marcantes entre as cores, pois nele vemos com mais vivacidade a cor vermelha da bandeira da França, simbolizando a revolução.

Delacroix, nessa obra, permite ao seu apreciador ver não apenas o ápice da revolução francesa, mas, antes, vislumbrar os planos constituintes da revolução: a) os mortos; b) a mulher guiando o povo; c) o povo se juntando à luta. Essa composição apresenta os ditos “fracos” pegando em armas para mudar o futuro; uma mulher com os seios à mostra sem se importar com isso, pois a revolução é muito mais urgente. Portanto, o pintor faz uso também de um ligeiro escândalo

do público para lhe chamar atenção. Em “Cristo na cruz” as cores a ganharem destaque são: o branco do corpo de Cristo e o vermelho de seu sangue escorrendo. Vemos, com isso, que suas obras são marcadas pela grande expressão cromática, pelo simbolismo, pelo sentimentalismo e pelo refinamento. Além de temas históricos e religiosos, o pintor abordou também matérias cotidianas, políticas e exóticas.

Delacroix se inspirou nas matérias e estilo de Michelangelo, e sobre ele declarou: “Michelangelo é o pai da arte moderna. Pode-se reclamar e reprovar seus caprichos, as próprias extravagâncias em que a imitação de seu estilo arrastou aqueles que nelas se inspiraram sem ter uma originalidade própria” (DELACROIX, 2001, p. 74). Ora, render homenagem a quem lhe enseja a mimese é, entre outras coisas, também dizer de seu estilo. Se há quem faz o mesmo explicitamente, há quem o faz implicitamente como Machado de Assis na sua relação de distanciamento de José de Alencar.

Machado de Assis, diferentemente de Alencar, não costuma seguir uma narrativa linear. É como se as histórias fossem contadas à medida que os personagens lembrassem-se dos fatos. Faz uso, portanto, da digressão, isto é, desvia do tema central para trazer recordações e reflexões sobre o assunto. Além disso, o autor colocava o narrador para falar com o leitor, recurso notado em obras como “Memórias Póstumas de Brás Cubas”. Ao contrário dos realistas, que eram muito dependentes de um certo esquematismo determinista (pensavam que tudo, no comportamento humano, era determinado por causas precisas e identificáveis), Machado não procura causas muito explícitas ou claras para a explicação das personagens e das situações em que elas vivem. Ele sabe deixar na sombra e no mistério aquilo que seria inútil explicar. Foi justamente por não tentar explicar tudo que Machado não caiu na vulgaridade de muitos realistas, como Aluísio Azevedo (ACHCAR, 1999). Há coisas que não se explicam, coisas que só podem ter descrição discreta (ibid.).

A frase machadiana é simples, sem enfeites. Os períodos em geral são curtos, as palavras muito bem escolhidas e não há vocabulário difícil (alguma dificuldade que pode ter um leitor de hoje se deve ao fato de que certas palavras caíram em desuso). Através dessa sintaxe, tem-se uma das maiores características da prosa de Machado de Assis, qual seja, a forma contraditória de apreensão do mundo. Machado em geral apanha o fato em suas versões antagônicas, e isso lhe dá um caráter dilemático (ibid.). Os principais dilemas, como se podem chamar as matérias machadianas, foram: adultério, patriarcalismo, favoritismo, liberalismo econômico, casamento, ambição e poder. Esses temas também frequentaram a pintura, regulando, dessa maneira, a corrente e o estilo de pintores realistas, como Gustave Courbet e Jules Breton.

Os dois pintores acima compartilhavam das seguintes características (MALPAS, 1999): veridicidade; contemporaneidade; personagens fielmente retratados; denúncia às injustiças da sociedade, expondo as temáticas do realismo na pintura:

- desprezo pela imaginação romântica, expondo acontecimentos reais;
- transmissão da realidade, expressando o que realmente se passa;
- aspectos naturais dos seres humanos;
- fatos manifestados sem “restrição”.

Com vistas a por em tela todos esses traços, os pintores desenvolveram técnicas que lhes foram incorporadas como estilo.

Manet e seus seguidores provocaram uma revolução na reprodução de cores que é quase comparável à revolução na representação de formas causada pelos gregos. Eles descobriram que, se olharmos a natureza ao ar livre, não vemos objetos individuais, cada um com sua cor própria, mas uma brilhante mistura de matizes (GOMBRICH, 2000, p. 355).

O interesse dos pintores realistas está em mostrar com maiores detalhes o efeito da luz nos personagens que estão sob foco comumente em paisagens. Nesse sentido, Jules Breton foi quem mais pintou o campo e seus trabalhadores e trabalhadoras. Suas obras se assemelham a fotografias de tão precisas que são; os instrumentos, as roupas sujas, as expressões, os animais acabam por criarem um ambiente realista, dado o jogo de matizes retratadas pela “luz natural” da paisagem.

Já Gustave Courbet, que também fazia uso da natureza para exprimir seus ideais, queria que seus “quadros fossem um protesto contra as convenções aceitas do seu tempo, “chocassem a burguesia” para fazê-la sair de sua complacência, e proclamassem o valor da intransigente sinceridade artística contra a manipulação hábil de clichês tradicionais” (ibid. p. 352). Enquanto que Edouard Manet é um dos pintores que se desvincilhou do movimento realista, infundindo ao seu estilo o que veio a ser chamado de impressionismo. O impressionismo de Manet é mais preocupado com a luz do que com a representação de formas, os impressionistas acreditavam que a luz tendia a suavizar os contornos, refletindo as cores de objetos na penumbra (MALPAS, 1999).

Do realismo, passando pelo impressionismo, até o modernismo, tendências como o futurismo, surrealismo, dadaísmo e cubismo ganharam aderência de escritores e pintores, produzindo necessariamente novas matérias e novos estilos. A partir desse encontro de movimentos artísticos, Tarsila do Amaral pinta seus quadros influenciada por essas vanguardas europeias. O “Abaporu” (que no tupi, significa “antropófago”) é uma das pinturas mais significativas do movimento modernista brasileiro, porquanto congrega em seu interior a ideologia do antropofagismo (BOSI, 2013). Sua temática é o nacionalismo focado nos temas cotidianos e sociais do país; seus principais traços são uso de cores fortes e temas nacionais (brasilidade); sua inspiração de estilo reside nas vanguardas europeias, surrealismo e cubismo. Tarsila em suas demais obras também aborda paisagem e diferenças de raça e de gênero no Brasil. Esses temas também são recorrentes na literatura, bem como se pode ler em Guimarães Rosa.

Em Guimarães Rosa é possível perceber uma linguagem carregada de regionalismos, uma linguagem do povo. O texto de Guimarães é muito influenciado pela linguagem popular. A linguagem, para o autor, deveria estar muito relacionada à temática, para permitir que uma deixasse a outra melhor. A experimentação marcou sua escrita. Guimarães busca a recriação da linguagem, colocando a fala popular e a vida do sertão nos seus escritos. Em suas obras, estão presentes termos coloquiais típicos do sertão, aliados ao emprego de palavras que já estão praticamente em desuso. Há também a constante criação de neologismos nascidos a partir de formas típicas da língua portuguesa (ALVES, 1990), denotando o uso constante de onomatopéias e aliterações. O resultado disso tudo é a beleza de palavras como “refrio”, “retrovão”, “levantante”, “desfalar”, etc., ou frases brilhantes como: “os passarinhos que bem-me-viam”, “e aí se deu o que se deu – o isto é”.

Tudo conspira para convencer os indivíduos da imobilidade e homogeneidade da língua que praticam: a estabilidade da forma escrita, o conservantismo da língua oficial e literária, a incapacidade em que se encontram de se lembrarem de como falavam dez ou vinte anos antes (MARTINET, 1972, p. 177).

Guimarães promoveu neologismos por prefixação, como “arreleque” (asas abertas em forma de leque) ou “circuntristeza” (tristeza circundante) e também por sufixação, resultando na originalidade ímpar de “suspirância” (suspiros repetidos) e “coraçõmente” (cordialmente). Fundamentado no conhecimento de outras línguas, adotou o estrangeirismo como mais uma maneira de enriquecer sua criação literária. “Velvo” é uma adaptação do inglês velvet, que significa veludo e o contexto empregado pelo autor, corresponde a “planta de folhas aveludadas”. Tauroptongo, é um dos neologismos mais eruditos concebidos por Guimarães Rosa. Quer dizer mugido. O escritor recorreu aos termos gregos “táuros” (touro) e “phtoggos” (som da fala).

Vistas essas diversas matérias e estilos de escrita e pintura de diferentes escritos e pintores, não temos condições de discordar do conde de Buffon, pois “O estilo é o próprio homem” em suas múltiplas manifestações artísticas. Cabe a um ensino dialético proporcionar aos educandos as ferramentas de apreciação, de compreensão e de crítica das matérias e estilos dos diferentes pintores e escritores, de modo a lhes possibilitar o enriquecimento de visão de mundo. Assim, os universos criados por escritores e por pintores deixam de estar restritos as suas obras e passam a ser lentes por meio das quais o mundo pode ser observado com a vagueza reflexiva que tanto um quadro quanto um livro permite. Para tanto um trabalho significativo do ensino é fundamental no desenvolvimento da compreensão ativa e responsiva dos alunos, pois, como afirmou Bakhtin (1895-1975) “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (2011).

Contextos enunciativos para a produção de textos e objetos de artes em diferentes modalidades

Ao considerarmos os contextos enunciativos para a produção de textos e objetos de artes em suas diferentes modalidades, precisamos ter clara a noção de contexto como as condições de construção (e também recepção) dos textos, bem como dos objetos de arte. De acordo com Jakobson (1896-1982), todo processo comunicativo tem seis fatores em sua constituição: *emissor, mensagem, receptor, código, contexto e canal*. Grosso modo, esses podem ser definidos assim:

- emissor: quem produz a mensagem;
- mensagem: conteúdos ou sentidos;
- receptor: quem recebe a mensagem;
- canal: via de envio da mensagem, podendo ser falada, ser escrita, imagética ou até híbrida;
- código: a língua (via de regra, o idioma), porém, a depender das condições da comunicação pode ser: gestual ou outras convenções produtoras de sentidos (como os códigos do telégrafo, o código morse);
- contexto: a realidade empírica implicada no processamento de formulação e compreensão da mensagem.

Vemos, portanto, o quanto o contexto é predeterminante dos demais elementos da comunicação, pois participa de cada um, integrando todos e, por conseguinte, é inerente à produção de textos, tanto escritos quanto falados, e, levando em consideração as artes como comunicação de subjetividades, os objetos de arte. Cada contexto específico modela traços do texto, delineando seus sentidos, o emprego da língua e a via de produção. Um texto oral difere de um texto escrito por diversos fatores, sobretudo, pelo seu contexto de produção, isto é, seu contexto enunciativo no qual estão inscritas as densidades da fala. É o contexto, então, um forte influenciador da instauração de gêneros discursivos ou textuais.

Mikhail Bakhtin (1895-1975), na *Estética da criação verbal* (2011), ao se referir ao uso da língua, diz que essa “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (p. 261). E continua “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas acima de tudo, por sua construção composicional” (ibidem.). Ora, “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (ibid., p. 262). Desse modo, ao se por a língua em funcionamento, se emprega gêneros textuais cujas particularidades são dadas pelo tema, pela construção composicional e pelo estilo, sendo o contexto enunciativo subjacente à tríade.

Ainda com relação aos gêneros, Bakhtin os define em primários e secundários. Os gêneros primários são simples, pois o seu contexto enunciativo é imediato; é utilizado na atividade comunicativa mais rápida e urgente, ou seja, em domínios privados e familiares, entre outros. Exemplos de produções desse gênero são: conversas cotidianas, conversas de *whatsapp*, bilhetes de geladeira, lista de compras etc. Os contextos enunciativos mobilizam temáticas corriqueiras, estruturas de organização textual simples e estilo lexicais e sintáticos comuns, diretos e dinâmicos. O contexto no qual se dá a escrita de uma lista de compras é o da necessidade de formular um texto cuja finalidade é auxiliar na memória de itens, assim, os objetos a serem comprados são elencados no papel ou em outro suporte constituindo o gênero primário da lista. Cabe notar também que a escrita de uma lista não requer grandes expectativas e idealização de seu leitor, porque cumpre objetivo simples e imediato, como as demais produções de gênero primário, diferentemente dos textos contemplados no gênero secundário.

Os gêneros secundários podem ser pensados como ampliações dos primários, conforme “surgem condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (ibid., p. 63). Em outros termos, os contextos enunciativos para a produção de textos desse gênero, demandam estratégias diferenciadas de construção composicional e de estilo. Alguns exemplos de textos do gênero secundário: romances, notícias em jornal, resenhas, ofícios etc. Esses textos são predominantes das esferas sociais de comunicação nas quais imperam contextos

enunciativos complexos, dada a gama heterogênea de fatores envolvidos na produção desses textos. A elaboração de uma notícia em um jornal impresso requer: o conhecimento mais ou menos detalhado do fato (quem, quando, onde, como e por que) a ser expresso, o conhecimento prévio da estrutura composicional e do estilo adotado pelo jornal na veiculação das notícias, conhecimento do espaço a ser ocupado pelo texto nas páginas do jornal e o número de caracteres que a notícia pode conter, a ideia projetiva no texto dos seus prováveis leitores etc.

Tendo em vista o que dissemos, os contextos enunciativos são variáveis pelas suas concretas demandas na produção dos textos e para conhecê-los com maior precisão é necessário investigar os gêneros textuais antes de reproduzi-los (GERALDI, 1984), sobretudo, no tocante ao ensino em que se deve fornecer os subsídios necessários aos educandos para produção e compreensão do maior número possível de gêneros textuais. Nesse sentido, para que alguém seja capaz de escrever um conto, necessita de conhecer alguns contos e observar através de seus processos comunicacionais seus *tipos relativamente estáveis*: tema, construção composicional e estilo. Feito isso, desenha-se um núcleo narrativo, suas personagens, um enredo que leve em consideração problemas envolvendo as personagens na sua resolução, prevendo nesses passos o provável leitor do conto. Neste caso, o contexto enunciativo, engendrado pela situação anterior, é a interação imaginativa do escritor com o leitor por meio de uma narrativa na qual se criou um espaço ficcional com seus constituintes. Portanto, o contexto enunciativo segue a orientação segundo a qual o texto desempenha.

Ao voltarmos para o ensino, a aquisição compreensiva dos gêneros textuais, passa necessariamente pelos processos de leitura, de análise e de escrita, sendo os dois primeiros subsídios para o segundo. Então, pode-se ter em alguns cenários os contextos enunciativos para a produção de textos, como o demonstra João Wanderley Geraldi (1984), em “Unidades básicas do ensino de português”. Seguiremos, em alguma medida, seus exemplos, porém com adaptações.

Assim, ao se pretender gestar o contexto enunciativo para a produção de uma notícia, é preciso levar aos alunos modelos de notícias em suportes como revistas, jornais e sites, entre outros, para lhes demonstrar os traços textuais comuns e distintivos presentes nos textos veiculados por esses meios. Em seguida, um debate entre os alunos mediado pelo professor pode originar alguns possíveis temas para as notícias a serem escritas.

A produção do currículo pode ser uma das atividades envolvidas na entrevista de emprego, que, por sua vez, pode mobilizar duplas de alunos na confecção do texto questionário que será depois utilizado na encenação da entrevista de emprego. Um contexto enunciativo rico porquanto reflete condições sociais de sua produção concreta. Outra ocasião passível de se tornar contexto para ensinar a produção textual é a observação atenta de propagandas eleitorais para as quais os educandos produziram seus próprios discursos de campanha, podendo-lhes ser aberto o espaço para fazerem suas encenações.

A antologia de histórias dos próprios alunos envolve um contexto significativo cuja participação dos pais e demais familiares é envolvida, pois com eles serão feitas as coletas de histórias, que podem ser compartilhadas com os colegas de turma. Em mais um quadro, temos a produção de canções ou de poemas com vistas a serem musicalizadas para eventos da escola e, para tanto, os alunos poderiam se dividir em grupos responsáveis por criar as letras e lhes incorporarem canções que seriam apresentadas a uma banca examinadora que lhes imitaria notas. Enfim, os diversos contextos enunciativos promovem a confecção dos numerosos gêneros textuais que, por seu turno, “são atuações sociais e pontuam nesse contexto uma forma particular de interação verbal” (ANTUNES, 2009).

Quanto aos objetos de artes em suas diferentes modalidades, podemos ler-lhes pela interface da teoria jakobsoniana da comunicação e da teoria bakhtiniana dos gêneros, pois a arte “é uma projeção” (COLI, 2006, p. 66) do homem e sua subjetividade e, conseqüentemente, é atravessada pelos seus contextos de produção, tal como os gêneros textuais no processo comunicativo. Ora, “A função da arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-lo e entendê-lo” (DUARTE JR., 1994, p. 84). Portanto, as expressões da arte, cada qual com seus objetos, demandarão seus próprios contextos para emergirem e manifestarem seus conteúdos. Assim,

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho

industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance) (BRASIL, 1997, p. 45).

Os objetos das artes visuais seguem a expectativa do visual e de como esse pode ganhar traços estilísticos. Em todos os exemplos de exibição nas artes visuais, o processo comunicativo está subjacente, variando do texto o código, o canal e, claro, o suporte. Esses objetos em sua maioria são apreendidos pelo espírito de um só golpe e reproduzem seus contextos de produção. Uma fotografia é uma captura instantânea de seu momento de geração; o mesmo pode se dar com uma pintura que, ainda que receba os traços estilísticos de seu autor, é uma impressão de sentidos em uma tela. As leituras desses contextos podem auxiliar na interpretação dos objetos de artes.

A arte da dança representa uma íntima relação entre audição e o corpo, sendo esse seu maior objeto artístico. “A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem” (ibid., p. 49). A dança, quase sempre, está aliada a outra significativa expressão da arte, a música.

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. (ibid., p. 53).

Nietzsche (1844-1900) diz que “sem a música, a vida seria um erro”. Provavelmente o filósofo alemão está certo, porque nem conseguimos mais nos darmos conta do quanto a música está presente em nossas vidas. Os objetos da música fazem parte de praticamente todas as situações e são capazes de transportar os mais profundos sentimentos àqueles que os ouvem. O contexto de produção das músicas requer inúmeros arranjos instrumentais que, por sua vez, carecem de conhecimentos técnicos, bem como a criação profissional em todas as frentes artísticas.

Toda e qualquer obra artística deve ser contextualizada, ou seja, as condições históricas de sua produção inevitavelmente lhe atravessam, logo, precisam ser conhecidas para que possam ser captadas pela cognição de quem a reproduz. O reproduzir não é o tracejar idêntico, mas uma compreensão empírica do seu fazer. Processos que culminam no apreciar da obra. Os objetos de artes, a partir desse ponto de vista, não são mecânicas absorções de descrições abstratas, mas, antes, visam a edificação da experiência estética e do conhecimento humano, porquanto favorecem a necessária “intersecção da experimentação com a codificação e com a informação” (BARBOSA, 1984, p. 124).

Posto isso, os contextos enunciativos na produção textual em variados gêneros e os objetos de artes em diferentes modalidades compõem processos formativos da educação formal e têm, por sua vez, impactos na vida cotidiana dos educandos, pois, saber reconhecer traços característicos dos contextos enunciativos dos gêneros textuais ou entender os objetivos da expressão dos objetos de artes, lhes proporciona os meios de reproduzi-los e apreciá-los, lhes imprimindo as peculiaridades socioculturais de onde vivem e suas próprias subjetividades. Assim, a produção textual e a produção artística cumprem mais uma função, qual seja, a integração das formas de expressão com as formas de conhecimento na constituição das potencialidades dos educandos no ensino-aprendizagem.

Assim, tanto os objetos de artes em suas diferentes modalidades quanto a produção de textos em certos contextos enunciativos, carregam formas e funções que respondem à necessidade humana de produzir sentidos e os interpretar, sobretudo, para vivenciá-los, de maneira a lhes comungar socialmente em um laço no qual possam ser criador e criatura; porque, como disse Protágoras, “o homem é a medida de todas as coisas”.

Considerações - Leitura: compreensão, apreciação de textos e de processos de criação artística

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 19-20). Paulo Freire ilustra magistralmente a importância do ato de ler e, ao mesmo tempo, exprime a intrínseca relação desse com o seu contexto de produção, porquanto a principal função da leitura é permitir o acesso, de quem aprende a ler, aos múltiplos sentidos postos em marcha no cotidiano. Por isso a leitura não pode ser entendida apenas como uma decodificação de letras, de palavras e de frases como muitos ainda creem, mas, antes, como um “envolvimento em uma prática social” (LOPES, 1996).

Compreendida dialeticamente, a leitura também pode se apresentar na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou compostas de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural, isto é, como os objetos e atitudes em que se depositam as manifestações da linguagem, sejam estas gestuais, visuais ou verbais (oral, escrita, mista, audiovisual) (SILVA; ZILBERMAN, 2004, 112).

Visto isso, a leitura não se restringe ao texto em suas modalidades escrita e falada, porém é nele que podemos perceber e compreender os principais elementos envolvidos na compreensão e apreciação da leitura. Há, portanto, muitos tipos de leituras: a leitura de uma pintura requer certos conhecimentos que a leitura de uma partitura musical não os requer, a leitura de um mapa é diferente da leitura de um romance etc. Desse modo, o processo de compreensão da leitura (aqui nos referimos ao texto escrito, mas também se pode aplicar ao texto falado, guardadas as devidas diferenças) envolve conhecimentos: linguístico, textual e de mundo (KLEIMAN, 2013) (KOCH; ELIAS, 2010).

O conhecimento linguístico diz respeito à língua e seus componentes. É o conhecimento linguístico que nos permite reconhecer os significados das palavras e lhes emparelhar em uma cadeia de sentido, com sujeito, verbo e complemento. O conhecimento textual concerne à esfera de estruturação dos textos na qual se tem a adequação ao objetivo do texto; um manual de instruções possui características de criação peculiares ao seu propósito diferentes de um texto argumentativo em que as ideias são delineadas para defender um ponto de vista fundamentado. Já o conhecimento de mundo engloba toda a bagagem de conhecimento do sujeito leitor, desde seu conhecimento linguístico, textual até sua experiência de vida. É no conhecimento de mundo que se ancoram as informações obtidas na leitura de um texto, sendo ele responsável pelas antecipações, pelas expectativas e pela relação com outras leituras já realizadas.

É fundamentalmente necessário pesar as experiências do leitor em sua leitura, pois será um fator determinante na compreensão e apreciação de textos. Contudo, intervêm os objetivos da leitura, conforme expõe Geraldi (1984): a) buscar informações; b) estudo do texto; c) pretexto para outros estudos e d) fruição. Cada objetivo permite uma postura diante da leitura e, conseqüentemente, orienta a compreensão do texto ou sua apreciação. Ler um manual requer objetivos relativamente distintos de ler um romance; ler uma notícia de jornal é diferente de ler uma poesia etc. Assim, a mobilização da língua para reproduzir sentidos nos diversos gêneros textuais existentes requer condições específicas de produção que, por sua vez, se relacionam com elementos das condições de recepção dos textos.

Nesse sentido, vemos que os sentidos não estão prontos e acabados no texto, pois dependem, em primeira instância, dos conhecimentos prévios do leitor e dos seus objetivos com a leitura. A construção dos sentidos de um texto é um fenômeno processual que transcende o objeto empírico, passando por um complexo processamento de leitura. Moita Lopes (1996) observa os modelos de leitura a partir da compreensão do fluxo de informações e três tipos de procedimento de leitura, a saber: ascendente, descendente e ascendente-descendente.

A leitura ascendente é a compreensão de que o texto é decodificado pelo leitor que, então, recebe o fluxo de informação ali contido. Ao contrário da anterior, a leitura descendente tem

no leitor o detentor do fluxo informativo que é trazido à tona pelo texto. Já a leitura ascendente-descendente mescla tanto uma quanto outra para, no limite, expressar a necessidade que existe entre texto e leitor e vice-versa na compreensão da leitura. Portanto, essa última concepção de leitura valoriza em igual medida os conhecimentos adquiridos pelo leitor, os quais serão empregados na leitura, e as contribuições possíveis de serem transmitidas pelo texto.

Não fosse uma leitura que levasse em consideração leitor e texto, ambos constituintes equânimes no regime de leitura, não seria viável a apreciação de textos tampouco o processo de criação artística no domínio textual. Nesse traçado, se lê por diferentes motivos, se lê para se inspirar, para refletir ou somente para adquirir informação. Contudo há uma forma de apreciação de texto, qual seja, a leitura recreativa. Parissé (2005) afirma ser a leitura recreativa um meio de “recriar energias para viver, trabalhar e dedicar-se a tarefas nem sempre agradáveis”. É uma leitura na qual o leitor pode se “jogar” no texto despreocupadamente como em um passeio.

Barthes (2008) vai dizer que o prazer do texto é dar ao leitor um jogo no qual se queira mais, mas sem nunca ter tudo. O prazer proporcionado pelo texto não é da ordem fisiológica, dos prazeres comuns ao corpo, o prazer do texto é diferente da recreação. Barthes afirma: “O texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor” (2005, p. 20-21). Em suma, o texto de prazer refere-se à apreciação dos clássicos que moldam o imaginário social, enquanto que o texto de fruição concerne à leitura sem a carga textual, imaginativa, histórica dos clássicos da literatura. Todavia, o prazer fornecido pela leitura de textos elevados é, no limite, o grau máximo de apreciação dos textos, existindo, portanto, outros tipos de apreciação de textos, como, por exemplo, a análise.

A análise textual pode ser usada como um método para se usufruir dos recursos empregados na criação do texto alvo. Pode-se focar nas estruturas gramaticais e, então, depreender um estilo de escrita. Pode-se observar com acuidade a formação de figuras retóricas ou figuras de linguagem com vistas a se aprofundar no regime de dispersão de conhecimento ali verificado. Pode-se fazer uso, quando de texto narrativo, de categorias de análise narrativa para compreender o desenrolar dos elementos da trama. Pode-se cotejar textos com temática, condições de produção ou mesmo estruturas similares objetivando perceber características, as quais sem esse expediente não seriam visíveis. Há, no tocante à análise, um conjunto relativamente grande de procedimentos com os quais se pode apreciar os textos e suas minúcias. À luz da análise, irrompem os processos de criação artística de textos e de outros artefatos artísticos.

Ao considerarmos a criação artística, não podemos esquecer de que a arte “é uma projeção” (COLI, 2006, p. 66), pois, segundo Aristóteles (384-322 a. C.) em a “Poética”, é através da mimese que o artista recria o mundo e sua consciência acerca desse. É viável, com efeito, a ampliação da mimese aristotélica para além da recriação da “natureza”, de modo a lhe imprimir uma conotação menos instrumental e mais criativa, já que não só se reproduz o natural mas também, de alguma maneira, se cria o artificial. As diversas correntes artísticas modernistas, em suas múltiplas frentes, tentaram mostrar o potencial de criação do homem. Porém, a mimese pode ser percebida como um movimento cognitivo de cuja captação do mundo surgem processos de criação artísticos, ou, nos termos aristotélicos, a *techné*.

Conforme a expressão artística, são empregadas técnicas ou processos de criação mais ou menos distintos. Alguns deles serão elencados a seguir:

Esculpir: Por detrás do ato de esculpir, encontra-se uma série de raciocínios que vão desde a imaginação da peça a ser trabalhada até a ação propriamente dita sobre a matéria, quando são levadas em consideração as resistências do material, as ferramentas à disposição com suas diferentes funções e a força motriz do autor.

Modelar: Em termos operacionais, a modelagem é uma operação mista de fazeres; aparentemente pensa-se a modelagem como uma operação inversa à escultura. A escultura retira matéria e a modelagem adiciona matéria ao bloco original. No entanto, a principal diferença entre ambas é o uso dos materiais: os sólidos para a escultura e os plásticos para a modelagem.

Pintar: O ato de pintar, em quaisquer superfícies, demanda um conjunto de estratégias que, por sua vez, estão vinculadas ao objeto da pintura. As diversas tendências existentes também desenvolveram estilos próprios: traços, cores, objetos, superfícies, jogos geométricos, entre outros,

para marcarem seus posicionamentos artísticos.

Escrever: Abrange o conhecimento da língua, da leitura, da escrita e das manifestações sociais do “eu”. Só o conhecimento técnico da gramática não é suficiente para a criação do texto artístico. Escrever, diferentemente dos outros processos, não está na ordem da raridade nos dias atuais e, portanto, carece de burilamento para um aperfeiçoamento original tanto da forma quanto do conteúdo.

Vimos, então, que são variados os processos de criação artísticos, consoante as muitas expressões da arte. Cada qual atravessa a materialidade da criação mimética para legar um produto artístico. Posto ser “O Homem na arte o homem integral” (BAKHTIN, 2011, p. 91), é premente a leitura a serviço da formação cidadã na educação proporcionando a apreciação de textos e das artes como uma ferramenta de conscientização política da função desempenhada pelas linguagens. Portanto, leitura, compreensão e apreciação de textos são pilares da formação dos educandos; a interface dos múltiplos movimentos da leitura com os processos de criação artística expande a interpretação para além do âmbito linguístico, porquanto é possível ler, compreender e apreciar as obras artísticas (ROSSI, 2003) quando as ferramentas necessárias para tanto estão disponíveis.

Nesse sentido, a relação da leitura com a arte é, sobretudo no ensino, de fortalecimento da potencialidade humana de compreender e interpretar as criações, compartilhando, assim, a compreensão, a valorização das subjetividades e a apreciação de saberes. Portanto, a criação artística respeita procedimentos relativamente semelhantes àqueles da produção e interpretação de textos, material comumente percebido como mais concreto por utilizar o aparelho da língua como expressão de ideias sensíveis. Desse modo, a articulação da leitura e da elaboração textual aos multifacetados recursos, técnicas, estilos artísticos corresponde, entre outras coisas, para integração de uma aprendizagem significativamente plural e, principalmente, interdisciplinar. Com isso, entendemos que a leitura do mundo precede a leitura das palavras, como nos disse o mestre Paulo Freire, e, portanto, todos somos leitores do que nos cerca, ou seja, de tudo.

Referências

- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Baby Abrão. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.
- ACHCAR, Francisco. Introdução a Machado de Assis In: ASSIS, M. **Contos**. São Paulo: Editora Sol, 1999.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: uma escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ALENCAR, José de. **Obra completa**. Rio de Janeiro, José Aguilar, 1958.
- ALVES, Ieda Maria. **Neologismo: criação lexical**. São Paulo: Ática, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BARTHES, Roland. Trad. J. Guinsburg. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 49ª ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.
- CÂMARA Joaquim Matoso Jr.. **Dicionário de linguística e Gramática**. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2004.

- COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- DELACROIX, Eugène. **Michelangelo**: pintor, escultor e arquiteto. Trad. Maria Cristina Guimarães Cupertino. 2ª ed. São Paulo: Landy Editora, 2001.
- DUARTE, João Francisco Jr. *Fundamentos estéticos da educação*. 3ªed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ECO, Umberto. **Sobre Literatura**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In. GERADI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2ª ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.
- GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. Trad. Álvaro Cabral. 17ª ed. São Paulo: LTC, 2000.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22ª ed. São Paulo: Cultrix, 2010.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- KOCH, Ingedore Vilaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LOPES, Paulo Moita. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercados das Letras, 1996.
- MALPAS, James. **Realismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 1999.
- MARTINET, André. **Elementos de linguística geral**. Trad. Jorge Morais-Barbosa. 4ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editores, 1972.
- PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da leitura**. Barueri, SP: Manole, 2005.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: SILVA, E. T.; ZILBERMAN, R. (orgs.) **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

Recebido em 10 de julho de 2018.

Aceito em 6 de novembro de 2018.