

**As relações entre literatura e pintura nos manuais:
Brasil e Portugal depois das novas diretrizes curriculares**

**The relations between literature and painting in textbooks:
Brazil and Portugal after new curricular guidelines**

Celdon Fritzen¹

RESUMO: Com diferentes ênfases, o diálogo entre literatura e outras artes é referido como estratégia positiva para a formação estética em geral nas diretrizes curriculares de Brasil e Portugal. Diante dessa constatação, neste artigo, minha proposta foi avaliar esse diálogo em livros didáticos de Brasil e Portugal, mas delimitando o objeto apenas na relação entre literatura e pintura. Para isso, recorri a uma amostragem da produção mais recente do gênero, relativa ao Ensino Médio de Brasil e Portugal, disponíveis na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra e na Biblioteca do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina. Verificou-se que, nos manuais consultados, as propostas de diálogo entre essas artes existem, e existem quanto mais os manuais se tornam contemporâneos. Há muito ainda, é claro, do mero uso da pintura ou de pormenor dela para ilustrar textos literários, sem proposta de diálogo e, às vezes, sequer de relação significativa. Todavia, minha avaliação observou exemplos em que a reprodução iconográfica de pinturas é utilizada como recurso para construir sentidos. Nesses casos, isso enriquece a leitura do texto literário, contribuindo para iluminar mutuamente signos e gramáticas dos textos literários e pictóricos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Pintura. Livros didáticos.

ABSTRACT: With different emphases, the dialogue between literature and other arts is reported as a positive approach to aesthetic education in general both in Brazilian and Portuguese curricular guidelines. This article assesses this dialogue in Brazilian and Portuguese textbooks by focusing on the relationship between literature and painting. A sample was analyzed of the most recent production in this genre for use in high schools in Brazil and Portugal, as available at the Central Library in Universidade de Coimbra, in Portugal and at the Library of Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina, in Brazil. The analyses of the textbooks show that proposals of dialogue between these arts do exist and tend to increase in the most contemporary textbooks. There is also the mere use of paintings or details from them to illustrate literary texts, without a proposal of actual dialogue or even with no significant relationship between them. However, some examples did use iconographic reproduction of paintings as a resource to construe meaning. This enriches the reading of literary texts, contributing to mutually shed a light on signs and grammars of both literary and pictorial texts.

KEYWORDS: Literature. Painting. Textbooks.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina.

1.Introdução

Num dos grandes romances da literatura brasileira, *O Ateneu*, logo na sua abertura, há o relato do narrador acerca da primeira visita com o pai ao estabelecimento de ensino em que transcorrerá a ação. Nessa passagem, dois tempos se articulam: o do vivido pelo menino Sergio, encantado com as promessas de conhecimento e virtude sugeridas pelo ambiente do Colégio; e o tempo do narrador, personagem que relata o que sentiu e analisa as razões para aquelas ilusões a partir de uma perspectiva melancólica e irônica. Já de saída o narrador desaponta o que possa haver de expectativa romântica acerca do tempo de infância quando se observa a dimensão irônica do subtítulo, “crônica de saudades”. Isso porque a infância é reduzida a apenas um recurso retórico no romance, um “eufemismo, os felizes tempos, eufemismo apenas, igual aos outros que nos alimentam, a saudade dos dias que correram como melhores. Bem considerando, a atualidade é a mesma em todas as datas” (POMPEIA, 1983, p. 3). No decorrer do romance, também é o movimento de desencantamento com o internato que dilacerará o tempo de ilusões do menino, movimento este que se faz num grande registro de criação literária, apresentando experiências, sensações e juízos vividos sob a ótica desenganada do narrador. Assim, o tempo do discurso daquele que conta corrói a ilusão do tempo da história do menino que foi.

Voltando ao relato dessa primeira visita ao Ateneu, se a retórica comparece como um grande recurso para desencantar a memória da infância, as referências às imagens também ali estão para fazer compreender o encantamento vivido pelo menino. Sergio, nos seus onze anos nunca afastados significativamente das “ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime do amor doméstico”, Sergio ficará deslumbrado com o aparato do Ateneu. A arquitetura, os discursos, o uniforme, as cerimônias que presencia, tudo o leva a desejar integrar-se ao internato, sonhando com tempos de bem-aventuranças na companhia dos futuros colegas. Tal sensação de entrega do menino à propaganda do Colégio é notável pelo modo como as pinturas referidas pela memória foram significadas pelo narrador:

Eu me sentia compenetrado daquilo tudo; não tanto por entender bem, como pela facilidade da fé cega a que estava disposto. As paredes pintadas da antessala imitavam pórfiro verde; em frente ao pórtico aberto para o jardim, graduava-se uma ampla escada, caminho do andar superior. Flanqueando a majestosa porta desta escada, havia dois quadros de alto-relevo; à direita, uma alegoria das artes e do estudo; à esquerda, as indústrias humanas, meninos nus como nos frisos de Kaulbach, risonhos, com a ferramenta simbólica — psicologia pura do trabalho, modelada idealmente na candura

do gesso e da inocência. Eram meus irmãos! Eu estava a esperar que um deles, convidativo, me estendesse a mão para o bailado feliz que os levava. Oh! que não seria o colégio, tradução concreta da alegoria, ronda angélica de corações à porta de um templo, dulia permanente das almas jovens no ritual austero da virtude! (POMPEIA, 1983, p. 3)

Poder da imagem que seduz, poder da palavra que pela ironia interpreta o embuste da imagem. Se a ilusão enganadora habita a pintura, a palavra literária restitui a percepção do engano sem deixar de produzir colateralmente desilusão no narrador.

Trazemos aqui essa passagem de *O Ateneu* para problematizar as relações entre a palavra e a pintura. Claro que importa também compreender que tais relações não se processam sempre numa disposição em que o engano se mostra na ordem da imagem e a palavra na ordem da verdade. Complexas essas relações, o mesmo Raul Pompeia, chargista, usou da imagem para denunciar o que no campo da palavra política se mostrava como embuste, caso em que teríamos, portanto, o desenho usado como estratégia para desmascarar a palavra ardilosa. Também as relações possíveis de se constituírem entre os campos da literatura e das artes plásticas não são sempre o da negação de uma pela outra. Muito mais que isso elas podem se reforçar, combinar, divergirem ironicamente, suplementarem-se entre outras possibilidades e, nessa recomposição de relações, a compreensão da variedade dos seus diálogos é um fator estimulante para a formação humana. Neste aspecto lembremos ainda que Pompeia tanto foi escritor como também em sua breve vida foi pintor, desenhista e escultor, o que lhe faz um exemplo muito significativo da articulação entre artes plásticas e literatura. Ainda mais, diga-se que foi professor da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, também envolvido na reforma do currículo desta instituição durante o curto período em que esteve na República de Floriano Peixoto, situação que nos aproxima do que será aqui objeto de considerações: as relações entre literatura e pintura no âmbito da educação literária.

Passado mais de um século daquela reforma curricular empreendida por Raul Pompéia e que buscava modernizar a Escola de Belas Artes, fazendo esta sintonizar-se com as promessas republicanas (ironicamente, isso se mostrou uma ilusão para Pompéia), se trata agora de indagar outras duas reformas curriculares mais recentemente propostas por Brasil e Portugal, situar o que nos dizem elas acerca das relações entre a literatura e a pintura para a formação dos estudantes. Se podemos supor que o valor da obra literária de Raul Pompeia ilustra a potencialidade de uma formação embebida nesse diálogo, como se depreende a partir da conferência de uma personagem do romance, a investigação proposta passa primeiramente

então por verificar qual a posição dos documentos acerca da relação mais geral entre literatura e as artes na educação. Em seguida, a fim de examinar como as diretrizes de documentos oficiais penetram ou não na sala de aula, pretendo observar e problematizar nos manuais de ensino de Língua Portuguesa os modos pelos quais essa relação entre literatura e pintura é oferecida para docentes e estudantes do Ensino Médio.

2. O que dizem os documentos oficiais de Portugal e Brasil sobre as relações entre literatura e as artes

Recentemente houve em Portugal uma inovação do ponto de vista da reconsideração do valor da literatura na aprendizagem da Língua que foi a introdução junto aos domínios modernos mais usuais (escrita, oralidade, leitura e gramática) do domínio da educação literária. Em todo o currículo, da Educação Infantil ao Secundário, a literatura ocupa um papel articulado e específico na formação dos estudantes. Na história dessa inovação está o *Programa de Português do Ensino Básico* de 2009, documento que marca o resgate da literatura com maior protagonismo curricular em face do papel de tipologia textual antes lhe atribuído (CORREIA, 2010). Esse documento foi homologado em 2012 e nesse mesmo ano vem à luz as *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico*, documento que toma por base aquele Programa homologado e estabelece metas e descritores de desempenho para aferir as competências e habilidades cujo desenvolvimento espera-se dos estudantes. Nos anos de 2014 e 2015, de modo a garantir que programas e metas se unificassem num único documento, foram apresentados, respectivamente, o *Programa e Metas de Português do Ensino Secundário* e o *Programa e Metas de Português do Ensino Básico*.

Embora se possa dizer que este último documento seja herdeiro da opção pela valorização da literatura como componente da aprendizagem da Língua, no que toca à relação entre literatura e outras artes ele é muito menos evidente que o anterior. Não que uma interpretação mais consequente não permita depreender a possibilidade da relação literatura com as outras artes em manifestações do documento, mas não de uma maneira expressa².

Já no programa anterior de 2009 podemos localizar de modo explícito a importância do diálogo entre a literatura e as outras artes. Neste documento, em certa altura, discute-se o

² O momento em que se observa que essa possibilidade de diálogo é contemplada de maneira mais direta está nas metas e objetivos referentes ao oitavo ano. “Analisar recriações de obras literárias com recurso a diferentes linguagens (por exemplo: música, teatro cinema, adaptações a séries de TV)” (PORTUGAL, 2015, p. 82).

papel particular que a educação literária tem na formação de leitor sendo que para isso o professor deve fomentar o convívio com textos qualificados e diversos, bem como a competência para articular relações transliterárias. Sobre este último ponto diz-se:

Refira-se também que o estabelecimento de relações entre as obras literárias e outras manifestações artísticas e culturais, como o cinema, a música e a pintura, contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais alargada do papel cultural e social da literatura. (PORTUGAL, 2009, p.139)

Tal orientação também pode ser observada em documento relativo ao evento que serviu de subsídio para, entre outras coisas, optar-se pela a introdução do domínio da educação literária no currículo português: *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (PORTUGAL, 2008). Ao defender a presença da literatura na escola não mais numa perspectiva de tipologia textual, mas enquanto arte que deve ser ensinada, Manoel Gusmão salientava o quanto também essa opção pode se reverter em alargamento para uma educação estética:

Ao ser ensinada como arte, a literatura dará certamente passagem para a consideração das outras artes, para o estudo dos objectos artísticos diferenciados e das relações diversas que a arte literária com eles mantém. Num país que se tem revelado incapaz de desenvolver de forma sistemática e sustentada o ensino artístico integrado, a educação literária seria a propedêutica de uma educação estética. (IDEM, p. 232)

Porém, curiosamente, o diálogo com outras artes não aparece nos atuais Programas do Ensino Básico e Secundário de Portugal de maneira senão inferida. Quando, por exemplo, num dos descritores estabelecidos para a meta do currículo de levar os alunos a “apreciar textos literários”, descritor presente em todos os três anos deste ciclo de ensino, pode-se ler: “[a]nalisar recriações de obras literárias do Programa, com recurso a diferentes linguagens (por exemplo, música, teatro, cinema, adaptações a séries de TV), estabelecendo comparações pertinentes.” (PORTUGAL, 2014, pp 47,51 e 55). Enfim, causa algum estranhamento essa diminuição da ênfase ao diálogo da literatura com outras artes nos documentos curriculares atuais de Portugal, mesmo porque se trata de um tema de grande valorização entre os pesquisadores da educação literária do país (BERNARDES & MATEUS, 2011; CORREIA,

2013), inclusive defendido por uma das coordenadoras dos atuais Programas, Helena Buescu³. Mas, repito, os documentos não interditam esse diálogo nem se pode afirmar que ele não seja passível de inferência, por exemplo, quando se lê como um dos objetivos gerais do Programa o de “[d]esenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais” (PORTUGAL, 2014, p. 10).

Em relação ao Brasil, temos uma situação mais explícita em alguns documentos e reticente em outros. Se observarmos os *Parâmetros curriculares do Ensino Fundamental* (Brasil, 1997), nada se manifesta em relação ao diálogo da literatura com outras artes. Já no Ensino Médio, as manifestações ao diálogo se apresentam de maneira distinta conforme acompanhamos a sucessão dos documentos. Nos *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio/PCNEM* (BRASIL, 2000), apresenta-se a novidade que é a integração da disciplina de Língua Portuguesa na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Afora o domínio da língua materna, desta área ainda fariam parte Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Informática e Arte. Este arranjo de área põe em inter-relação todas essas disciplinas, pressupondo que elas se identificariam pela matriz da comunicação social e simbólica, pelo uso de linguagens que caracterizaria sua natureza. Assim, entre as competências e habilidades que para essa área se apresentam estão objetivos curriculares nos quais se poderia com boa vontade localizar o uso do diálogo da literatura com as outras artes como estratégia formativa, por exemplo: “Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2000, p. 14). No entanto, quando nos achegamos ao que de específico os PCNEM dizem sobre a disciplina de Língua Portuguesa, não podemos afirmar que haja qualquer posicionamento explícito sobre o uso da relação literatura e outras artes como dimensão de aprendizagem da Língua. Somente ao final do documento, na seção de conclusões gerais, é que se pode observar declaradamente a posição do documento em relação à questão que aqui perseguimos:

[O]s modos de apreciação e produção dos objetos artísticos integram a área, na perspectiva de recuperar, pelo seu estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, patrimônios representativos da cultura,

³ Em artigo, a pesquisadora defende entre outras características para se pensar um cânone no ensino básico e secundário o "privilégio de uma componente da relação com a cultura visual, nomeadamente a educação pela arte, passível de integrar, de forma definitivamente mais sistemática, atividades como visitas a museus e locais afins; possibilidades de articulação com artes performáticas (teatro, cinema, dança), etc. (BUESCU, 2011, p. 81).

preservados no eixo temporal e espacial, manifestos em linguagens que detêm estatutos e códigos próprios, como a música, a pintura, a dança, etc, incluindo-se aí a literatura. (BRASIL, 2000, p. 65)

De todo modo, se num nível interdisciplinar a relação é justificada e louvada, num nível disciplinar o tópico não é contemplado diretamente na disciplina de Língua Portuguesa. Só posteriormente, nas *Orientações Curriculares do Ensino Médio/OCEM* (BRASIL, 2006), é que por dentro do ensino de literatura a relação com as outras artes comparece como recurso à aprendizagem. Logo depois de se realçar o privilégio concedido à literatura brasileira entre os textos a selecionar para leitura, bem como a opção eventual a obras de outras nacionalidades, se declara a potencialidade do diálogo com outras artes:

Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte. (BRASIL, 2006, p. 74)

Enfim, os documentos são uma realidade produzida em terreno distante da sala de aula, visando, é claro, orientar o que por ali deve ocorrer enquanto formação desejada. Portanto, para além de observar que a potencialidade educativa da relação entre literatura e as outras artes é mais manifesta atualmente nos documentos brasileiros que nos portugueses, interessa também saber de que modo ela tem sido explorada no ambiente letivo. Daí que proporia agora uma sondagem nos manuais escolares de Brasil e Portugal a fim de verificar se e como essa relação é oferecida a docentes e estudantes. Ainda diante dos limites deste artigo, limitaríamos essa sondagem apenas ao diálogo da literatura com outra arte: a pintura.

3. O diálogo entre literatura e a pintura nos manuais escolares

Antes de adentrarmos na relação entre pintura e literatura, deve-se dizer que, seguindo uma evolução técnica e de mudança de público, a presença de imagens nos livros didáticos tem se tornado cada vez mais frequente. Pouco mais se passou que meio século entre as antologias em que quando muito as imagens eram apenas uma referência imagética à figura do autor do texto selecionado até a explosão nos manuais de anúncios, histórias em quadrinhos, desenhos etc. É por volta também de meio século que Osman Lins, um pioneiro na abordagem crítica dos manuais escolares de Língua Portuguesa no Brasil, já cunhava a

expressão Disneylândia pedagógica para se referir ao aliciamento e infantilização do aluno produzido pelo uso despropositado das imagens. Fazia rir com a citação do desenho de uma vírgula com rosto que se apresentava dizendo que era... uma vírgula. De modo geral, expondo o seu caráter gratuito e inócuo na formação de leitores, Lins condenava os excessos do uso da imagem, preocupado com que isto pudesse mimar alunos para os quais nunca um livro sem a presença desse recurso se faria convidativo.

Porém, não se pode pensar que se tratava de uma condenação *tout court* do uso da imagem nos livros didáticos o que Osman Lins defendia, senão um uso inapropriado. Como seria, então, no caso que nos interessa, o uso apropriado da pintura na formação de leitores de literatura? Quando essa relação seria propositiva?

Tomando por parâmetros o que vimos nos documentos acima, pode-se dizer que, mesmo que brevemente, as OCEM sejam o lugar onde a potencialidade formativa dessa relação é discutida de modo a oferecer subsídios para o seu bom aproveitamento. Vimos, diz o documento, que o diálogo deve ser feito de modo que as características de cada linguagem estética não sejam simplificadas ou, pior, substituídas uma pela outra, “pois só assim, não pejorativamente escolarizadas, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento” (IDEM, p. 74). Certamente, na questão da substituição, as OCEM referem-se ao uso da adaptação cinematográfica de obras literárias na sala de aula e não da pintura. A questão que se coloca é: o que há de específico em cada linguagem que não substitui a outra e cuja compreensão pode implicar em fruição e conhecimento dos estudantes acerca da relação entre pintura e literatura?

Aguiar e Silva (1990), após contextualizar as diferentes relações que desde Simónides de Céos⁴ até a poesia concreta se podem observar entre pintura e literatura, estabelece algumas considerações que cumpriria aqui trazer para aclarar a questão proposta acima. As considerações dizem respeito à particularidade da recepção exigida por cada arte: há de se fazer compreender que textos poéticos e pictóricos têm signos e gramáticas diferentes, as quais dependem de sistemas semióticos distintos, o que exige uma resposta leitora também distinta. Dialogando criticamente com a proposta de Lessing em *Laocoonte: ou sobre os limites da pintura e poesia*, Aguiar e Silva expunha as especificidades semióticas que a recepção de cada uma suscitava. Lessing distinguia a poesia como arte do tempo e a

⁴ *Ut pictura poesis*: a pintura é poesia muda; a poesia é pintura que fala.

pintura como arte do espaço, as duas operando nestas dimensões com símbolos distintos: sons, a primeira; figuras e cores, a segunda. Ainda, nessa distinção, o caráter dos símbolos da poesia seria arbitrário enquanto que a pintura os teria naturais. Por fim, pela sua dimensão espacial, a pintura representaria seus objetos de modo simultâneo, enquanto que a poesia o faria na e pela sucessividade, o que lhe conferiria muito maior potencial narrativo.

Depois de contrapor a Lessing o argumento de que ler um quadro não é algo que se faça também sem a necessidade de sucessivas percepções, nem que ao final da leitura de um texto poético a síntese final dos elementos lidos não coexista simultaneamente no espírito do leitor, Aguiar e Silva observava, porém, a validade de outros argumentos do filósofo em relação aos modos de recepção que as semioses poética e pictórica implicam, o que faz com que se leia um texto literário de modo distinto do modo como se lê um texto pictórico. O texto literário exige do leitor que sucessivamente vá ele percorrendo da primeira linha a última num movimento reiterado da esquerda à direita, de cima abaixo, num tempo que pode ser muito dilatado a depender da sua extensão. Já diante de um texto pictórico, embora com exigências de compreensão que os signos e a sua gramática solicitam, o leitor “exime-se a um processamento pré-determinado, visto que, em rigor, o texto pictórico, embora topograficamente determinado, não tem princípio nem um fim” (AGUIAR E SILVA, 1990, p.172), seu olhar movendo-se com muito maior liberdade. Ainda a síntese desenvolvida pela leitura de um texto pictórico dispõe de pronto o seu objeto, pois um quadro, por exemplo, “permanece materialmente presente, como um todo” (p.173), ao olhar do expectador. Já na leitura ou audição de um texto literário, de modo geral, quando o leitor “constrói sua síntese final, só a memória suporta o processamento do acto cognitivo” (IDEM).

Numa perspectiva próxima a de Aguiar e Silva, mas distinta, visto que discutem as potencialidades do diálogo da literatura com as demais artes como estratégia de motivação, fruição e conhecimento dos estudantes, Bernardes & Mateus (2011) dão diversas justificativas para sua efetivação. Pensando suas indicações no campo específico da relação literatura e pintura, estão lá, entre outras: a possibilidade desta clarificar aquela em relação a categorias comuns (por exemplo, a alegoria, a paródia etc.), tornando a compreensão menos teórica e mais plástica; proporcionar uma contextualização mais abrangente de determinadas constantes ideológicas e estéticas que se manifestam simultaneamente na literatura e pintura (por exemplo, o Renascimento, o Modernismo); ilustrar a presença de elementos contextuais na gênese do texto e sua influência maior ou menor sobre ele; oportunizar que a educação

literária seja o móbil de um horizonte formativo maior, a educação estética; oferecer compreensões do texto literário a partir de perspectivas de leitura iluminadas por “múltiplos e complexos cruzamentos” (...), como sejam a adaptação, a tradução, a reescrita e a paródia, etc. (Ulisses no poema homérico e no quadro “Ulisses e a as Sereias”, de Waterhouse, por exemplo) (p. 102).

Pois bem, feita essa breve exploração das peculiaridades de cada uma das linguagens estéticas aqui em questão, a literatura e a pintura, bem como uma exposição da potencialidade formativa desse diálogo, caberia ver como se pode observar essa relação nos manuais escolares de Portugal e Brasil. Para os limites deste trabalho, interessa sobretudo constatar o uso dessa estratégia interartes como recurso de educação literária e estética de modo a oferecer exemplos de propostas bem delineadas dessa perspectiva pedagógica que possam ser tomadas como orientações ao trabalho formativo.

4. Os manuais escolares de Portugal

De saída, diga-se que o estudo aqui apresentado dos manuais portugueses não é exaustivo e se limitou a observar coleções que estavam disponíveis à consulta na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra. Repita-se que o interesse aqui é dar ciência de propostas significativas para a formação estética por meio do diálogo entre literatura e pintura antes que fornecer um estudo global das produções dos últimos dez anos, por exemplo, trabalho que não deixaria de ter sua relevância, muito pelo contrário. Mas isso não pôde ser realizado nos limites deste trabalho.

Pois bem, as propostas de diálogo entre pintura e literatura existem, e existem quanto mais os manuais se tornam contemporâneos. Há muito ainda, é claro, do mero uso da pintura ou de pormenor dela para ilustrar textos literários, mas sem proposta de diálogo e, às vezes, sequer de relação significativa. Todavia, a avaliação que faço segue a mesma percepção de Bernardes & Mateus (2011):

Noutros casos, que se vão tornando mais frequentes, os manuais já sugerem tarefas de leitura em que a interpretação do texto e a observação das reproduções de obras de arte que o acompanham se articulam e completam na construção dos sentidos e na perspetivação dos enquadramentos estéticos em que os mesmos se situam e se justificam. (p. 105)

Aqui gostaria de me referir a esses casos em que uma proposta bem articulada entre literatura e pintura se oferece nos manuais portugueses. De modo geral, porém, isso não significa, repito, que não se observe neles o uso das imagens com finalidade de adorno gratuito na diagramação. Nem que a maior parte das reproduções de pintura que se localiza tem uma relação possível com o texto que ilustra, mas que não é explorada. Veja-se, neste aspecto, o caso da pintura de Maria Helena Vieira da Silva, *História Trágico-Marítima* (<http://www.arqnet.pt/imagens/imag030102.jpg>), para ilustrar um excerto da homônima obra, o naufrágio de Jorge de Albuquerque Coelho, em *Novo Plural 10* (PINTO; FONSECA & BAPTISTA, 2015). O vínculo é temático, pois reporta a episódios envolvendo as agruras da viagem marítima e também várias imagens, desenhos e pinturas estão lá nessa unidade do manual ilustrando o trabalho e a luta para sobreviver ao mar raivoso. Entre essas imagens está a que nos referimos e que explora em suas pinceladas tortuosas a fusão dos elementos humano e marítimo quando representa um barco apinhado de gente e com outros já dele lançados no meio de um vagalhão sugerido em monstro. Uma forte síntese pictórica e moderna da história marítima de Portugal é o quadro de Vieira da Silva. Porém, nada se busca explorar em *Novo Plural 10* dessas imagens as quais permanecem ali numa relação potencial de identidade temática a ser explorada.

Casos como esse existem muitos nos manuais portugueses, mas outros em menos presença já sugerem mudança nesse uso neutralizado da imagem pelos autores⁵. Vejamos um caso similar do uso dos mesmos textos pictóricos e literários que vimos em *Plural 10*, pois é muito comum que imagens e textos sejam repetidos em diferentes manuais portugueses. Em *O Caminho das palavras* (FREITAS; FERREIRA & BARBOSA, 2015), depois do mesmo excerto de João Albuquerque Coelho da *História Trágico-Marítima*, uma das atividades que a ela se segue é a leitura e produção textual sobre o mesmo quadro de Vieira da Silva acima referido. As atividades solicitadas se apresentam numa sequência de experiência estética, análise e síntese das obras, buscando a compreensão tanto do seu entrecruzamento como da sua distância. Tais aspectos são ressaltados quando, após a solicitação de observação do quadro, pede-se ao estudante que o analise enquanto “recriação da mesma realidade numa outra linguagem”. Para que a análise possa ser mais aparatada, ainda a proposta aponta para elementos da pintura que podem ser observados e que auxiliam no diálogo com o texto

⁵ Uso, lembramos, que pode ser também modificado pelo professor em classe devidamente instrumentalizado para tal.

literário: referente, cenário, personagens, cor, movimento. Como atividade de síntese, solicita-se a seguir a produção de um texto sobre a recriação pictórica de Maria Helena Vieira da Silva da *História Trágico-Marítima*. Proposta que se mostra promissora para a formação estética e literária dos estudantes, porquanto permite fazer perceber a estes, além da identidade temática, como a memória histórico-cultural portuguesa se reapresenta distinta no quadro não só pelos signos e gramática usados na semiose pictórica, mas também pelo estilo moderno que reapresenta o tema. Desdobramento possível para essa atividade, portanto, ainda seria contrastar o quadro de Vieira da Silva com outros quadros mais contemporâneos à obra literária em questão a fim de observar as diferentes estratégias de representação pictórica e problematizar seus efeitos sobre o observador. No próprio manual há outras reproduções de Schotel, Salmon, Backhuysen cujo tema é a navegação sob forte tempestade marítima.

Também numa linha que busca estabelecer relações entre pintura e literatura é a proposta de *Antologia* (GARRIDO *et all*, 2004), em que, depois do poema “De tarde” e perguntas sobre aspectos formais, estilísticos, semânticos, mas também pictóricos (“Análise, no poema, as seguintes linhas de sentido: (...); 1.2. sugestão, a nível discursivo, de “uma aquarela” (notações cromáticas, pormenores figurativos”)), depois disso, estimula-se uma pesquisa da pintura impressionista contemporânea a Cesário Verde para buscar quadros “cujo tema seja o ‘pic-nic’ ou os campos de papoulas”. Ao lado do poema já aparecia uma reprodução afim de Pál Szinyei Merse. Em seguida, solicita-se como desfecho da pesquisa: “Faça uma compilação de imagens e, depois, selecione aquela que lhe evoca o universo representado em “De tarde” (p. 267). Tal proposta oportuniza o exercício da escolha que implica em empatia estética para buscar estabelecer nexos entre os universos da pintura e literatura, faltando apenas solicitar ao estudante uma justificativa para sua opção.

Com relação inequívoca e também estimulante ao estudante é a proposta de diálogo entre uma iconografia de Jean Baptiste Debret, *Castigo de escravo* (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000000021/000011743.jpg>) e o “Sermão de Santo Antônio aos Peixes de Vieira feita no manual *Percursos Profissionais – Português 2* (CATARINO; FONSECA & PEIXOTO, 2013). Ao final da sequência de leitura intercalada com atividades de leitura, inclusive com algumas já provocando a leitura de nexos entre imagens e o Sermão, há a reprodução do referido trabalho de Debret que representa a aplicação de castigos corporais aos negros: no primeiro plano é um homem branco que os impinge; no segundo, são negros que o fazem em outro negro também

amarrado e sem possibilidade de reação. Há uma sequência de enunciados que solicitam ao estudante que observe a imagem mencionando que ela é representação de situação recorrente ao contexto em que viveu Padre Vieira no Brasil. Depois se solicita: “Estabelece pontos de contato entre o ‘Sermão de santo António’ e o texto icónico” (p. 92). A proposta disponibiliza por meio da pintura uma informação contextual acerca da situação de escravidão a que homens eram submetidos por outros homens, metáfora dos peixes que devoram peixes, entre outras, apresentada pelo Sermão. A atividade sugerida, porém, como a anterior de *Antologia* que nos pareceu ao fim também reticente na exploração do diálogo entre as linguagens artísticas aqui em questão, a atividade se omite em aproveitar as contradições do discurso de Vieira que se posiciona relativamente em favor da liberdade indígena e em geral se omite sobre a questão da escravidão dos africanos, situação a que a iconografia de Debret remete. Ou seja, mais elementos interartes ainda seriam potencialmente exploráveis nessa proposta é o que parece.

Já em *Português Claro: 12º. Ano* (MAGALHÃES; COSTA & MAGALHÃES, 2013), encontramos maior número de atividades que articulam fruição e conhecimento estético por meio de literatura e pintura. Saliento aqui duas propostas com a poesia de Fernando Pessoa que o volume apresenta. A primeira expõe um quadro de Miguel Yeco, “O Teatro Íntimo do Ser” (<http://multipessoa.net/media/labirinto/passos-imagens/118.png>), quadro em que a célebre silhueta de Pessoa é explorada. No plano maior, um fragmento da referida silhueta, a cabeça com chapéu, se recorta de um fundo escuro e dentro dela, em tons claros predominantes vê-se em perspectiva uma construção de paredes de pedra simetricamente distribuída e fechada ao fundo. Nas laterais da construção há aberturas, uma janela e portas que sugerem evasão ou algum recôndito do espaço. Todavia, as silhuetas agora integrais da imagem de Pessoa em gabardine e chapéu, replicadas em tom escuro sobre o fundo claro da construção, avançam em direção à parede sem fendas. Acima do aparente claustro, vê-se o céu livre, pois a construção de pedras não possui teto, cômodo aberto à contemplação do azul. Abaixo dessa reprodução, a proposta apresenta uma pequena citação do próprio Fernando Pessoa: “Sinto-me múltiplo. Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos que torcem para reflexões falsas uma única anterior realidade que não está em nenhuma e está em todas” (p. 13). O que se solicita ao estudante é que comente “o quadro à luz das afirmações de Fernando Pessoa” que citamos, proposta que se mostra um

excelente exercício de interpretação e diálogo entre pintura e literatura pela sugestão do quadro e do texto íntimo pessoano.

Numa perspectiva próxima, mas com outra estratégia, os autores do mesmo manual propõem a leitura de um poema de Pessoa sem título por ele atribuído e que principia pelo verso “Não sei quantas almas tenho”. Tal poema está na página seguinte ao enunciado da proposta que abaixo dela possui a reprodução do quadro de Hermenegildo Sábat, *Anônimo transparente* (http://4.bp.blogspot.com/_42drhiu5nNU/SHvXKLXuVzI/AAAAAAAAAGKI/vXn34ROurk0/s400/02.jpg). Duas solicitações são feitas: primeiro, que o estudante atribua um título ao poema pessoano; depois, que selecione “os versos do poema que poderiam servir de legenda ao quadro abaixo e justifica a tua escolha” (MAGALHÃES; COSTA & MAGALHÃES, 2013, p. 21). Proposta a meu ver também com muito potencial para iluminação mútua dos recursos e significados da poesia e pintura.

Outro diálogo promissor se pode ver em *Plural 10* (PINTO; FONSECA & BAPTISTA, 2010). Na unidade que discute o item curricular poesia lírica de Camões se expõe a difusão do Renascimento em vários domínios culturais e artísticos. No que se refere à pintura, solicita-se em determinado momento a pesquisa de artistas do Renascimento com sugestão de vários dos célebres nomes, para que depois seja apresentada em classe. Na sucessão, propõem-se duas reproduções de quadros com o ideal feminino de beleza para leitura. Aqui há problemas de referência, pois em ambos os quadros não se aponta completamente para as informações da origem das reproduções imagéticas usadas. Pede-se que sejam observadas as semelhanças entre dois retratos: um pormenor de pintura de Botticelli e uma “pintura de Leonardo da Vinci”. De Botticelli, a reprodução ressalta torso e cabeça de Vênus de *A Primavera* e outra de Da Vinci, não referida. Ambas apontam para o ideal de beleza serena e celestial da Renascença. Pede-se ao estudante que observe as semelhanças entre as mulheres representadas: “repara, entre outros aspectos, na postura, no cabelo, na expressão que se desprende do rosto” (p. 216). Desse modo, seria só mais uma atividade como muitas outras que aparecem em *Plural 10* e também em *Plural 12*, as quais solicitam a leitura de imagem, o que é salutar, mas que não estabelecem nexos com textos literários, o que aqui interessa. Porém, mais à frente, na mesma unidade, são propostos à leitura dois sonetos de Camões. Primeiro, “Um mover d’olhos brando e piedoso”; na página seguinte, “Ondados fios de ouro reluzente”. Se a cada um foram remetidas questões interpretativas próprias, ao final os autores do manual chamam a atenção dos estudantes sobre

a semelhança dos sonetos quando efetivam a descrição de um retrato menos da mulher bela que da Beleza. No andamento, pede-se que seja retomada a pesquisa feita sobre os artistas do Renascimento a que aludi anteriormente de modo que dela sejam selecionados “retratos ou pormenores de retratos de figuras femininas aos quais possas associar versos [dos sonetos acima] que “pintem” a Mulher” (p. 230). Esta página do manual ainda oferece dois exemplos ao estudante de como pode fazer isso: outro pormenor de *A Primavera*, desta vez de uma das três Graças ao lado do soneto antes referido, “Ondados fios de ouro reluzente”; e um pormenor só do olhar de *A Flora*, de Ticiano Vecellio, a cuja origem o manual novamente não refere. Apesar dos problemas de informação em relação às pinturas usadas nas atividades, a proposta permite aos estudantes realizar correspondências entre os sonetos de Camões e a pintura como uma espécie de poesia efrástica, descrevendo um ideal de beleza de que os quadros da Renascença seriam os portadores, embora o poeta português certamente jamais os tivesse visto. Isso permite ao estudante tanto perceber como determinadas constantes estéticas são observadas em diferentes linguagens artísticas ao longo do espaço e tempo, como também permite ampliar sua capacidade descritiva das reproduções dos quadros consultados e dar maior significação plástica ao texto poético. Outra possibilidade que também poderia complementar essa proposta seria sugerir a leitura do poema camoniano “Endechas à Bárbara Escrava” como modo de fazer perceber que não há só afinidades, mas também fugas.

Creio que os exemplos arrolados são demonstrativos de um potencial no diálogo entre literatura e outras artes que começa a ser explorado pelos manuais portugueses e é de se pensar que tudo isso surge a partir do contexto de debates envolvendo os novos programas de Português e em torno da criação de novas metodologias para a educação literária de um público que se modificou muito a comparar as últimas décadas. Seria, pois, o caso de verificarmos a situação agora em relação a uma amostragem de livros didáticos brasileiros.

4. Livros didáticos brasileiros

Da mesma maneira que o caso de avaliação dos manuais portugueses, repita-se que a análise também é por amostragem e se direcionou ao material disponível no acervo da Biblioteca do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina, colégio público de referência nesse estado. A abordagem também encontrou similaridades em relação à investigação sobre os manuais portugueses, com algumas peculiaridades que à frente serão mencionadas. São os livros destinados ao Ensino Médio que também aqui foram interrogados.

De início sublinhe-se que o papel do Estado na confecção dos livros didáticos tem um papel mais direcionador no Brasil. Se em Portugal os manuais na sua feitura obedecem o disposto nos programas e metas da Educação Básica, no Brasil, afora essa sintonia com os PCN, a União tem o papel de principal comprador e distribuidor de livros para as escolas públicas. Tal processo de aquisição é feito a partir de editais do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD que estabelecem critérios que devem ser objetivados pelas editoras a fim de terem seus livros bem avaliados e conseqüentemente selecionados.

Se, como antes havíamos dito, o fato de a Língua Portuguesa ter sido localizada na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mesmo com suas inconsistências, poderia já ser um motivador do diálogo interartes, podemos também observar em dois critérios de avaliação do PNLD sua menção, o que suscitaria por parte das editoras e autores um empenho em proporcionar o seu atendimento. Num deles se diz de maneira mais ampla que um dos papéis do livro didático para o componente curricular de Língua Portuguesa deve ser o de promover “uma abordagem interdisciplinar e global dos conteúdos e das habilidades”, algo que não é tão explícito em relação ao diálogo da literatura com outras artes, mas que possibilita tal inferência. Em outros dois momentos, mais enfáticos, o critério de avaliação do PNLD solicita que o livro didático incentive “a busca de informações em outros livros, suportes e materiais (como filmes, sites e outros recursos da internet etc.)” e “o contato dos alunos com textos multimodais, levando-os a articularem, em busca da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais” (BRASIL, 2012, p. 25). Ou seja, observa-se nos critérios de avaliação para aquisição e distribuição do PNLD do Brasil uma possível valorização do diálogo da literatura com outras artes.

Tal sinalização dos documentos oficiais para o diálogo interartes não significa uma resposta homogênea por parte dos livros didáticos. No acervo disponível da biblioteca do Instituto Estadual de Educação o que se observa ainda é uma tendência para o uso da ilustração como elemento de diagramação, justapostas as pinturas aos textos literários sem maior consequência. Muito comumente o uso de reproduções de pintura se faz quando do uso de textos informativos sobre os períodos literários (já que a História Literária ainda é tradicionalmente o eixo de apresentação da literatura), aliviando a mancha de palavras com as formas e cores das artes plásticas.

Todavia, o mesmo expediente de organizar o currículo da literatura do Ensino Médio a partir da História Literária permite que se observe um uso mais recorrente da pintura como

instrumento de contextualização de determinado estilo de época. Nesse aspecto é muito comum, quando a opção do Livro didático é de estabelecer diálogo entre literatura e pintura, de usar reproduções pictóricas para situar os estudantes diante do Classicismo, Barroco, Arcadismo etc.

Daí que a relação entre literatura e pintura nem sempre é articulada fragrantemente no livro didático, constituindo-se um caso de contextualização histórica das dominantes estéticas de um determinado período. É o caso, por exemplo, de seções em *Novas Palavras*, 2º. ano (AMARAL *et al.*, 2010), chamada de “Leitura de Imagem”. Ali, busca-se chamar a atenção do estudante sobre elementos constituintes da gramática pictórica, sejam estes cores, símbolos, formas, luz etc. A compreensão da gramática pictórica do Romantismo, por exemplo, pode acarretar numa melhor visão no seu equivalente poético, embora essas relações sejam muitas vezes antes sugeridas que programaticamente apontadas. Veja-se, por exemplo, quando se usa do recurso de abordar pinturas na abertura da unidade sobre o Romantismo em Portugal. Ali são reproduzidas *A toaleta de Vênus*, de Boucher (<http://images.metmuseum.org/CRDImages/ep/web-large/DT39.jpg>), e *Mulher com papagaio*, de Delacroix (<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/564x/67/fd/b6/67fdb6f2a8c2e25524060a4c7af9c973.jpg>), como estratégia de contraste entre a representação clássica e romântica da mulher, embora isso não seja explicitado (p.18). Também nenhuma relação evidente com textos literários é em seguida fornecida ao estudante, senão, antes de informações sobre fatos históricos do século XVIII, uma recuperação do Neoclassismo estudado na unidade anterior do livro, salientando informações sobre uma inflexão para o pessoal que este movimento foi sofrendo ao longo de sua existência, afastando-se do Clássico. Não que o diálogo entre literatura e pintura não seja possível, mas friso esse exemplo como indicativo das ocasiões em que a ênfase dada pelo livro didático é mais sobre a pintura, sem maior evidência da sua relação com o texto literário.

Tal ênfase não deixa de ser importante no processo de formação estética do estudante, habilitando-o para a compreensão da linguagem da pintura naquilo que ela é também histórica e ideológica. Porém, pode-se correr o risco de a potencial articulação com o literário não se efetivar quando se aborda as linguagens artísticas de forma particularizada, embora justapostas pela identidade histórica e temática. Assim exemplos de atividades que explorem as relações de modo mais articulado podem ser significativas como é o caso também observável em *Novas Palavras*, embora em presença muito mais reduzida que a

proposta da seção “Leitura de Imagem” antes vista. No mesmo volume dedicado ao 2º. ano do Ensino Médio, lê-se, após a apresentação e trabalho de compreensão e interpretação do poema “Antífona”, de Cruz e Sousa, uma proposta de leitura comparativa a fim de que os elementos simbolistas da poesia sejam localizados na imagem. Pede-se ao estudante que observe atentamente a reprodução da pintura *O sonho*, de Chavannes (http://rlv.zcache.com.br/sonho_de_der_por_pierre_puvis_de_chavannes_poster-ra5963519d2f446b7a31fe82dc1ec82a0_wa3_8byvr_324.jpg). Em seguida, um enunciado solicita que o estudante do simbolismo “descubra elementos desse estilo presentes nesse quadro” (AMARAL, *et al.*, p. 231), o que pode se constituir em uma forma mais autônoma de estabelecer relações entre os textos poéticos e pictóricos.

Exemplo de formas de articulação mais próximas do texto literário pode ser vista em *Português: Ensino Médio, 1º. Ano*, coleção *Ser Protagonista* (BARRETO, 2010). Também seguindo o modelo da história literária de exposição da literatura, cada unidade organizada pela temática do estilo de época abre com uma atividade que dialoga com a pintura. Para o Classicismo comparecem Rafael e Ariosto; no Barroco, Caravaggio e Góngora; e, para o arcadismo, David e Voltaire. O princípio é de contextualização geral sobre o estilo de época e daí a escolha de nomes universais antes que autores portugueses e principalmente brasileiros sejam acionados. Porém, antes que apenas uma leitura de imagem a fim de aproximar o estudante a determinadas constantes que depois poderiam ser exploradas na leitura dos textos literários, a proposta já estabelece de partida relações interartes. Tome-se o caso do Barroco, no qual o quadro *Deposição de Cristo* ([https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/34/The_Entombment_of_Christ-Caravaggio_\(c.1602-3\).jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/34/The_Entombment_of_Christ-Caravaggio_(c.1602-3).jpg)) é articulado ao poema “A d. Sancho D’Ávila, bispo de Jaén”. O objetivo depreendido é salientar como o Barroco se resolve em tensão, em contraste, seja por meio da linguagem poética ou pictórica. Para isso, após a leitura do quadro e do poema, o estudante é convidado por uma série de questões a afinar sua sensibilidade e compreensão destes textos de maneira particular e conjugada. As duas primeiras questões são sobre a pintura e incorrem sobre a importância da luz na composição de Caravaggio, a postura das personagens que sugere movimento da vertical para a horizontal e sua ruptura com os preceitos do equilíbrio clássico. A seguir, questões sobre o soneto de Góngora apontam para a presença de elementos cristãos e pagãos, o uso de figuras de linguagem e a exaltação das relíquias religiosas como contraposição à Reforma Protestante. Por fim, na última questão, a aproximação das artes por meio de uma pergunta

em que se parte do contraste entre opostos como elemento típico da pintura e literatura barrocas com a necessidade de que o estudante responda: “a) A partir de que contrastes formais esse contraste se manifesta no quadro de Caravaggio? b) Como esse contraste é expresso no poema “A d. Sancho D’Ávila, bispo de Jaén”?” (BARRETO, 2010, p. 130-1). Trata-se, portanto, de um itinerário que tanto salienta as particularidades das linguagens artísticas implicadas como também as constantes ideológicas e históricas que as atravessam.

Mas não só como expediente para a compreensão histórica se pode ver a articulação entre pintura e literatura. Também no terreno da compreensão de processos figurativos a relação se mostra oportuna. É o que se pode ver no mesmo *Português: Ensino Médio, 1º. Ano*, quando a respeito da Lira XIV, de Tomás Antônio Gonzaga, chama-se atenção para a antropomorfização e o uso de letras maiúsculas em substantivos comuns como “fado”, “morte” e “destinos”, recurso que tornaria estes termos em entidades. Ou seja, veríamos a construção de alegorias no poema. Mais abaixo, na mesma página, a pintura é acionada para mostrar como nela a alegoria também é utilizada, o que pode visualmente facilitar a compreensão desse dispositivo de linguagem. Para isso, uma pintura de De Troy, *O tempo revelando a verdade* é reproduzida (https://1.bp.blogspot.com/-rJsV7LRbeWs/V37EOkLTJ0I/AAAAAABJ34/w0OoKqPIR1ktIV4f_fyjkPb_sV2Cm9e6QCLcB/s320/Jean-Fran%25C3%25A7ois_de_Troy_-_An_Allegory_of_Time_Unveiling_Truth_-_WGA23082%2B%25281%2529.jpg).

Mas se, no caso acima, a aproximação é feita por meio de indicações do livro didático, também se veem exemplos em que o recurso figurativo é abordado por meio de leitura em que o estudante assume papel mais protagonista. Embora sem uso muito recorrente de diálogos interartes, *Língua Portuguesa 1* (ALVES; MARTIN, 2010) dá um exemplo daquilo que pode ser visto como uma forma de compreensão mais plástica de aspectos teóricos. É o caso da paródia entre a *Monalisa* de Da vince e a de Salvador Dali. O diálogo é proposto logo após uma explicitação do uso de intertextualidade na literatura, salientando agora que esse recurso também é visível nas artes plásticas, sobretudo na forma da paródia. Mostram-se as pinturas da *Monalisa* já referidas e depois uma série de questões é proposta. Começa-se com a exploração da pintura de Da Vince e seus elementos técnicos de fundo e forma para depois se contrapor o autorretrato paródico de Dali, salientando as modificações introduzidas e seus efeitos resultantes. Por fim, convida-se a uma pesquisa orientada pelo

professor de outros casos de paródia nas artes plásticas para que sejam depois compartilhadas em classe (p. 104-5).

Ainda como exemplo de uma articulação mais visceral e sugestiva de analogia entre os processos de construção da linguagem pictórica e poética pode-se referir alguns casos propostos por *Linguagem em Movimento* (TORRALVO, MINCHILLO, 2010). Como o livro *Língua Portuguesa 1* antes exposto, o diálogo interartes não é uma recorrência, mas aspecto ocasional. Contudo, algumas propostas merecem ser apontadas em conformidade com o objetivo deste artigo. Abordando as vanguardas, o manual se empenha em relacionar as inovações das artes plásticas com as literárias. Para isso se sucedem à contextualização das vanguardas do início do século XX textos literários em que analogias entre as linguagens pictóricas e poéticas possam ser reconhecidas. Num dos casos, é um poema de Drummond, “Iniciação amorosa”, que é associado ao surrealismo a partir de um texto interpretativo dos próprios autores do livro didático que ressalta que a “lavadeira girando no espaço verde com duas tetas imensas” se caracterizaria como um emprego do irracional pelos surrealistas a fim de comunicar a intensidade da experiência vivida (TORRALVO, MINCHILLO, 2010, p. 81). Se aqui é como exemplo que o literário comparece, em mais dois momentos, cubismo e expressionismo, temos atividades de leitura com vistas a chamar a atenção dos estudantes sobre as relações em questão. Tomemos o caso do fragmento de *Brás, Bexiga e Barra Funda*, de Antônio Alcântara Machado, usado para correlação com o cubismo. É à técnica do simultaneísmo cubista que a atividade proposta quer conduzir a compreensão do estudante. Para isso, depois de uma apresentação das técnicas de sugestão de percepção simultânea desenvolvidas pela pintura cubista, os autores expõem um fragmento de *Bexiga e Barra Funda* em que, num velório, a oração da Ave-Maria em discurso direto por uma personagem é intercalada com a descrição de elementos do ambiente interno e dos movimentos da rua pelo discurso do narrador:

[...]- Coitada da Dona Nunzia!
A negra de sandália sem meia principiou a segunda volta do terço.
- Ave Maria, cheia de graça, o Senhor...
Carrocinhas de padeiro derrapavam nos paralelepípedos da Rua Sousa Lima.
Passavam cestas para a feira do Largo do Arouche. Garoava na madrugada roxa.
- ... da nossa morte. Amém. Padre Nosso que estais no Céu...
O soldado espiou da porta. Seu Chiarini começou a roncar muito forte. Um bocejo. Dois bocejos. Três. Quatro.

- ... de todo o mal. Amém. [...] (MACHADO, Antônio Alcantara. *Apud* TORRALVO, MINCHILLO, 2010, p. 75)

É para essa organização do discurso literário que a série de questões propostas a seguir quer chamar a atenção do estudante com a intenção de aproximar o texto literário da simultaneidade de perspectivas da pintura cubista. Expediente semelhante também pode ser observado quando à frente um fragmento de *Amar, verbo intransitivo*, de Mario de Andrade, é posto em inter-relação com o expressionismo (p. 78). As mesmas relações entre literatura e pintura são objeto de indagação a partir da exploração da semelhança e diferença entre as suas linguagens na produção de determinados efeitos.

5. Conclusões

No que se refere à relação entre literatura e pintura, observando uma amostragem da produção de livros didáticos para o Ensino Médio de Portugal e do Brasil o que se percebe de maneira mais fragorosa é que o uso da pintura ou de pormenor seu para ilustrar textos literários é frequente, mas geralmente sem proposta de diálogo e busca de compreensão, iluminação mútua. De certa forma, isso reproduz uma circunstância que advém desde os anos 70 com a introdução do parâmetro da Disneylândia pedagógica observado pioneiramente por Osman Lins. Todavia, as propostas de diálogo entre pintura e literatura existem quanto mais os manuais se tornam contemporâneos o que parece não deixa de estar, como vimos, vinculado também aos documentos oficiais sobre educação literária desses países. Acerca disso, porém, cabe mencionar certa diferença em relação às propostas encontradas na amostra de cada país de modo a salientar como a especificação do currículo é fator de influência.

Pode-se dizer que há certa tendência dos manuais brasileiros de buscar o diálogo entre literatura e pintura sobremaneira a partir da relação entre estilo de época e os fenômenos pictóricos e poéticos, valendo isso também para as vanguardas acima vistas. Tal recorrência se explicaria pelo reforço ao paradigma da História Literária que os PCN e, sobretudo, os critérios de avaliação do livro didático propostos pelo PNLD balizam. Dessa forma, são as características comuns segundo estilos de época que são ressaltadas por esse enfoque. Tal via de aproximação, vimos, também pode ser encontrada nos manuais portugueses. Porém por força de uma especificação do *Programa e Metas de Ensino Secundário* acerca dos autores e obras que devem ser estudados na escola, pois serão conteúdo do Exame Nacional (espécie de

vestibular que permite acesso ao ensino universitário daquele País), a relação interartes se desdobra em possibilidades mais diversificadas. Isso porque, nos manuais portugueses, as propostas de diálogo entre textos poéticos e pictóricos tendem a assumir a necessidade de estabelecer vias de leitura para autores e obras específicos, como vimos, por exemplo, sobre Vieira e Fernando Pessoa, conteúdos do Exame Nacional. Isso faz com que estratégias de aproximação entre literatura e pintura ganhem alvos mais pontuais.

Por fim, lembremos que Pompéia, em *O Ateneu*, afirmou a partir de um quadro histórico tipicamente darwinista traçado lá no final do século XIX que a “arte, estética, estesia é a educação do instinto sexual”. Tal afirmação é feita na conferência do Professor Cláudio, chamada não ironicamente pelo narrador de “subversiva”, e onde se lê como arrazoado da declaração acima que primeiramente a arte se manifestou na admiração pelas formas assumidas pelo amor até que progressivamente se sofisticou entre os demais sentidos tornando-se “a eloquência culta, a música desenvolvida, o desenho, a escultura, a arquitetura, a pintura, (...) o romance, feição atual do poema no mundo” (p. 49). Resultado dessa evolução, o romance de Pompeia também é meio de superar a melancolia pela denúncia do engodo dos anjos celebradores da indústria e das artes: “Não me enganavam mais os pequeninos patifes. Eram infantis, alegres, francos, bons, imaculados, saudade inefável dos primeiros anos, tempos da escola que não voltam mais!... E mentiam todos!...” (p. 59). Para Pompéia, desenganador, o diálogo da palavra com as artes plásticas nunca deixou de ser promissor, mesmo quando a melancolia dava a atmosfera para essa interação, como se pode depreender pela sua ação política como educador. Não menos hoje, num mundo comandado pelo utilitarismo estreito, esse diálogo possa também se tornar meio de dar a educação estética um papel tanto desmascarar de ideologias como proponente de alternativas para a formação humana.

Referências

- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel. Relações da literatura com outras artes. In: _____. **Teoria e metodologia literárias**. Lisboa : Universidade Aberta, 1990, pp 159-180.
- ALVES, Roberta Hernandez; MARTIN, Vima Lia. **Língua Portuguesa 1**. Curitiba, Positivo, 2010.
- AMARAL, Emilia Ferreira; PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do; LEITE, Ricardo Silva; BARBOSA, Severino Antônio Moreira. **Novas Palavras**, nova edição. São Paulo: FTD, 2010.
- BARRETO, Ricardo Gonçalves. **Português: Ensino Médio, 1º. Ano**. São Paulo: Edições SM, 2010.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011.
- _____. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 19 ago. 2016.
- BUESCU, Helena Carvalhão, Literatura, cânone e ensino. **Revista de Estudos Literários**, nº 1, 2011, pp. 59-83.
- Catarino, Ana; FONSECA, Célia; PEIXOTO, Maria José. **Percursos Profissionais: Português 2 : nível 3, módulos 5, 6, 7 e 8**. Porto, Asa, 2013.
- CORREIA, Amélia Maria Loureiro - **(Re)pensar a literatura na escola do século XXI**. Coimbra: [s.n.], 2010. Tese de doutoramento. Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra. Disponível em: <[www:http://hdl.handle.net/10316/14594](http://hdl.handle.net/10316/14594)>. Acesso em: 19 ago. 2016.
- _____. Literatura e (outras) artes. **Revista de Estudos Literários**, n. 3, p. 187-210, 2013.
- FREITAS, Elsa Machado; FERREIRA Isabel Gomes; BARBOSA, Maria Luísa. **O caminho das palavras**. Porto, Areal editores, 2015
- GARRIDO, Ana; DUARTE, Cristina; Rodrigues, Fátima; AFONSO, Fernando; LEMOS, Lúcia. **Antologia, Português: 11º ano, ensino secundário**. Lisboa : Lisboa Editora, 2004
- MAGALHÃES, Olga; COSTA, Fernanda; MAGALHÃES, Vera. **Português Claro: Português: módulos 9-10-11-12 : (12º ano, ano 3)**. Porto : Porto Editora, 2013.
- PINTO, Elisa Costa; FONSECA, Paula; BAPTISTA Vera Saraiva. **Plural 10: Português: cursos científico-humanísticos: 10º ano, ensino secundário**. Lisboa: Lisboa Editora, 2010.

_____. **Novo plural 10**: Português: 10ºAno: Ensino Secundário. Lisboa: Raiz Editora, 2015.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. 16. ed., São Paulo: Moderna, 1983.

PORTUGAL. ME/DGIDC. **Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português**. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC, 2008.

_____. **Programa de Português do Ensino Básico**. Lisboa, MEC/DGIDC, 2009.

_____. **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário**. Lisboa: MEC/DGE, 2014.

_____. **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico**. Lisboa: MEC/DGE, 2015.

TORRALVO, Izete Fragata; MINCHILLO, Carlos Cortez. **Linguagem em movimento**. São Paulo: FTD, 2010.

Artigo recebido em: 01.02.2017

Artigo aprovado em: 13.08.2017