



30(2):143-164
jul/dez 2005

LEITURA DA IMAGEM: resgatando a história e ampliando possibilidades

Mara Aparecida Magero Galvani

RESUMO – *Leitura da imagem: uma interação de olhares entre cidade e escola.* O artigo aborda a cidade como possibilidade educadora, reforçando o papel da leitura de imagens na escola. A partir da cidade de Antônio Prado, RS, tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o texto propõe a leitura da cidade em que a criança e o adolescente vivem como via de acesso para compreender e preservar não só o patrimônio público, mas a vida, visando à construção de um futuro menos predatório, mais crítico, sensível e amoroso. Nesta discussão, também é abordada a concepção de cidade desde Atenas e como se dá, na atualidade, a relação dos corpos humanos com os espaços urbanos, através de ações cotidianas como *o morar, o caminhar e o conversar*.

Palavras-chave: *leitura, ensino de artes visuais, educação patrimonial, cidade e escola.*

ABSTRACT – *Image reading: an interaction of gazes between city and school.* This article discusses the city as an educational possibility, strengthening the role of image reading in school. Using as a reference the city of Antônio Prado, RS, listed by the National Historic and Artistic Heritage Institute of Brazil (IPHAN), this article proposes a reading of the city where the children and teenagers live as an inroad to the understanding and preserving not only of the architectural heritage, but also life, with the objective of building a less predatory, more critical, sensitive and loving future. In this discussion the author also examines the conception of city since Athens and how the relationship between human bodies and urban spaces takes place in the present time through daily actions such as *dwelling, walking and talking*.

Keywords: *reading, visual arts teaching, heritage education, city and school.*

A leitura da imagem, um dos vértices da Proposta Triangular¹, elaborada pela arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa, foi a grande novidade trazida ao ensino da arte no final dos anos 80. Por isso, não poderia abordar, neste artigo, a leitura da cidade, sem mencionar a contribuição da autora que alegava que no Brasil sempre tinha predominado o trabalho de *atelier*, mas que somente o ‘fazer arte’ não era suficiente para que as crianças pudessem julgar as qualidades das obras produzidas por artistas. Em defesa da leitura, assim argumentava:

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura de obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a preparamos para aprender a gramática da imagem em movimento (Barbosa, 1991, p. 34).

Entre os anos de 1987 e 1993, a leitura de obras originais foi amplamente sistematizada no Setor de Arte-Educação do Museu de Arte Contemporânea (MAC/USP). Segundo Barbosa (1998, p. 35) nos anos de 1989 a 1992, a Proposta Triangular foi experimentada nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tendo como meio reproduções de obras de artes visuais e visitas aos originais do museu. O projeto, iniciado no período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação do município, conduzido, inicialmente pela própria Ana Mae Barbosa, depois por Regina Machado e Christina Rizzi, trouxe um saldo positivo para o ensino da arte no Brasil.

Também em 1989, através do Projeto Arte na Escola, financiado pela Fundação Iochpe², foi realizada uma pesquisa com crianças de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio em escolas das redes particular e pública de Porto Alegre, RS. A investigação, coordenada por Analice Dutra Pillar e Denyse Vieira, utilizou o vídeo e imagens fixas para a leitura de obras. O resultado da pesquisa demonstrou que as crianças que tiveram acesso a esses recursos apresentaram avanços maiores (tanto em suas criações artísticas como em suas falas sobre arte) do que aquelas que não o tiveram.

Todas as experiências com imagens da arte, realizadas a partir dos anos 80, trouxeram mudanças significativas na sala de aula ao possibilitarem que os educandos refletissem sobre as obras e sobre os seus próprios trabalhos, ao invés de somente produzir.

É importante lembrar, no entanto, que muito antes de se ouvir falar em cultura visual, Freire já se apropriava da imagem em suas propostas pedagógicas nos anos 60, como confirma Feitosa³: “Cabe aqui também o registro que o educador, ao trabalhar com *slides*, gravuras, enfim materiais audiovisuais, foi um dos pioneiros na utilização da linguagem multimídia na alfabetização de adultos. Isso prova o quanto Paulo Freire estava à frente de seu tempo” A alfabetização proposta por ele vai além do ato de ler e escrever *simplesmente* palavras, porque proporciona aos educandos a leitura crítica de mundo. Para Freire, “antes mes-

mo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos ‘lendo’, bem ou mal, o mundo que nos cerca” (2003, p. 71). Do mesmo modo, seguindo a postulação freireana, antes mesmo de ler o texto escrito dos livros infantis, a criança lê o texto visual que ilustra suas páginas: a criança conta a história através das imagens presentes no livro. Tanto na leitura escrita como na leitura visual, tomando emprestadas as idéias do autor, o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Diz Freire, “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (2003, p. 20). Sobre a afirmação do educador, Pillar comenta:

Parafraseando Paulo Freire, Luis Camargo diz que a leitura da imagem precede a leitura da palavra. Nesse sentido, o primeiro mundo que buscamos compreender é o da família, a casa onde moramos, o quintal onde brincamos, a pracinha, o bairro onde vivemos, a cidade, o Estado, o país. Tudo isto marcado fortemente por nosso lugar social, nossa origem. E, ao buscar compreender, estamos fazendo leituras desse mundo. Leitura crítica, prazerosa, envolvente, significativa, desafiadora. Leitura que, inserida num contexto social e econômico, é de natureza educativa e política, pois nossa maneira de ver o mundo é modelada por questões de poder, por questões ideológicas (1999, p. 14).

Assim, a leitura crítica do mundo, presente na obra de Freire e a leitura da imagem, no ensino de artes visuais, têm muitas relações, pois ambas oportunizam o diálogo na escola. Os educadores deixam de falar para os educandos para falar com eles, passando a ouvi-los. Em tais práticas pedagógicas é fundamental que os educadores conheçam tanto os níveis de compreensão que os educandos têm do mundo quanto os níveis de compreensão estética⁴.

Para compreender, interpretar, julgar e ressignificar a arte e o mundo precisamos conhecê-los. Somente através do ato de conhecer pela ação é possível a *conscientização* defendida por Freire, que exige, ao mesmo tempo, um olhar crítico e amoroso sobre os homens. A leitura é, então, aqui considerada não apenas no sentido de contemplar um objeto artístico, mas numa abordagem mais ampla, que abarca a interpretação. Pillar diz que a “palavra leitura tem sido empregada para denominar o que fazemos ao refletir sobre o que estamos olhando” (2002, p. 72). Assim, é oportuno acrescentar que é através da leitura que o sujeito poderá olhar, discutir, interpretar e julgar uma imagem, atribuindo-lhe um significado. Conforme enfatiza Rossi, citando Parsons, “[...] o significado sempre depende de um contexto. Portanto, a cultura da qual vêm as crianças tem muito mais importância e também a cultura da qual vem o objeto de arte” (2003, p. 22). Assim, a leitura ocorre na interação do leitor com seu contexto e com a imagem.

De acordo com Pillar e Viera, “ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações, prazerosamente” (1992, p. 9). Por isso, não há uma única interpretação de uma imagem, mas interpretações resultantes das relações que cada leitor estabelece com o texto visual, considerando

não só suas condições cognitivas, mas o contexto social, cultural, político e econômico em que vive. Rossi aborda a questão da leitura da seguinte forma:

Pode-se supor, então, que leitura e apreciação são sinônimos de compreensão, e que essa é decorrente da interpretação. Se o texto responder às nossas interrogações, pode-se dizer que foi lido, no sentido aqui pretendido. Estas interrogações dependem das condições (cognitivas, socioculturais) de cada leitor. Na leitura de uma obra de arte, as perguntas podem ser sobre a beleza, ou sobre a verdade, mas há que se considerar que uma criança poderá perguntar, ao ler a Guernica de Picasso: “Por que estes fantasmas estão presos neste quarto?” As perguntas que emergem serão sempre as oportunas, para cada pessoa, em cada momento da vida [...] (2003, p. 18-19).

Em seguida, Rossi afirma que o termo leitura pode ser confundido com apreciação, fruição, percepção, recepção, acesso, apreensão, compreensão, atribuição de sentido, e que “todos servem para denotar o processo que o leitor vive na relação com a obra/imagem, seja na interatividade, na pintura, no museu, ou na sala de aula, onde, atualmente, milhares de alunos estão a olhar para as reproduções de obras de arte que os professores estão trazendo para as atividades de leitura” (idem, p. 19). Mas se a imagem firmou-se como fonte de aprendizagem no ensino contemporâneo de artes visuais, ao contrário das concepções modernistas que pregavam a livre-expressão, é preciso ampliar as possibilidades de leitura. A cidade e a arte produzida nesta ainda são pouco trabalhadas na escola e até mesmo negligenciadas, em favor das reproduções de obras estrangeiras consagradas. É importante que as crianças e os adolescentes tenham acesso à arte erudita, mas também é fundamental que possam dialogar com os artistas e artesãos da cidade e interagir com seus espaços⁵. Visitar *ateliers* e galerias de arte, feiras de artesanato, museus, olhar a arquitetura e participar de eventos locais significa valorizar o ser humano e suas criações e discutir a própria vida na cidade. Significa educar para olhar atentamente, demoradamente e refletir sobre a cidade e a arte.

Segundo Tiburi, a lentidão é do olhar, a rapidez é própria do ver. O olhar revela uma outra complexidade do ver. É preciso exigir um esforço maior da visão, convocando os demais sentidos:

Ver está implicado ao sentido físico da visão. Costumamos, todavia, usar a expressão olhar para afirmar uma outra complexidade do ver. Quando chamo alguém para olhar algo espero dele uma atenção estética, demorada e contemplativa, enquanto ao esperar que alguém veja algo, a expectativa se dirige à visualização, ainda que curiosa, sem que se espere dele o aspecto contemplativo. Ver é reto, olhar é sinuoso. Ver é sintético, olhar é analítico. Ver é imediato, olhar é mediado. A imediatividade do ver torna-o um evento objetivo. Vê-se um fantasma, mas não se olha um fantasma. Vemos televisão, enquanto olhamos uma paisagem, uma pintura (2004, p. 8).

O olhar é sensível, perturba, faz pensar para que possamos compreender e interpretar. Por isso, ao caminhar pelos espaços urbanos, os estudantes percorrem a cidade não só com os pés, mas com os olhos e o corpo inteiro. O olhar solicita os outros sentidos e mobiliza o corpo.

A interação de olhares entre cidade e escola solicita uma leitura estética, sensível e crítica do cotidiano. Leitura esta que ultrapassa as paredes e os corredores dos prédios de instituições de ensino e ganha a cidade. Assim, a leitura da cidade considera os referenciais dos educandos, seus olhares, quem e como são, onde e como vivem, por onde andam, seus gostos, desejos, sonhos, inquietações e ações, sem ignorar as suas inter-relações com a sociedade.

Como o nosso olhar nunca está separado de nossas lembranças, de nossa história, de quem somos, quando as crianças e os adolescentes saem da escola e vão para a cidade, também passam a olhar com mais atenção para si mesmos e para as outras pessoas. Ao discutirem suas belezas e problemas, estão resgatando valores pessoais e tomando consciência da importância não somente de preservar os patrimônios públicos, mas a vida. Tal ação pedagógica possibilita que se sintam parte da cidade e possam usufruí-la, integrando-se ao seu contexto de forma cultural, política e social.

Cada cidade, ao mesmo tempo em que é uma construção concreta, é também ‘alicerçada’ por desejos, utopias, discursos e escolhas de seus habitantes. Tratando-se da cidade de Antônio Prado⁶, situada na Região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, parece-me mesmo impossível não relacioná-la ao tombamento⁷ de suas casas⁸. Aliás, o simples caminhar nas ruas desta cidade, onde o antigo convive com o contemporâneo, que, aos poucos, vai se integrando ao cenário urbano, reforça tal processo. Como lembra Hillman:

A cidade, então, é uma história que se conta para nós à medida que caminhamos por ela. Significa alguma coisa, ela ecoa com a profundidade do passado. Há uma presença de história na cidade. Há muito menos presença de história no campo – com exceção de uma marca específica numa pequena estrada, uma floresta em particular, o nome de um campo, ou um riacho que altera seu curso (1993, p. 39, grifo meu).

Em Antônio Prado, a história está explícita na arquitetura das casas do final do século XIX e início do século XX. Por isso, pensar em projetos voltados para a educação patrimonial não é ‘parar no tempo’, mas debater com as novas gerações a preservação de valores humanos. Ouvir os estudantes falarem o que pensam da cidade, convidá-los a olhar os prédios tombados como um bem artístico, histórico e cultural, desfazendo o conceito de que estão vendo apenas “velharias”, é também ensiná-los a respeitar os espaços dos idosos e das crianças com suas diferenças e necessidades. Mas seja qual for a cidade, sempre será pertinente discuti-la, para que a escola, desde a Educação Infantil, conheça como a criança, através de suas leituras e produções artísticas a (re)constrói.

Nesse diálogo certamente surgirão outras cidades não percebidas nem mesmo pelo professor que mora no lugar há tanto tempo e que, acostumado a passar sempre pelos mesmos espaços, não olha com atenção.

Um olhar sobre a vida nas cidades

Olhar a cidade, perceber a cidade e propor cidades para uma cidade, é um olhar humano construído pelas culturas nas quais se vive. É uma constante integração com o meio no qual se está mergulhado e adensado pelas inúmeras histórias pessoais e coletivas. O olhar constrói, não é neutro, não é passivo, enfim, não é uma simples janela a ser aberta para o mundo. O olhar age sobre o mundo e age sobre a sociedade (Duarte apud Frange; Vasconcellos, 2002, p. 5).

Com a Revolução Industrial, cuja gênese situa-se na Inglaterra, de meados do século XVIII, os camponeses deixam a área rural e vão para as cidades, em um contexto de divisão da sociedade em duas classes: uma formada pelos proprietários dos meios de produção e a outra pelos trabalhadores, os proletários, obrigados a vender sua força de trabalho àqueles para sobreviver.

Em resposta à industrialização crescente, proliferam os projetos de sistemas sociais ideais, as cidades utópicas. Mumford⁹, ao discutir a forma e a estrutura da cidade na Antigüidade Clássica, lembra que a idéia da cidade ideal, da cidade sonhada, da utopia urbana, sempre acompanhou a concepção da cidade. Sobre esta utopia que propunha uma sociedade *perfeita*, Freitag comenta:

Se examinarmos a relação da cidade utópica com o poder, são reveladas novas características deste ideal de cidade e sociedade. Como valor supremo busca-se encontrar a cidade justa, harmoniosa, ordenada. Para alcançá-la, são propostas medidas pedagógicas para educar seus moradores como cidadãos esclarecidos, envolvidos com o trabalho e a paz (2002, p. 175).

Essas *medidas pedagógicas* em nome da harmonia são formas de controle da sociedade e, por isso, revelam relações de poder. A autora enfatiza que Patrice de Moncan, ao lembrar utopias como Atlântida, Utopia, o Falanstério e até mesmo Brasília, destaca como primeira característica o isolamento: elas eram situadas em ilhas distantes ou em lugares desconhecidos sobre relevos planos, para que pudessem expandir-se e abrigar o número de habitantes planejado. As estratégias de manipulação dos idealizadores dessas cidades não se manifestavam apenas nas construções, mas na vida dos moradores. Acerca desta relação, Freitag (2002, p. 175) diz: “Veremos isso na organização do trabalho num “falanstério”, em que todos trabalhariam, inclusive crianças de 3 anos, acordando às 4:30 da manhã e dormindo às 22:00 da noite”. No século XVIII, também idealizavam a separação da cidade em áreas destinadas para habitar, trabalhar e se divertir.

No final do século XX, a vida nos espaços urbanos fica cada vez mais ameaçada: fatores econômicos e sociais – como a acelerada tecnologia utilizada na industrialização e a aglomeração de indivíduos, entre outros – transformam marquises, ruas e viadutos em moradias de muitos. Em outro extremo, para protegerem-se da violência, sujeira e poluição das grandes cidades, famílias inteiras isolam-se em seus apartamentos luxuosos, casas cercadas por forte esquema de segurança, condomínios fechados e *shopping centers*.

Morar, caminhar e conversar na cidade

João Francisco Duarte Jr., ao discutir a “crise da modernidade tardia”, diz que há de se pensar como se dão, hoje, as ações cotidianas fundadas nos sentidos corporais. A moradia é um dos elementos que, segundo ele, vem sofrendo alterações, tanto no modo quantitativo como no qualitativo. Enquanto populações de desabrigados e favelados crescem a olhos vistos, existem inúmeros imóveis desocupados por conta das especulações imobiliárias. Do ponto de vista qualitativo, o autor, seguindo o raciocínio instrumental presente na sociedade industrial, considera que o empobrecimento das moradias é decorrente da redução de custos empregados na construção civil. Os imóveis são projetados, a exemplo dos Estados Unidos, para ter uma vida útil menor, exigindo reformas constantes e, conseqüentemente, gerando lucros para as empresas do setor. Assim, as moradias – antes construídas pelas famílias e preservadas por gerações, por isso, ‘povoadas’ de memórias emotivas – tornaram-se ambientes funcionais e utilitários, com os quais seus habitantes têm pouca ou nenhuma identificação.

De qualquer forma, tanto nas pontes e barracos das favelas, que tentam abrigar seus moradores do frio e da chuva, como nas mansões e condomínios nobres guardados por muros altos e indiferentes, perde-se a dimensão afetiva. De acordo com Duarte Jr., as residências transformaram-se em meros aglomerados, sem alma nem sentimento:

[...] a nossa casa veio deixando de ser um lar, no sentido de construir uma extensão de nossas emoções e sentimentos, veio deixando de ser um lugar expressivo da vida de seus moradores e da cultura onde se localiza. Foi se transformando, nesta expressão difundida, numa “máquina de morar”, fria e estritamente utilitária, sem o aconchego e o afeto de uma verdadeira morada (2003, p. 78).

De minha parte, sustentaria, ainda, que as casas transformaram-se em meros dormitórios após um dia de muitos compromissos que pressionam os seres humanos a desvincularem-se do que os rodeia. Nessa corrida contra o tempo, os sentidos são anestesiados e referências importantes são atropeladas.

No entanto, a crise vivida nas cidades não altera apenas os modos de habitar, mas comportamentos e formas de lazer. Nesse contexto, um outro ato mencionado por Duarte Jr. é o caminhar, muitas vezes, restrito a pequenos deslocamentos de um ponto a outro da cidade, quando não se pode ir com outro meio de locomoção que não seja com os próprios pés. Caminhar sem as finalidades de perder peso, ir para o trabalho, escola ou casa, mas pelo simples prazer de caminhar para olhar a cidade ou passear por praças e parques públicos é uma cena cada vez mais rara nas populosas metrópoles. A reflexão de Duarte Jr. aponta o quanto os corpos perdem em termos de experiência sensível quando as cidades negam espaços para o movimento:

[...] o ato de passear a pé pelos espaços urbanos constitui um prolongamento das relações que o ser humano mantém com a sua habitação, pois a cidade, de certa forma, nada mais é do que a grande moradia de toda a coletividade. O exercício do passeio por ruas, jardins e praças do lugar onde se mora funciona, basicamente, como um processo de identificação entre o homem e o seu ambiente vital. Processo esse do qual resulta uma dupla identidade: primeiro, a de quem passeia, um indivíduo que, em seu caminhar, pode se reconhecer cotidianamente na paisagem, verdadeiro repositório de símbolos e marcos de sua biografia pessoal, e, depois, da própria cidade, a qual, antes de ser um mero conjunto utilitário de prédios e ruas mostra-se sobretudo como uma idéia e um sentimento no corpo de seus habitantes (idem, p. 81).

Todas essas experiências são impossíveis de serem vividas quando os corpos permanecem sentados em automóveis, ônibus e metrô. As pessoas não passeiam mais pelas cidades, elas passam pelas cidades dentro dos transportes para chegar a algum lugar. Farias¹⁰ diz que “o problema é que, quando estamos na cidade, nós temos objetivos. Vamos de um ponto a outro e não percebemos o que está no meio do caminho”.

Nesse percurso, os sentidos são pouco explorados e deixamos de olhar com atenção para os transeuntes, árvores, e até mesmos para as ruas e prédios. O canto dos pássaros confunde-se com o som das buzinas dos carros e anúncios dos alto-falantes; o perfume das flores mistura-se à poluição das fábricas, esgotos e rios. Para fugir dessa tumultuada rotina, restringimos a caminhada às esteiras, estejam elas afixadas em frente à TV de nossas casas ou nas academias de ginástica. E quando o ato de caminhar permite deslocamentos, os corpos se movimentam nos pequenos trajetos dos aeroportos, centros comerciais e outros ambientes fechados das cidades.

Nesse viés, os passeios em meio à natureza são substituídos pelos programas em *shopping centers*, geralmente, lugares afastados das áreas residenciais para atender aos desejos de um público determinado que procura, entre as ofertas disponíveis, um mínimo de segurança. Como acertadamente observa Duarte Jr.: “Enquanto as cidades se degradam, os *shoppings* mais e mais adquirem um estatuto de redoma, com constantes incrementos em seus atrativos e

sedutores simulacros” (2003, p. 113). Assim, os moradores deixam de interagir com os espaços urbanos para buscar tudo pronto nas *minicidades* projetadas para abrigar ruas, praças, restaurantes, cinemas, supermercados, farmácias e lojas que ofereçam todos os sonhos de consumo a quem puder comprá-los. De certa forma, como postulava o socialismo utópico, as cidades, ironicamente, separam-se em áreas, ou seja, em bairros residenciais nobres, populares, industriais, comerciais e de serviços.

Sennett aborda a cidade como construção humana desde a Atenas antiga à Nova York atual. Ele aponta como sendo um dos indícios da carência dos sentidos a questão da dispersão geográfica na contemporaneidade:

O objetivo de libertar o corpo da resistência associa-se ao medo do contato, evidente no desenho urbano moderno. Ao planejar uma via pública, por exemplo, os urbanistas freqüentemente direcionam o fluxo de tráfego de forma a isolar uma comunidade residencial de uma área comercial, ou dirigi-lo através de bairros de moradia, separando zonas pobres e ricas, ou etnicamente diversas. À medida que a população cresce, os prédios escolares e as casas situam-se preferencialmente na região central, mais do que na periferia, para evitar o contato com estranhos. As comunidades fechadas, com portões que as protegem, são vendidas como ideais de qualidade de vida (2001, p. 18).

Delimitar os espaços das cidades, dividindo-as em áreas fechadas, significa apenas a ilusão de qualidade de vida, ou melhor, de segurança. Essa medida, no entanto, não resolve as causas dos problemas da “crise da modernidade tardia”. Prova disso são as manchetes dos jornais que, diariamente, dão conta da violência que acontece nos estádios de futebol, escolas, *shopping centers* e lares, tanto nos mais simples como nos de classes sociais mais privilegiadas. As grades e a vigilância privada de seguranças que freqüentemente cercam esses locais dificultam, mas não impedem os atos de violência.

O medo generalizado divide as cidades em bairros ricos e pobres, comerciais e residenciais, separando, também, os seus habitantes dos encontros humanos. Acaba-se perdendo o sentimento de comunidade que seria a própria razão da cidade: para os gregos, cidade é *polis*, que significa “multidão”, mas cada vez menos os corpos dão-se conta da presença do outro. A sociedade volta-se para o individual, abrindo poucos caminhos para a vida coletiva. Sem a participação do outro, não existe diálogo.

Essa deterioração na qualidade de vida nas cidades, assinala Duarte Jr., afeta aspectos ainda mais ancestrais da condição humana: “conversar, que sempre constituiu numa atividade rotineira e prazerosa do ser humano, vem se tornando cada vez mais um ato de pouca ocorrência para além dos limites oficiais e burocráticos onde ela se dá” (2003, p. 87).

De acordo com tal afirmação, poder-se-ia dizer que as conversas se dão exclusivamente em dia e horário marcados, para que as pessoas dêem conta dos

inúmeros compromissos profissionais de suas atribuladas agendas. A questão mais delicada é quando os mesmos procedimentos repetem-se nas relações familiares. Hoje também se marca hora para um almoço com os filhos, um jantar com o esposo. Nesses contatos, não raras vezes, as conversas são de ordem prática e assemelham-se muito às pautas das reuniões de negócios que exigem dos funcionários das empresas uma produção de alta qualidade para competir no mercado.

Desde tempos imemoriais, a palavra falada faz parte da história humana: era pela comunicação oral que, antes da invenção da escrita, os povos transmitiam seus conhecimentos. Através da sabedoria popular, ainda hoje, conserva-se a tradição de os mais velhos passarem aos mais jovens receitas de ervas, chás e simpatias com poderes curativos que foram ensinadas, oralmente, pelos seus antepassados. Neste sentido, Sennett (2001, p. 55) diz que: “As palavras pareciam aumentar a temperatura do corpo; os gregos tomavam ao pé da letra expressões como o ‘calor da paixão’ ou ‘discursos inflamados’. Para eles, a retórica consistia na técnica de produzir o calor verbal”.

Esse calor, hoje, é muitas vezes abrandado pela *Internet*, que, se de um lado facilita a vida contemporânea, ‘agilizando’ as atividades de ordem prática e encurtando distâncias no trabalho e nos estudos, de outro, torna, em alguns casos, os usuários seus reféns, ao priorizá-la como espaço de convivência também no âmbito pessoal. Hoje, comunica-se muito por meio das máquinas, que obedecem aos comandos dos *internautas*, enviando e recebendo mensagens. Essa interatividade dispensa muitas vezes, por exemplo, o abraço entre amigos num bar para “jogar conversa fora” com o pretexto de tomar um café ou ler os jornais: os encontros presenciais são substituídos por encontros virtuais, através das trocas de correspondências eletrônicas, fotografias digitais e microcâmeras que captam imagens e sons. O mesmo também pode ocorrer com as relações amorosas. Muitos casais se “conhecem” nas *salas de bate-papo* e a expectativa de encontrar alguém interessante naquela sonhada festa ou num esbarrar na rua são atitudes do passado, uma vez que hoje os encontros podem acontecer virtualmente.

O uso intenso das interfaces eletrônicas não é o único responsável pelas mudanças nas atividades humanas. O ato de conversar sentindo o prazer de estar fisicamente junto, trocando não apenas palavras e afetos, mas apertos de mãos, olhares e boas risadas, não parece ser uma privação só das metrópoles. Duarte Jr. lembra que:

[...] nas próprias cidades interioranas praticamente desapareceu o antigo hábito de os vizinhos colocarem cadeiras nas calçadas para falar da vida após o jantar, numa atividade que mantinha unida a comunidade e informada sobre os acontecimentos do bairro e da cidade. Nos dias que correm, é muito mais comum estarmos informados sobre as ocorrências de nosso próprio bairro por meio dos jornais, rádio ou televisão, do que através da conversa com

vizinhos e outros habitantes do local. Sem contar-se também que as cidades atuais, como anteriormente observado, contam com pouquíssimos lugares para encontros descompromissados, onde mesmo estranhos possam trocar palavras e comentários acerca de acontecimentos (idem, p. 87-88).

A visão do autor expõe que não é só a geografia das cidades que vem sofrendo mutações e revelando seu caráter de poder ao dividir os espaços urbanos, mas os atos guiados pelos sentidos estão sendo alterados. Embora nas metrópoles com milhões de habitantes esses sinais sejam infinitas vezes acentuados, nas “cidades interioranas” também há poucos espaços disponíveis para manifestações humanas carregadas de afeto.

Finalizaria acrescentando, ainda, que nas pequenas cidades obviamente existem formas de exclusão, em que os espaços de quem manda e de quem obedece estão bem-definidos, refletindo-se no comportamento de muitos moradores que se sentem constrangidos, por exemplo, em freqüentar centros culturais, galerias de arte, museus e câmaras de vereadores de suas próprias cidades. E para grande parte dos estudantes, somente a escola poderá propiciar a leitura do mundo, por meio de ações pedagógicas que busquem pensar a cidade como espaço educador, em que o diálogo, as trocas, a exploração dos sentidos e os encontros presenciais sejam possíveis a todos.

Cidade como espaço educador

Em novembro de 1990, foi realizado, em Barcelona, o *I Congresso Internacional de Cidades Educadoras*. Depois dele, muitos outros se seguiram e, hoje, associações e redes nacionais e internacionais têm projetos e programas para discutir as questões da cidade. *A carta das cidades educadoras*, originada desse Congresso, substitui a expressão “cidade educativa”, difundida no informe da UNESCO nos anos 70, por “cidade educadora”. Bernet define a distinção entre os dois termos:

Después de un cierto letargo de vários años, se recupera con fuerza esta expresión. O, más exactamente, la de “ciudad educadora”. Se cambia lo de “educativa”, que sugiere que la ciudad es un mero factor de educación, por “educadora” que indica su carácter de agente; es decir, para resaltar la beligerancia formadora que deben asumir las ciudades (1997, p. 15).

O documento apresenta políticas públicas, iniciativas e princípios sobre a cidade educadora, para que os habitantes tenham direito a ela e possam usufruí-la, integrando-se aos seus espaços de forma cultural, política e social. De acordo com um fragmento da Carta das Cidades Educadoras: “Uma cidade será educadora se oferece com generosidade todo seu potencial, se se deixa apreender por todos seus habitantes e se lhes ensina a fazê-lo” (1990 apud MOLL, 2002, p. 22).

No mesmo artigo em que traz a experiência de Barcelona, Moll discute o papel das cidades como atores sociais e políticos, afirmando que cabe ao poder público implementar políticas sociais, mas que é na relação de diálogo com a sociedade que se consolidam e se qualificam tais processos. Esse diálogo pode iniciar-se na escola, possibilitando a interação com a cidade, para que, conforme Moll:

[...] cada cidadã/cidadão entenda-se como parte da cidade, comprometendo-se com seu destino e ocupando nela espaços reais e simbólicos em um movimento pedagógico e cultural que permita a todos, na qualidade potencial de educadores, a construção de olhares acerca deste grande espelho-território com seus temas e problemas para reaprendendo-o, ousarmos inventá-lo (idem, p. 23).

É no sentido de olhar para (re)criar, re(significar) e re(aprender) que proponho uma leitura da cidade. Como educadora em arte, considero importante analisar como os educandos lêem a cidade em que vivem. Conforme Reis et al.: “[...] ler imagens é perceber a visualidade; é um conhecer como se articulam seus elementos; que discursos eles criam; quais as relações entre as experiências subjetivas e as objetivas presentes na imagem e os números de significados possíveis [...]” (In: Frange; Vasconcellos, 2002, p. 118).

As leituras e as produções artísticas das crianças e adolescentes revelam a compreensão que têm da cidade e de tudo que faz parte dela, desde seus espaços de poder e lazer, prédios, ruas até a roupa que as pessoas vestem. Tinôco et al. explicitam, assim, o significado do desenho urbano:

Desenhar na Oficina o Desenho Urbano é dar curso às percepções, aos sentimentos e às emoções, aos experimentos, aos sonhos e às vivências no fazer e fazer-se urbano, que se constitui no acontecer da cidade, do lugar onde vivemos, sejam quais forem as condições. O lugar em que se mora é o lugar no qual a maioria das pessoas passa a maior parte de suas vidas; portanto, um tempo enorme de seu viver. Assim, cunham-se as expressões “minha terra”, “minha cidade”, “o lugar onde vivo”, “meu torrão”, “meu bairro”, “minha cidade é uma vila pequenininha”, “meu lugar” entre tantas outras carregadas de significado histórico-geográfico e de dimensão sociocultural ímpares (idem, 2002, p. 8).

Ao desenhar a cidade, os educandos olham para ela, olham para si e, nesse diálogo, a cidade também olha para eles. Essa interação de olhares permite que coloquem em seus desenhos suas percepções individuais e coletivas sobre a cidade. Segundo Farias: “O que importa é despertar o aluno para essa riqueza que o mundo tem e para a riqueza que pode ter a relação dele com o mundo. Nesse sentido, a cidade é o maior exercício que nós temos. Na cidade há uma proliferação de matérias. É uma memória ao mesmo tempo individual e coletiva, porque os espaços falam de nós”.

Discutir a cidade significa abordar questões da arte, arquitetura, artesanato, educação, saúde, alimentação, saneamento básico, trabalho, poder, lazer, cultura, transporte e qualidade de vida, propondo que os educandos percebam-se nela. Nessa experiência, a percepção não estará sozinha, mas interagindo com a ação. Para conhecer, o cidadão precisa agir sobre a cidade, refletindo sobre o contexto da cidade e o seu próprio contexto, como, mais uma vez, afirma Farias: “Quando você pedir para o aluno que ele olhe para o mundo, para que escolha um fragmento daquilo que interessa da sua cidade e eleja, ele vai eleger alguma coisa. Ele vai se escolher. Ele vai se reencontrar no mundo” (idem).

Os educandos também colocam-se na cidade quando atribuem um sentido a ela através de suas leituras e desenhos. O que pensamos da cidade e o que ela tem a nos dizer nunca é um ato individual, descontextualizado de nossas relações com o mundo. Paviani diz que “se é verdade que as coisas são como nós as vemos, também é verdade que esse ver ou ouvir, tocar, etc. nunca é simplesmente um ver, um sentir puros”. E complementa: “Em tudo que fazemos algo nos faz ser daquele modo, em tudo que pensamos algo nos pensa” (2003, p. 19). Por isso, pensar a cidade como possibilidade educadora vai além de olhar sua arquitetura. Olhar a cidade significa também interpretar as relações entre as pessoas e a cidade.

Muitas cidades dentro de uma mesma cidade

Cada cidade é construída dependendo de quem a olha. Uma mesma cidade pode ser lida de diferentes ângulos. A posição de quem olha poderá falar de uma outra cidade dentro da mesma cidade.

Na obra *As cidades Invisíveis*, de Italo Calvino, Kublai Khan é o senhor de um império tão vasto que nem ele mesmo conhece todas as cidades que o compõem. Por isso, o imperador mongol envia seus embaixadores para elas com a missão de contar-lhe como é cada uma. As descrições de Marco Polo, ricas em detalhes, são as preferidas de Khan, que, mesmo desconfiando de que o jovem veneziano não pudesse conhecer tantas cidades, ouve-lhe atentamente. Marco, na verdade, parte do olhar de uma mesma cidade para recriar outras que estão em sua mente, mesmo que nunca as tenha visto e acredite que nunca irá conhecê-las. Ao perceber que eram todas parecidas, a mente de Khan também passou a desmontar cada pedaço da cidade apresentada, reconstruindo-a de outra maneira. Entretanto, o imperador questiona porque Veneza foi a única que Marco nunca mencionou. O rapaz responde-lhe: “– E de que outra cidade imagina que eu estava falando?”, completando, mais adiante: “– Para distinguir as qualidades das outras cidades, devo partir de uma primeira que permanece implícita. No meu caso, trata-se de Veneza” (Calvino, 1990, p. 82). Farias, referindo-se ao clássico de Calvino, diz que “são mesmo muitas as cidades que cabem dentro de uma

mesma e única cidade” (ibidem). Assim, perguntaria: quantas cidades existem para além da cidade que vivemos e pouco conhecemos? Talvez a obra de Calvino possa suscitar algo nesse sentido quando Marco Polo diz ao imperador: “Você sabe melhor do que ninguém, sábio Kublai, que jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve. Contudo, existe uma ligação entre eles” (1990, p. 59). Farias, ao comentar tal resposta, afirma:

Quer dizer, o discurso que a descreve não se confunde com o objeto, tem relação com o objeto, mas não é objeto. Nós vivemos nos esquecendo disso. A rigor, um texto como esse do Ítalo Calvino só pode ser pensado dentro dos marcos da modernidade. É na modernidade que você tem, mais do que nunca, a consciência de que aquilo que se está fazendo é uma aventura de linguagem. Então é essa força que a palavra tem, ou que uma boa tela pode ter, ou que uma boa escultura pode ter. É disso que nós estamos falando, dessa capacidade que o homem tem de apresentar coisas, de colocá-las para os outros homens e para si próprio. E de se extasiar diante disso (ibidem).

A pesquisa que desenvolvi em Antônio Prado entre 2003 e 2005, aqui já mencionada, revelou que a cidade projetada na memória coletiva em torno da arquitetura da colonização italiana não é a única dentro da cidade, embora essa faça parte da vida de quem nela mora.

Ao analisar não somente a leitura estética acerca das obras de uma artista local, mas a leitura da cidade realizada por estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Antônio Prado, foi possível concluir que apesar de mencionarem a importância do tombamento não deixaram de fazer uma leitura relativamente crítica da cidade. Para os sujeitos da pesquisa algumas pessoas podiam *morar, caminhar e conversar* na cidade desde que tivessem dinheiro e houvesse bastante policiamento à noite. Também criticaram a falta de lazer.

Nenhuma cidade está imune aos problemas sociais que geram desemprego, más condições ou falta de moradia e violência. Resguardadas as devidas proporções, Antônio Prado não foge à regra. No olhar desses sujeitos, Antônio Prado era a cidade das casas tombadas, a cidade da Praça Garibaldi, a cidade pequena... Mas também era a cidade com questões sociais não-resolvidas.

Os estudantes admiravam o Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e valorizavam o tombamento, tanto que nos seus desenhos os prédios tombados estavam presentes, mas ao olharem esteticamente para a cidade não deixaram de ter uma visão crítica sobre como o cotidiano se apresentava a eles. Ou seja, tomando emprestada a obra de Calvino, eles “não confundiram a cidade com o discurso que a descreve”, mas o discurso vigente de sua arquitetura e ‘italianidade’ tinha ligação com a cidade lida por eles. Os desenhos e falas de Matheus, 11 anos, sobre *Uma Cidade* (que poderia ser qualquer cidade) e de Maria¹¹, 10, sobre *A cidade de Antônio Prado* são dois exemplos do que foi encontrado na pesquisa.

O desenho do menino revelou que mesmo que ele sonhasse com *Uma cidade grande*, as casas tombadas estariam lá. Algumas características dos prédios tombados apareceram nos detalhes das pontas do telhado, sacada, janelas e portas da casa representada por Matheus. Na entrevista sobre seu desenho, o menino disse que para ele a cidade ideal seria aquela que pudesse oferecer todas as possibilidades de uma cidade grande como São Paulo, mas onde ainda não tivesse chegado a violência.

Quando perguntei por que representou em seu desenho uma casa que lembrava os prédios tombados de Antônio Prado, Matheus respondeu que tinha procurado desenhar uma cidade parecida, mas moderna, com coisas diferentes como o *shopping*¹², sem esquecer das casas tombadas.

Esta seria uma cidade bonita, ordenada, que ofereceria lazer e preservaria a sua história; enfim, seria o equilíbrio entre o passado (as casas tombadas) e o presente (*o shopping center*), ou seja, uma cidade utópica. Freitag diz que:

Atrás da concepção de cidade utópica escondia-se a idéia de uma sociedade perfeita, harmônica, livre dos defeitos das cidades e sociedades históricas em que viviam os seus idealizadores. Segundo Karl Mannheim, o conceito de “utopia” implica a idéia de uma possível realização do modelo utópico sonhado (2002, p. 175).

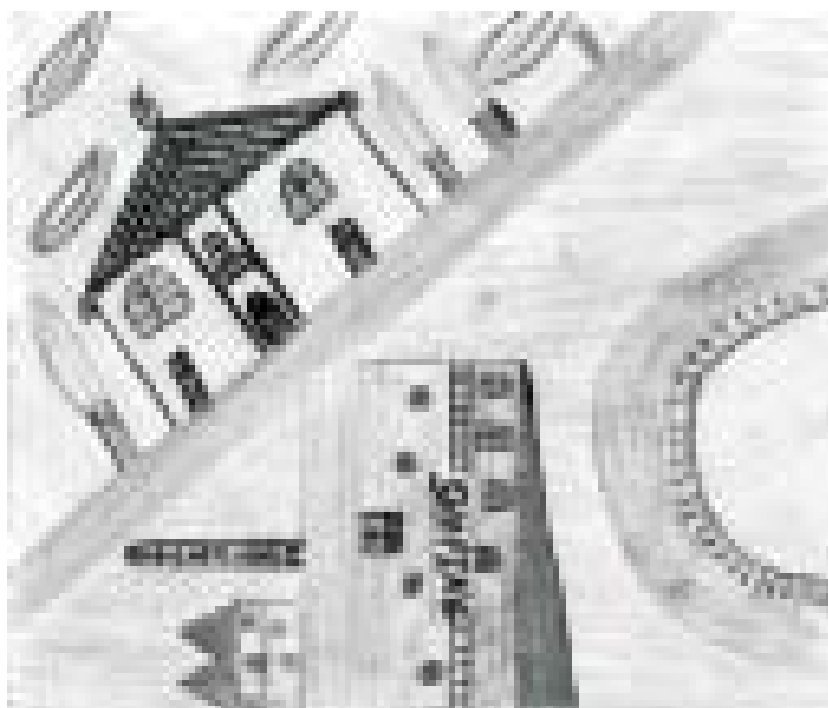
Para Matheus, o *shopping* resolveria um pouco os problemas da cidade idealizada por ele, pois afirmou que a praça era o único lugar para encontrar amigos. Segundo ele, com o *shopping*, “no fim de semana daria para ver as coisas, ir no cinema¹³, nas lojas. Teria bastante coisas para fazer. Seria como eu gostaria que fosse Antônio Prado, com o tombamento e com o *shopping*”.

Em seu desenho sobre *A cidade de Antônio Prado* (pág. seguinte), Maria representou a parte central da Praça Garibaldi, onde está o chafariz com as casas tombadas ao fundo, argumentando que a praça transmitia a cultura da cidade. De acordo com a menina, a praça ficava mais bonita com as casas e as casas ficavam mais bonitas com a praça. Quando perguntei por que representou *A cidade de Antônio Prado* ela argumentou: “a praça é o que tem de bom na cidade. Lá encontro com minhas amigas para conversar, jogar bola. Lá tem o chafariz, os jardins e grande parte das casas tombadas”.

Essa relação de afeto dos moradores da cidade com a Praça Garibaldi não é de hoje. Assim como as casas tombadas, a praça faz parte da história da cidade e continua sendo o espaço dos encontros amorosos e dos acontecimentos sociais e culturais. Para Roveda, a Praça Garibaldi é o “lugar” de maior relevância na vida pradense. Ele afirma (Informação verbal)¹⁴:

A Praça Garibaldi surgiu já no início de Antônio Prado, quando os agrimensores mediram os lotes. Procurei várias vezes sobre a praça, quando foi dado o nome e a Lei que instituiu. Não encontrei nada. Mas sei que iniciou com a medição da

cidade e foi dado o nome de Praça Garibaldi em homenagem a Giuseppe Garibaldi, cuja história remete ao herói dos dois mundos. Desde o início a praça tem esse nome. Se você pesquisar no livro do Fidelis¹⁵ [nota minha] vai encontrar que o Padre Alexandre Pelegrini plantou mudas de parreiras na praça, um momento histórico, porque remete à cultura do vinho, que desenvolveu toda a região Nordeste. A Praça Garibaldi é sem dúvida o lugar, o espaço cultural construído pelos imigrantes e seus descendentes de maior relevância para a sociedade pradense. Desde o início, a praça foi o lugar de encontros sociais, como festas; de lazer, como os jogos de vôlei, caçador, educação física, conversas, brincadeiras e namoros; de atos cívicos, como o fogo simbólico, Sete de setembro, juramento à bandeira e tiro de guerra, enfim dos encontros culturais, religiosos, políticos, entre outros. Entendo que até hoje não há outro espaço que consiga superar a diversidade das atividades sociais que foram ali expressadas. A Praça Garibaldi é o marco central do surgimento do centro urbano de Antônio Prado. A igreja, a praça, depois a cidade que converge para ambas.



Desenho de *Uma cidade*, realizado por Matheus.



Desenho *A cidade de Antônio Prado*, realizado por Maria.

Antônio Prado dialogava com os sujeitos da pesquisa através da praça, que é o lugar para conviver amorosamente, compartilhar brinquedos no parque, andar de bicicleta, jogar bola, conversar sentado à sombra das árvores e caminhar ao redor da quadra. Portanto, a falta de opções de diversão, como *shoppings*, grandes parques e cinemas, apontada pelos sujeitos da pesquisa como sendo o principal aspecto negativo em viver em Antônio Prado é o que faz da Praça Garibaldi o espaço do encontro para compartilhar experiências na cidade.

Se essas falas denunciaram que *A cidade de Antônio Prado* não é uma cidade para todos, apesar de suas casas tombadas e da admiração que sentem por esse patrimônio, a Praça Garibaldi é uma praça para todos, por isso, ela é tão importante no olhar desses sujeitos; pois é o lugar da vida coletiva em Antônio Prado.

A conclusão deste trabalho reforçou a necessidade de a escola oportunizar à criança e ao adolescente meios para interpretar não só as imagens da arte, mas a própria cidade, para que a sociedade, conhecendo como os estudantes dialogam com o lugar em que vivem, possa trabalhar para melhorá-lo. O modo como apresentam a cidade em suas leituras e desenhos revela o olhar de quem faz parte do contexto. Ou, conforme Calvino: “A cidade de quem passa sem entrar é uma; é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali; uma é a cidade à qual se chega pela primeira vez, outra é a que se abandona para nunca mais retornar; cada uma merece um nome diferente [...]” (1990, p. 115).

Não importa a cidade, cada um a olhará a partir de suas relações com o lugar, pois sempre estaremos aprendendo com ela e a ressignificando a partir de nossos referenciais. Bernet afirma que “la idea de ‘ciudad educadora’ consiste en simple reconocimiento de que las ciudades, en si mismas educan” (1997, p. 19). Ele quer dizer que sempre será possível e necessário ser otimista na projeção educadora da cidade. Por isso, Bernet pontua três dimensões entre a educação e a cidade:

La primera dimensión consiste en considerar a la ciudad como contenedor de educación; es decir, de instituciones, medios, recursos, relaciones, experiencias... educativos. La frase que puede identificar esta dimensión será: aprender en la ciudad. La segunda dimensión es la que hace del medio urbano un agente educador; es decir, aprender de la ciudad. Y a tercera dimensión convierte a la propia ciudad en contenido de la educación; o sea, aprender la ciudad (idem, p. 20).

Assim, *olhar/ler*, neste artigo, tomando emprestada a definição de Bernet, também significa aprender *na cidade* (ser possuidor de seus espaços formais), aprender *da cidade* (tendo o meio urbano como agente educador) e aprender *a cidade* (discutir a relação entre as pessoas e a cidade).

Conclusões

Gostaria de fazer algumas considerações sobre leitura, o tema dessa discussão. Grande parte dos educadores em arte ou de outras áreas não tem dificuldades em definir o que é leitura de imagem. A questão que suscita atenção, no entanto, é: *Como proceder durante a leitura?* Tal consideração poderia estender-se a leitura da cidade, a qual aqui foi explicitada.

Vamos pensar em duas cenas. Na primeira: um professor leva um grupo de estudantes para olhar as obras que estão dentro dos museus da cidade e os patrimônios históricos, artísticos e culturais que compõem os espaços urbanos, acompanhado de um caderno contendo uma lista de perguntas predeterminadas. Na segunda: outro professor oportuniza ao seu grupo tempo para olhar com atenção a cidade, sua arte e arquitetura, escuta o que dizem sobre aquilo que estão olhando e a partir de suas leituras faz intervenções e novas questões.

A diferença entre essas duas ações é que, na anterior, o educador limitaria a leitura dos estudantes ao trazer um questionário fechado, enquanto, na última, cada educando atribuiria significados possíveis naquele momento, fazendo interpretações e re(criando) a cidade e a arte de acordo com sua compreensão estética e crítica enriquecida de suas memórias afetivas. Nesse processo, os educadores em arte ou não são os mediadores entre o contexto dos leitores e o contexto das imagens, ou seja, entre os estudantes e a cidade ou entre os estu-

dantes e a obra, para que estes falem a partir de seus conhecimentos sobre arte, experiências individuais e sociais.

Assim como não há uma única interpretação de uma imagem, também não há como limitar as perguntas sobre ela. Freire (2003, p. 59) afirma: “Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade [...]”. Por isso, o mais importante durante a leitura é oportunizar tempo aos educandos para que olhem com atenção. Caso contrário, muitas crianças continuarão tendo contato com as imagens na escola, mas não as estarão lendo. Como provavelmente estarão fazendo com relação aos que o cerca: sujeitos passivos – situação que educação estética pode mudar.

Como já abordei no início deste artigo, desde o final da década de 1980, Ana Mae Barbosa defende a alfabetização visual para o entendimento da arte, o crescimento da capacidade crítica e da consciência de cidadania, declarando que somente o fazer não é suficiente para o desenvolvimento contínuo da criatividade. Não pretendo, ao reforçar tais argumentos, afirmar que a produção deva ser negligenciada na escola. Mas as atividades de desenhar, pintar, recortar, modelar, colar e esculpir precisam ser articuladas com o pensamento; do contrário, tais ações não passarão de exercícios mecânicos produzidos pelas crianças, sem acrescentar conhecimento sobre a arte e a vida.

Se o investimento na formação dos educadores – que trabalham com o ensino de artes visuais desde a Educação Infantil – ainda precisa ser fortemente ampliado no Brasil, um dos aspectos que certamente devem compor esta pauta é a inclusão da leitura da cidade e da arte produzida nesta em projetos pedagógicos que tenham como objetivo a alfabetização visual, respeitando o contexto em que vivem a criança e o adolescente. Se há mais de 15 anos a leitura de imagens é tema de muitas discussões no ensino de artes visuais, porque, além de possibilitar o conhecimento da arte, prepara os estudantes para compreender criticamente a publicidade, o cotidiano, alargando a capacidade de dialogarem de forma estética e crítica com os conteúdos das imagens veiculadas pela mídia centradas no imediatismo, hoje também não podemos sonhar a escola sem a interação com a cidade, que cada vez mais vem negando a sua razão de ser: o lugar do encontro e do intercâmbio de todos que nela vivem. A parceria entre escola, poder público municipal e órgãos estaduais e federais em projetos que se preocupem em ouvir o que a criança e o adolescente pensam sobre a arte, arquitetura, artesanato e espaços da cidade em que vivem parece ser a alternativa mais coerente para mudar esse cenário e para a efetiva prática de uma educação humanista, que democratiza o acesso aos bens culturais universais e locais.

Notas

1. Proposta pedagógica que inter-relaciona produção, contextualização e leitura da imagem.
2. O Instituto Arte na Escola, da Fundação Iochpe, criado em 1989, conta com um acervo de vídeos e DVDs para o uso de arte-educadores, material informativo e didático, como o *Boletim Arte na Escola* e o Projeto *arte br*, além de ser responsável pela qualificação permanente de educadores em arte, através de grupos de estudos, encontros nacionais da Rede Arte na Escola, cursos, seminários, ciclos de palestras, consultoria e pesquisa.
3. <<http://www.paulofreire.org/Biblioteca/metodo.htm>>
4. Entre as pesquisas realizadas para analisar a compreensão de imagens da arte, destaque-se o trabalho de Michael Parsons, que enfocou cinco estágios do desenvolvimento estético, assunto estudado por vários pesquisadores desde o século XIX, nos Estados Unidos. Sua teoria foi divulgada, principalmente, através do livro *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Em contexto brasileiro, Maria Helena Wagner Rossi estudou o pensamento estético dos alunos da Educação Básica e estabeleceu três níveis, a partir de uma ampla pesquisa realizada na cidade de Caxias do Sul, RS. O trabalho foi publicado em 2003, através do livro *Imagens que falam: leitura da arte na escola*.
5. A respeito dos termos *lugar* e *espaço*, Hillman (1993, p. 61) diz: [...] gostaria de contrastar “lugar” com “espaço” com o objetivo de mostrar que, embora os lugares governem nossa experiência na cidade, o espaço tende a regular nosso planejamento das cidades. Às vezes, o espaço leva embora nosso sentido de lugar – e aí nos perdemos, precisamos de placas e sinalizações, como num estacionamento, no aeroporto, no subsolo dos grandes arranha-céus envidraçados. Lugar – como *piazza, place, plaza* – é uma localidade autolimitada, caracterizada, qualificada, com um nome e uma habitação. Temos imagens de lugares, enquanto que espaço é um conceito abstrato, melhor apresentado geometricamente, um tipo de espírito formal na mente.
6. A cidade de Antônio Prado, RS, foi o foco da pesquisa de minha Dissertação de Mestrado, iniciada em março de 2003 e concluída em dezembro de 2005.
7. De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (1985 apud ROVEDA, 2003, p. 54-55) [...]: o tombamento é um ato administrativo realizado pelo poder público, com o objetivo de preservar, por meio da aplicação da legislação específica, bens de valor histórico, cultural, arqueológico, ambiental e também de valor afetivo para a população, impedindo que venham a ser destruídos ou descaracterizados. O tombamento pode ser aplicado a bens móveis e imóveis de interesse cultural ou ambiental, quais sejam: fotografias, livros, mobiliários, utensílios, obras de arte, edifícios, praças, bairros, cidades, regiões, florestas, cascatas, etc.
8. Em 1985, realizou-se o tombamento individual da Casa da Neni, por parte do proprietário e em 1989, outros 47 imóveis no centro urbano foram tombados pelo IPHAN, por reunir o maior conjunto arquitetônico de madeira construído pelos imigrantes italianos, que colonizaram a Região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul no final do século XIX.
9. Ver FREITAG, Bárbara, 2002.

10. <www.artenaescola.org.br> O texto reúne trechos da palestra que Agnaldo Farias proferiu na abertura do V Encontro Técnico dos Pólos da Rede Arte na Escola, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), em 28.04.97.
11. Os nomes são fictícios para preservar a identidade das crianças.
12. Nesta época o *shopping* local já estava sendo construído, mas ainda não está concluído.
13. A geração de Matheus não conheceu o cinema de Antônio Prado inaugurado na década de 1910 e que depois de fechar e reabrir algumas vezes, encerrou suas atividades definitivamente, na década de 1980. O cinema foi uma das grandes atrações e espaços de interação social da cidade. Os moradores mais antigos contam que se encontravam na Praça Garibaldi, iam à missa e, na saída, mais uma vez, encontravam os amigos no cinema.
14. Depoimento: [set. 2005]. Entrevistadora: Mara Aparecida Magero Galvani.
15. Fidelis Dalcin Barbosa é autor do livro *Antônio Prado e sua história*, editado pela Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, em 1980.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva. Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BERNET, Jaume Trilla. Cidades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (Org.). *Cidades Educadoras*. Curitiba: Ed. da UFPr, 1997, p. 13-34.
- CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2 ed. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FARIAS, Agnaldo. *A arte e sua relação com o espaço público*. Boletim Arte na Escola. Disponível em <www.artenaescola.org.br> Acesso em 13 mar. 2005.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza. *O Método Paulo Freire*. In: _____. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. São Paulo: FE-USP, 1999 (Dissertação de Mestrado). Disponível em <<http://www.paulofreire.org/Biblioteca/metodo.htm>> Acesso em 13 jul. 2006.
- FRANGE, Lucimar Bello Pereira; VASCONCELLOS, Luiz Gonzaga Falcão. (Org.). *Oficina de desenho urbano: desenhando e construindo a cidade no cerrado*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia/PROEX, 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREITAG, Barbara. Utopias Urbanas. In: _____. *Cidade dos homens*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002, p. 173-191.
- HILLMAN, James. *Cidade & alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- MOLL, Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade – apontamentos. In: *Da esco-*

- la cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre. Prefeitura Municipal/SMED, 2002, p. 22-24.*
- PAVIANI, Jayme. Os sentidos. *Pioneiro*, Caxias do Sul, 10 e 11 mai. 2003, n. 132, Almanaque, p. 19.
- PARSONS, Michael. *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: _____. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999, Cap. 1, p. 9-21.
- _____. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 71-82.
- PILLAR, Analice Dutra; VIEIRA, Denyse. *O vídeo e a Metodologia Triangular no ensino da arte*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Fundação Iochpe, 1992.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- ROVEDA, Fernando. *Memória & identidade: Antônio Prado, patrimônio histórico e artístico nacional*. Porto Alegre: Metrópole, 2003.
- TIBURI, Márcia. *Aprender a pensar é descobrir o olhar*. *Jornal do Margs*, Porto Alegre, n. 103, set./out., 2004, p. 8. Disponível em <www.margs.org.br> Acesso em: 21 nov. 2004.
- SENNETT, Richard. *Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Mara Aparecida Magero Galvani é Mestre em Educação pela UFRGS, artista plástica e professora de Arte do Colégio Estadual Farroupilha, na cidade de Farroupilha, RS.

Endereço pra correspondência:
Avenida Paulo Broilo, 287 – Centro
95180-000 – Farroupilha – RS
maragalvani@terra.com.br