

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ISABEL PETRY KEHRWALD

ENSINO DA ARTE E AS ASTÚCIAS
DA INTERTEXTUALIDADE:
pedagogias do olhar



MARIA ISABEL PETRY KEHRWALD

**ENSINO DA ARTE E AS ASTÚCIAS DA INTERTEXTUALIDADE:
pedagogias do olhar**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Professora Doutora Analice Dutra Pillar

Linha de Pesquisa Educação, Arte, Linguagens,
Tecnologias

Porto Alegre

2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

K27e Kehrwald, Maria Isabel Petry

Ensino da arte e as astúcias da intertextualidade: pedagogias do olhar / Maria Isabel Petry Kehrwald; orientadora: Analice Dutra Pillar. Porto Alegre, 2009.
180 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Intertextualidade. 2. Imagem. 3. Leitura. 4. Arte. 5. Ensino. 6. Educação. I. Pillar, Analice Dutra. II. Título.

CDU – 7.37

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939
neliana.menezes@ufrgs.br

Maria Isabel Petry Kehrwald

**O ENSINO DA ARTE E AS ASTÚCIAS DA INTERTEXTUALIDADE:
pedagogias do olhar**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 27 de abr. 2009.

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar – Orientadora

Profa. Dra. Elizabeth Milititsky Aguiar (UFRGS)

Profa. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha (PPGEDU/UFRGS)

Profa. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP)

Ao João, que se foi em meio a uma vida.

Ao Daniel, Gabriela e Kelly pela compreensão das ausências.

À Joana e à Luisa, que estão descobrindo a intertextualidade.

AGRADECIMENTOS

Não tomo consciência de mim mesmo senão por meio dos outros. Deles recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, por meio do outro e com a ajuda do outro. (BAKHTIN, 2003, p. 385).

Aos que me ajudaram nesse processo de tomada de consciência que resultou nesta tese, meu profundo agradecimento.

À Analice pela orientação exigente, mas libertária, sensível e afetuosa, pela cumplicidade e amizade de tantos anos. Em especial agradeço a compreensão que demonstrou pelo momento de perda e luto que passei durante a tese.

Aos membros da Banca Examinadora, Elizabeth Milititsky Aguiar, Mirian Celeste Martins e Susana Vieira da Cunha, pela leitura atenta e criteriosa que realizaram, concretizada nas análises dos pareceres.

Aos colegas do GEARTE/UFRGS, pela interlocução qualificada e atenciosa.

Aos colegas da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, pelo apoio e compreensão durante todo esse processo.

Aos professores que participaram do estudo, explícita ou implicitamente, aos participantes dos Grupos de Estudos do Arte na Escola, pelas contribuições constantes.

Aos colegas da Rede Arte na Escola, do Instituto Arte na Escola/Fundação lochpe-SP, com quem aprendi e travei tantos e imprescindíveis debates durante os Encontros realizados desde 1989, em vários estados brasileiros.

Aos colegas do Núcleo de Integração Universidade & Escola – NIUE/UFRGS com quem pude experienciar a interdisciplinaridade e a intertextualidade nas reuniões de planejamento e nos diversos trabalhos coletivos realizados.

Aos meus alunos e colegas do curso de Graduação em Artes Visuais: licenciatura do convênio UERGS/FUNDARTE, pela oportunidade das reflexões.

Enfim, com todos que dialoguei, busquei informações e teci intertextos, celebro este momento especial da minha trajetória de professora.

Em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significados a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 1997, p. 19).

RESUMO

A tese estuda a intertextualidade sob o ponto de vista teórico e da sua presença no âmbito educacional. Traça uma revisão da literatura sobre o tema, expõe uma trajetória pedagógica e busca direcionamentos do processo intertextual nas abordagens de ensino das artes visuais vigentes. Centra-se na concepção de que todo texto é um mosaico de textos, defendida por Julia Kristeva e busca em Barthes, Bakhtin, Calabrese, Hernández e Barbosa, entre outros, os aportes fundantes para a tessitura do que se propõe. Apresenta o caleidoscópio de espelhos como metáfora do intertexto, e indica como intenções investigar os suportes teóricos da temática, os modos de olhar, os vestígios entre textos, as ancoragens imagéticas e afetivas, as astúcias da imagem, as quais provocam e desvelam sentidos que instauram a compreensão da Arte. É um estudo de natureza qualitativa, abordagem teórica e descritiva, com análises de caráter interpretativo, atravessada por imagens que dialogam entre si. Na tentativa de buscar a contextualização em cenários atuais, traz dados sobre o que se entende por intertextualidade no ensino das artes visuais e aponta como constatações: a fragilidade das ações intertextuais, centradas ainda na releitura descontextualizada; a pertinência de estudos sobre esta temática no âmbito educacional; a necessidade de formação e atualização teórico/prática dos professores, em abordagens intertextuais que levem em conta as concepções contemporâneas de Arte e de ensino de Arte para promover pedagogias do olhar.

Palavras-chave: **Intertextualidade. Imagem. Leitura. Arte. Ensino. Educação.**

ABSTRACT

The thesis studies the intertextuality under the theoretical point of view and its presence in the educational context. It traces a literature review about the subject, exposes a pedagogical trajectory and searches the directions of the intertextual process in the approaching of current teaching of visual arts. It is centered in the conception of each text is a mosaic of texts, defended by Julia Kristeva, and it also searches in Barthes, Bakhtin, Calabrese, Hernández and Barbosa, among others, the founding support for the texture of what it proposes. It presents the kaleidoscope of mirrors as metaphor of intertext and indicates as intentions to investigate the theoretical basis of the thematic, the ways of viewing, the vestiges between texts, the affective and imagistic anchorages, the cunning of the image, which provoke and reveal a meaning that establishes the understanding of the Art. It is a study of qualitative nature, theoretical and descriptive approaching and with analysis of interpretative character, crossed by images that dialogue with each other. Attempting to search the contextualization in current scenario, the research brings data concerning what it is understood as intertextuality in the education of visual arts and points out as evidences: the fragility of the intertextual actions in the Art education still centered in the not contextualized rereading; the relevancy of studies on this thematic in the context of education; the necessity of practical/theoretical updating and education of teachers in intertextual approaching which take in account the contemporary conceptions of Art and of Art teaching to promote viewing pedagogies

Keywords: Intertextuality. Image. Reading. Art. Teaching. Education.

RÉSUMÉ

La thèse étudie l'intertextualité sur le point de vue théorique et sa présence dans le cadre éducationnel. On trace une révision de la littérature sur le sujet, expose une trajectoire pédagogique et cherche les directions du procédé intertextuel dans les approches d'enseignement de les arts visuels actuels. On fixe dans la conception de que tout le texte est une mosaïque de textes, défendue par Julia Kristeva et cherche en Barthes, Bakhtin, Calabrese, Hernández et Barbosa, dans les autres, les contributions fondateurs pour la tissu sur ce qu'est proposé. Le Kaléidoscope de miroir est présenté comme une métaphore de l'intertexte et indique comme les intentions, faire des recherches sur les supports théoriques du sujet, les manières de regarder, les traces parmi les textes, les ancrages imagés et affectives, les astuces de l'image, que provoquent et dévoilent les sens qu'établissent la compréhension de l'Art. C'est une étude de nature qualitative, l'approche théorique et descriptif, avec des analyses de caractère interprétative, traversé par images qui dialoguent entre eux. Dans le but de chercher la contextualisation dans les cadres actuels, elle porte des données sur ce qu'on comprend par intertextualité dans l'enseignement de les arts visuelles et avance comme constatations: la fragilité de les actions intertextuelles, centrée encore dans la relecture décontextualisée; la pertinence d'études sur cette thématique dans le cadre éducationnel; la nécessité de formation et actualisation théorique/pratique de les professeurs, dans les approches intertextuelles qui prennent en compte les conceptions contemporaines de l'Art et l'enseignement de l'Art pour promouvoir la pédagogie du regarder.

Mots-clés : Intertextualité. Image. Lecture. Art. Enseignement. Education

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1– Capa da Tese | 1 |
| Figura 2 – Capa da Revista Isto É | 22 |
| Figura 3 – <i>Pietà</i> de Michelangelo | 22 |
| Figura 4 – Foto de Jornal | 24 |
| Figura 5 – “Os Guarda-chuvas”: Renoir | 24 |
| Figura 6 – Procissão de Nossa Senhora | 25 |
| Figura 7 – “Final de <i>Arabesque</i> ”: Degas | 26 |
| Figura 8 – Foto em Revista | 26 |
| Figura 9 – “As Meninas”: Velásquez | 27 |
| Figura 10 – “As Meninas”: Picasso | 28 |
| Figura 11 – “Vista de Conjunto”: Picasso | 28 |
| Figura 12 – “A Infanta Margarita”: Picasso | 29 |
| Figura 13 – “O Balcão”: Monet | 30 |
| Figura 14 – “Perspectiva II: O Balcão de Monet”: Magritte | 30 |
| Figura 15 – “Mona Lisa”: Da Vinci | 31 |
| Figura 16 – “Mona Lisa”: Warhol | 31 |
| Figura 17 – “A grande onda no largo de Kanagawa”: Hokusai | 55 |
| Figura 18 – “Auto retrato”: Van Gogh | 90 |
| Figura 19 – Desenho de Aluno | 90 |
| Figura 20 – Desenho do Quarto da Aluna | 91 |
| Figura 21 – “Quarto em Arles”: Van Gogh | 91 |
| Figura 22 – “Os Guarda-chuvas”: Renoir | 92 |
| Figura 23 – Colagem Realizada por Aluno | 93 |
| Figura 24 – Charge | 109 |
| Figura 25 – <i>Pietà</i> : Marina Abramovic | 111 |
| Figura 26 – Intertexto de Retrato de Fidalgo | 112 |
| Figura 27 – “Retrato de Fidalgo” : Ticiano | 112 |
| Figura 28 – Mamíferos da Parmalat | 114 |

| | |
|--|-------------|
| Figura 29 – Charge | 114 |
| Figura 30 – Cartaz Publicitário | 115 |
| Figura 31 – Foto de Performace | 116 |
| Figura 32 – <i>Pietà</i> : John Emerson | 117 |
| Figura 33 – “Roda de bicicleta”: Duchamp | 118 |
| Figura 34 – “Fonte”: Duchamp | 118 |
| Figura 35 – “Tudo continua sempre”: Farnese | 119 |
| Figura 36 – “O casamento”: Farnese | 119 |
| Figura 37 – “A criação do homem”: Michelangelo | 121 |
| Figura 38 – “A criação do homem”: Michelangelo (detalhe) | 122 |
| Figura 39 – Peça Publicitária | 122 |
| Figura 40 – Foto de Guindaste | 123 |
| Figura 41 – A criação de Adão: encenação | 124 |
| Figura 42 – <i>L’Angelus</i> : Millet | 127 |
| Figura 43 – “O Ângelus arquitetônico”: Dali | 128 |
| Figura 44 – <i>Pietà</i> : Michelangelo | 129 |
| Figura 45 – Menina Índia | 129 |
| Figura 46 – Mãe africana | 130 |
| Figura 47 – <i>Pietà</i> : performance | 131 |
| Figura 48 – <i>Pietà</i> : performance | 132 |
| Figura 49 – <i>Pietà</i> : foto | 133 |
| Figura 50 – <i>Pietà</i> : performance | 133 |
| Figura 51, 51a e 51b – <i>Pietà</i> : performance | 134-125-136 |
| Figura 52 – Desenho de Vestir | 137 |
| Figura 53 – <i>Pietà</i> de Terracota | 139 |
| Figura 54 – <i>Pietà</i> de Terracota | 140 |
| Figura 55 – “Guernica”: Picasso | 141 |
| Figura 56 – <i>Pietà</i> : Salvador Dali | 142 |
| Figura 57 – <i>Pietà</i> : Bellini | 143 |
| Figura 58 – Trabalho de Aluno | 147 |

| | |
|---|-----|
| Figura 59 – Trabalho de Aluno | 148 |
| Figura 60 – Trabalho de Aluno | 149 |
| Figura 61 – Releitura de trabalho do Aluno | 150 |
| Figura 62 – “Antropofagia”: Tarsila do Amaral | 151 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Contribuições de Feldman | 80 |
| Quadro 2 – Contribuições de Saunders | 82 |
| Quadro 3 – Contribuições de Brière | 82 |
| Quadro 4 – Contribuições de Ott | 83 |
| Quadro 5 – Contribuições de Woodford | 83 |
| Quadro 6 – Contribuições de Parsons | 84 |
| Quadro 7 – Contribuições de Housen | 85 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| PUXANDO OS FIOS DO PERCURSO | 18 |
| 1 ABRINDO O CALEIDOSCÓPIO: introdução | 36 |
| 1.1. APRESENTAÇÃO DAS INTENÇÕES | 42 |
| 1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO | 47 |
| 2 FOCANDO O CALEIDOSCÓPIO: o olhar | 48 |
| 2.1 PERCURSOS DO OLHAR | 48 |
| 2.2 PROCEDIMENTOS DO OLHAR | 54 |
| 3 ENTRE O OLHAR E O CALEIDOSCÓPIO: a imagem | 60 |
| 3.1 O TEXTO IMAGÉTICO | 60 |
| 3.2 AS IMAGENS DIALOGAM | 68 |
| 3.3 LEITURA DE IMAGENS | 74 |
| 3.4 PROCESSOS DE LEITURA DE IMAGENS | 80 |
| 3.5 ENSINO DA ARTE E IMAGENS NO ÂMBITO ESCOLAR | 87 |
| 3.6 LEITURA DE IMAGENS E O PROCESSO ARTÍSTICO..... | 89 |
| 4 GIRANDO O CALEIDOSCÓPIO: a intertextualidade | 97 |
| 4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEPÇÕES | 97 |
| 4.2 ABORDAGENS INTERTEXTUAIS | 108 |
| 4.3 INTERTEXTUALIDADE E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS | 144 |
| 5 FECHANDO E ABRINDO O CALEIDOSCÓPIO: considerações | 157 |
| 5.1 ABORDAGENS DE PESQUISA | 157 |
| 5.2 CENÁRIOS ATUAIS | 160 |
| 5.3 CONSTATAÇÕES | 161 |
| 5.4 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS | 165 |
| 5.5 DESDOBRAMENTOS DO ESTUDO | 168 |
| REFERÊNCIAS | 170 |

... RETOMANDO ...

“O criador não está sujeito ao acaso, mas sim, e em todo o caso, à incoscência, ao não saber que está a construir, tão minuciosamente, o seu Eu poético. Um projeto que concebeu um dia de repente quando era criança que gostava de ver as letras e as imagens, ouvir histórias e contar histórias e fazer jogos com as palavras, e que se manteve durante toda a vida distante, como um Eu desejado e irreal que fazia acenos suaves e imperiosos ao Eu real que ele era. Nessa busca ao acaso, emocionante ou poética, do caminho para chegar até onde colocou o seu anseio, gastou horas incontáveis.

Todo esforço de busca implica uma tenacidade entrançada com todas as atividades. O projeto não é apenas o final entrevisto, mas a constância mantida. A criação não é uma operação formal, mas biológica, vital, exposta aos azares e acidentes e prolongada pelo anseio de uma subjetividade que quer expandir sua liberdade, os seus domínios e a sua agilidade”.

José Antonio Marina, 1995, p.217

Puxando os fios do percurso

Quem somos é consequência das histórias socialmente construídas que estamos narrando a nós mesmos e aos outros. Vivemos vidas narradas e caminhamos por onde nos levam nossos desejos e nossas intenções, vestidos com as tramas que tecemos ao longo da vida, cujos fios foram se colando em nossa carne como uma segunda pele, às vezes velada, outras vezes exposta. Embora nos desloquemos para o futuro, somos passageiros do passado e o presente é este composto híbrido em que tentamos construir os significados que dão sentido às nossas buscas e aos nossos fazeres.

Movimentamos-nos pela bússola das nossas incertezas e interrogações e o norte que vislumbramos é sempre um novo começo: ora a nos provocar com devires sedutores, ora a nos apontar razões equivocadas. Sobressaltados, seguimos como nômades à procura do território seguro que nunca está onde o colocamos. Felizmente! Dele queremos distância, pois nossa alma de professora se nutre dessas inquietações e constrói com elas seus itinerários pedagógicos e suas possíveis investigações.

Quem sou, é esta tessitura de processos compartilhados, de experiências que me habitam, que explicam minhas escolhas e ressignificam minhas ações. Nunca somos sós, nos aponta Bachelard¹; tudo que vimos, sentimos e aprendemos nos acompanha e revive em nosso cotidiano através de um imaginário que convocamos a nos acompanhar. Fragmentos do vivido,

¹ Bachelard (1986) no livro *A poética do espaço*, se refere às memórias da casa e da infância como presenças constantes que definem escolhas.

as imagens, capturadas pelo nosso olhar, e a memória, relicário dos nossos guardados, ao final, num movimento circular, caleidoscópico se entrelaçam e abrem brechas para que possamos entender e dar sentido à trajetória que trilhamos e que escolhemos como nosso chão.

É nessa moldura de reflexões pessoais, a qual finalizou minha Dissertação de Mestrado², que me debruço para atar o nó de uma pesquisa a outra, na tentativa de intertextualizar estudos já realizados, experiências estéticas vividas, observações colhidas ao longo do tempo em que estou comprometida com o ensino da arte e o repertório teórico que tanto define quanto lança interrogações sobre os encaminhamentos deste estudo. Busco os modos de olhar, os vestígios entre textos, as ancoragens imagéticas e afetivas, as astúcias: busco os intertextos que se entrelaçam, que provocam e que desvelam sentidos, instaurando, talvez, novas possibilidades pedagógicas para o ensino da arte.

Por que ocupar-me da intertextualidade?

O interesse pelo intertexto é paralelo ao meu percurso de professora marcado pelo estudo de temas referentes a criatividade, a estratégias para desencadear o processo criativo e a modos de construir redes de aproximação entre o universo artístico, em especial as artes visuais, e os alunos e alunas com quem tive a oportunidade de trabalhar em projetos de formação docente. Na década de 80, encontrei em Saunders (1984), Guilford (1960 e 1978), Ostrower (1983) e Barbosa (1975), entre outros, os suportes teóricos para justificar as propostas pedagógicas centradas nos processos criativos que tinham seu principal foco voltado à fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração e redefinição/re-elaboração. Essas propostas foram desenvolvidas

² KEHRWALD, Isabel Petry. Processo criativo e ensino da arte: mudanças e permanências. Dissertação de Mestrado defendida junto ao PPGEDU/UFRGS em 07 de outubro de 2002.

em sala de aula, principalmente na formação de professores para o ensino da arte, contribuindo depois para o embasamento dos meus estudos do mestrado.

No final da década de 80 e início da década de 90, a Abordagem Triangular de ensino da arte, apresentada pela Professora Doutora Ana Mae Barbosa e relatada em seu livro *A imagem no ensino da arte*, editado em 1991, inaugura novos procedimentos pedagógicos ao apontar a importância dos processos de apreciação e leitura de imagem, para a alfabetização estética. Derivada da leitura de imagem, passa a circular entre os educadores a palavra releitura, designando a produção artística dos alunos, decorrente da leitura do texto imagético. Por analogia aos meus estudos sobre processo criativo, passei a traduzir o que se chamou de releitura da obra de arte, como redefinição, capacidade criativa de re-elaborar, re-arranjar, re-organizar em uma nova composição, os elementos do texto, objeto de estudo.

O conceito de redefinição busco em Saunders (1984), na Revista *Arte 10*, em um texto fundamental para minha compreensão dos procedimentos do processo criativo e da releitura: *A educação criadora nas artes*. Este texto a que tive acesso em 1985, as palestras a que assisti de Ana Mae Barbosa, e os encontros que mantive com esta educadora, foram basilares para o direcionamento da minha prática pedagógica na área. Desse modo, refiro-me à releitura como um outro texto que pode ou não conter referências explícitas do primeiro, e dele se distancia ao ser elaborado através de um percurso pessoal.

Em 1989, sob minha orientação, deu-se início na FUNDARTE – Fundação Municipal de Artes de Montenegro, à proposta pedagógica de trabalhar por projetos de continuidade com alunos da Escolinha de Artes e das Oficinas (crianças e jovens com idade entre 3 e 15 anos) buscando inter-relacionar estudos de história da arte, criação artística, processos de apreciação estética – leitura de imagem -, e elementos do cotidiano. Foi uma experiência pioneira e exitosa, que acompanhei *pari passu*, cujos resultados

foram apresentados em vários eventos estaduais e nacionais, bem como divulgados em cursos, Seminários de Arte e Educação, realizados na FUNDARTE, e em Encontros da Rede Arte na Escola³. Projetos como “Minha cidade”, “Van Gogh na Escolinha”, “Borboleta”, entre outros, ofereciam ampla aprendizagem estética e artística, relacionada a diversas áreas do conhecimento. Havia a preocupação de que os conteúdos abordados fossem inter-relacionais e que imagens da arte relacionadas à temática estudada pudessem ser manipuladas pelas crianças e jovens. Assim, imagens intertextuais estavam presentes sistematicamente na sala de aula. (os projetos serão enfocados novamente em próximo capítulo.).

Posteriormente tive contato com os estudos do educador espanhol Fernando Hernández (1998), sobre projetos de trabalho, nos quais encontrei suportes teóricos e metodológicos para avançar na minha concepção pedagógica para o ensino da arte, ou seja: é possível transgredir a linearidade do currículo, promover o diálogo entre áreas distintas do conhecimento e provocar o interesse pela arte através de relações intertextuais.

Paralelo à investigação e estudo teórico sobre processos de construir conhecimento sobre arte e com arte, de modo mais amplo e inclusivo, levando em conta não só os artistas e as obras legitimadas, mas também o contexto dos interlocutores e os fazeres da casa, como nos aponta Certeau (1990), iniciei um processo de garimpagem de imagens intertextuais com o objetivo pedagógico de formar um banco de imagens. A intenção era disponibilizá-las em sala de aula provocando os alunos a novos olhares. Inicialmente, foram coletadas imagens do campo das artes visuais e, logo após, toda e qualquer imagem ou objeto que pudesse estabelecer diálogo com obras de arte.

³ A Rede Arte na Escola do Instituto Arte na Escola/SP é formada por 53 Pólos, localizados em Universidades de 47 cidades de 24 Estados brasileiros. Anualmente realiza Encontro com todos os coordenadores de Pólos para tratar de ações que visem a melhoria do ensino de arte no âmbito educacional. Mais informações no site www.artenaescola.org.br

Essas buscas se intensificaram a partir da constatação de que a imagem da capa da Revista Isto é, de maio de 1995⁴, (Fig. 2) apresentando a foto de um soldado americano com uma criança no colo, me remetia à conhecida imagem da *Pietà*⁵ (Fig. 3), de Michelangelo, ambas a seguir.



Fig. 2: capa da Revista Isto É



Fig. 3: *Pietà* - Michelangelo
Escultura em mármore, 1497/99

Esta visada motivou outros intertextos e o acervo foi sendo ampliado com a colaboração de alunos e pessoas conhecedoras do foco da minha pesquisa. A constatação da possibilidade de um diálogo entre as duas imagens, através

⁴ Revista Isto é, n. 1334, 26 de maio de 1995. Capa.

⁵ Michelangelo – *Pietà*, 1497/99. Escultura em mármore, 1,95cm de altura, 174 cm de base. Basílica de São Pedro, Vaticano. Fonte: História Geral da Arte, Escultura II, Madrid: Ediciones do Prado, 1996.

de seus elementos de aproximação e as diversas reflexões que vislumbrei tanto sob o ponto de vista estético, quanto sob o ponto de vista da inter-relação entre ambas e aspectos do cotidiano, direcionaram meu interesse para essa temática que passa a ser, então, um objeto de pesquisa constante e que expus pela primeira vez em um pequeno texto no Jornal da FUNDARTE. (KEHRWALD, 1997). Também percebi, ao longo do meu trabalho docente, que as imagens intertextuais tecem redes de comunicação entre arte e observador/vedor e se apresentam muito propícias à fundamental ação de seduzir o olhar para construir e ampliar conhecimentos através da correlação e analogia de textos sejam eles do campo das poéticas visuais, ou de campos diversos.

Surgiram assim, as coleções “Encontros amorosos” com uma série de beijos, “Encontros saborosos” com uma série de mesas, “Objetos do cotidiano” com uma série de guarda-chuvas” (e bicicletas, entre elas as de Iberê Camargo), depois as “Garimpagens avulsas” com tipos diversos de intertextos, “Artistas e seus intertextos” com as citações de artistas, e a série que agrupei sob o título “**Pietás**”. Esta é a série que exponho em maior número por se tratar de um objeto de captura constante do meu acervo de imagens, com a qual trabalhei muitas vezes em ações educativas. É, também, um tema recorrente na História da Arte, conhecido e popularizado através de imagens em igrejas e “santinhos” e objeto dos mais variados intertextos.

Seleciono a seguir, imagens da série “Objetos do cotidiano”, (Fig. 4, 5, 6), e da série “Garimpagens avulsas” (Fig. 7 e 8) com a intenção de provocar o passeio do olhar e a entrada no intertexto. Nestas imagens, o intertexto (citações) foi construído pela autora, ancorado em repertório que permitiu a correlação.



Fig. 4: Foto de jornal
Sem referência



Fig. 5: “Os guarda-chuvas”
Renoir – 1881-86



Fig. 6: Procissão de Nossa Senhora
Porto Alegre. Jornal Zero Hora
14/10/1996

recorte de revista sem referência



Fig. 7: "Final de *arabesque*"
Edgar Degas, 1877⁶

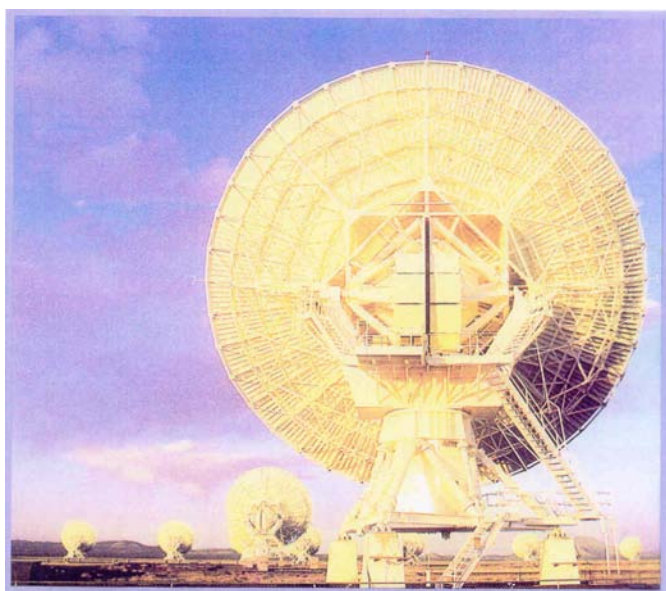


Fig. 8: Foto em revista - sem referência

⁶ In: Guia de História da Arte de Sandro Sproccati.

Das práticas intertextuais presentes na história da arte, principalmente as da metade do século XX, como as citações de Pablo Picasso a Velásquez, nos cinquenta e oito estudos que realizou com base na obra “As Meninas”, de 1656⁷, seleciono os que seguem⁸.



Fig. 9: “As meninas”
Velásquez, 1656 – óleo sobre tela

⁷ “As Meninas” de Diego Velásquez. Óleo sobre tela, datado de 1656, que retrata a família real espanhola, do Rei Felipe IV. Referência: Wendy Beckett, História da Pintura, 1997.

⁸ Os estudos de Picasso podem se consultados em Warncke C.P; Walter I. (1997, p. 605-10).



Fig. 10: "As Meninas"
Picasso, 1957 – óleo sobre tela



Fig. 11: "Vista de conjunto"
Picasso, 1957 – óleo sobre tela



Fig. 12: "A Infanta Margarita"
Picasso, 1957 – óleo sobre tela

René Magritte com sua “Perspectiva II: O Balcão de Manet”, datado de 1950⁹, também faz uma evidente referência ao quadro “O Balcão” de Edouard Manet de 1868¹⁰,



Fig. 13: “O Balcão”

Edouard Manet, 1868



Fig. 14: “Perspectiva II: O Balcão

de Manet” – Magritte, 1950

⁹ In: Magritte: o pensamento tornado visível de Marcel Paquet.

¹⁰ In: Guia de História da Arte de Sandro Sproccati

São também notáveis as apropriações/repetições de Andy Warhol¹¹ a partir de conhecidas obras de arte como a Mona Lisa de Leonardo da Vinci, realizada em 1963¹².



Fig. 15: "Mona Lisa"
Leonardo das Vinci,
Óleo sobre tela, 1503-05



Fig. 16: "Mona Lisa" - Andy Warhol
Silkscreen, 1963

¹¹ Guia de História da Arte de Sandro Sproccati.

¹² Guia de História da Arte de Sandro Sproccati.

OBS: as imagens das Fig. 9 a 16, fazem parte da série "Artistas e seus intertextos"

A percepção de uma construção intertextual que não está posta e que se faz pelo olhar do observador, a partir de seus repertórios, levou-me a pensar em outros modos de leitura imagética. Uma leitura que levasse em conta como a imagem nos captura e dialoga conosco e não apenas o que ela nos diz. Assim, meus estudos se concentraram em três eixos:

- o intertexto e suas possíveis aberturas pedagógicas para a construção de sentidos no ensino da arte;

- a concepção educativa dos projetos de trabalho defendida por Fernando Hernández (1998 e 2000) na qual identifiquei proximidade com as práticas intertextuais e interdisciplinares, uma vez que propõe a inter-relação entre várias áreas do conhecimento e diferentes imagens e objetos;

- as propostas artísticas e teóricas da contemporaneidade que têm nos processos intertextuais uma de suas mais fortes características.

Passei, então, a colecionar imagens que por algum aspecto pudessem ter relação com imagens da arte e a escavar seus desvelamentos e sentidos com a cumplicidade de alunos e alunas dos cursos de formação em artes que ministrava, já, intencionalmente, voltada a tornar essa busca um processo investigativo. Assim, o que reverbera nesse estudo, é uma trajetória de professora fustigada pelo desejo de ver a Arte como presença, na escola.

Mas, por onde começar?

Segundo Lancri, pesquisador francês na área das artes plásticas, esta indagação pode ser respondida da seguinte maneira:

Muito simplesmente pelo meio. É no meio que convém fazer a entrada em seu assunto. De onde partir? Do meio de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância. Do meio desta ignorância que é bom buscar no âmago do que se crê saber melhor. (LANCRI, 2002, p.18)

É, pois, no meio de uma vida, no meio de uma prática que instauro os procedimentos do não saber e retomo um a um os pedaços de espelho do meu caleidoscópio, tomado aqui como uma metáfora deste estudo. Ao girar, rodopiar e deslizar o visor do caleidoscópio, feito com pequenos pedaços de espelho, é possível capturar e compor infindáveis mosaicos de textos imagéticos, o que reforça a possibilidade de correlação com o processo intertextual. Entrelaço assim, a metáfora que escolhi ao pensamento de Julia Kristeva (2005, p.48) que em seus estudos semióticos aponta: “todo texto é um mosaico de textos” afirmação que me aproprio e que passa a atravessar toda pesquisa. O caleidoscópio de espelho e somente ele, ao se compor como um mosaico tira os olhos da clausura, desnuda as astúcias da intertextualidade e promove o entrançamento de textos de forma lúdica, mas certa, por isso o motivo da escolha.

Para melhor entendimento do que refiro, é pertinente lembrar que astúcia tem sua origem no latim - *astutia*, entendida como habilidade, esperteza, finura, sutileza, procedimento artiloso, segundo o Dicionário Larousse Cultural, mas, principalmente, sagacidade. Entre os teóricos que se ocupam dessa palavra, está o filósofo alemão Walter Benjamin (2006), que no livro *Passagens*, discorre sobre a astúcia no texto em que trata das passagens/arcadas de Paris e do seu encantamento por elas. Para Benjamin, o conceito de astúcia está ligado a uma capacidade que excede a esperteza e se refere a um despertar que exerce encantamento. Reforça ainda que a astúcia é o recurso pelo qual o sujeito extrai o melhor do mundo que o cerca, ou daquilo que o afeta. A teórica Susan Buck-Morss (2002), estudiosa da obra de Benjamin, oferece em seu livro *Dialética do olhar: Walter Benjamin e o Projeto das passagens*, reflexões que ajudam a entender o pensamento do filósofo alemão sobre esta questão.

Nesse estudo, adoto o conceito de astúcia relacionado à sutileza, sagacidade, exercício do encantamento, habilidade de afetar e extrair efeitos,

para que o intertexto se instaure e se instale, capture, encante e redefina a leitura do texto imagético no ensino da arte.

Apresento a tese, dividida em cinco capítulos: no primeiro, abro o caleidoscópio fazendo uma introdução ao tema, no qual cito uma trajetória de estudos que já realizei em relação à intertextualidade, as intenções do trabalho e três questões que contextualizam a temática, direcionando o foco para a sala de aula, com o objetivo de buscar alguns dados para a reflexão sobre o ensino de arte hoje.

No segundo, terceiro e quarto capítulos, apresento o referencial teórico escolhido para dar suporte à trama de conceitos pertinentes ao enfoque do trabalho. Estes três capítulos constituem a base estruturante da pesquisa que está assentada na discussão teórica ampla, acolhendo diferentes correntes de pensamento. O olhar, a imagem e a intertextualidade são os enunciados que direcionam o foco do caleidoscópio e as reflexões.

No quinto capítulo, fecho o visor do caleidoscópio trazendo, *en passant*, abordagens de pesquisa e dados que busquei junto a um grupo de professores no formato estudo exploratório, como forma de contextualizar o presente trabalho. Também nesse capítulo, teço considerações finais, ao mesmo tempo em que abro novamente o caleidoscópio para apontar possíveis desdobramentos da pesquisa.

A tese está atravessada por projetos pedagógicos realizados na Fundação Municipal de Artes de Montenegro, e em escolas da cidade, nos quais tive participação como orientadora ou observadora e pude assim, construir um acervo de imagens e reflexões que embasam minhas concepções. Os capítulos estão divididos por lâminas do meu acervo pessoal, que por força das novas tecnologias não terão mais utilidade prática. A lupa de papel, que acompanha o documento, serve tanto para iluminar as imagens ao deslizá-la

entre o papel preto e a lâmina transparente, quanto para provocar o leitor à prática intertextual.

1 ABRINDO O CALEIDOSCÓPIO - introdução

A importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (BARROS, 2006, (IX))

Não basta ver, é preciso ver com astúcia e encantamento. É preciso um olhar aguçado tanto para as coisas que se oferecem imediatamente quanto para as que escapam à percepção imediata. Necessário se faz instaurar uma educação do olhar: dotá-lo de procedimentos que promovam percepções refinadas que não sejam apenas de sobrevôo ou planares, mas que se detenham, busquem, vasculhem a intimidade do objeto pesquisado.

Para Rouanet (1988, p.147)

“Olhar [...] significa usar a vista com astúcia e com inocência. Com astúcia porque sem ela seríamos iludidos, e com inocência para não sermos corrompidos pela miragem de uma visibilidade estéril, sem fins transformadores [...]”.

Ver com astúcia significa investigar o que precisa ser investigado, ousar ver e ousar saber, pois a visão é a antecipação do conhecimento. Se é importante ver tudo, como alegam alguns arautos da área da comunicação, propaganda e sistemas audiovisuais em geral, então é necessário se submeter a uma pedagogia do olhar, na medida em que é preciso educar-se para desfrutar do mundo das imagens, da mesma forma como se educa para a leitura e compreensão do texto escrito. Todavia, na concepção de Parente (1993) a utopia de ver tudo ao mesmo tempo – o simultaneísmo atual é substituída pela idéia de ver depressa e, nesse sentido, o ato de ver é um ato

que antecede a ação, uma espécie de previsão, procedimento corrente nas três últimas décadas, que tem afetado modos de ser e aprender.

Prosseguindo com as reflexões de Rouanet (1988), vemos que ele apresenta o olhar e a visão como solidários e nos remete à gênese da palavra visão para melhor explicitar seu pensamento. Ver, do francês *regard*, olhadela, atenção, vista, vigilância, nos remete a uma ação do olho e *regarder*, isto é, mirar, olhar, examinar, atentar, tocar, evoca aspectos da visão. Como verbo, olhar significa fazer uso dos olhos, no entanto, afirma Rouanet, (1988, p. 128) “não se vê sempre o que se olha, mas se olha sempre o que se vê”.

Sem o olhar a visão é ilusória, sem a visão o olhar é inútil. O olhar está a serviço da visão e visão funcionalizada pelo olhar. Para olhar atentamente o que se quer ver são precisos dois atributos: lucidez e reflexividade. Para ser lúcido, o olhar tem que se libertar dos obstáculos que cerceiam a vista; para ser reflexo ele tem que admitir a reversibilidade, de modo que o olhar que vê, possa por sua vez ser visto. É preciso que o olho aprenda a ver, assim como a língua aprende a falar.

Aquele que vê, opõe à percepção etnocêntrica de um olhar ingênuo, a percepção por assim dizer etnográfica de um olhar que passou pela pluralidade e alcança, enfim, um olhar ampliado que Rouanet (1988, p.129) designa por “olhar emancipatório”, entendido como um olhar livre da tutela de um outro que o guia e que direciona suas escolhas.

A noção de um olhar competente nos faz refletir sobre a noção do olhar ingênuo, aquele que não consegue ver com clareza e está condenado a mover-se num mundo ilusório. As formas de olhar são estruturais, atreladas a uma série de situações sociais e culturais. O olhar que vê a imagem é, portanto, um olhar impregnado de vivências, de memórias inscritas e de múltiplos direcionamentos, não está só, e captura o que lhe é possível, o que lhe é visível

naquele momento. Olha o mundo de um ponto de vista que, a partir de processos educativos é possível alargar, adensar e refinar através de processos próprios para este fim.

A imagem, paralelamente a sua função de registrar o imaginário, de significar e dar sentido ao mundo tem sido usada como meio e registro de conhecimento. É no século XV, com a gravura e a imprensa que se estabelecem as condições para a difusão das imagens, juntamente com os textos científicos dos livros ilustrados. A partir de então, uma pesquisa quase obsessiva segundo Couchot (1993, p. 37), “visa automatizar cada vez mais os processos de criação e reprodução da imagem”, liberando o olhar e a mão do artista, sendo que um dos inventos mais notáveis - a fotografia -, além de oferecer informações precisas, também fez avançar o conhecimento científico, tecnológico e artístico.

Depois das imagens de tradição pictórica e das imagens fotoquímicas (foto e cinema) surgem as imagens de terceira geração (geradas no sistema computacional), isto é, as imagens de síntese, imagens numéricas e imagens holográficas. A procura pelo domínio da imagem, nos informa Couchot (1993), levou os pesquisadores ao *pixel*, que materializa na tela o menor ponto de uma imagem, agora digital, que reage interativamente ao nosso contato e ao nosso olhar: ela também nos olha e permite, conforme o autor, que penetremos em sua transparência virtual. Prossegue afirmando que “a imagem é daí por diante, reduzida a um mosaico de pontos perfeitamente ordenado, um quadro de números, uma matriz”. (COUCHOT, 1993, p. 38)

Pensar as formas de criação de imagens através dos múltiplos processos hoje disponíveis, traz à memória a transmutação violenta provocada, primeiro, pela revolução industrial e, recentemente, pelos meios de comunicação sobre os sistemas de representação. A história da arte nos mostra como as categorias da arte, nos últimos 200 anos, têm sido transversalizadas,

transmutadas pelas invenções humanas diversas e muito especialmente pela tecnologia. O resultado se faz múltiplo, ubíquo, virtual e potencial, conforme Plaza (1993), e enriquece o campo da cultura em geral e da arte em particular, com a multimídia e a interdisciplinaridade sonora, visual e textual, - o hipertexto -, repercutindo no nosso cotidiano e na educação como um todo. Se a imagem nos olha e nos provoca, é necessária, como nos aponta (Rose, 2001, p. 33)

uma abordagem crítica das imagens visuais: uma abordagem que pondere acerca do agente da imagem, examine as práticas sociais e efeitos de sua visualização, e reflita sobre a especificidade dessa visualização. (tradução nossa)

Tais questões afetam as escolhas metodológicas do ensino das artes visuais bem como as maneiras de interpretar imagens, hoje centradas na narrativa do que se vê, sem refletir acerca da visualidade quanto a sua significância cultural, suas práticas sociais e as relações de poder em que está atrelada. Estes enfoques são objeto de estudo de um recente campo de investigação chamado “cultura visual”, conforme Rose (2001, p. 10). As pesquisas dessa área se filiam ao campo dos estudos culturais e levam em conta que a cultura visual é um processo e não um modo particular de perceber o objeto e que este, na relação com o espectador, mobiliza certos modos de ver. (tradução nossa)

O educador espanhol Fernando Hernández também destaca a necessidade de refletir sobre a cultura visual, a função das imagens e a história do olhar, paralela ao papel da educação e da arte na sociedade pós-moderna. O autor sublinha:

Não se trata, pois, de aprender a ler uma imagem (como identificação de elementos visuais isolados), mas sim de conhecer criticamente as diferentes manifestações artísticas de cada cultura (e não só as obras de arte definidas como tais pela cultura ocidental e recolhidas em seus museus e enciclopédias). E, se o conhecer é o primeiro passo, a reflexão

sobre o visual como forma de interpretação da própria cultura seria outro. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 78)

Hernández defende o ensino da arte voltado para a compreensão da cultura e concebe a leitura como um ato que extrapola a noção de que ler é decifrar alguns códigos, mas sim ler os signos em consonância com o contexto. Neste sentido, a leitura de imagem não pode se ater apenas aos elementos da linguagem plástica (linhas, planos, cores), mas ler e interpretar esse texto a partir de um contexto pessoal e social.

Entre as pesquisas recentes sobre a presença da imagem em nosso cotidiano, temos a tese de doutoramento de Susana Vieira da Cunha (2005), “Educação e cultura visual: uma trama entre imagens e infância”, que busca entender como a nossa relação com as imagens foi construída e de que modo os artefatos imagéticos educam crianças pequenas dentro e fora da escola, modulando concepções de mundo.

Nesta esteira de reflexões, a intertextualidade se apresenta como um rico território para repensar a educação do olhar e a pesquisa de novos modos de ensino da arte que levem em conta as mudanças tecnológicas, sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas, assim como as inter-relações caleidoscópicas que constantemente se entrelaçam entre sujeitos e entre estes e as várias áreas do conhecimento e, também, a presença da imagem como um outro que nos constrói.

A intertextualidade aparece no discurso da pós-modernidade como uma diáspora contendo várias maneiras de construção do texto. Teóricos como Barthes (2001), Kristeva (2005), Bakhtin (2003), entre outros, que se dedicaram ao estudo das relações intertextuais, têm defendido que um texto está sempre dentro de outro texto, preso a um sistema de referências que permite capturar os vestígios do texto primeiro. Essa compreensão amplia e adensa a

concepção de leitura e, por analogia, a leitura do texto imagético. Sugerem os autores que uma obra já não pode ser considerada original; a interpretação a modifica. Desse modo, é apenas como parte de discursos anteriores que qualquer texto tem sentido e importância.

Umberto Eco (1976), cujos estudos nesta área são fonte de consulta para pesquisadores tanto da área das artes quanto da literatura, comenta em seu livro *O nome da Rosa*, que toda história se refere a uma história que já foi contada numa alusão a este processo de revisitação constante entre autores e textos.

O texto concebido como um mosaico que contém vários outros textos e referências poderá desencadear uma infinita reinvenção de formas e conteúdos, uma rede interminável em que diferentes seqüências transformam-se em novas seqüências, (re)utilizando de incontáveis maneiras, os materiais textuais existentes. Uma abordagem de ensino concebida a partir desse pressuposto poderá ampliar o interesse dos alunos em relação à arte, seus artefatos e sua história, qualificando processos de compreensão.

Em relação à temática da intertextualidade nas artes visuais, a pesquisa virtual, realizada no banco de dados das bibliotecas das mais conhecidas universidades brasileiras, mostrou que a maioria das teses de doutoramento, que têm este tema como objeto de estudo, advém das áreas da comunicação, mídia e lingüística. Assim, ao investigar a intertextualidade espero contribuir para ampliar conhecimentos na área do ensino de Arte e das Artes Visuais em particular.

1.1 Apresentação das intenções

Todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é a absorção e a transformação de outro texto. (KRISTEVA, 2005, p. 145)

Tomo emprestada a citação acima para indicar o enfoque deste projeto: os processos de leitura de imagem nas artes visuais e a possibilidade de construção de significações através da intertextualidade, isto é, a partir da idéia de que todo texto é um mosaico de textos.

Esta temática se configura como um dos desdobramentos possíveis apontados na conclusão da minha Dissertação de Mestrado, cujo princípio desencadeador está ancorado em algumas indagações derivadas de minha atuação tanto na assessoria à escolas e cursos de formação docente, quanto como professora do Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura, realizado na Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Ministro o componente curricular Estágio Supervisionado em Artes Visuais, e por conta disso, observo os estagiários em sala de aula, visito escolas da cidade, converso com professores e professoras, enfim estou muito próxima da realidade escolar. Essa experiência me permite constatar o quanto valorizam ou não o processo e a produção artística e qual a concepção de arte que fundamenta os projetos da escola e permeia o trabalho dos professores.

Defendo a pertinência da temática que abracei, pela contribuição que poderá oferecer às reflexões sobre leitura e releitura de imagem na escola, uma vez que são práticas pedagógicas adotadas por grande parte dos professores e que se inscrevem na sua gênese, como abordagens intertextuais.

Preocupa-me saber até que ponto tais práticas se apóiam nas concepções e pressupostos teóricos da intertextualidade?

Quais suas contribuições para escapar do domínio da imagem e estabelecer intervalos de criticidade?

Como podem oportunizar que se aprenda a refletir sobre a visualidade que nos rodeia?

Para ajudar-me na reflexão, busquei além de suporte teórico, dialogar com professores de diversos níveis de ensino a respeito de processos de leitura de imagem utilizados em escolas de ensino fundamental.

Neste estudo, adoto o conceito de manifestação artística como prática social dos diversos grupos que compõem o nosso coletivo, o que me leva a defender o estudo da arte de modo amplo e inclusivo, isto é, o crochê da avó do aluno e a “Mona Lisa” de Leonardo Da Vinci, podem estar presentes na sala de aula como objetos de aprendizagem. Conforme Kehrwald (2005, p.114), “tanto uma exposição de arte quanto um vídeo, uma fotografia, um tecido impresso em serigrafia, um cesto feito artesanalmente, ou um objeto da casa do aluno, podem servir para que se dialogue em sala de aula sobre a função e o significado da cultura e da arte”. Nesse sentido, o intertexto predispõe a esta aproximação entre diferentes textos, e o ensino da arte deve ter o compromisso de privilegiar estes aspectos.

É o que defendem teóricos contemporâneos como Didi-Huberman (1998), ao propor um ensino da arte com ênfase no cotidiano e nos fazeres da casa, passando pela leitura das imagens fixas e móveis, acrescido de experimentações artísticas e criativas. No entanto, por em prática esta construção intertextual-multicultural de conhecimentos com alunos e alunas de diferentes realidades sociais é o desafio que se apresenta e se avoluma diante da precariedade do espaço escolar e dos recursos disponíveis; do número excessivo de crianças e jovens nas salas; do reduzido número de horas-aula destinado à arte em geral; e da falta de profissionais da área referida.

Esses fatores, entre outros, desafiam a tantos quantos desejam uma educação com qualidade para todos os segmentos sociais a pensar formas de inclusão da arte no currículo escolar que ultrapassem os paradigmas do desenho bonito, do cartaz para a festa, ou da cópia descontextualizada de uma obra de um artista consagrado. Essas atividades de ensino, pontuais, segmentadas e sem propósitos claros, não têm contribuído para a construção de conhecimento em arte e tampouco levado em conta os processos artísticos contemporâneos, ou as reflexões sobre o intertexto e, na sua esteira, as apropriações, citações, instalações, ou ainda arte conceitual, arte efêmera, modalidades de arte situadas na pós-modernidade.

Em minhas visitas às escolas, devido ao acompanhamento de Estágio Supervisionado, observo um modelo de procedimento pedagógico que se repete com pequenas variações: o professor ou a professora apresenta uma imagem aos alunos, geralmente a reprodução de uma pintura de um grande mestre e, após uma breve apreciação, solicita que façam uma releitura, um trabalho artístico com base na imagem/objeto lido. Esse procedimento pode indicar, de forma tanto subliminar quanto concreta, que se conceitua arte como um clichê, algo exemplar a ser copiado e não como objeto de estudo e de construção de conhecimento no campo estético e sensível.

Assim, afetada por estas preocupações, situo-me no que Kastrup (1999, p. 125), apoiada em reflexões de Deleuze, cita como 'o fora', isto é, o que escava um intervalo, "existindo como força em estado de agitação [...] o que é capaz de afetar e perturbar o sistema, de lhe pôr problemas" e vou em busca das aproximações (e diferenciações) entre arte, educação e intertexto. Ao problematizar nos colocamos em estado permanente de procura, instalamos o desassossego em nossa alma de professora, o que nos instiga a refletir sobre possíveis brechas para responder aos nossos dilemas e interrogações. Neste sentido, as pesquisas no campo educacional têm uma colaboração muito

significativa ao direcionarem seus estudos às provocações pedagógicas¹³ que promovam e alarguem a construção de conhecimento em arte, na qual educandos e educadores possam se reconhecer.

Por entender a precária situação atual do ensino de Arte na escola, e a importância das abordagens contemporâneas de perfil intertextual; por defender uma construção de conhecimento em arte, concretizada através da tessitura e inter-relação de vários textos, é que me atrevo a pesquisar esta temática, com a companhia de alguns teóricos não específicos do campo da Arte. Isso representou um desafio que abracei movida pela possibilidade de aprender e qualificar minhas reflexões.

Centralizo, pois, o estudo no eixo intertextualidade para investigar seus suportes teóricos. - enfoque principal -, e suas possibilidades no ensino de Arte. Optei por uma discussão teórica ampla, buscando nas narrativas de professores que acompanhei como mediadora/orientadora de projetos na área da educação e da Arte, e suas abordagens de ensino, dados que pudessem colaborar para a percepção do estado do intertexto no âmbito educacional. Nesta etapa utilizei-me de Grupos de conversação.

Para alcançar os propósitos do estudo, contei com as seguintes **fontes de investigação**: levantamento bibliográfico, teórico e imagético sobre a temática; acervo pessoal de projetos pedagógicos e imagens intertextuais; análise dos diálogos mantidos durante os encontros com os Grupos de conversação.

¹³ Uso as duas palavras juntas com o sentido de indicar a ação docente de instigar, confrontar, causar estranhamento.

Assim, **minha intenção** foi investigar a intertextualidade sob o ponto de vista de seus fundamentos conceituais, trazendo também para a reflexão, devido ao meu interesse pelo ensino, um panorama pedagógico. Para alcançar o cotidiano escolar mantive diálogo com professores de Artes Visuais de três séries finais do Ensino Fundamental de dez escolas de Montenegro, valendo-me de Grupos de conversação, aspectos relatados no Capítulo 5.

Nesse estudo, o conceito de intertextualidade é concebido à luz das definições de Kristeva (2005), para quem qualquer texto se constrói como um mosaico de citações, e é a absorção e transformação de um texto em outro texto, tecendo assim, uma rede interminável. Para a maioria dos teóricos não há distinção entre intertexto e intertextualidade. É Riffaterre (apud Samoyault, 2005), quem apresenta esta diferença, sublinhando que a intertextualidade é a seqüência de pressuposições, um encadeado de pistas a que o leitor deve dar resposta, e o intertexto é um fenômeno que orienta a leitura. É como um corpo de textos que vem à mente do leitor, de forma não linear, convocando a presença de outro texto, e mais outro, de forma concomitante.

As concepções que embasam a trama teórica e as considerações do estudo são de fontes diversas, algumas das quais me alimento há muito tempo, outras são mais recentes. Considero todas importantes para a montagem e os deslocamentos do mosaico de reflexões que apresento. No entanto, além das definições de Kristeva, ressalto os conceitos de texto de prazer e inter-relação textual e imagética de Barthes (2001), de dialogismo de Bahktin (2003), e as contribuições no campo da leitura de imagem de Calabrese, Aumont, Hernández e Barbosa como imprescindíveis para a compreensão dos fundamentos da intertextualidade.

Tendo em vista as questões anunciadas, optei por uma investigação de natureza qualitativa, abordagem teórica e descritiva, com análises de cunho interpretativo.

1.2 Contextualização

A partir das intenções deste estudo, apresentam-se como questões oportunas para pensar em uma contextualização do intertexto, no âmbito educacional vigente:

- o que se entende por intertextualidade no ensino de artes visuais?
- quais processos intertextuais estão presentes nas aulas de artes visuais?
- qual a intencionalidade pedagógica desses processos?

Processos intertextuais, no recorte deste estudo são os formatos metodológicos utilizados pelo professor em sala de aula, concebidos a partir do conceito de intertextualidade ou da inter-relação entre textos, entendendo imagens e objetos como textos possíveis de serem lidos na busca da produção de sentidos.

Intencionalidade pedagógica se refere aos propósitos do professor, seu objetivo, sua intenção, direcionada a uma produção de conhecimento que se engendra processualmente.

No Capítulo 5 há considerações sobre estas questões.

2 FOCANDO O CALEIDOSCÓPIO – o olhar

De quem é o olhar
Que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
Quem continua vendo
Enquanto estou pensando?

(Fernando Pessoa, 1965, p. 132)

2.1 Percursos do olhar

Ao substituir uma cena cotidiana por uma imagem narrada, o poeta afina nossa percepção da realidade, revela o que não víamos antes, dando forma e significação ao mero estar ali. Fernando Pessoa, que privilegia o olhar como tema de vários dos seus poemas e que pretendia olhar o mundo com o “olhar de ver”, escreve não para dizer o que vê no mundo, mas porque o que vê não lhe basta e deseja substituir por outras formas.

Tanto o poeta quanto o artista, ao se desapegarem da narrativa simples que somente enumera o que está posto, instalam um certo desassossego e possibilitam a geração de imagens que se inscrevem em nosso olho interior, isto é, “aguçam o olhar míope que nós, leitores, lançamos cotidianamente ao mundo”, conforme Moisés (1988, p. 345), alargando e construindo novos saberes.

Segundo a autora, cada pessoa é um olhar debruçado no mundo e um objeto visível ao olhar do mundo. Cada corpo dispõe de um jeito de olhar que lhe é próprio e essa particularidade condiciona também sua visibilidade como corpo diferente dos outros. Não se trata de reproduzir o que o olhar capta da realidade posta, mas de produzir uma visão mais intensa no sentido do que o artista suíço Paul Klee anuncia em sua conhecida reflexão: a arte não mostra o visível, torna visível.

Mas o que é ver? se questiona Chauí (1988) buscando respostas nos filósofos gregos, entre eles Aristóteles, ao defender que ver é olhar para tomar conhecimento, e para ter conhecimento. Portanto, o laço entre ver e conhecer - de um olhar que se tornou cognoscente e não apenas espectador desatento -, prenuncia um saber, e esse saber vem sendo construído ao longo da história pessoal de cada um.

Chauí (1998, p.40) prossegue aludindo a um olhar que

apalpa as coisas, repousa sobre elas, viaja no meio delas, mas delas não se apropria. Resume e ultrapassa os outros sentidos porque os realiza naquilo que lhes é vedado pela finitude do corpo, a saída de si sem precisar de mediação alguma, e a volta a si, sem sofrer qualquer alteração material.

Nesta mesma direção, Merleau-Ponty em *O olho e o espírito* (2004, p. 16) encaminha suas reflexões a respeito dos modos de ver um quadro e de ser atravessado por ele. Ao se debruçar sobre a pintura para chegar a uma fenomenologia da percepção que explora o terreno ambíguo do perceber e do percebido, comenta que “o vidente não se apropria do que vê: apenas se aproxima dele pelo olhar, se abre ao mundo”. Isso implica compreender que não se trata de possuir, mas de aproximar, de explorar e de perceber, isto é, de tecer um processo de antecipação. É por isso que Merleau-Ponty (1992, p. 224), em outro texto, esclarece que “ver é sempre ver mais do que se vê”

aludindo a um ver que ainda não se está vendo, mas está como promessa de visões futuras. Portanto, o visível envolve um invisível, é relação com a realidade, é transcendência e sensibilidade. O olho é um instrumento que se move por si mesmo, um meio que inventa seus fins, vê o que está posto e o que não está e, deste modo, não é possível fazer um inventário limitativo do visível. Lacan (1993, p.94) ao estudar esta temática do olhar aponta que “no fundo do meu olho, o quadro se pinta. O quadro, certamente, está em meu olho. Mas eu, eu estou no quadro”.

Sobre o mesmo tema, Ribeiro (1988) oferece contribuições buscadas no cotidiano, anunciando que o olhar captura, extrai, é *voyeur*, arranca prazer do objeto que devassa e porta-se de modo tão invasivo na varredura que promove para conhecer/reconhecer um objeto. Anuncia, ainda, que na crença popular, deixar-se olhar intensamente, no fundo dos olhos, é oferecer a possibilidade de perder a alma, ou ser cooptado por um amor à primeira vista, ter um segredo descoberto, ou ainda, sofrer um mau olhado. E mais, para indicar o quanto o olhar atua como caixa de memória, diz-se que quem não é visto não é lembrado, e para apontar um cuidado especial usa-se a expressão: é a menina dos meus olhos. O senso comum tem se encarregado de perpetuar estas e outras crenças denotando o quanto o olhar tem importância frente aos demais sentidos.

Quinet (2002), importante psicanalista brasileiro, traça um panorama dos estudos referentes ao olhar em diferentes momentos históricos, desde a supremacia da filosofia com Platão e seu mito da caverna¹⁴, a Aristóteles,

¹⁴ Na passagem da caverna, Platão descreve o estado inicial de ignorância dos homens rumo ao mundo inteligível, do percurso do desconhecimento até o conhecimento, do não saber ao saber. “Essa passagem é estruturada como um mundo de visão: o sujeito inicialmente percebe os objetos num jogo de luz e sombra e, em seguida caminha da escuridão para a claridade, das trevas para o sol, da cegueira para o deslumbramento.” (QUINET, 2002, p. 23)
O mito da caverna é uma pedagogia do olhar, mostra um processo de conhecimento que não se dá sem a impulsão ao saber para sair das trevas e caminhar para a luz, sem o desejo de saber, daí ser referência para a área da educação.

Descartes e Kant, até chegar ao que mais lhe interessa: os aportes da psicanálise, a partir de Freud e Lacan. Utilizando a literatura, a mitologia, a música, a pintura, o cinema, os programas televisivos como os *reality show*, fatos cotidianos diversos e os conhecimentos advindos de sua clínica psiquiátrica, ressalta a grande influência e significação do olhar na subjetividade e na sociedade contemporânea. O referido autor aponta o rompimento da psicanálise com a tradição filosófica ao diferenciar olhar e visão, tendo esta uma função fisiológica e aquele uma função desejante. Também apresenta o olhar a partir de concepções de Freud e Lacan, isto é, como objeto de pulsão escópica¹⁵, termo utilizado inicialmente por Freud e retomado por Lacan para indicar o impulso de ver e de ser visto, aliado ao campo do prazer e do desejo.

Quinet (2002, p. 69), reforça que a pulsão escópica não se escora em função fisiológica (a visão) e não tem ligação com o que seria da ordem da necessidade. “Não temos necessidade de ver e sim desejo de olhar. Um olhar não se pede – ele comparece ou não” evidencia o autor.

O conceito de pulsão escópica trazido pela psicanálise possibilitou estabelecer outra função para o olho não mais como fonte da visão, mas como fonte da libido. Lá onde estava a visão, descobre-se a pulsão, a pulsão de olhar que passa a participar daquilo que brilha e encanta. É um olhar de dentro já que o sujeito da percepção é parte integrante do fenômeno. Assim, o olhar não faz

¹⁵ A pulsão escópica segundo Freud (1973) é a pulsão do prazer de olhar e de exhibir. Pulsão segundo o dicionário Larousse Cultural, vem do latim, *pulsum, pellere*, isto é, impelir; é força que impulsiona o indivíduo a executar ou repelir uma ação; é instintiva, energética e motora. Na perspectiva da psicanálise este tema é estudado primeiramente por Freud que define a pulsão como necessidade de satisfação de um desejo cuja fonte é corporal, mas que estimula o psíquico. Em seu livro *A pulsão e suas vicissitudes*, ente outros escritos, defende sua teoria. O escópico é a primeira experiência de satisfação que ordenará a percepção do sujeito conforme as coordenadas do desejo, do gozo imediato que alimenta este instinto primário e incontrollável. Lacan (1979) retoma estudos de Freud e avança nesse tema concluindo que o objeto da pulsão não é o olho, é o olhar.

parte do sujeito e sim dos objetos, não é mais um atributo do sujeito que dele se serve como um instrumento; pelo contrário, é o sujeito que é afetado pelo olhar enquanto objeto. É o gozo do olhar, e é também, uma espécie de simbiose. No entanto, para o senso comum, olhar e ver se equiparam, o olhar coincide com a visão, assertivas dissipadas pelas teses psicanalíticas, pois conforme Quinet (2002, p. 37)

a psicanálise se interessa pelo pulsional, pelo registro do desejo e da angústia, no campo visual. Eis o que chamo de campo escópico. Nele o olhar é demasiado, pois incomoda, surpreende, desperta, perturba, afeta, tira o sossego, é um gozo a mais. [...] deslumbra e petrifica.

O gozo escópico que a pulsão prevê é o gozo dos espetáculos, da beleza, da delicadeza, do inusitado, do grandioso, mas também é o gozo do feio, do bizarro, do macabro, da violência, da cena pornográfica, da morte, que exercem todos, o mesmo fascínio sobre a sociedade escópica em que vivemos, isto é, que busca incessantemente olhar e ser olhada.

Seguindo com as teses da psicanálise sobre a temática do olhar, encontramos o conceito de contemplação, tão pertinente ao campo das artes definido como estado de gozo escópico em que o sujeito estaria em perfeito estado de harmonia e plenamente satisfeito por ter encontrado o objeto do seu desejo. É um ideal de completude do sujeito com o objeto, é o prazer do saber. Em última instância, o fogo do olhar que ilumina os objetos, torna-os belos e desejantes.

A pulsão escópica também confere ao olho a função háptica de tocar, despir, acariciar, “tocar com os olhos”, “comer com os olhos”, perscrutar, examinar, ações que se referem ao háptico, terminologia retomada por Deleuze (2007), e que indica uma modalidade de relação muito próxima entre a visão e o tato, entre o olho e a mão. O espaço ótico, que confere consistência ao

imaginário do campo visual, “não é simplesmente visual, mas refere-se a valores tácteis enquanto os subordina à visão” (DELEUZE, 2007, p. 109). Olhar com as mãos e apalpar com os olhos são as duas faces da mesma pulsão. O tocar é, por conseguinte, comandado pela função háptica do olho, ou melhor dizendo, é pelo fato de a função háptica do olho existir que o empuxo ao toque pode advir, seja para sentir o contato, seja para arrancar o véu.

Embora o enfoque psicanalítico não seja o direcionamento deste estudo, estes são conceitos interessantes para encaminhar investigações sobre apreciação da arte, leitura de imagem e estratégias para o ensino da arte, contribuindo desta forma para a ampliação das discussões em torno dessas temáticas.

É evidente a supremacia da visão, sobretudo nos dias atuais em que os meios de comunicação e o aparato midiático convocam nosso olhar dioturnamente para ver, aprender e percorrer caminhos cada vez mais plenos de interfaces comunicacionais, nos quais a percepção visual desempenha importante função. O olho, portanto, passa a ser o órgão humano mais requisitado, e o é, pela sua capacidade de “ler imagens esquemáticas, sintetizadas, hipersignificantes, e de lê-las rápido” apregoa Aumont (2004, p. 77). Sobretudo, o olho é explorado pela capacidade apontada no último item: ler imagens com rapidez, ação necessária para se relacionar com o mundo, especialmente o virtual, para impulsionar desejos, especialmente os de consumo, e para criar novos fatos e imagens.

Esse aspecto apontado por Aumont é objeto de preocupação na área educacional, principalmente para professores de Artes Visuais, uma vez que a apreciação da arte exige um olhar que investigue, que se detenha, que procure os vãos e as dobras com paciência e que se delicie com as descobertas, atitude próxima da pulsão escópica, improvável e de difícil compreensão para quem é estimulado a fazer tudo rapidamente como num piscar de olhos, antes que a

próxima janela feche, antes que a imagem seguinte se apague ou saia da tela. Pesquisar abordagens de ensino que levem em conta estas questões e busquem caminhos para a compreensão dos efeitos de sentido que um outro olhar pode suscitar no campo educativo é tarefa que merece nossa atenção.

2.2 Procedimentos do olhar

O tempo ocular é o tempo da exploração pelo olho da superfície da imagem. Uma imagem é olhada por meio de um percurso do globo ocular, “de uma série de movimentos, rápidos e de fraca amplitude”, explica Aumont (2004, p. 85), que se encarregam de levar diante da fóvea¹⁶ as diferentes partes da imagem. Em inglês a palavra que designa este percurso é *scanning* a mesma palavra retomada como metáfora para explicitar o rastreamento eletrônico da superfície da tela de vídeo. O olho, portanto, rastreia a imagem, mas de modo irregular, fazendo um trajeto assimétrico. Inúmeras experiências descrevem este scanning como um emaranhado de linhas em zigue-zague, semelhantes aos dentes de um serrote. Ao mesmo tempo, a percepção, na periferia da retina que funciona incessantemente, traz detalhes para a zona foveal, além de uma impressão de conjunto que desempenha um papel importante na apreensão, na estruturação e na memorização da imagem.

Para Aumont (2004), esta última observação já basta para mostrar que o tempo ocular não é um tempo mecânico, por mais rápido e articulado que seja. Situações experimentais demonstram que o olho não erra ao transitar na superfície de uma imagem: há sempre um olhar que se dirige e, na maioria das vezes, é dirigido. O autor relata uma experiência realizada com a imagem reproduzida da obra “A grande onda ao largo de Kanagawa”, (Fig. 17) do artista japonês Katsushika Hokusai, uma das mais usadas em pesquisas sobre percepção visual, devido à relativa simplicidade de sua estrutura.

¹⁶ Do latim *fovea* que no campo da anatomia se refere a uma minúscula zona retiniana de grande clareza ótica.

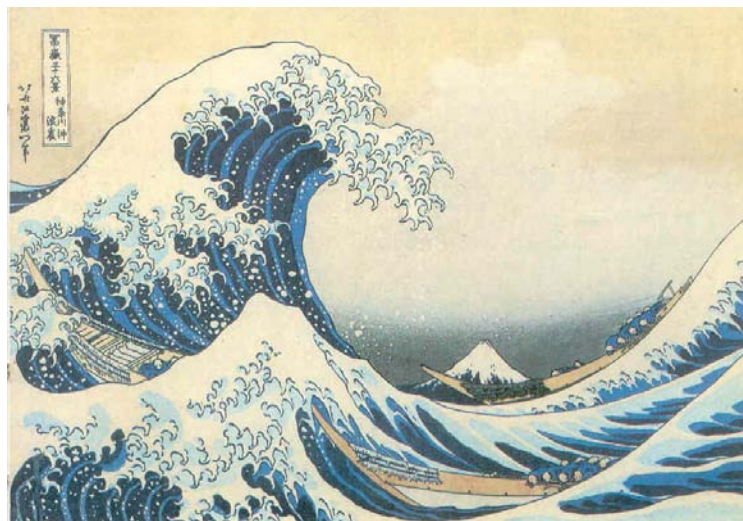


Fig. 17: “A grande onda no largo de Kanagawa”¹⁷
Katsushita Hokusai, 1930-31

Nessa experiência, foi solicitado ao espectador que apenas observasse a imagem. Não houve nenhuma indicação a mais. Os resultados, conforme Aumont (2004) mostram que a imagem foi capturada pelo olho do espectador, em cinco fixações, o que levou, mais ou menos, um segundo. É necessário duas vezes mais tempo se ao espectador é sugerido que observe outros fatores da obra.

A ordem e a duração da exploração da imagem são reveladoras do que se desconfiava: o olho não divaga. O que quer que se olhe, e especialmente uma imagem, seu percurso responde sempre à construção informada de um conjunto significativo, o que corrobora com as concepções de estudiosos da

¹⁷ Xilogravura (25x38cm) de Katsushita Hokusai (1760-1849) . Das 36 vistas do Fuji. Metropolitan Museum of Art/NY. Fonte: A arte de ver a arte, Susan Woodford, p. 15.

apreciação estética e da educação em geral que defendem ações intencionais e contextualizadas para que se possa alcançar uma compreensão da arte. Explorar uma cena visual é, portanto, um processo de busca que consiste no encadeado de diversas fixações sucessivas, a fim de esquadrihar a imagem em detalhes.

Esse percurso está intimamente vinculado à atenção e à informação: o ponto no qual o olhar irá se deter em sua próxima fixação é determinado ao mesmo tempo pelo objeto da busca, pela natureza da fixação atual e pela variação do campo visual. Assim, só há busca visual quando há um projeto de busca mais ou menos consciente. Em outro texto, Aumont (1995) prossegue na defesa de suas concepções ressaltando que a busca visual será diferente para cada observador e alude a um hipotético observador que olha a paisagem do alto de uma colina; se for um agricultor terá um interesse, se for um fotógrafo ou um artista plástico, terá outro, diferenciando-se os pontos sucessivos de fixação e o ritmo da ação.

Quanto às imagens, o autor explicita que, pelo menos, desde as pesquisas com percepção visual, divulgadas a partir da década de 1930, há um consenso de que as olhamos não de modo global, de uma só vez, mas por fixações sucessivas e não lineares. No caso de uma olhada sem intenção particular, as fixações duram apenas alguns décimos de segundos. Além disso, limitam-se estritamente às partes da imagem mais providas de informação, o que Aumont (1995) define como as partes que, memorizadas, permitem reconhecer a imagem no momento de uma segunda apresentação.

O que surpreendeu os pesquisadores nas experiências realizadas é a ausência de regularidade nas seqüências de fixações: não há esquema visual de conjunto, mas, ao contrário, várias fixações muito próximas em cada região densamente informativa e, entre estas regiões, um percurso de varredura bastante complexo. Segundo Aumont (1995, p.60),

Tentou-se prever as trajetórias de exploração de uma imagem pelo olho, mas, se não for dada uma ordem explícita, essas trajetórias são uma inextricável rede de linhas quebradas. O único resultado constantemente verificado é de que a trajetória é modificada pela introdução de ordens particulares, o que é normal em vista do que dizíamos: um olhar informado desloca-se de outro modo no campo que explora.

Esses aspectos são particularmente interessantes para os estudos referentes aos processos de leitura de imagem no âmbito educacional e se alinham às observações de vários teóricos que reforçam a importância da construção do olhar no ensino da arte. O importante é compreender que a imagem como toda cena visual olhada durante certo tempo – se vê, não apenas no tempo e espaço restrito do enunciado, mas à custa de uma exploração que raramente é inocente.

É a integração dessa multiplicidade de fixações particulares e sucessivas que constrói o que chamamos nossa visão da imagem. É só no caso de uma visão ligeira, quase fugidia das imagens, que se poderia supor um olho que as devorasse com rapidez, engolindo o que se oferecesse mais explicitamente, como as cores saturadas, as luzes ou as formas agressivas. Assim que a visão se prolonga ou, conforme Paul Klee, referido por Aumont (1995, p.87), “assim que se tem tempo de pastar”, ela perde o imediatismo, torna-se orientada, obedece a pressupostos e a instruções sugeridas ao observador.

Desse modo, levando em conta as reflexões anteriores e retomando o hipotético olhar lançado sobre “A grande onda” de Hokusai e, ainda, pressupondo que estivéssemos falando para um pescador japonês, fica claro que a direção mais apropriada para alcançar nosso propósito (a apreciação ou a leitura atenta da obra), é a que intima o observador a reportar o quadro ao texto, ou melhor dizendo, ao intertexto cultural que lhe é subjacente. E somente por um esforço de análise, posterior à visão do objeto e colado a experiências e

contextos vividos que se pode descobrir conteúdos visuais outros. Assim, a visão não é a pura recepção de um conteúdo visual, o que equivale dizer que não vemos apenas com nossos olhos. Segundo Barbaras (2005, p.69), “enquanto apreensão de um sentido dentro do sensível e como sensível, a visão é mais do que visão física: ela envolve uma forma de compreensão ou de pensamento”.

É, com efeito, a partir desse texto/contexto ou de uma versão eventualmente reconstituída ou aproximada desse texto que o espectador poderá não apenas compreender o objeto, mas

construir uma ordem de leitura, e portanto um tempo de contemplação, que o significante pictórico jamais explicita por si só. Nessa etapa onde intervêm os simbolismos de todas espécies, pode-se dizer, portanto, que o tempo do espectador, finalmente, tem alguma relação com o tempo no quadro. (AUMONT, 2004, p.87)

Nesse momento de contemplação sobrevêm os intertextos para que se possa estabelecer correlações, analogias e interfaces, quando o olhar revela e também se entrega ao desejo de ver, o que vem ao encontro dos pressupostos da psicanálise sobre a pulsão escópica. É, também, quando o espectador desenrola e desentranha o que o quadro havia condensado, analisa o que havia sido sintetizado e faz com que se torne novamente tempo o que havia sido travestido de espaço.

Para Ana Cláudia de Oliveira, pesquisadora da semiótica plástica, o chamado àquele que olha uma obra de arte, impõe que este destinatário retome uma rede de remissões e somente depois de uma série de procedimentos cognitivos, modificado em suas competências sensíveis, compreenda como a obra impõe meios específicos para ser vista e apreendida. Segundo a autora

O ver pressupõe um saber ver que só se operacionaliza na medida em que se adentra na teia de significados que permite, de posse de um saber, atingir um outro. (OLIVEIRA, 2004, p. 19)

A partir do que foi exposto, é possível defender que as transformações das competências cognitivas do leitor (aquele que vê a obra), modificadas pela aquisição de outras competências sensíveis, o tornam um sujeito capaz de alcançar as significações do objeto artístico.

Cada imagem se vivifica em cada ato de olhá-la e luta para entrar no circuito do ver e do ser olhada atentamente, ou seja, através de um "regime de visibilidade" segundo Oliveira (2001, p. 3), que convoca os demais sentidos para atuarem juntos com o objetivo de despertar a percepção dos sujeitos. Ao mostrar-se em sua estruturação imagética, o texto encadeia um sentido em outro que, num processo de aglutinação, pelas marcas convocatórias cravadas no próprio texto, definem a experiência do ato de olhar. O desafio de quem olha conforme Oliveira (2001, p. 6), "é, pois, com o como a imagem mostra o que mostra, buscando instrumental metodológico para explicitar e compreender como ela significa o que significa, pelos modos de sua estruturação textual". As estratégias do olhar e os procedimentos de captura, sob esta perspectiva, são delineados pela própria organização textual da imagem, que é desmontada e remontada com o intuito de estabelecer de que forma ela edifica sua significação, pelas competências de leitura do sujeito e pelo contexto cultural.

3 ENTRE O OLHAR E O CALEIDOSCÓPIO – a imagem

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura.
(Barthes, 2001, p. 49)

3.1 O texto imagético

Nos últimos anos foi fortemente difundida a idéia de nomear a imagem como um texto e como tal passível de leitura. Um texto não é feito de uma linha de letras e palavras em seqüência, a produzir um único sentido, mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original, pois como especula Barthes (2004, p. 62),: “o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura”. É, pois, o que se apresenta como objeto de leitura, não importando sua estrutura e forma. Para Calabrese (1987), um texto é um enunciado lingüístico inacabado, isto é, uma entidade comunicativa que precisa ser atualizada através de um processo constante de interpretação. Nesse sentido, contos e romances são textos, “mas também o são as mensagens publicitárias, as fotografias, a arquitetura as representações teatrais, os filmes, as obras de arte”. (CALABRESE, 1987, p.159). Para o autor a noção de texto, mesmo tomada em sentido genérico, é muito útil para os defensores da semiótica da arte, grupo no qual se inclui, por quatro motivos:

- primeiro, por entender a arte como um sistema (de signos) e estancar a polêmica sobre o assunto;

- segundo, por recuperar o sentido de historicidade dos códigos, justamente porque um texto é sempre texto-na-história;
- terceiro, por privilegiar a ótica da cooperação interpretativa, dentro do qual o problema do referente apresenta-se como “puramente estratégico e não epistemológico”;
- e quarto e fundamental motivo:

a noção de texto permite abandonar a improdutiva pesquisa das especificidades das artes, na medida em que cada texto não é interpretável como entidade estanque, mas como entidade que pede continuamente outros textos, outras experiências do autor e do leitor, independentemente do suporte material com o qual eles são realizados. (CALABRESE, 1987, p.160)

São particularmente pertinentes a este estudo as reflexões de Calabrese sobre a arte compreendida como texto “que pede continuamente outros textos”, pois se aproximam das características de uma abordagem intertextual, proposta central da pesquisa em foco. Outro aspecto relevante é considerar o texto como parte de um contexto impregnado de personalidade em que o leitor/vedor está incluído. Sob este ponto de vista, é possível enunciar que as artes visuais e as ciências em geral movem-se na mesma direção, sendo nossa tarefa não mais descrever e classificar os fenômenos, mas indagar acerca de sua função e sentido. É o que motivou teóricos pós-estruturalistas¹⁸ como Barthes, Foucault, Derrida e Deleuze, entre outros que postulam a liberação do texto para uma

¹⁸ O pós-estruturalismo instaura inicialmente uma teoria da desconstrução, expandindo-se depois para outras áreas do conhecimento. Diferentemente do estruturalismo, que afirma a independência e superioridade do significante em relação ao significado, os pós-estruturalistas concebem significante e significado como inseparáveis. Como corrente filosófica, embora não constituindo propriamente uma "escola", o pós-estruturalismo tem uma abordagem mais aberta no que diz respeito à diversidade de métodos e caracteriza-se pela recusa às verdades absolutas uma vez que tudo está condicionado ao contexto histórico. (LECHTE, 2003)

pluralidade de sentidos, em que a realidade é considerada uma construção social e subjetiva.

Barthes (1990), ao discorrer sobre a narrativa visual, se refere a imagem como um discurso icônico e no que diz respeito às discussões sobre signo, aponta em seu livro *Elementos de Semiologia*, que “o signo é composto de um significante e um significado. O plano dos significantes constitui o plano da expressão e o dos significados o plano de conteúdo”. A significação, portanto, pode ser concebida como um processo; é o ato que une o significante e o significado, ato cujo produto é o signo. Conseqüentemente, a imagem não é nem um instrumento e nem um veículo: é uma estrutura, é um processo no qual a significação é a união do que significa e do que é significado. A busca pelos efeitos de sentido é, pois, a busca da significação, tanto no campo das artes, quanto no campo das outras áreas do conhecimento, como a literatura, a lingüística e a análise do discurso, das quais este estudo se aproxima por força dos teóricos que conduzem as reflexões.

Certamente, um texto escrito e um texto pictórico não são a mesma coisa, mas as diferenças de organização produtiva de um e de outro não impedem aproximações quando se trata de analisar seus percursos. Assim, se temos as pesquisas de Barthes (2001), Genette (2001), Courtés (1979), Greimas (1997), Bakhtin (2003), Kristeva (2005), entre outros, sobre a teoria do texto literário, no campo das artes visuais temos conceitos tomados de empréstimo às teorias textuais conhecidas, sendo a semiótica uma das abordagens que transita entre artes visuais e literatura.

Os estudos sobre semiótica, no Brasil, têm ocupado teóricos e produtores de arte de ambas as áreas, mesmo porque elas se entrelaçam no momento em que é preciso “fazer ver” com palavras, conforme aponta Merleau-Ponty (1992), mas, muito especialmente, têm se intensificado no campo das

artes visuais e da mídia, devido à exacerbada presença da imagem na vida cotidiana.

Para Greimas (2004), uma das razões de ser da semiótica é a busca de novas interrogações do mundo, o que tem sido dificultado pelo vasto campo de significações que se tenta circunscrever sob o nome de visual. Por isso, segundo ele, “a semiótica visual - ou a semiologia da imagem – não é, com freqüência, senão um catálogo de nossas perplexidades ou de falsas evidências”. (GREIMAS, 2001, p. 75). O autor, um dos mais persistentes pesquisadores da área, evidencia três categorias na semiótica visual: a topológica, que se refere à localização das formas e ordenação em um determinado suporte; a cromática, que trata das cores e cromatismos; e a eidética que tem a ver com pontos, traços, linhas, figuras e formas que compõem determinada imagem.

A semiótica, segundo Courtés (1979, p. 41), tem como objetivo a exploração do sentido e isto

significa, em primeiro lugar, que ela não se reduz somente à descrição da comunicação (definida como a transmissão de uma mensagem de um emissor para um receptor): englobando-a, ela deve igualmente dar conta de um processo muito mais geral, o da significação.

Mais próxima da antropologia do que da teoria da informação, a semiótica empenha-se, conforme Floch (2001, p. 10), “em analisar as crenças, os sentimentos e as atitudes que cada sociedade adota frente às suas linguagens”. É nessa perspectiva que busca o processo de significação. Assim, para a semiótica o sentido resulta da reunião, na fala, na escrita, no gesto ou no desenho, de dois planos que toda linguagem possui: o plano da expressão e o plano do conteúdo. O plano da expressão é o plano onde as qualidades sensíveis que possui uma linguagem para se manifestar são selecionadas e articuladas. O plano do conteúdo é o plano onde a significação nasce a partir

das variações de cada cultura que engendram modos de pensar o mundo, ordenar e encadear idéias e discursos. (FLOCH, 2001)

Os teóricos da semiótica visam dar corpo a uma teoria da significação que possa dar conta de todas as linguagens e, precisamente, da tarefa de compreender os modos como se produzem efeitos de sentido. Por exemplo, como uma exposição, ou uma imagem, ambas objetos significantes, produzem efeitos de sentido para quem as visita ou as observa?

O sentido, segundo Floch (2001), nasce do percurso gerativo da significação que vai das articulações simples às mais complexas, das que fundam a inteligibilidade, das que organizam a superfície do que se convencionou chamar de texto. Além disso,

todo objeto significativo, para a semiótica, pode - e deve - ser definido segundo seu modo de produção, e não segundo a "história" de sua criação: "gerativo" se opõe assim à "genético". Isto constitui uma oposição metodológica capital: a constituição do sentido [...] é um desenvolvimento lógico, construído *a posteriori* pela análise; não é o desenrolar temporal de sua materialização. (FLOCH, 2001, p. 15)

Assim, para a semiótica a riqueza da significação de uma obra, de um texto, de uma imagem, de uma música, não tem nada a ver com o tempo passado para realizá-la, nem mesmo para concebê-la, o que exclui aspectos da vida pessoal do artista, pitorescos ou não. Por exemplo, o fato de Van Gogh ter cortado sua orelha é irrelevante para a análise semiótica, o que pode não ocorrer em outros processos de apreciação, nos quais essa particularidade pode assumir um grau de importância desproposital.

Para melhor entendimento, o texto imagético (ou texto visual, ou texto plástico, ou texto pictórico) é o resultado da junção do plano de conteúdo com o plano de expressão, construído através de um percurso gerativo. O texto é um

objeto cultural e de comunicação entre sujeitos de diferentes culturas. Mas, é também trama, é fio da urdidura, suporte da obra e seu enredo, é procedimento ardiloso do criador, além de “contrato que o criador propõe ao contemplador para que este ajuste o olhar” e, num conluio com o artista retire da obra o seu próprio texto pictórico. (OLIVEIRA, 2004, p. 141)

Da mesma forma Barthes (2001, p. 112), em seu livro “O prazer do texto”, no qual celebra a leitura, define a teoria do texto como uma hifologia (*hyphos*, do grego, tecido e também teia de aranha), ressaltando que

Texto quer dizer tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por detrás do qual se conserva, mais ou menos escondido, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia generativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – , o sujeito desfaz-se, como uma aranha que se dissolve a si própria nas secreções construtivas de sua própria teia.

Temos, pois, que o texto, ao ser entendido como tessitura, trama com astúcia seu enredo de forma a capturar o leitor para uma relação de cumplicidade. Ao mesmo tempo, o texto é um objeto fetiche e esse fetiche deseja-nos, escolhe-nos para fazer parte da sua teia. Conforme Barthes (2001, p. 66), “através de toda uma disposição de telas invisíveis, de chicanas seletivas: o vocabulário, as referências, a legibilidade, etc...” o texto nos toma e, com este enlace, abrimos caminho para dar sentido à leitura e alcançar o prazer do texto, o prazer da fruição, isto é, a significância, o sentido sensualmente produzido, o encantamento.

Em “A Câmara clara”, sua última obra, Barthes (2006) faz uma reflexão sobre a fotografia e aponta dois procedimentos que lhe sucedem frente às imagens fotográficas: um é a sua procura, seu interesse especial por determinada foto como um gosto, um investimento, uma empolgação, e outro é

o que lhe salta da cena como uma seta e vem trespassá-lo sem que o procure. A este elemento que vem lhe perturbar Barthes (2006, p. 35) chama de *punctum*, palavra em latim que

designa esta ferida, essa picada, essa marca feita por um instrumento aguçado; essa palavra convinha-me sobremaneira porque remetia-me também para a idéia de pontuação e porque as fotos a que me refiro estão efectivamente pontuadas, por vezes até salpicadas, por esses pontos sensíveis. [...] porque *punctum* é também picada, pequeno orifício, pequena mancha, pequeno corte. O *punctum* de uma foto é esse acaso que nela me fere.

Esse *punctum*, este ponto, é um pormenor que prende o observador e o deixa em suspensão. O pormenor, anuncia Barthes (2006, p.58) “apodera-se de toda minha leitura; é uma mutação viva do meu interesse, uma fulguração.” Através de qualquer coisa que toca o sujeito, que provoca estremeamento, como por exemplo uma marca, uma pequena inclinação, um movimento, uma cor, uma textura, a imagem deixa de ser uma qualquer e passa a preencher um vazio. “Ela anima-me e eu animo-a. É, portanto, assim que eu devo denominar a atração que a faz existir: uma animação [...] ela anima-me: é o que toda aventura faz”, diz Barthes (2006, p. 280), referindo-se a determinadas fotografias, objetos de seu estudo em vários textos. É o que pulsa, e é também o texto de prazer no qual é possível visualizar correlações com o conceito de contemplação e de pulsão escópica anteriormente referidos.

Reflexão semelhante aponta Clarice Lispector no livro “Água viva” (1980), ao declarar seu prazer pela escrita, referindo-se à palavra, como uma isca lançada pelo pescador. É uma metáfora que pode ser apropriada pelo campo das artes visuais, valendo-se da transferência e da analogia para investigar: o que é uma imagem isca? aquela que fiska, que morde, que prende. Qual seu poder de gerar efeitos de sentidos?

Para Deleuze (2007, p. 21), “o que tem um sentido tem também uma significação”. O sentido é um efeito, é a expressão que está sempre em processo. Em outro texto Deleuze (1995), se interroga a respeito das imagens e esclarece que elas se compõem de signos, os quais são traços de expressão que as combinam e não param de recriá-las, levadas ou carregadas pela matéria em movimento. A imagem não é o duplo das coisas, conforme Deleuze (1985), é a própria coisa, é o conjunto de tudo que aparece, isto é, o conjunto daquilo que é, o que exclui a idéia de representação.

Embora se afirme que a imagem é texto, é preciso levar em conta que a imagem possui uma retórica que lhe é própria e especificidades que não são comuns à linguagem escrita, sobretudo porque propõe diversos modos de leitura, seja o sentido esquerda-direita, cima-baixo, ou mesmo quanto aos seus sentidos e significados. Conforme Barthes (1990, p. 123), “o privilégio da imagem, nesse aspecto, oposta à escrita, que é linear, está em não propor nenhum sentido de leitura: uma imagem é sempre privada de vetor lógico” com o que concorda Greimas (2004, p. 86), ao anunciar que “a superfície pintada ou desenhada não revela, mediante nenhum artifício ostensivo, o processo semiótico que se pensa estar aí inscrito.” A leitura de uma imagem pode, pois, partir do inteligível, ou do vivido. Por mais que o artista, a obra ou o mediador tente impor um sentido de leitura, nosso interesse momentâneo ou fatos da memória facilmente induzem ao desvio do olhar.

Atingir a significação do texto é determinar tanto os modos de sua produção quanto o sistema de valores que aí circula, na medida em que todo texto carrega um universo de referências intra e intertextuais, valores datados em sua construção, um modo de manusear e organizar sua linguagem que permitem a análise do contexto pela do próprio texto. Nessa perspectiva, entende-se, pois, que o texto imagético contém os vestígios de sua historicidade, idéia basilar do princípio da imanência do texto.

O que quer de nós uma imagem?

O propósito do tratamento dessas imagens que nos olham querendo ser olhadas, segundo Oliveira (2001, p.7)

é descrever seus constituintes, os entrelaçamentos desses e os efeitos de sentido que desencadeiam nos sujeitos que as apreendem pela adoção de um regime de visibilidade através do qual se mostram e impõem-se à percepção. O objetivo da abordagem semiótica é o desenvolvimento de instrumentos para descrição e análise da imagem enquanto um texto lisível, um texto que tem força para colocar os sujeitos na presença das coisas.

Olhar uma imagem é muito mais do que observar, contemplar, adentrar na sua história é, sobretudo, aceitar fazer parte de uma experiência intensa e vivificante comandada pelo sensível e pelo inteligível que, incessantemente, insistem em nos convidar a aderir.

3.2. As imagens dialogam

Desde a tradição pictórica, até as imagens de terceira geração, nas quais os pixels substituem o pincel, o ser humano tem procurado desvendar e reinventar as imagens. Nas últimas décadas, as ciências humanas têm dado especial atenção aos estudos sobre o que Couchot (1993, p.42), faz referência como “uma nova ordem visual” que impõe uma outra visão do mundo, não mais unívoca e fechada em acontecimentos determinados e conclusos, mas aberta à eventualidade, à simulação e antes de tudo à hibridização. Couchot sublinha que há um processo híbrido entre as próprias formas constituintes da imagem e prossegue anunciando que a tecnologia permite

hibridização entre todas as imagens, inclusive as imagens óticas, a pintura, o desenho, a foto, o cinema, a televisão [...]. Hibridização entre imagens e o objeto, a imagem e o sujeito – a imagem interativa é o resultado da ação do observador sobre a imagem -, ele se mantém na interface do real e do virtual,

colocando-as mutuamente em contato. (COUCHOT, 1993, p. 46.)

Estas intervenções dos aparatos tecnológicos e midiáticos em nosso cotidiano nos levam a vivenciar uma verdadeira inflação de imagens, ou ainda, uma ditadura da imagem que por vezes parece encobrir e, até mesmo, engolir a realidade, distendendo os limites entre ambas. Nota-se, também, segundo Strôngoli (1998), um embaçamento da compreensão de que a imagem é portadora de propriedades próprias, que provocam transformação ou efeitos.

Etimologicamente, imagem vem do latim, *imago*, molde de cera do rosto dos mortos, usados nos funerais, ou *simulacrum*, que diz respeito ao espectro, a uma aparição ilusória, fingimento, simulação, semelhança, imitação. Em grego imagem é *eidôlon* ou *eikôn*, que se traduz por retrato ou reflexo, aludindo a idéia de semelhança, mas também de espelho. Ou seja, a imagem nasce da vontade de reproduzir, de apropriar-se de algo e apresentar de novo o mesmo, mas que é, contudo, um outro, isto é, rerepresentá-lo.

Cabe, então, perguntar: o que é uma imagem?

À primeira vista, uma imagem é composta por formas, traços, cores, texturas ou outros elementos da linguagem plástica, dispostos em determinada superfície com certa materialidade. Todavia, esta não é a descrição de uma imagem, mas sim, de seu suporte material. Na visão de Wolff (2005), a imagem começa a partir do momento em que não vemos mais o que é dado, por exemplo, uma flor, uma pessoa, uma árvore, mas uma outra coisa que não é do âmbito da materialidade: isto é, passamos a reconhecer figuras conhecidas pelo processo da representação. Assim, “uma imagem representa no sentido bem simples de que ela torna presente qualquer coisa ausente”. (WOLFF, 2005, p. 20), o que entra em confronto com a concepção semiótica, segundo a qual a imagem é presença.

Não se trata de representar o que está presente, mas rerepresentar o que está ausente, e que se torna presente na imagem, não na realidade. A imagem, nesta perspectiva é, pois, a relação que algo aqui presente tem de remeter a alguma coisa ausente, não é o verdadeiro, mas o seu simulacro. Essa simulação pode ser feita de duas maneiras: pelo poder da imaginação e pelo poder da criação de imagens e linguagens. Sobre este paradoxo, e em especial ao termo simulacro, Baudrillard (1991), tem importantes contribuições na defesa da impossibilidade de existir semelhança entre figuras, duvidando que um signo possa remeter para a “profundidade do sentido”, opondo em seu discurso, simulação e representação. É interessante apontar aspectos da imagem enumerados por Baudrillard (1991, p.13):

- ela (a imagem) é o reflexo de uma realidade profunda
- ela mascara e deforma uma realidade profunda
- ela mascara a ausência de uma realidade profunda
- ela não tem relação com qualquer realidade: ela é o seu próprio simulacro puro.

Essas questões podem pontuar a reflexão sobre os processos de leitura de imagem, seus efeitos e, principalmente, o quanto tem contribuído para o mascaramento da realidade via discurso imagético.

No que se refere ao processo de significação, Barthes (1990, p.27), se pergunta: “como o sentido chega à imagem? Onde termina o sentido?” e apresenta a idéia de que a significação não esgota a riqueza indizível da imagem, tanto na sua função denotada, quanto na conotada. A imagem em sua conotação é constituída por uma arquitetura de signos, de experiências, de atributos, de lexias, segundo o autor, que encaminham para diferentes associações. Sobretudo, o sentido de um texto, de uma obra, não pode fazer-se sozinho, na afirmação de Barthes (2007), em livro que discute a literatura e a crítica, uma vez que

“o autor nunca produz mais do que presunções de sentido, formas, por assim dizer, e é o mundo que as preenche. Todos os textos são como elos de uma cadeia de sentido, mas essa cadeia é flutuante. Quem poderia fixá-la, dar-lhe um significado seguro? “ (BARTHES, 2007, p. 15)

Talvez o tempo pudesse dar tal significado, diz Barthes, mas o que é pouco provável, uma vez que o sentido é mutante e produz seus efeitos em momentos, territórios e contextos diferentes.

Retomo um ponto obrigatório para a reflexão sobre a visualidade, que é o conceito de representação cuja compreensão perpassa por diferentes perspectivas. Estudiosa do tema, Enaudeau (1998), sustenta que a representação é uma inscrição visual que sempre pode ser reinvestida. Definir a representação como a presentificação da coisa em sua ausência, é acreditar na ausência do objeto dada desde o princípio. Diz a autora:

Portanto, a representação não é um quadro mental, interior e incomunicável, nem a percepção imediata de um objeto interior, senão o esforço por acolher a polissemia do percebido, o deslocamento que permite modificar seu aspecto. Não é um estado e sim uma prática, uma técnica, uma maneira de tratar o percebido. (ENAUDEAU, 1998, p. 131) (tradução nossa)

A representação supõe uma viagem do olhar, uma mobilidade testemunhada pelo trabalho conceitual ou artístico, mediante alterações que são impostas às formas em uma oscilação da qual o real sai transfigurado, irreconhecível. A imagem contém em si seu próprio objeto discursivo, assim, a representação não tem modelo, não reproduz nada, faz por si só todo o original, ela é a criação.

Para a educadora Mirian Celeste Martins (1998, p. 23), que exerce a docência no âmbito da formação de professores e desenvolve importante trabalho de pesquisa e produção de materiais para aulas de Arte juntamente com Gisa Picosque, como a DVDteca do Instituto Arte na Escola/SP, além de assessorias a projetos de mediação em espaços culturais como as Bienais de São Paulo,

A arte, pois, não imita objetos, idéias ou conceitos. Ela cria algo novo, porque não é cópia ou pura reprodução, mas a representação simbólica de objetos e idéias – que também podem ser visuais, sonoros, gestuais, corporais...- presentificados em uma nova realidade, sob um outro ponto de vista.

De fato, as produções artísticas são carregadas de imagens internas e externas, mediadas pelo contexto cultural de cada época. Para prosseguir a reflexão, é importante trazer a contribuição de Deleuze (1985), cuja defesa é: a imagem não é o duplo das coisas. É a própria coisa, é o conjunto de tudo que aparece, isto é, o conjunto daquilo que é, o que exclui a idéia de representação. Seguindo nessa trilha, Oliveira (2004), apresenta o artista como o sujeito que sistematiza na obra suas sensações, idéias e percepções e presentifica um todo estruturado, com qualidades suficientes para mostrar-se por si mesmo àquele que contempla a obra. Portanto, neste caso, a imagem não é vista como representação, mas como presentificação, isto é, ela não representa, ela é. A autora se alia aos semióticos para defender que é esse espaço de presentificação e não a vida do artista, suas mazelas, biografia e casos anedóticos, o objeto de estudo que elegem. Isto que dizer que somente o que é visto é passível de descrição e análise pelos efeitos de sentido que esta estrutura produz.

A proposta semiótica é tornar visível os processos de estruturação do todo da obra, a partir das unidades e das evidências do modo como são

arranjadas, com o propósito de mostrar que é em função da construção da obra que sua significação é produzida. Oliveira (2004, p. 116) elucida esta questão tomando como exemplo uma pintura e comentando que

assim, mais do que uma análise, o que resulta desse fazer, é uma contínua descrição da ação pictórica que, incansavelmente, se re-pinta pelo seu conjunto de efeitos de sentido atuando naquele que a aprende. A consequência é que a descrição verbal acaba sendo contaminada por esse caráter mostrativo, indicativo e inteiramente presentificativo de si mesmo, que é o que caracteriza o pictórico. [...] Nessa medida, esse re-pintar possibilita ao semiótico o seu acesso à significação de uma pintura.

A partir desse procedimento, estabelece-se um "contrato comunicativo", conforme a autora, que rege as relações entre um eu que enuncia - o enunciador, e o que este instaura em sua obra -, e um outro, o enunciatário, inscrito na comunicação proposta pela obra. É, pois, um contrato intersubjetivo. Em suas reflexões, Oliveira (2004, p.117), enfatiza o caráter semi-simbólico da linguagem pictórica, uma vez que mais do que representar coisas, idéias, objetos sensações e percepções, "é organizada para ser 'imagem' diante de nosso olhar e, por esse modo de existência presentificante, desencadear efeitos de sentido de diferentes ordens".

Os pressupostos semióticos abrem outras perspectivas de análise que se diferenciam da análise formal e dos processos de leitura de imagem concebidos por Feldman (1992) e Ott (In: Barbosa, 1997), por exemplo, utilizados no âmbito escolar. Esses processos apontam para estratégias de leitura e aproximação com a arte, focadas, principalmente, na descrição, na análise formal, na interpretação e no julgamento, diferentemente das concepções semióticas.

3.3 Leitura de imagens

A leitura ao ser entendida também como leitura de imagem, privilegiou as artes visuais e a imagem passou a ser objeto de análise principalmente na área educacional. Os processos de leitura popularizaram a arte, e as grandes exposições como Bienal de São Paulo e Bienal do Mercosul, realizada em Porto Alegre, contribuíram para a compreensão de que há processos de leitura dos artefatos artísticos e que arte também se lê. Esses grandes eventos, designados como eventos espetaculares, têm levado multidões a percorrerem os espaços expositivos, muitas vezes na companhia de monitores que auxiliam os visitantes na aproximação com as obras e popularizam modos de leitura de imagem e objetos artísticos, especialmente de arte contemporânea.

O texto imagético que está em toda parte, não está fechado, é concebido segundo Jozef (1986), pela leitura que o reconstrói. Assim como a leitura é a nova ou outra dimensão do texto, a obra de arte não é uma significação pronta, mas uma reserva de formas à espera de sua significação para a qual concorre o observador, ou o 'ledor', cúmplice de todo processo, uma vez que através dele o texto escrito ou imagético passa a existir e se legitima. Todos os elementos da cultura visual, seja qual seja sua qualidade estética ou meio, podem ser considerados textos sujeitos a uma série infinita de leituras.

Para os teóricos da estética da recepção, todo texto tem os seus vazios, as suas aberturas que podem ser preenchidas pelo leitor com significações variadas. Umberto Eco (1976), nos alerta que toda obra é aberta e convoca à múltiplos diálogos, isto é, convoca a pensar o texto escrito, o texto imagético, a performance, a produção artística em geral e pressupõe também modos de interpretação e participação no texto.

Há uma espécie de pacto prévio entre leitor/vedor e o texto, uma troca na qual o leitor procura no texto, ao modo dos rastreadores, alguma coisa que o acompanhe na busca incessante de prazer estético e conhecimento. Essa visão, para Walty (2000), diz bem de um processo em que texto e leitor se confundem numa circularidade que pode ser entendida como a metáfora do ato da leitura. A autora apóia-se em Michel De Certeau para completar seus argumentos quando este anuncia: “leitores são viajantes; eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através dos campos que não escreveram [...]” (apud WALTY, 2000, p. 39). Em “A invenção do cotidiano”, Certeau (1990), também se refere a essa temática recorrente em suas reflexões e faz alusão ao leitor como um locatário de idéias, uma vez que está continuamente se valendo de imagens e textos alheios, através do incessante processo de citação e revisitação.

O leitor, o apreciador é um produtor de sentidos e a leitura é sempre parte de uma rede de textos construída entre produção e recepção em constante processo intertextual. Para Paulino (1995, p.64), que encaminha suas reflexões nessa mesma perspectiva, a leitura é produzida de forma coletiva em movimentos que lembram a ação de tecer continuamente. A autora argumenta que:

se as produções humanas constituem uma infindável rede, cada um vai tecendo seu pedaço, com pontos delicados ou nós de escoteiro. O que importa é que não se corte o fio, pois, leitura é, antes de tudo, interação, um movimento conjunto.

Com o advento da internet a leitura passou a ser, também, um hipertexto, isto é, um conjunto de nós ligados por conexões, sendo estes nós, tanto palavras, páginas, imagens, gráficos, quanto seqüências sonoras e documentos complexos, conforme apontam Levy (1993) e Couchot (1993), permitindo ao leitor que abra infindáveis janelas umas sobre as outras, pulando

de um nó a outro, sem respeitar a hierarquia e as divisões tradicionais do texto. Este fato tornou o ato de comunicar-se e aprender uma imensa teia inter-relacional. Se entendermos a cultura como uma rede simbólica, podemos designá-la também como um hipertexto, uma vez que as possibilidades de leitura que oferece são infinitas.

Segundo Paulino, Walty e Cury (1997, p.12),

As produções humanas, embora aparentemente desconexas, encontram-se em constante inter-relação. Na verdade, constrói-se uma grande rede, com o trabalho de indivíduos e grupos, onde os fios são formados pelos bens culturais. Se se considerar toda e qualquer produção humana como texto a ser lido, reconstruído por nós, a sociedade pode ser vista como uma grande rede intertextual, em constante movimento. O espaço da cultura é, pois, intertextual.

Assim, as práticas de leitura, quer sejam do texto escrito ou de qualquer outro texto, constituem espaços em movimento, isto é são leituras em movimento, um mosaico, como aponta Kristeva (2005), sempre aberto a diferentes remontagens de peças, a diferentes configurações, na busca de seus significados.

O jogo combinatório sobre o qual se assenta a percepção da imagem, conforme Francastel (1998), supõe a existência de três níveis:

- o da realidade sensível que cria e transmite os estímulos;
- o do percebido, isto é, aquilo que nossos sentidos nos permitem captar;
- o do imaginário, ou seja, da atividade mental de cada um de nós.

Se considerarmos que a arte não é um signo do real dado, sua leitura não é, pois, a reconstrução de uma imagem composta por elementos que num

dado momento ali estão reunidos. Para Francastel (1998, p. 58) a obra “não é um duplo real; ela é um signo-passagem”, é essencialmente uma fabricação, não um reflexo, conforme já foi referido neste texto, tanto por estudiosos estruturalistas como por pós-estruturalistas. Prosseguindo, o autor comenta a respeito da interpretação e da leitura da obra:

Aquilo que está em questão quando consideramos uma imagem não é, pois, fazer uma seleção através de um mundo exterior já dado mas, pelo contrário, elaborar um código de referências que nos permita explorar um universo problemático e, em certa medida, imaginá-lo e inventá-lo.

A leitura de imagens é, sobretudo, um processo complexo, porque complexo é o objeto a ser lido. A arte, e mesmo qualquer objeto figurativo é sempre ambíguo, passível de perder aspectos da sua significação, para ganhar outros novos e inusitados, de engendrar episódios, de suscitar formas que agem entre si e redirecionam o processo de leitura. Nesse sentido, o conhecimento de todos os elementos da obra nunca é suficiente e nem tampouco fornece soluções, pois a imagem é heterogênea.

Diferentemente da língua falada e da leitura do código escrito que possuem regras fixas de associação, homogeneidade e acordos de interpretação, dentro de um sistema específico, a leitura do texto imagético assenta-se num processo de compreensão, não de reconhecimento. Francastel (1998, p. 103), afirma que se trata de “um sistema de compreensão”. Deve-se rejeitar a idéia de que o exercício da percepção estética repousa somente sobre um processo de reconhecimento de conjuntos de formas e fragmentos, ao contrário, toda e qualquer atividade estética, toda e qualquer atividade de leitura está em movimento, em ação, e implica uma atividade mental que convoca todos os sentidos, todo nosso acervo de informações para a construção de um novo conhecimento. É um processo relacional entre imagens mentais e

imagens fixas (ou móveis) na busca dos significados. É, portanto, uma ação intertextual.

Nessa perspectiva, torna-se claro que qualquer contato com a obra de arte exclui o olhar rápido, que só revela a forma, um relance de cor ou um elemento do nosso agrado. Isto constitui apenas um alerta para a mente e orienta uma investigação inicial. A finalidade da atenção, segundo Francastel (1998, p. 31)

É, por um lado, ajudar-nos a tomar consciência do interesse de certos signos visuais que se tinham fundido na experiência corrente, e por outro lado, relacionar esses signos fragmentários com recordações colhidas da nossa própria experiência e da dos outros, tal como é apreendida através do multiforme conjunto de testemunhos de todos os tipos que nos ligam numa sociedade e constituem uma civilização.

Constata-se, portanto, que a leitura de uma imagem, quer seja fixa ou móvel, bidimensional como uma pintura, uma fotografia, ou tridimensional como uma escultura, um objeto, ou ainda do campo das manifestações contemporâneas como instalações e performances, exige de nós uma atividade considerável; não é passiva. Diante de um objeto artístico, o nosso pensamento realiza um percurso, cada um dos pormenores percebidos engendra analogias e deduções diversas. A obra pode ser fixa, mas a visão está em movimento constante e decompõe, associa, dissocia, confronta, experimenta, especula e constrói através da leitura, uma outra obra para si.

Reforçando estas reflexões, Greimas (2004, p. 83), ao se referir à leitura dos “textos visuais”, ou “leitura figurativa” dos objetos visuais, afirma que “um objeto semiótico, em vez de um dado, não é senão o resultado de uma leitura que o constrói”, deixando claro a importância da leitura e a necessidade de buscar instâncias para disseminá-la.

A hermenêutica, ramo da filosofia que busca interpretar e compreender textos e obras tem se ocupado, entre outras questões, do significado e significação nas obras de arte e da contribuição dos espectadores, indagando-se a respeito desses: No que acrescentam? No que prejudicam?

Gadamer (2002), pesquisador alemão de temas relativos à hermenêutica, se questiona: existem leituras corretas e incorretas de uma imagem? Ao enfatizar o caráter histórico e localizado dos atos de interpretação, faz também a defesa de que a compreensão da imagem requer uma fusão de horizontes presentes e passados. Se o objetivo da hermenêutica é fazer entendíveis as obras de arte, há, por outro lado, um pensamento contrário que refuta a interpretação nos moldes da hermenêutica e da teoria da recepção, sustentado por Susan Sontag (1987), que acusa a interpretação de domesticar a arte, manejar a arte, quando o que realmente se necessita é de uma erótica da arte.

Ainda em relação à leitura, Barthes (2004, p.37), nos provoca a pensar sobre a leitura desejante, um estado clandestino do leitor que, apaixonado, se desinveste do mundo exterior, voltado que está somente para o objeto do seu interesse. O sujeito-leitor, assinala Barthes (2004, p. 37),

“é um sujeito inteiramente deportado sob o registro do Imaginário; toda a sua economia de prazer consiste em cuidar da sua relação dual com o livro (isto é, com a Imagem) fechando-se a sós com ele, colado a ele, bem perto dele, como a criança fica colada à mãe e o apaixonado fixado no rosto amado.

Nessa leitura, todo corpo é convocado, todas as emoções estão presentes, misturadas, enroladas. É um estado em suspenso que arrasta para dentro do texto, gerando fruição, compreensão, novos conhecimentos. No âmbito educacional, de pouco interesse pela leitura, o impulso à leitura desejante teria inquestionáveis contribuições.

3.4 Processos de leitura de imagens

Entre os processos de ensino das artes visuais, o mais recorrente é a Abordagem Triangular de Ensino da Arte, já especificada neste estudo, na qual uma das etapas é a leitura de imagem. No entanto, isso não assegura que a maioria dos alunos do nosso estado, por exemplo, tenham esta experiência na escola. Dados informais indicam que grande parte das nossas escolas, principalmente as estaduais não possuem professores com formação específica na área de arte, quer seja artes visuais, dança, música ou teatro, sendo que professores de outras áreas assumem estas disciplinas. Assim, todo processo educativo fica prejudicado, uma vez que sem conhecimento específico, estes professores não apresentam a competência necessária para o desempenho das atividades de ensino focadas no fazer artístico, na leitura das imagens e na contextualização histórica.

Vários autores têm contribuído com suas pesquisas para encontrar formas de disseminar a importância da apreciação e leitura imagética, ora apontando estágios percorridos pelo leitor, ora propondo abordagens de ensino. Entre eles, pode-se citar Feldman (1970), Saunders (1984), Brière (apud Barbosa, 1991), Ott (1997), Woodwort (1983), Parsons (1992) e Housen (apud Pillar, 2001). Nos quadros a seguir estão especificadas essas contribuições.

| AUTOR | CONTRIBUIÇÕES |
|--------------------------|--|
| Edmund Feldman (1970) | <p>Para Feldman a leitura de imagem pode se realizada a partir de quatro etapas, iniciando por qualquer uma delas.</p> <p>- descrição: entendida como a etapa de prestar atenção ao que se vê e listar os elementos da obra,</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>por exemplo – uma casa, uma mancha azul, um círculo, etc...</p> <p>- análise formal: é a observação da estrutura da composição e de seus aspectos técnicos: formas, linhas, cores, texturas, efeitos, estilo. É o momento de comparar, analisar para apreender como o artista organizou os elementos da gramática visual ao elaborar sua composição.</p> <p>- interpretação: é a etapa que se caracteriza pelo relato dos sentimentos pessoais em relação ao que se está observando/lendo. É dar significado à obra de arte, através de uma aproximação emotiva ou não, em que é importante tentar conversar sobre os efeitos da imagem em cada um.</p> <p>- julgamento: é a decisão acerca do valor de uma imagem ou objeto, emitindo um juízo de valor.</p> |
|--|--|

Quadro 1 – Contribuições de Feldman

Feldman sugere que não se façam leituras isoladas, mas sempre comparativas entre duas ou mais obras, para que haja maior alargamento da função da leitura através das analogias que se estabelecem, gerando enriquecimento estético para alunos e alunas. (tradução nossa)

Devido a esta particularidade Barbosa (1991), nomeia este procedimento de Método Comparativo de Análise de Obras e conclui que Feldman aliou leitura formal e leitura de significados. Esta proposta é uma das mais utilizadas por professores de ensino fundamental, quando se dispõem a realizar leitura de imagem na sala de aula. Por privilegiar a análise comparativa entre várias imagens, a proposta de Feldman pode promover o exercício de um olhar intertextual.

| AUTOR | CONTRIBUIÇÃO |
|------------------------|--|
| Robert Saunders (1984) | Sugere que os procedimentos de leitura de imagem sejam realizados a partir de : <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de ver - Exercícios de aprendizagem - Extensões da aula - Produção artística do aluno |

Quadro 2 – Contribuições de Saunders

Saunders chamou seu método de Método de Multi-Propósito, sugerindo o uso de reproduções de obras de arte para serem manuseadas pelos alunos e não apenas observadas. Para tanto, indicava o uso de fotocópias. Planejou livros e materiais diversos sobre apreciação da arte e organizou exercícios a serem feitos para a leitura de cada imagem.

| AUTOR | CONTRIBUIÇÃO |
|----------------|--|
| Monique Brière | Sugere procedimentos básicos nas aulas de arte: atividades de fazer e atividades de ver |

Quadro 3 – Contribuições de Brière

O projeto de leitura de imagem de Monique Brière (apud Barbosa, 1991), é composto por um conjunto de trinta reproduções contidas em um livro para o professor e, outro, para o aluno. O livro mostra como explorar o fazer artístico (preponderante), construir conhecimento em História da Arte e Estética, além de provocar o amadurecimento crítico do aluno. Brière utilizou os princípios da DBAE (*Discipline Based Art Education* americana, que compreende a Estética, a Crítica, a Produção e a História da Arte), sugerindo atividades centradas no fazer artístico e no ver a arte, seguindo com variações os passos de Feldman.

| AUTOR | CONTRIBUIÇÕES |
|-------------------|---|
| Robert Ott (1997) | <p>Para Ott a leitura de imagem envolve as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descrever: ações de olhar e enumerar - analisar: momento de destacar os elementos e a estrutura da linguagem plástica para perceber como a composição foi executada - interpretar: momento de expressar sentimentos em relação à obra - embasar: espaço para a ampliação de conhecimentos com informações sobre o objeto, o artista e o conjunto da obra - revelar: momento em que, informado, mas distanciado da obra, o aluno passa a criar um novo trabalho, com percurso criativo próprio, valendo-se de várias técnicas e meios para compor. |

Quadro 4 – Contribuições de Ott

O americano Robert Ott (1997), que esteve no Brasil, ministrando cursos sobre ensino da arte, estabeleceu esses cinco estágios de leitura de imagem, a partir das suas observações como professor. Dentre os estágios, destaco como importante por diferenciar-se dos demais estudiosos, o momento que nomeia como revelação, isto é, aquele em que o aluno distancia-se da obra observada e cria seu próprio percurso.

| AUTOR | CONTRIBUIÇÕES |
|-----------------------|--|
| Susan Woodford (1983) | <p>Aponta quatro ações que julga fundamentais no momento da apreciação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - indagar sobre a finalidade e função da obra de arte - indagar o que ela nos diz a respeito das culturas |

| | |
|--|--|
| | <p>em que foi produzida</p> <ul style="list-style-type: none"> - procurar avaliar até que ponto ela é realista (não levantar esta questão quando isto é irrelevante, como no caso da arte abstrata) - analisar a imagem em termos de construção, ou seja, o modo como as formas e cores são usadas para produzir padrões dentro do quadro. |
|--|--|

Quadro 5 – Contribuições de Woodford

Essas quatro maneiras de olhar uma pintura, segundo Woodford (1983), não incluem o fazer artístico, referem-se, portanto, somente à leitura do texto imagético. O segundo aspecto, que busca identificar o contexto em que a obra foi produzida e sua inter-relação com a cultura, aponta uma contribuição fundamental da autora para a compreensão da arte.

Michael Parsons (1992), cujas pesquisas embasaram vários estudos no Brasil, entre eles, a tese de doutoramento de Maria Helena Rossi (2003), relatada em livro, pesquisou o que as pessoas pensam a respeito da arte a partir de sete perguntas padrão.

| AUTOR | CONTRIBUIÇÕES |
|------------------------|--|
| Michael Parsons (1992) | <p>Sua pesquisa incluiu as seguintes questões que levantaram hipóteses sobre a forma como as pessoas se relacionam com a arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descreva este quadro - de que se trata? Você entende que é um bom motivo para um quadro ? - que sentimentos encontra neste quadro? - e as cores? são bem escolhidas? |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - o que se pode dizer das formas? e das texturas? - será que foi difícil fazer este quadro? quais terão sido as dificuldades? - este é um bom quadro? porquê ? |
|--|--|

Quadro 6 – Contribuições de Parsons

As respostas dadas foram agrupadas em estágios de entendimento da arte que Parsons nomeou da seguinte forma:

- 1º Estágio: Preferência - a atenção da pessoa centra-se em um aspecto: aquele que chama mais atenção naquele momento como a cor, por exemplo. Geralmente é a cor forte, luminosa e primária;
- 2º Estágio: Tema - há a idéia de representação e que esta deve ser com beleza e realismo;
- 3º Estágio: Expressividade - a obra serve para exprimir idéias com criatividade e sentimento;
- 4º Estágio: Estilo e forma - há o entendimento de diferentes estilos e significações;
- 5º Estágio: Autonomia - o indivíduo percebe conceitos e reexamina opiniões sobre a obra.

Abigail Housen (apud Pillar, 2001), pesquisou sobre modos de ver obras de arte e estabeleceu cinco estágios percorridos pelas pessoas frente a uma imagem.

| AUTOR | CONTRIBUIÇÃO |
|----------------|--|
| Abigail Housen | <p>A leitura de imagem pode ser feita a partir dos seguintes estágios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descritivo, enumerativo, narrativo - construtivo |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - classificativo - interpretativo - recreativo |
|--|--|

Quadro 7 – Contribuições de Housen

Para Housen (apud Pillar, 2001), o primeiro estágio se caracteriza pelas preferências do leitor que comumente identifica cores, formas, temas e inventa histórias acerca do que está vendo. No segundo estágio – construtivo -, o leitor busca as representações figurativas, o que se parece com a realidade e seu interesse abrange o artista que a produziu. No terceiro estágio, o leitor tenta classificar, compreender a obra: analisa a estrutura, a técnica utilizada, os elementos formais e o modo como expressam significados. No quarto estágio, o leitor procura entender a obra a partir da sua interpretação, e leva em conta as informações contidas na imagem e seus sentimentos em relação a ela. No último estágio - recreativo -, o leitor estabelece relações entre o conhecimento que possui sobre arte e sobre a obra em análise. “Há uma autonomia no modo de julgar, de avaliar a obra, ”recriando-a a partir das informações visuais que ela apresenta, do conhecimento e dos sentimentos de quem a observa.” (PILLAR, 2001, p. 88-9).

Outros estudos relevantes sobre processos de apreciação podem ser encontrados em Ostrower (1991), Manguel (2001), Franz (2003) e Rossi (2003).

As contribuições relacionadas nos quadros acima são referentes ao campo do formalismo isto é, centralizadas no estudo da forma. Não levam em conta os estudos recentes da Semiótica plástica que entende a imagem como um texto, no qual é preciso apreender seus regimes de sentido, evidenciados pelos seus signos.

No Brasil, uma das maiores defensoras da leitura pela via da semiótica é a professora Ana Cláudia Oliveira, da PUC/SP, cujas pesquisas têm disseminado esta proposta. A tese de doutoramento de Sandra Ramalho e Oliveira, "Leitura de imagens para a educação", orientada pela Professora Ana Cláudia e relatada no livro *Imagem também se lê*, (RAMALHO E OLIVEIRA, 2005), apresenta exemplarmente as contribuições da semiótica para a leitura imagética.

3.5. Ensino da arte e presença das imagens no âmbito escolar

Uma imagem permite infindáveis combinações e leituras e abre possibilidades educativas de grande abrangência. No entender de Pillar; Vieira (1992, p.9),

há uma decomposição visual da imagem no momento da leitura e ao mesmo tempo uma interpretação pessoal do observador. Comparar imagens destacando semelhanças e diferenças é um estudo enriquecedor acerca da gramática visual, dos significados que as obras possibilitam, de sua sintaxe e do vocabulário próprio de cada linguagem.

Os estudos sobre os processos de leitura de imagem na escola, são, no entanto, recentes, localizam-se na década de 80 e dizem respeito às relações que se estabelecem entre observador/observado e envolvem decomposição, comparação e interpretação na busca de construir conhecimento técnico e estético, contando para isto com várias abordagens.

Segundo Ana Mae Barbosa (1991, p.35) trata-se de "construir uma metalinguagem da imagem" - uma linguagem que fale de outra -, buscando compreender as relações que o texto oferece a partir daquilo que o constitui, o que inclui, por óbvio, os repertórios pessoais que elucidam (ou não)

determinados elementos. A autora, na década de 80, após inúmeras pesquisas sobre recepção e apreciação estética com diversos públicos, apresentou aos educadores brasileiros uma instigante proposta de ensino da arte baseada em três pontos: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização, nomeando-a, inicialmente, Metodologia Triangular e logo depois, renomeando-a como “Proposta Triangular de Ensino da Arte”¹⁹. Ana Mae percorreu o país defendendo sua proposta e estimulando os professores a uma nova atitude em relação à arte, entendida agora como construção de conhecimento, na qual os processos de leitura de imagem e a história da arte têm, ambos, função tão importante quanto os fazeres e as experimentações artísticas.

Esta proposta inovadora objetiva interligar o fazer artístico com a história da arte e a leitura da imagem, organizando-se de forma a promover, tanto a alfabetização estética, quanto a alfabetização artística dos alunos e alunas. Até então, a aprendizagem da arte, na maioria das escolas, era considerada como atividade do campo da expressão e da sensibilidade que se concretizava no fazer, através de uma prática artística, desvinculada da história da arte e da apreciação estética. Aprendia-se a fazer e experimentar processos artísticos, mas não a "ver", apreciar e conhecer arte²⁰.

Atualmente, visitar exposições, convidar artistas e artesãos para conversar com os jovens em sala de aula, efetuar leituras de objetos e imagens, sejam elas do vídeo, filme, programas de TV, computador ou a capa do caderno

¹⁹ Em 1987, no Museu de Arte Contemporânea da USP/SP ocorreram as primeiras experiências lideradas pela Professora Ana Mae Barbosa, centradas nos procedimentos da Proposta Triangular de Ensino da Arte. Em seu livro *Tópicos utópicos*, de 1998, a autora explicita a mudança de nomenclatura.

²⁰ Em 1989 no Rio Grande do Sul, foi criado o Projeto Arte na Escola, uma parceria da Fundação Iochpe com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Alegre (SMED/PMPA), gerando a primeira pesquisa com a leitura da imagem móvel (vídeo) na sala de aula, embasada na Abordagem Triangular. Essa pesquisa e todo processo está documentado no livro *O vídeo e a metodologia triangular de ensino da arte* de Analice Dutra Pillar e Denyse Alcade Vieira.

do aluno, fazem parte do processo de construção de conhecimento visual. Conhecimento necessário em um cotidiano povoado de imagens, e importante na formação de um crítico consciente.

A concepção e os procedimentos desta abordagem que modificou qualitativamente o ensino da arte no país estão detalhados em Barbosa (1991, 1997, 1998) e Pillar; Vieira (1992) e tem embasado a maioria das dissertações e teses sobre o ensino das artes visuais no país.

3.6 Leitura de imagens e processo artístico

Em 1989, a Fundarte desenvolveu seu primeiro projeto com base na Abordagem Triangular de Ensino da Arte, na Escolinha de Arte, com crianças e adolescentes de 4 a 14 anos. O Projeto foi antecedido de muitas dúvidas, estudo intensivo da nova proposta e planejamento conjunto e minucioso das ações pedagógicas a serem implementadas pelos professores. O acompanhamento e a avaliação se dava sistematicamente, após cada aula, para análise do percurso e modificações necessárias. Todo processo era documentado com fotos e slides. Primeiramente, foi realizado o Projeto Van Gogh, cuja escolha deveu-se ao centenário de sua morte, em 1990, razão pela qual seu nome estaria em evidência na mídia, facilitando o reconhecimento de sua obra.

Para exemplificar, apresento a seguir um dos trabalhos realizados por um menino de 12 anos (Fig. 19), a partir da apreciação de vários auto-retratos executados por Van Gogh. É possível perceber que o intertexto se construiu motivado pela observação das imagens, mas buscou um percurso criativo

individual, no qual o aluno apresenta um Van Gogh mergulhador, ao lado dele próprio, à esquerda, como surfista, na praia de Torres/RS²¹.

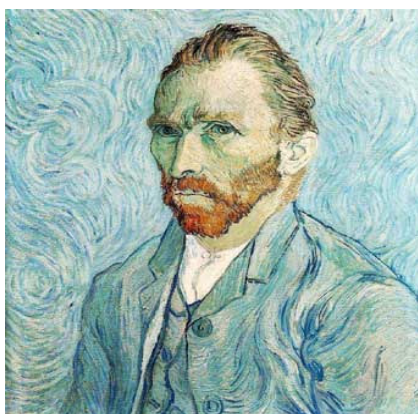


Fig.18: Auto-retrato.
Van Gogh, 1890



Fig. 19: Desenho de aluno

²¹ Algumas imagens dos trabalhos de alunos, não apresentam boa nitidez, porque foram escaneadas de slides formato em que os projetos foram registrados.

O desenho que uma menina de 10 anos fez de seu próprio quarto, tomando como foco de estudo “O quarto em Arles”, de Van Gogh, datado de 1888, também demonstra que, com base em um texto estudado, foi feito um percurso que evidencia um contexto pessoal.

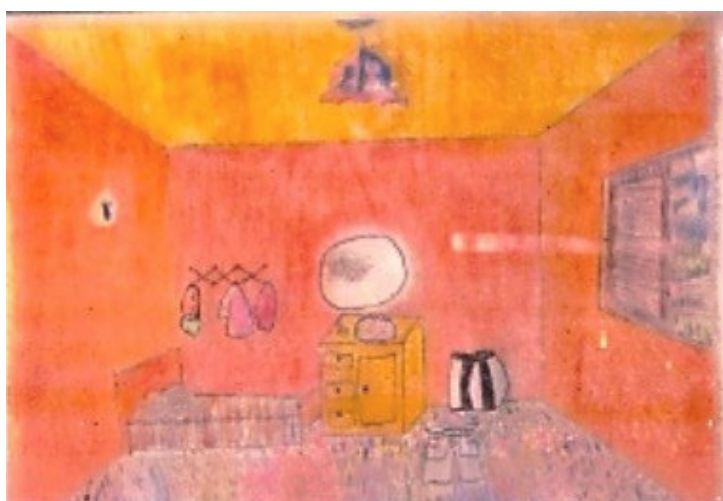


Fig. 20: Desenho do quarto da aluna



Fig. 21: "Quarto em Arles" – Van Gogh, 1888

Outros projetos foram desenvolvidos, como o “Projeto Minha Cidade”, “Projeto Laranja”, “Projeto Túnel do eu”, e tantos outros que tinham na aproximação com a arte, na leitura de obras de arte e de artefatos do cotidiano, um de seus momentos mais instigantes e desafiadores. Dentre os projetos que acompanhei, saliento também o trabalho executado com recorte e colagem, por um aluno de 12 anos, durante as atividades do projeto “Conhecendo Renoir”²². O aluno tomou como objeto de seu diálogo com a imagem, os guarda-chuvas (Fig.22) e, utilizando papéis de revista, organizou seu intertexto compositivo de uma forma muito pessoal que surpreendeu professores e colegas. Seguem as imagens.



Fig. 22: “Os guarda-chuvas” - Renoir, 1881-86

²² É importante deixar claro que os projetos se desenrolavam através de ações pedagógicas que abarcavam um grande número de atividades que atendiam também o grau de interesse dos alunos. Assim, objetos do cotidiano, livros e imagens do universo da arte, visitas à exposições, passeios, pesquisas, conversa com artistas, organização de exposições dos trabalhos realizados, entre outros eram ações corriqueiras. Aqui, apresento, um pequeno recorte de um dos trabalhos do aluno, uma produção final, fruto de várias experimentações anteriores, inclusive a observação e estudo concreto do objeto guarda-chuva, sua estrutura, formato, material utilizado, sua estética e função social ao longo da história.



Fig. 23: Colagem realizada pelo aluno

Por ser um procedimento inovador, principalmente por envolver crianças e jovens que interagem com imagens do campo das artes, com artistas e com a história da arte, algo inusitado na época, estes projetos eram objeto de curiosidade, levando os professores da Escolinha de Arte da Fundarte a relatar suas ações docentes em congressos e cursos. Muitos desses relatos tiveram o descrédito da platéia, formada em alguns casos por professores de arte que aludiam, entre outros motivos, a perda da espontaneidade infantil e da expressão livre e criadora, uma vez que as crianças e jovens eram expostos às imagens da arte e poderiam se contaminar. Além disso, não visualizavam importância no estudo de aspectos da história da arte nesta faixa etária.

Não obstante essas críticas desestimuladoras ao nosso trabalho, seguimos pesquisando e disseminando o Projeto da Escolinha de Arte²³ e, principalmente, estudando metodologias e propostas de trabalho que aproximassem nossos alunos dos artefatos artísticos, não no sentido da observação apenas, mas sim no sentido de construção de conhecimento amplo e significativo. Para tanto, a leitura de imagens, sempre foi entendida como processo permanente e fundante de cada projeto. Nesse processo, a presença nas exposições de arte, a ida ao teatro, aos concertos, às apresentações de dança, eram incentivadas com o objetivo de estabelecer relações intertextuais.

Hoje é inconcebível pensar o ensino de arte em todos os níveis da educação em nosso país, sem o planejamento de ações específicas voltadas à apreciação das manifestações artísticas e à leitura imagética. No ensino fundamental a educação estética ao lado da educação artística, isto é, a valoração da obra de arte ao lado do fazer artístico, é defendida por todos aqueles que estão comprometidos com as várias instâncias educativas.

Barbosa (1990, p. 5) adverte que

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte.

A autora prossegue com seus argumentos em favor da presença da arte na sala de aula, enfatizando que “há uma alfabetização cultural sem a qual a

²³ Cabe informar que a Escolinha de Arte da FUNDARTE, embora fundada em 1982 com o objetivo de implantar um processo de iniciação às artes com base nas premissas do Movimento Escolinhas de Arte do Brasil, liderado por Augusto Rodrigues, logo trilhou outros caminhos, buscando aportes teóricos diversos dos iniciais que privilegiavam a livre expressão. Os estudos sobre processo criativo e a Abordagem Triangular de Ensino da Arte foram determinantes nessa mudança.

letra pouco significa. (BARBOSA, 1990, p.28). De fato a inter-relação entre a visualidade e a escrita resultam em uma compreensão mais ampla e refinada, no sentido de ser mais densa, de todas as áreas do conhecimento.

Na defesa dessas premissas Martins (1998, p. 46) alega que

Pensar o ensino de arte é, então, pensar na leitura e produção da linguagem da arte, o que por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade. Isso pode nos tornar mais sábios, seja sobre nós mesmos, o mundo ou as coisas do mundo, seja sobre a própria linguagem da arte.

Para Martins (1998), a partir dos estudos de vários teóricos é possível indicar três campos conceituais que são fundamentais para o ensino da arte hoje: criação/produção; percepção/análise; conhecimento e contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artístico-estética da humanidade. Esses conceitos, também fazem parte dos protocolos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Arte de 1997, que trazem orientações pedagógicas aos professores das quatro linguagens da arte: artes visuais, dança, música e teatro.

Desde que foram disseminados, a partir de 1998, através do Programa de Implementação dos PCN Arte, iniciativa do MEC, coordenada pelo Instituto Arte na Escola, os parâmetros vêm auxiliando o professor na sua tarefa de buscar subsídios à sua prática docente e provocar reflexões que encaminham mudanças qualitativas no ensino de arte. Apesar das críticas recebidas desde a época de seu lançamento, é inegável sua importância como proposta educativa, como marco que inaugura novas e diversas maneiras de abordagem da arte.

Ao incorporar os três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar e, principalmente, ao destacar a leitura de imagens da arte e do

cotidiano como fundamentais para a educação e a cidadania, os Parâmetros Curriculares apresentam um avanço na dimensão do ensino da disciplina. Ao apontar perspectivas de trabalho e de compreensão da arte, para além do desenho livre com giz de cera ou atividades descoladas do contexto dos estudantes e meramente tarefas, abrem caminho para uma visão mais ampla do ensino da arte.

_____ 4 GIRANDO O CALEIDOSCÓPIO – a intertextualidade

E é isto o intertexto: a impossibilidade de viver fora do texto infinito – quer esse texto seja Proust, ou o jornal diário, ou o écran da televisão: o livro faz o sentido, o sentido faz a vida.
(BARTHES, 2001, p. 77)

4.1. Contextualização e Concepções

A constituição da própria palavra, intertextualidade, direciona para seu significado: a relação entre textos. Ao considerarmos o texto, como um recorte do processo ininterrupto de semiose cultural, isto é, da ampla rede de significações dos bens culturais, podemos afirmar que a intertextualidade é inerente à produção humana. Sustentar a autonomia de um texto é, por essa perspectiva, imprecendente, uma vez que ele se caracteriza por ser um momento que se privilegia entre um início e um final escolhidos. É um intervalo, um entre textos. Assim sendo, o texto, como objeto cultural, tem uma existência física que pode ser apontada e delimitada: um filme, uma música, uma pintura, um romance, uma propaganda. Entretanto, esses objetos, embora finalizados, não estão ainda prontos, pois destinam-se ao olhar, à consciência e à recriação dos leitores.

Cada texto constitui uma possibilidade de significação que não está inteiramente construída, uma vez que é no jogo intertextual do qual participam, texto e interlocutor ativo, que o processo de significação acontece, isto é, torna-se acontecimento. A intertextualidade se dá, pois, tanto na produção como na recepção da grande rede cultural, de que todos participam. Fotos que remetem

a outras fotos e fatos, filmes que retomam filmes, propagandas que se utilizam de obras de arte, poemas escritos com versos alheios, romances que se apropriam de formas musicais, tudo isso são textos em diálogo com outros textos: tudo isso são intertextualidades.

No discurso sobre a intertextualidade, o pensador russo Bakhtin, é apontado como o primeiro teórico a se ocupar das questões referentes a esta temática, ao introduzir o conceito de dialogismo no qual a palavra é a mediadora entre o social e o individual, influencia a percepção da realidade, a intervenção no mundo e está impregnada de relações de diálogos, isto é, por muitas vozes.

Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895-1975), nasceu na Rússia e é um dos mais fascinantes pensadores do seu tempo. Passou a receber atenção dos intelectuais a partir de 1963 e, mais especialmente, após a edição francesa de seu livro Problemas da poética de Dostoiévski, em 1970, traduzido e apresentado por Julia Kristeva. No Brasil, a primeira tradução de Bakhtin, é de 1987, para uma obra sobre Rebelais. Destaco de suas reflexões a que dá suporte ao conceito de enunciado como algo que carrega múltiplas vozes uma vez que

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecido do ouvinte). Cada enunciado é o elo de uma corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p.272)

Se na comunicação verbal o enunciado é repleto de reações e respostas, isto é, provoca a possibilidade de responder, de adotar uma atitude

responsiva, no campo das artes visuais, o enunciado - a obra de arte -, também exerce influência e suscita relações de reciprocidade. As atitudes responsivas, preenchem o enunciado, dão-lhe o acabamento, conferindo-lhe nessa dinâmica o que designa por “tonalidade dialógica”. (BAKHTIN, 2003, p.298). O autor reforça que

A obra, assim, como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica [...] (BAKHTIN, 2003, 299)

Desta forma, a ênfase na resposta privilegia a compreensão do objeto, movido por uma circularidade: enunciado, interlocutor, os outros interlocutores e os textos suscitados nessa relação dialógica que busca, em última instância, o sentido do texto. Assim, seguindo esse raciocínio, compreender uma imagem, seja da arte ou do dia a dia, é compreender o dever que temos em relação a ela e isso pressupõe a participação responsável nesse diálogo. É possível assegurar que professores de arte, sobretudo, têm um compromisso diferenciado e maior, uma vez que detêm conhecimentos específicos que os leigos não possuem. Este aspecto é fundamental para todo e qualquer plano de fomento à qualificação de ações docentes no ensino da arte.

Barros (2005), acrescenta que o conceito de dialogismo em Bakhtin, define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos, aspectos que fazem parte da gênese dos processos intertextuais que estão em foco nesse estudo. A concepção dialógica de Bakhtin contém também a idéia de relatividade da autoria individual e, conseqüentemente, o destaque do caráter coletivo, social da produção de idéias e textos. Pensar em relação dialógica é remeter a um outro princípio - a não autonomia do discurso -, uma vez que está inevitavelmente atravessado pelas palavras do outro, pelas muitas vozes do outro, derivando, daí, as noções defendidas por Bakhtin: polifonia

(diversas vozes e, por extensão, polissemia, propriedade de uma palavra em reunir muitos sentidos); alteridade (qualidade daquilo que é outro, princípio da diferença, do diverso); e ambivalência (convivência dos opostos).

Conforme Lukianchuki (2006), em linguagem bakhtiniana, a noção do eu nunca é individual, mas social e reforça a defesa do descentramento (é o que permite passar de um texto a outro, conjugando e cruzando conceitos) e da constituição de um sujeito marcado pela interação com seus pares, isto é, um sujeito histórico, conceito fundante da obra de Bakhtin e especialmente caro aos teóricos dos estudos sobre linguagem, cultura e pedagogia crítica.

Em suas reflexões, Bakhtin (1988, p. 78) sublinha que o diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, “mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce aqui”. A coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas. Para Machado (2005), quem lê Bakhtin procura sintetizar o que ele generalizou e dispersou, criando nós para atar as possíveis correlações de

um grande texto que precisa ser lido em camadas, tal como se lê um hipertexto: cada unidade de pensamento é um nó potencializador de muitas questões, um cenário de complexas relações de linguagens. Um universo em expansão. (MACHADO, 2005, p. 139)

As idéias de Bakhtin influenciam não só o campo da teoria literária e dos estudos da lingüística, mas também tiveram forte repercussão nas áreas das artes e das ciências humanas em geral. A partir da década de 90, com a tradução e divulgação de seus livros no Brasil, amplia-se a contribuição das concepções bakhtinianas para as pesquisas acadêmicas e discussões sobre as práticas intertextuais, especialmente as noções de dialogismo, polifonia e hibridização - esta entendida como amálgama de dois ou mais textos - por se

tratarem de conceitos que apostam na inter-relação de textos diversos como espaço de construção criativa, idéia-chave dos teóricos e artistas da contemporaneidade.

A leitura de Bakhtin foi introduzida nos meios acadêmicos franceses por Julia Kristeva, na década de 1970, que identificou no conceito de polifonia a ruptura com os paradigmas vigentes - centralidade, linearidade, autoria, originalidade, entre outros -, temática em que estava envolvida nos seus estudos sobre semiótica e significância do texto.

Kristeva nasceu em 1941, na Bulgária, e em 1965 mudou-se para Paris, freqüentando, a partir daí, os círculos intelectuais da época, principalmente os seminários de Roland Barthes, destacando-se pela sua inquietação teórica, suas idéias vanguardistas e pelas análises das obras de Bakhtin. (LECHTE, 2003).

Em 1966, conforme relata Samoyault (2005), Kristeva escreve um artigo na revista *Tel Quel* em que apresenta, pela primeira vez, a palavra *intertextualité* como uma noção lingüística transformadora, termo que refina e re-apresenta, em 1967, afirmando que o cruzamento de textos denuncia o texto que foi tomado como base.

Em 1969, Kristeva introduziu outra palavra, fruto de suas pesquisas sobre semiótica: a semanálise, que segundo a autora “estudará no texto a significância e seus tipos”, conforme alude em seu livro *Introdução à semanálise*, no qual justifica:

Mais que semiologia, ou, semiótica, esta ciência constrói-se como uma crítica do sentido de seus elementos e suas leis – como uma semanálise. (KRISTEVA, 2005, p. 11)

A semanálise delinea-se, pois, como uma articulação cujo projeto é antes de tudo crítico, distante da idéia de fechamento, de coisa acabada, buscando aproximações com o conceito de intertextualidade e seus pressupostos de entrelaçamento de textos, abandonando assim, a terminologia utilizada para indicar esse processo: a transposição.

Para Kristeva (2005), o processo de leitura visto a partir da gênese do verbo ler, é também o ato de colher, recolher, espiar, tomar, de reconhecer traços, de roubar. Ler, portanto, passa a ser uma participação agressiva, ativa, de apropriação do outro e a escritura, então, torna-se a produção dessa leitura que se cumprirá. Neste sentido, um livro remete a outros livros, uma imagem remete a outras imagens aos quais, num procedimento somatório, possibilitam uma nova forma de ser. Ao elaborar uma significação própria, adquirem o estatuto de “textos-diálogos”, conforme descrição de Kristeva (2005, p.105).

Discorrendo sobre o campo das artes, no qual realizou experiências artísticas em artes visuais, Kristeva (2005, p. 104), reforça a função da ambivalência e aponta que “a linguagem poética é um diálogo de dois discursos”, no qual um texto estranho entra na rede da escritura, é absorvido e faz com que em um mesmo texto funcionem todos os textos lidos pelo leitor. A autora prossegue anunciando que:

A linguagem poética aparece como um diálogo de textos: toda seqüência se faz em relação a uma outra proveniente de um outro *corpus*, de maneira que toda seqüência está duplamente orientada: para o ato de reminiscência (evocação de uma outra escrita) e para o ato de intimação (a transformação dessa escritura)." (KRISTEVA, 2005, p. 105)

Em seus estudos, Kristeva apresenta o campo da linguagem como espaço que se orienta em três direções: o sujeito da escritura, o destinatário e

os textos externos (os outros textos em relação ao texto objeto da escritura). Embora estabeleça essas três dimensões, Kristeva aproxima no mesmo sentido horizontal da elaboração textual, o sujeito da escritura e seu destinatário; o eixo vertical é o espaço onde a palavra, o texto, realiza seu encontro com outros textos, onde o texto se orienta em direção a um *corpus* literário, onde se dá o cruzamento das palavras, espaço também da constituição dos sentidos do texto. Dessa forma, “o texto poético recusa-se a ser descrição e se pensa, portanto, se apresenta como produção de sentido.” (KRISTEVA, 2005, p. 189)

O termo rede, tão apropriado para indicar o pensamento intertextual, aparece no seu discurso como um substituto da univocidade (a linearidade) ao englobá-la, e sugere que cada conjunto (seqüência) é fim e começo de uma relação plurivalente. Para Kristeva, a porta de entrada para ler um texto nunca é única, mas sim múltipla. Se transferimos este entendimento para o campo da leitura das imagens, podemos inferir que a entrada para a leitura do texto imagético pode estar em qualquer espaço da obra, e até mesmo fora dela, em outro texto, em um objeto, em uma música, em um fragmento de memória, em uma reminiscência, em um cheiro, um sabor ... enfim, em qualquer território convocado pela obra e pelo leitor.

Sobre a intertextualidade, muitos outros teóricos contribuíram com suas reflexões, entre eles, o pesquisador francês Samoyault (2005) que em seu livro *L`Intertextualité: mémoire de la littératures* faz uma análise dos estudos sobre intertextualidade, a partir de seus teóricos mais proeminentes como Julia Kristeva, Bakhtin, Roland Barthes, Riffaterre, Gérard Genette, Laurent Jenny, entre outros. Pela pertinência do panorama apresentado por Samoyault, destinando a cada autor um capítulo específico de seu livro, busquei aí alguns dos referenciais teóricos desses autores.

Ao referir-se a Riffaterre, Samoyault (2005), informa que foi este teórico quem apresentou diferenças entre intertexto e intertextualidade, sublinhando que o primeiro é uma fenômeno que orienta a leitura, é como um corpo de textos que vem à mente do leitor, uma espécie de interpretação que se processa contrariamente à leitura linear. A intertextualidade, por sua vez, é a seqüência de pressuposições, um encadeado de pistas a que o leitor deve dar resposta. (tradução nossa). É particularmente interessante a ênfase de Riffaterre à idéia de que a intertextualidade não é um privilégio da boa memória e da educação, mas sim algo necessário para a decodificação e significância do texto, que nesse caso não depende só de reminiscências.

Sobre Genette, Samoyault (2005), aponta-o como aquele que introduziu a idéia do *palimpsesto* para definir o fugaz e o provisório, que desde sempre tem acompanhado o texto, conceituando-o como uma cadeia interminável de significações. O uso de *palimpsestos* era uma prática comum na antiguidade e se constituía na lavagem ou raspagem de um manuscrito para que o pergaminho, onde fora fixado, fosse reutilizado para outro texto. Assim, a metáfora do *palimpsestes* é bastante adequada para Genette definir seu conceito de intertextualidade: “presença efetiva de um texto dentro de outro texto, ou relação de co-presença de um texto em outro texto”. (apud SAMOYULT, 2005, p. 19). É apresentada ainda, uma tipologia da intertextualidade, proposta por Genette, que nomeia ocorrências intertextuais conforme segue:

- intertextualidade: definida como uma relação de co-presença entre dois ou mais textos, é eidética e freqüentemente, há a presença efetiva de um texto em outro;

- paratexto: geralmente menos explícita e mais distanciada ao incluir elementos como título, subtítulo, prefácio, posfácio, advertências, premissas,

notas de rodapé, notas finais, epígrafes, entre outros acessórios que possam remeter, explicitamente ou não, ao conjunto formado pela obra literária;

- metatextualidade: entendida como sendo textos que falam sobre outros textos, geralmente em forma de comentário;

- hipertextualidade: supõe a existência de um texto (hipotexto) em função do qual se estrutura outro (hipertexto), também referido como texto de segundo grau, já se que deriva de outro pré-existente. Também referido por transtextualidade;

- arquiteitualidade: é mais implícita que as anteriores ao apresentar a suposição de analogias formais ou de conteúdo entre diferentes textos: pode ter um elemento comum que os aproxima, como por exemplo, um gênero ou estilo artístico.

Essas categorias explicitadas por Genette, correspondem a algumas formas de intertextualidade que alcançam diferentes matizes nos diversos estudos já realizados. No seu livro *A obra de arte: imanência e transcendência*, Genette (2001, p.256) alerta que “identificar um texto é uma coisa, identificar a obra que aí emana é outra coisa, pois a obra é a maneira pela qual o texto age”, o que não garante a identificação pelo observador. Este estabelecerá relações com o texto na medida de seu repertório, fato que nos remete para a necessidade de ampliação de repertórios do universo da arte, no âmbito educacional, sobretudo se temos por objetivo qualificar a leitura imagética e valorizar a apreciação crítica.

Ainda sobre o tema, Barthes (1987, p. 48) aponta:

Qualquer texto é um novo tecido de citações passadas. Pedacos de código, modelos rítmicos, fragmentos de linguagens sociais, etc, passam através do texto e são

redistribuídos dentro dele visto que sempre existe linguagem antes e em torno do texto.

Todos os textos sejam literários ou imagéticos citam, tomam emprestado, ou aludem a outros textos. Barthes (2001) comenta que ao ler Proust, saboreia os encontros que a obra lhe proporciona e a desenvoltura que faz com que o texto anterior provenha do texto ulterior, referindo-se a esta ação como uma recordação circular, um intertexto. Prossegue o autor anunciando que o intertexto compreende não apenas textos delicadamente escolhidos, secretamente amados, livres, discretos, generosos, mas também textos comuns ou triunfantes. Nesse sentido, qualquer pessoa pode ser um texto de um outro texto.

O intertexto, para Sant'Anna (1985, p.31), não é algo que está sendo apresentando, mas aquilo que veio ao cenário da nossa consciência trazendo informações que estavam ocultas. "É uma nova e diferente maneira de ler o convencional. É uma tomada de consciência". O autor indica uma conscientização construída a partir das relações estabelecidas com a arte e com o texto que serve como referência para falar do outro e de si mesmo, nos remetendo à importância de um sentimento de pertença, isto é, pertencer a um grupo que tem diálogos comuns, códigos compartilhados.

Estes diálogos entre textos nas artes plásticas ocorrem sob várias formas e denominações, entre elas a citação, o *revival*, a revisitação, a repetição. No âmbito educacional, a terminologia mais utilizada é a releitura que designa o ato de reler, re-elaborar, recriar uma obra estudada, com um percurso próprio, mas tendo como referente o texto lido. No entanto, nem sempre acontece este percurso próprio e o que se constata em muitos projetos pedagógicos é a cópia, ou pequenas variações em torno da obra de algum

artista conhecido, utilizando técnicas artísticas e sem a compreensão, muitas vezes, do que este fazer artístico está gerando de conhecimento para si.

Para Cattani (1998, p.193) esses processos de revisitamento e repetição transgridem a idéia da originalidade, da novidade, anunciando que

num primeiro momento, na modernidade, a repetição transgride com o conceito de reinvenção do novo. Na contemporaneidade, ao contrário, ela arma sutis armadilhas: parecendo repetir o já feito, ela produz novos efeitos de sentido.

Em sua tese de doutorado, em que investiga o conceito de revisitamento, tomando como objeto de estudo a obra do artista plástico Luis Henrique Schwanke, Lamas (2005, p.9), se vale dessa terminologia e define revisitamento como “o ato de o artista buscar referência em alguma obra de arte existente, com a intenção de construir a sua própria”, sendo considerada uma parte constituinte de sua poética. A autora defende que o conceito de revisitamento, sobrepõe-se ao de releitura e de citação, porque é o ato de visitar, de ir ao encontro de, de ver com freqüência, no sentido de retomar alguma coisa, e não apenas, reler. Há nesse caso um afastamento do conceito de apropriação sob o ponto de vista do campo verbal, na tentativa de aproximá-lo do campo da visualidade.

Ao longo do meu estudo foi possível perceber que as práticas repetitivas são múltiplas e variadas, envolvendo o jogo, o acaso, as lógicas combinatórias e as serialidades entre outros, que podem ser agrupadas no conceito amplo de intertextualidades. Assim, embora não sejam o novo, elas apresentam-se como produtoras de novos sentidos.

4.2. Abordagens intertextuais

Vários autores mencionam categorias e tipologias intertextuais. Cópias, paródias, citações, hibridismo, são alguns dos conceitos que desafiaram as noções humanistas de originalidade e universalidade. Juntamente com a ciência positivista, o humanismo também inclinou-se pelo ocultamento daquilo que a teoria hoje revela: a linguagem tem o poder de constituir, e não só descrever, aquilo que é por ela representado. Segundo Hutcheon (1991, p.243), nessa perspectiva, não pode haver discursos neutros e, na arte, por exemplo, o questionamento dos “valores que estão por trás de nossas práticas culturais é sempre declarado, estão sempre na superfície”, pois constituem o texto. Portanto podem ser desvelados pela astúcia do olhar, pelo crítico perspicaz.

Entre as diversas formas de nomear a intertextualidade apresento algumas a seguir.

- **a paródia:** linguagem que transgride o convencional, invertendo o significado e os efeitos de seus elementos. Aproxima-se do burlesco, do deboche em forma de pastiche. Segundo Hutcheon (1985,p. 118), "os leitores são co-criadores ativos do texto paródico," e devem reconhecer o que estão a ler/ver como uma paródia e, ir além, identificando qual é o original que está sendo parodiado ou ironizado, o que aponta um encaminhamento interessante sob o ponto de vista pedagógico principalmente para público adolescente.

Hutcheon (1995), informa que a paródia já existia na antiga Grécia, mas seu uso foi intensificado a partir dos movimentos de vanguarda da segunda metade do século XIX e, especialmente, no século XX, com o Futurismo e Dadaísmo. A autora enfatiza que o pós-modernismo, embora ironize o estabelecido, aponta sua dependência do uso do cânone com o irônico abuso desse cânone. Seu sentido e valor está em fazer parte do sistema de significação de nossa cultura contemporânea. Para ativar o processo dinâmico

de geração de sentido, a interpretação exige mais do que somente o texto e o receptor. O texto tem um contexto e se a arte for considerada como produção histórica e como prática social há uma mudança de ponto de vista: entre aquele que produz e aquele que aprecia, existe um conjunto de relações sociais que podem transformar o leitor em colaborador e não num consumidor. Neste sentido, o conceito de obra única e fechada se modifica, passando a ser vista como um texto plural e aberto, como é o caso da charge a seguir²⁴ (Fig. 24) que parodia a *Pietà* de Michelangelo.



Fig. 24: Charge *La Pietá*

²⁴ Charge: Margaret Thatcher e Augusto Pinochet, de Firmin Hontou del Portillo. Montevideo/Uruguai. Em Zero Hora de 27/03/2000

Nesse caso não se trata de imitação nostálgica de um modelo passado: é uma confrontação estilística, uma recodificação moderna que estabelece a diferença no coração da semelhança. O novo contexto convoca o olhar, altera os sentidos e o diálogo que se estabelece entre a charge e a obra de referência, *La Pietá*, gera um novo texto. Citações ou empréstimos não se destinam a assinalar unicamente a similaridade, mas também o oposto. A paródia consiste também em substituir elementos dentro de um dado texto, de maneira que o texto resultante fique numa relação inversa ou incongruente com o texto que serve de inspiração.

A partir das definições explicitadas, pode-se inferir que a paródia é, pois, repetição, mas repetição que inclui diferença, no sentido apontado por Deleuze (2006, p. 265),

A repetição no eterno retorno nunca significa a continuação, perpetuação, o prolongamento, nem mesmo o retorno descontínuo de alguma coisa [...] mas, ao contrário, a retomada de singularidades pré-individuais, que supõe, primeiramente, para que possa ser apreendida como repetição, a dissolução de todas as identidades prévias. Toda origem é uma singularidade, toda singularidade é um começo.

Nesse contexto a repetição como prática paródica é imitação com distanciamento crítico, cuja ironia pode beneficiar e prejudicar ao mesmo tempo, isto é, pode ir do ridículo desdenhoso, caso da charge de Margaret Thatcher e Augusto Pinochet, à homenagem reverencial cujo exemplo está a seguir, na performance de Marina Abramovic²⁵.

²⁵ Pietá. Performance de Marina Abramovic - 1983. Disponível em <http://www.dapoetica.blogspot> Acesso em 23 jan. 2006.

A artista é natural de Belgrado, Iugoslávia e tem sido a pioneira no uso da performance como uma forma de arte visual, desde o início de sua carreira, nos anos 70. A performer esteve no Brasil em 2008, com a exposição *Transitory Object for Human Use*. A trajetória da artista será objeto de uma grande retrospectiva no MoMA de Nova York, em 2010.



Fig. 25: *Pietà*
Marina Abramovic – performance, 1983.

Ainda é citado como parte da paródia, o *pastiche*, mas, Hutcheon (1989), vê diferenças entre ambas, pois a paródia procura de certa forma o afastamento de seu modelo, é transformadora, e o pastiche opera mais por semelhança e correspondência, é mais imitativo. A imagem da Revista Elle (Fig. 26), doada por um aluno, pode ser um exemplo de pastiche ao aproximar-se da pintura a óleo feita por Ticiano em 1511. (Fig. 27)

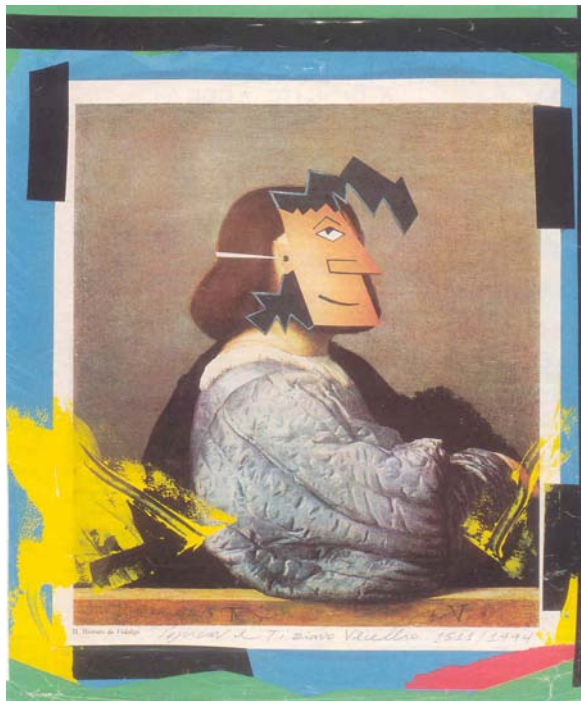


Fig. 26: Intertexto de Retrato
Sem autor/Revista Elle, set/1994



Fig. 27: "Retrato de fidalgo"
Vicellio Ticiano, 1511.

Levando em conta o que até aqui foi colocado, é pertinente perguntar-se: residirá a paródia no olhar do observador?

Quando nomeamos algo como paródia, nos alerta Hutcheon (1985), nós leitores inferimos a partir de inscrições disfarçadas ou abertas no texto, isto é, nos tornamos “autores implicados no texto”. Todavia, o texto pode implicar o que lhe aprouver e o leitor pode não ‘apanhar’, mesmo assim a implicação, naquele momento. Pode-se dizer que o intertexto paródico está entre a imagem (o enunciado) e o leitor (destinatário) e se concretiza pela percepção deste, o que permite afirmar junto Riffaterre (apud SAMOYAUULT, 2005) e Barthes (2001) que só o leitor tem o poder de ativar o intertexto.

Nas imagens que seguem (Fig. 28 e 29), a paródia intertextual se apresenta, através das imagens cotidianas de uma campanha publicitária de grande sucesso, no ano de 1996, “Os Mamíferos” da Parmalat²⁶. Nas chamadas publicitárias, um bichinho perguntava ao outro, oferecendo um copo de leite Parmalat: tomou? Na charge²⁷ a pergunta é a mesma, mas alude ao número de gols tomado por um conhecido time de futebol, abrindo portas para várias leituras e interpretações.

²⁶ A campanha foi executada pela agência brasileira de propaganda DM9, em 1996 e teve grande repercussão no país. Disponível em: <<http://www.comunicacaopromove.blogspot>> Acesso em 20 jan. 2009.

²⁷ A charge do chargista Marco Aurélio, se refere ao campeonato gaúcho e saiu no jornal Zero Hora, na mesma época da propaganda dos Mamíferos da Parmalat.



Fig. 28: "Mamíferos da Parmalat"



Fig. 29: Charge

Essa interdiscursividade, essa voz dupla, têm eco na obra de Bakhtin (1988, p.77) para quem a paródia é “um híbrido dialogístico intensional. Dentro dela, linguagens e estilos iluminam-se ativa e mutuamente.” (tradução nossa) Dessa forma, a paródia é entendida como revitalização do texto, divergência do discurso representado, como atestam as imagens desse estudo.

Entre os intertextos, a paródia tem recebido atenção mais ampla dos estudiosos do tema, o que tem resultado um maior número de aportes teóricos em relação às demais categorias.

- a **paráfrase**: está próxima da cópia, da imitação (*mimese*). Mas também é a reafirmação em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra. Nesse caso transparece o sentido de tradução ou transcrição. Sant'Anna (1985) define a paráfrase como intertextualidade das semelhanças, uma condensação, um reforço. As imagens que seguem (Fig. 30, 31) são sob o meu ponto de vista, exemplos de paráfrase.



Fig. 30: Cartaz publicitário



Fig. 31: Foto de Performance
Buenos Aires, 2001 (enviada por Lucimar Bello, que está presente na foto, dando a mão ao *performer*)

- **a estilização:** para Sant'Anna (1985), a estilização é como a técnica de parafrasear, é o meio, o artifício para chegar-se ao resultado. Em relação ao original a paráfrase surge como um desvio mínimo, a paródia como um desvio total e a estilização como um desvio tolerável com o máximo de inovação possível que o texto pode suportar sem que perca o seu sentido. Há momentos de ocultamento e desvelamento da matriz enfocada, permitindo com este movimento, experiências extremamente ricas no que se refere à educação do olhar e aproximações com as manifestações artísticas

A separação enfocada acima não existe na prática, sendo possível que, dependendo da relação intertextual, coabitem a paródia, a paráfrase e a estilização no mesmo texto. A Fig. 32 pode ser um exemplo disso.



Fig. 32: *Pietà*. John Emerson²⁸

- **a apropriação:** surgiu com as experiências dadaístas a partir de 1916, identificada com a colagem: reunião de diversos materiais do cotidiano, para a produção do objeto artístico. Marcel Duchamp²⁹ foi um dos artistas que se utilizou deste expediente ao expor objetos (*ready-made*), como uma roda de bicicleta colada a um banco de madeira (Fig. 33), e um urinol de louça,

²⁸ John Emerson é um designer americano. Disponível em: <http://www.nomcposters.org>. Acesso em 11 jul. 2006.

²⁹ In: Guia de História da Arte de Sandro Sproccati.

invertido, (Fig. 34), apropriados do cotidiano e rerepresentados em outro tempo e espaço.



Fig. 33: "Roda de bicicleta"
Marcel Duchamp, 1913



Fig. 34: "Fonte"
Marcel Duchamp - 1917

A *pop art*, em torno dos anos 60, retoma o conceito de apropriação, manipulando objetos da sociedade industrial como fez o americano Andy Warhol, com latas de sopa Campbell, em 1962, em obras amplamente divulgadas pela mídia.

A colagem motivou trabalhos com diversos objetos do dia a dia, fixados sobre uma superfície qualquer e convertidos em símbolos. Esta proposta se vale do deslocamento, do estranhamento e do desvio, ao tirar o objeto da

normalidade e colocá-lo numa situação diferente, fora de seu uso. Ao invés de apresentar o objeto, há uma re-apresentação deste objeto com novos significados e novos conceitos, derivando para uma aproximação com a arte conceitual. A exposição “Farnese (objetos)”, que abordou grande parte da obra do artista brasileiro Farnese de Andrade (1926-1996), descrita em catálogo de Charles Cosac (2005), mostra sua expressiva trajetória de apropriações, das quais destaco duas. (Fig. 35 e Fig. 36)



Fig. 35: “Tudo continua sempre”
Farnese de Andrade, 1974



Fig. 36: “O casamento”
Farnese de Andrade, 1987

O sujeito que se apropria, não "escreve", não cria a sua obra, apenas articula, faz bricolagem do texto alheio e, como tal, ao transcrever sem qualquer referência ao original faz, na verdade, um plágio. Barbosa (1998) entende que na apropriação o artista inclui imagens já produzidas por outros com o intuito de homenagear o grande mestre, como fez Picasso em relação à obra “As meninas” de Velásquez. Contudo, essa homenagem, esse fazer é quase sempre de forma escamoteada, o que constitui um outro enfoque à questão.

É pertinente ressaltar que este processo também acontece no ensino da arte e quando ocorre de forma banalizada, interfere na compreensão da importância de um percurso criativo que preserve e estimule a imaginação, a ação criativa pessoal e o fazer consciente. É um procedimento que repetido, fragiliza a atividade artística por aprisioná-la na mesma fôrma.

- **a citação:** designa segundo Ana Mae Barbosa (1998), a produção de artistas que se alimentam de imagens de outros artistas, sejam elas da televisão, cinema ou qualquer outro meio produtor de imagens. Para a autora a história da imagem sobre a imagem tem pelo menos três fases: a apropriação, a reelaboração e a citação, sendo que há, hoje, estudiosos que pesquisam o que ela chama de rotas da "pirataria de imagens do passado", apontando que, em alguns casos, "o tráfico é explícito". (BARBOSA, 1998, p. 66)

Preocupada com esta questão Barbosa (1998, p.67), aponta:

o apreciador da arte precisa ter o olho educado historicamente, tem que ter armazenado uma larga iconografia, que é a da bibliografia de olhar, para poder decodificar os trabalhos da maioria dos artistas contemporâneos.

De fato, o olhar impregnado iconograficamente terá mais repertório para estabelecer relações. No entanto, isso não quer dizer que só possam fazer leituras qualificadas as pessoas possuidoras de grande acervo mental de imagens. Seria acreditar que apenas uma elite que transita pelos espaços de arte, que tenha acesso a revistas especializadas ou que possa fazer uso da internet para apreciação virtual *online*, possa desfrutar desse requinte. Vou pelo caminho inverso e defendo a concepção de que os objetos do cotidiano podem se inter-relacionar com a arte, isto é, centro no contexto a possibilidade de intertextualização com o texto. Neste caso, não há necessidades prévias, mas a construção de um olhar educado para ver... "um sensível olhar pensante" na

concepção de Martins (1992, p.15). Instigado pela curiosidade e provocado pelo professor, o aluno estará apto a garimpar os fragmentos e nuances de obras existentes - os intertextos -, a partir da sua realidade.

Um olhar sensível e crítico, um olhar intertextual, poderá ser construído através de imagens que provocam inter-relações e pedem respostas.” A criação do homem” de Michelangelo³⁰ (Fig. 37 e Fig. 38), uma peça publicitária (Fig. 39), uma foto de um guindaste (Fig. 40), e uma encenação carnavalesca (Fig. 41), também identificada como alegoria, instigam e nos chamam para o jogo intertextual.

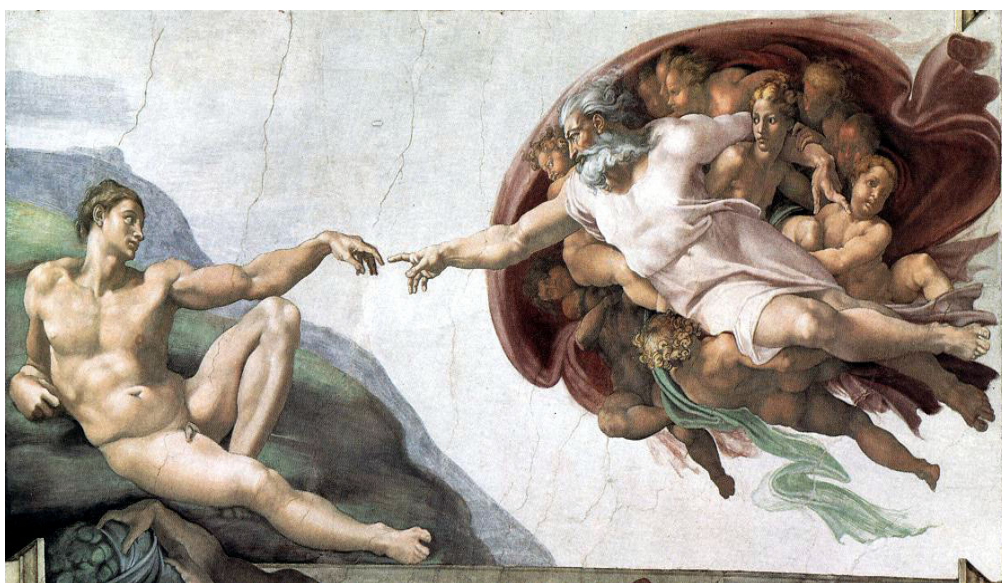


Fig. 37: “A criação do homem
Michelangelo, 1511-12. Capela Sistina, Roma.

³⁰ In: Beckett, 1997, p. 124.

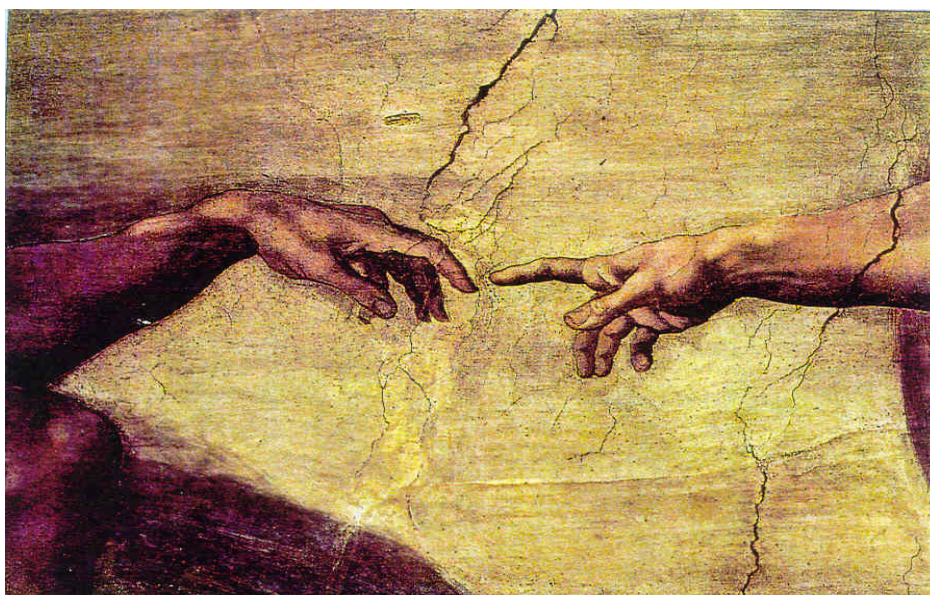


Fig. 38: "A criação do homem" (detalhe)



Fig. 39: Peça publicitária
Recorte de jornal oferecido por aluno, provavelmente em 1999.

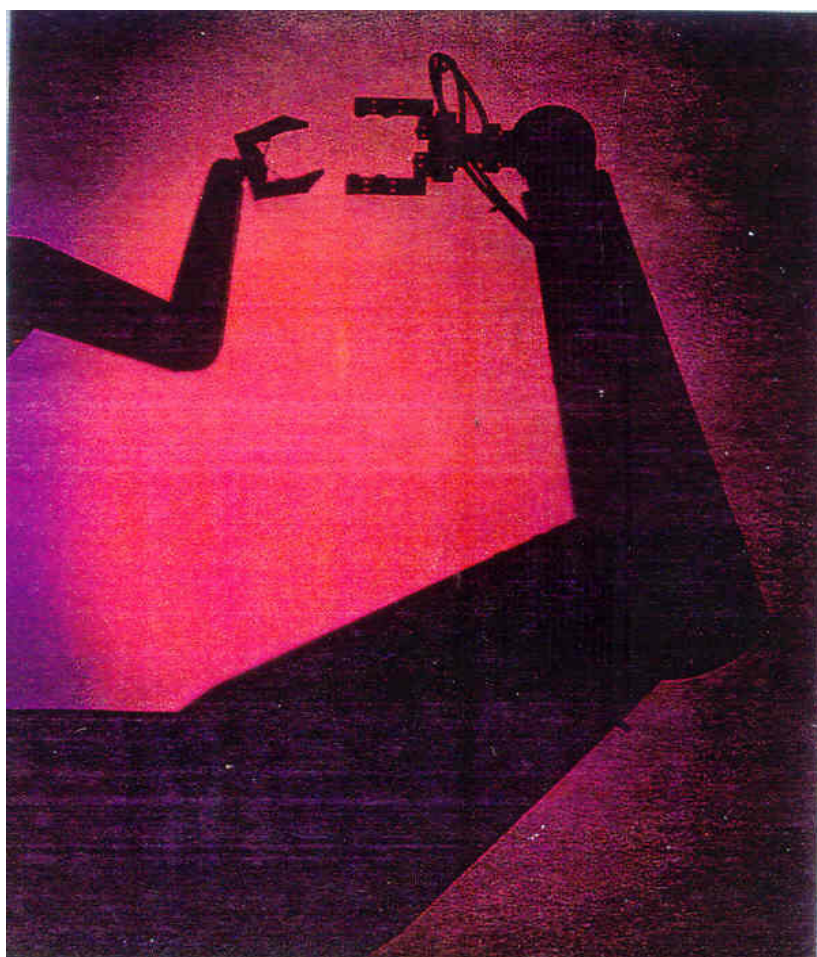


Fig. 40: Foto de guindaste
Foto em revista (sem data e referência)



Fig. 41: “A criação de Adão” – encenação/alegoria
Foto de material publicitário do desfile de carnaval da Mocidade Independente de Padre Miguel, no ano de 1996, cujo tema foi “Criador e Criatura”. No carro alegórico, dois modelos, encenaram a “A criação de Adão”.

A citação distingue-se da imitação, na medida em que se constitui um ato crítico, deliberado e conscientemente assumido.

- **a releitura:** derivada da leitura de imagem surgiu o termo releitura, que se refere ao processo de produção de um trabalho em qualquer das modalidades da arte, tendo como ponto de partida o estudo de uma obra de arte. Tem conotação de reelaboração, redefinição, reinvenção e seu objetivo pedagógico é desenvolver habilidades para a compreensão da gramática visual e aproximação maior com a obra. Não é, pois, uma cópia, mas criação com base em um texto visual que serve como referência. (PETRY KEHRWALD, 2001).

A releitura é um termo bastante utilizado nas escolas, e refere-se a leitura centrada na própria arte, na qual, segundo Pillar (1999, p. 18), se evidencia "transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar implícito ou explícito na obra final". Infelizmente, gerou práticas equivocadas e superficiais que estimulam a cópia de imagens, cujas ações de aprendizagem seguem uma padronização. Observar, interpretar o texto imagético e produzir um trabalho artístico que tenha relação com a imagem, é o que os professores e alunos, comumente chamam de releitura.

Minhas observações em escolas e contato com professores de ensino fundamental, mostram que em grande parte a releitura passou a ser uma ação mecânica e repetida, um trabalho realizado com alguma técnica artística com base em uma obra de arte, sem preocupação com um processo gerativo de sentidos e sem conotação com aspectos do cotidiano dos alunos. Nesse caso, o intertexto é insipiente, é mínimo, pois não há inter-relação entre vários textos (imagens) e não há diálogo sobre as produções realizadas pelos alunos, há apenas, um fazer descontextualizado.

Sobre as experiências intertextuais contamos com uma interessante contribuição de Peñuela Carñizal (1990), quando relata suas conquistas e emoções no campo das imagens da arte e os processos combinatórios que vai construindo ao longo das suas visitas aos museus. O autor comenta que muitas vezes as associações que faz estão distantes geograficamente e que

no percurso do olhar, as vivências e a memória misturam fantasmas de muitos e muitos caminhos e, em virtude dessa circunstância, nunca se sabe, com antecipada garantia, o instante que as iconografias entram na intrincada brincadeira dos relacionamentos. (PEÑUELA CARNIZAL, 1990, p.66)

Peñuela Carñizal nomeia de intertextualidade esses mecanismos associatórios que lhe vêm à memória, sem motivo ou vínculos aparentes e sugere que os mesmos podem apontar para um modelo de leitura de imagem centrado na pluralidade de sentidos, e por isso, mais enriquecedor. A partir de suas experiências organizou uma estrutura para procedimentos de leitura do texto/imagem cujos encaminhamentos denominou de: intratextual, extratextual e intertextual, entendendo-os como um espaço de reescrita que favorece a metáfora, conforme enuncia em outro texto, denominado A metáfora da intertextualidade, de 1993. Nesse texto defende a idéia de que a intertextualidade da pintura figurativa se apóia em dois sistemas: um de signos icônicos que nos remetem a objetos visíveis da realidade e outro, de signos plásticos que possuem uma concretude de formas, texturas e cores que se relacionam.

Tomando como ponto de partida a obra de Millet "*L'Angelus*", Peñuela Carñizal (1993, p.77), sinaliza que o leitor na condição de sujeito de uma leitura relativa, passeia pelas formas e pela estética, expressas pelo emissor e, através da metáfora intertextual, poderá chegar até a reescrita que desse quadro fez Salvador Dali, em "O Angelus arquitetônico".



Fig. 42: *L'Angelus*
Jean-François Millet, 1857-59

A relação entre ambos, não está expressa, mas está subentendida, está conotada, enfim está metafóricamente presente, no jogo do visível e invisível, no que se mostra e no que se oculta.



Fig. 43: “O Angelus arquitetônico”
Salvador Dalí, 1933

Outros exemplos dos conceitos propostos tanto por Peñuela Carñizal - no que se refere à metáfora intertextual -, quanto por outros teóricos que embasam esse estudo, podem ser observados a seguir, nas imagens selecionadas a partir do meu acervo pessoal de imagens, tomando a *Pietà* como fio condutor.



Fig. 44: *La Pietá*. - Michelangelo



Fig. 45: Menina Índia - Foto em jornal (sem referência)



Fig. 46: Mãe africana
Reportagem sobre pacientes de Aids da África
Foto de Gideon Mendel premiada em 1997
Jornal Zero Hora, 14/02/1998



Fig. 47: *Pietà* - Mark D. Roberts - *Performance*
Disponível em www.markdroberts.com/images/Mary-Pieta-3
Acesso em 11 jun. 2006



Fig. 48: *Pietà - Performance*
Foto de Zuzana Staňková
Disponível em www.art-pro.cz
Acesso em 11 jun. 2006



Fig. 49: *Pietà* - Foto de David Morgan
Disponível em www.zenithgallery.com
Acesso em 09 jun. 2006



Fig. 50: *Pietà* - performance
Sam Taylor Wood, 2001
Disponível em www.fogles.net/.../011215/stv-Pieta.jpg
Acesso em 11 jun. 2006



Fig. 51: *Pietà - performance*
Gregor Podgorski, 2001
Disponível em www.circulo0vicios0.blogspot.com/2008/05/piets-de
Acesso em 30 de mai. 2005



Fig. 51a: *Pietà - performance*

Gregor Podgorski

Disponível em www.circulo0vicios0.blogspot.com/2008/05/piets-de

Acesso em 30 de ago. 2008



Fig. 51b: *Pietà* - performance

Gregor Podgorski

Disponível em www.circuloVICIOS0.blogspot.com/2008/05/piets-de

Acesso em 30 de ago. 2008



Fig. 52: Série “Desenhos de vestir”
Da Exposição Cidades Utópicas: desenhos contemporâneos.
Galeria Casa das Idéias, Uberlândia, 1995.
(fotocópia enviada por Lucimar Bello, em 2003)

A matriz comum às Figuras 44 a 52, está explicitamente presente de alguma forma em todas as imagens, tecendo uma rede de relações que percorre diferentes épocas, práticas artísticas, culturas e contextos, aproximando-se da interculturalidade, conceito que indica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. Para Ivone Richter (2003, p.19), importante pesquisadora gaúcha, este termo é o mais adequado para designar “um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre códigos culturais de diferentes grupos”. Nessa direção, também, encontram-se os estudos de Canclini (1997, p. 18), que nomeia este caldo de diversidades, como “culturas híbridas”, propondo a instauração de uma visão mais abrangente da arte e da cultura, principalmente dos povos da América Latina, abolindo as dicotomias entre o tradicional e o contemporâneo, entre o culto e o popular. Percebe-se, no entanto, que no âmbito educacional, em que pese os esforços efetuados pelo meio acadêmicos e por alguns professores, o hibridismo, e essa visão ampla que a intertextualidade provoca, ainda estão longe de acontecer.

Se qualquer texto remete implicitamente para os textos, “é em primeiro lugar de um ponto de vista genético”, segundo Jenny (1979, p. 6) que a obra tem conluio com a intertextualidade. Prossegue a autora:

A intertextualidade não só condiciona o uso do código, como também está presente ao nível do conteúdo formal da obra. Assim sucede com todos os textos que deixam transparecer a sua relação com outros textos: imitação, paródia, citação, montagem, plágio, etc... A determinação intertextual da obra é então dupla: por exemplo, uma paródia relaciona-se em simultâneo com a obra que caricatura e com todas as obras parodísticas do seu próprio gênero.

Considerando o que nos apontam Jenny (1979), Kristeva (2005), Barthes (2001), e Bakhtin (2003), o texto é simultaneidade, é mosaico de

citações, é interminável e dialógico. Portanto, na imagem de *Pietá*, cabem todas as imagens que por algum viés, por alguma dobra, com ela estabelecem diálogo. Tanto a "Menina índia" da Fig. 45, *Pietá* garimpada pelo olhar atento de quem guarda em sua reserva mental, afetiva-cognitiva, essa poética visual, quanto as performances das Fig. 47 e 48, ou das três releituras de *Pietá* que nos oferece o artista polonês radicado na França, Gregor Podgorski³¹ Todas fazem parte de uma tessitura, de uma rede, ou de um rizoma, no sentido de Deleuze; Guattari (1995).

A Mãe africana, Fig. 46, pode convocar ao palco das nossas percepções, além da *Pietá* de Michelangelo, as *Pietás* dos ceramistas Rosalvo Santana (Fig.53), e Nielson Tavares (Fig. 54), um detalhe da Guernica, de Picasso³², a *Pietá* de Salvador Dali³³, e a *Pietá* de Berllini.³⁴



Fig.53: *Pietá* de terracota
Nielson Tavares, 2004
Ceramista de Nazaré das Farinhas - Bahia
Disponível em www.ceramicanorio.com
Acesso em 15 de jan. 2009

³¹ Podgorski, fez cerca de 500 fotos de poses ou performances citando a *Pietá*, abordando vários aspectos da vida cotidiana para enfocar emoções, culturas e humor.

³² In: Warnke; Walther, 1997.

³³ In: Sproccati, 1994.

³⁴ In: Sproccati, 1994.



Fig. 54: *Pietà* de terracota
Rosalvo Santana, 2006
Ceramista de Tracunhaém - Pernambuco
Disponível em www.ceramicanorio.com
Acesso em 15 de jan. 2009

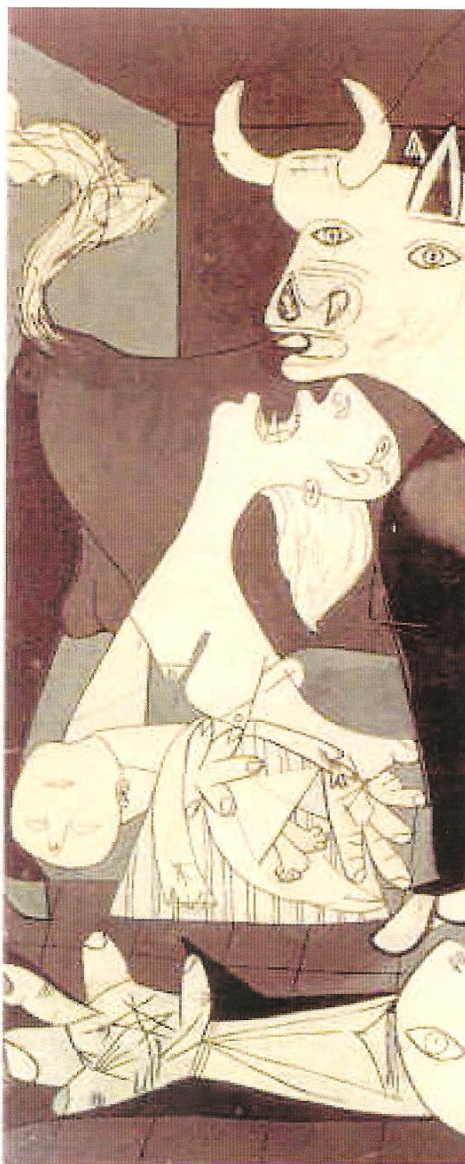


Fig. 55: "Guernica" (detalhe)
Pablo Picasso, 1937



Fig.56: *Pietà*
Salvador Dalí, 1982



Fig. 57: *Pietà*
Giovanni Bellini, 1460-64

A área das artes se apropriou e adotou a intertextualidade com a mesma conotação defendida pelos estudiosos da lingüística e da teoria dos signos, isto é, com a possibilidade de infinitas conexões. Não se trata da soma de textos, mas de absorção e transformação. É uma estratégia de mistura que se escande para fora do texto, se recusando ao ponto final que pode estancar o sentido e paralisar a forma. Nas imagens apresentadas até aqui, o texto transborda do seu limite e provoca também, a leitura intertextual. O texto de origem lá está, segundo Jenny (1979, p. 22), “virtualmente presente, portador de todo o seu sentido, sem que seja necessário enunciá-lo. Isto confere à

intertextualidade, uma riqueza, uma densidade excepcionais” tanto no espaço da produção quanto no da apreciação. De fato, as Fig. 49, 51 e 56, exemplificam essas questões, pois o texto, a *Pietà*, está presente, mas também se oculta, se move, se espalha e nesse jogo, promove diálogos em várias direções.

4.3. Intertextualidade e possibilidades pedagógicas

A arte é a manifestação de um sujeito que olha para si próprio e nos mostra, por sua produção, uma personalidade, uma subjetividade, uma singularidade que, no entanto, é coletiva, impregnada que está por todas as vivências cotidianas. Instalada num único discurso visual, mas inter-relacionado a muitos outros, a obra não é apenas de um artista, ela é o artista e seu tempo, o artista e sua história e, portanto, estamos de certa forma, nela inscritos. Fenômeno comum a todos os povos, é através da arte que se perpetua o pensar e o fazer humano, concretizados tanto em eventos e objetos presenciais quanto virtuais.

Uma pedagogia da arte, segundo Barbosa (1998, p.28), prescreve a atenção para a arte, na escola, em dois sentidos: "o sentido cultural, isto é, a arte como cultura, levando-se os alunos a apreciar, conhecer e analisar a herança artística que os precede; e o sentido expressivo, isto é, arte como expressão", que busca provocar o percurso criativo individual. No âmbito cultural, essa construção permite uma tomada de consciência da condição humana histórica, através do sentimento de pertencimento isto é, o sentimento de fazer parte de um grupo que construiu e constrói eventos, objetos e representações simbólicas que dão sentido à vida.

Na esteira destas discussões, Hernández (2000, p. 49) propõe um ensino da arte ancorado na cultura e entende que

o que se persegue é o ensino do estabelecimento de conexões entre produções culturais e a compreensão de que cada pessoa, os diferentes grupos (culturais, sociais...) elaboram. Trata-se, em suma, de ir além de "o quê" (são as coisas as experiências, as versões) e começar-se a estabelecer os "porquês" dessas representações, o que as tornou possíveis, aquilo que mostram e que excluem...

Ao apresentar a arte como construção social mutante no espaço, no tempo e na cultura, Hernández (2000, p. 52), se filia aos pressupostos dos Estudos Culturais, cuja ênfase é descentrar o texto como o objeto de estudo. Segundo Johnson (2006, p.75), pesquisador do tema, "o texto não é mais estudado por ele próprio, nem pelos efeitos que produz, mas, sim pelas formas subjetivas e culturais que ele efetiva e torna disponíveis", o que está muito distante da valorização dos textos - aqui entendidos em seu amplo espectro -, por si mesmos, e muito próximo da perspectiva inter-relacional, dialógica, dos múltiplos discursos, dos teóricos da intertextualidade.

Hernández (2000, p.53), centrado nessas premissas, propõe uma abordagem de ensino que denomina "cultura visual", cuja importância é mediar o processo de como olhamos e "como nos olhamos", contribuindo para a produção de significados que colaborem para uma conscientização do sujeito. Essa abordagem está direcionada para a compreensão da cultura visual e oferece meios para a formação de uma consciência crítica e social, encaminhando sua prática através do que chama projetos de trabalho. Em sua proposta de arte na educação para a compreensão, cujo enfoque é "evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas para confrontar criticamente os estudantes com elas," Hernández (2000, p.50), trata de não só pensar no como, mas também no porquê e de introduzir a complexidade, a dúvida, a problematização, favorecendo uma "atitude reconstrutiva", ou seja, de autoconsciência de sua

própria experiência em relação às obras, aos artefatos, aos temas ou aos problemas que são trabalhados em sala de aula.

Em outros textos de sua autoria, Hernández (2005, 2006, 2007, 2008), busca companhia de teóricos como Hall, Mitchell e Mirzoeff, para elucidar aspectos dos Estudos Culturais e aprofunda as reflexões quanto à área de Artes Visuais, enfatizando a pluralidade, o cotidiano emergente e a função mediadora do professor na produção de novos saberes. Esta abordagem é particularmente pertinente para (re)pensar o ensino de Arte em nossas escolas, cujas práticas têm mostrado elevado fator de anorexia em experiências estéticas provocadoras de sentido. Como os enfoques da cultura visual pressupõem relações dialógicas, inter-culturais e contextualizadas, é possível identificar diversos pontos de semelhança entre esta abordagem e as concepções de intertextualidade.

Nas imagens que seguem, referentes a um projeto que acompanhei, desenvolvido com uma turma de alunos de 7ª série, do Ensino Fundamental de uma escola de Montenegro, em 1995, apresenta-se o registro dos alunos que foram desafiados a “se olharem” e a pensar no cotidiano emergente, no sentido que nos aponta (Hernández, 2000), em diálogo com as obras de Tarcila do Amaral. O entusiasmo dos alunos, as inúmeras pesquisas realizadas, a diversidade e riqueza das relações estabelecidas com outras áreas do conhecimento, evidenciou o quanto a mediação intertextual da professora, instigou a todos ao prazer do texto e à polifonia. As Fig. 58 e 59, mostram as produções de dois alunos de 12 anos, nas quais é possível perceber que a prática intertextual além de promover o adensamento do olhar, cria narrativas paralelas, complementares e alternativas.



Fig. 58: Trabalho de aluno
"O jantar de um antropófago"
têmpera sobre papel



Fig. 59: Trabalho de aluno
têmpera sobre papel - s/título

Para Hernández (2007, p.19) estas narrativas servem “para transformar os fragmentos em novos relatos mediante estratégias de apropriação, paródia e citação”. Relatos estes, que permitem reinventar e transformar, construir e desconstruir para alcançar o sentido, que para Bakhtin (2003, p. 375), “sempre responde uma pergunta”, sempre é relação.

A Fig. 60, apresenta a produção do aluno - a pintura de seu quarto -, e a Fig. 61, apresenta uma citação do seu próprio trabalho, uma releitura, conforme proposta da professora a todos os alunos. O fragmento escolhido pelo aluno foi o vaso de flor que está em cima da cômoda, próxima ao relógio. A execução se deu em papel e palito de picolé, coletados nas ruas próximas à escola. Com essa proposta, a professora teve a intenção de atingir dois objetivos do seu Plano de Ensino: a compreensão dos conceitos de continuidade e tridimensionalidade e a inserção do seu projeto pedagógico no Projeto “Lixo – recicle esta idéia”, vivenciado por toda comunidade escolar.



Fig. 60: Trabalho de aluno
"Meu quarto" - têmpera sobre papel



Fig. 61: Releitura de trabalho do aluno
Vaso de papel

O desafio da professora ao aluno, para que fizesse um recorte de seu próprio trabalho, dando seguimento em outra produção, se filia à concepção de que um texto leva a outro texto, todo texto é uma trama de vários textos (BARTHES e KRISTEVA). É um mosaico, sempre incompleto à espera do próximo fragmento que lhe dará sentido. O objeto que o aluno modelou (Fig.

61), associa-se ao conceito de metalinguagem e pode ser denominado de fragmento intertextual.

Nos registros apresentados de trabalhos de alunos, o diálogo se fez com a obra “Antropofagia”, de Tarsila do Amaral. (Fig. 62)

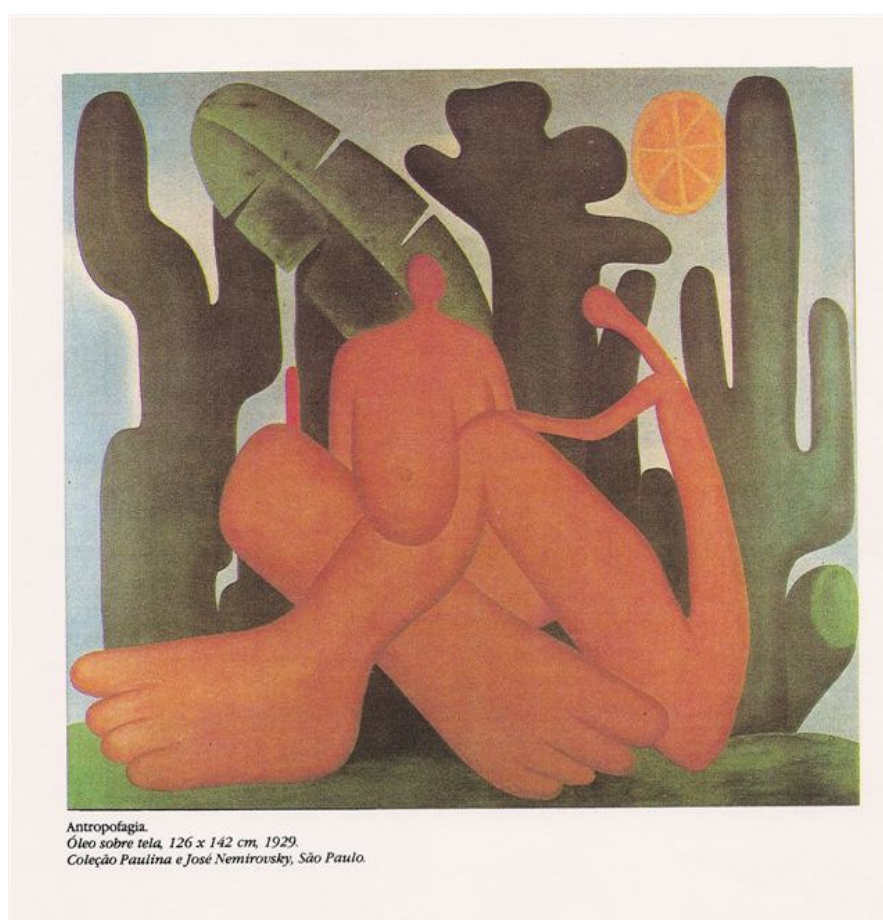


Fig. 62: Antropofagia - Tarsila do Amaral, 1929

Na direção das reflexões acima, apontam os estudos de Schusterman (1998, p. 132), ao enunciar que a arte habita o mundo tanto como objeto quanto como experiência, "constitui parte da vida, assim como a vida constitui a substância da arte". O autor apresenta a arte como prática social, desmistifica seu caráter elitista, apóia a arte popular e uma apreciação estética ativa de todos os segmentos dos extratos sociais, argumentando que

"A intenção estética não é mais ver as coisas de maneira estável e em sua integridade, mas ver a elas e a nós mesmos, através da renovação constante de narrativas e vocabulários alternativos como instrumentos de mudança".

A contemporaneidade borra as fronteiras dos saberes, liquefaz limites e põe em confronto diálogos diversos que, no entanto, ainda não têm encontrado ressonância no âmbito educacional.

Entre as contribuições importantes para mudar esse quadro, principalmente no que se refere à formação de professores para a apreciação da arte, temos os estudos de Mirian Celeste Martins (2005, 2006), que a partir do conceito de rizoma de Deleuze e Guatarri (1995), explicitado no livro *Mil platôs*, descortina possibilidades de múltiplas conexões de saberes que rompem com a linearidade vigente, ao se deslocarem em várias direções sem um ponto fixo inicial. Essa cartografia em movimento, essa trama, está presente em materiais pedagógicos organizados por Mirian Celeste em parceria com Gisa Picosque, para mediar a prática docente em artes, como a DVDteca *Arte na Escola*³⁵ e os *Referenciais Curriculares do Estado de São Paulo*³⁶. A autora se questiona: "Como instigar o olhar apressado e superficial e torná-lo curioso, um olhar estrangeiro?" Como potencializar ações que gerem [...] experiência estética? (MARTINS, 2005, p. 6). E, se lança em busca de brechas de acesso para a

³⁵ Ver informações e DVD, no site do Instituto Arte na Escola /SP. www.artenaescola.org.br

³⁶ Ver informações no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

arte, coordenando ações educativas de exposições e ministrando cursos de formação de educadores. Essa proposta, também apresenta pontos de enlace com a concepção intertextual ao escavar inter-relações e provocar o que Martins chama de “olhar rizomático”.

Para Hernández (2000), o ensino da arte deve tratar de estudar a dinâmica social da linguagem da arte com o intuito de gerar interpretações e visões compartilhadas, E Giroux (1999, p.192), menciona os estudos culturais como base para um projeto político e pedagógico que deve assumir o "discurso pós-moderno que têm desconstruído criticamente questões de subjetividade, linguagem e diferença" e repensar a educação como forma de política cultural, oferecendo novas bases para novas formas de conhecimento. A preocupação fundamental para Giroux (1999, p.193), não está apenas em como os padrões estéticos emergem,

"mas em como nossas interpretações da sociedade, da cultura, da história e das nossas vidas individuais, esperanças, paixões e sensações, envolvem tentativas de atribuir sentido, em vez de descobrir sentido".

Na esteira dessas reflexões, acrescento o ponto de vista de Sacristán (1999, p.193)), que percebe a sociedade globalizada como um espaço instável, no qual as propostas educativas devem estar centradas na cultura e na diversidade, visando fundamentalmente, o compartilhamento de significados. Esses pressupostos compõem a pedagogia crítica, compreendida como uma prática cultural envolvida na produção de conhecimentos, identidades e desejos e, nesta perspectiva, constitui-se como uma prática intertextual.

Em relação ao campo das artes, e mais especificamente, às escolhas curriculares, Elliot Eisner (1997, p.82), nos ensina que “os programas de Arte que são significativos para as crianças, capacitam-nas a pensar mais inteligentemente sobre a Arte e suas diversas manifestações no mundo”, o que

nos leva a pensar sobre a concepção que temos sobre Arte e suas manifestações, o quanto influencia as decisões que tomamos, as escolhas que fazemos, e as estratégias e conceitos que selecionamos para mediar a construção de conhecimento com nossos alunos e alunas, explícita ou implicitamente.

Diante disso, a reflexão sobre a intertextualidade é um convite para pensar estas questões e repensar nossa maneira de "ler o mundo", mas também para refletir à luz de um novo enfoque, a (inter) textualidade e, com ela, a imagem poética, as manifestações artísticas e os limites fronteiriços entre abordagens de ensino tradicionais e abordagens contemporâneas.

Conforme Joly, (2002, p. 67,)

De uma coisa nos apercebemos em definitivo, a interpretação da imagem (facto de conferir um sentido à imagem) não se reduz à decifração do seu conteúdo, mas é fortemente condicionada pela relação do sujeito com o objeto, pelos preconceitos que esta relação implica e pelo potencial de encanto do dispositivo de acesso à própria imagem.

Percebe-se o quanto é importante a diversidade, tanto de experiências artísticas, quanto de relações que são estabelecidas pelo sujeito, para ampliar seu repertório de conhecimentos, permitindo assim, o acesso e a crítica a bens culturais e sociais. O potencial de encantamento com a Arte, é tarefa da escola e para muitas crianças e jovens este será um dos poucos espaços em que tomará contato com manifestações artísticas, sejam as legitimadas pelos grupos hegemônicos, ou as de matizes populares.

Para Walker; Chaplin (2002), as citações e alusões a outras imagens, como é o caso das práticas intertextuais, dissimulam interesses e celebram a ambigüidade; perturbam o observador, que fragilizado, mas interessado se

prende a obra em busca das suas significações. Ao mesmo tempo, este intertexto faz com que o observador sintá-se na posição de um conhecedor de um texto outro que o eleva à categoria de apreciador, alguém que tem condições de acessar uma imagem pela via de um saber anteriormente construído. Esta passagem é apenas uma das entradas possíveis para ler a obra, mas lhe permite participar tanto da obra, quanto do grupo de pertença que faz da Arte uma de suas leituras, ou, melhor ainda, faz da Arte, uma de suas escolhas.

Os autores justificam seu posicionamento, defendendo que “a intertextualidade incrementa o desfrute das audiências ao mobilizar seu conhecimento, ao tratá-las como espectadores sofisticados”. (WALKER; CHAPLIN, 2002, p. 166). De fato, é necessário considerar que todas as pessoas possuem um certo grau de alfabetização visual e, por conseguinte, pode parecer que não há necessidade de que é preciso melhorá-la. No entanto, um olhar com prática e conhecimento pode ver mais, refinar sua mirada com procedimentos sistematizados e desfrutar com maior densidade do mundo que o cerca. Contudo, não é necessário conhecer todas as obras de arte, nem saber nomear todas as figuras retóricas para capturar o sentido e deliciar-se com textos e imagens. O que se faz imprescindível é uma atitude de receptividade, de curiosidade, de tensionamento em relação à arte e seus fazeres, pois tal atitude impulsiona a busca, gera conhecimento, refina a apreciação e é de inestimável valor para professores e alunos.

Levando-se em conta que as imagens modelam nossas concepções e percepções, é urgente que a escola busque desenvolver a criticidade. Sobretudo que esteja perfilada com as tendências educativas que defendem a importância dos processos artísticos para a construção de conhecimento, como por exemplo, privilegiar a intertextualidade para ampliação dos sentidos de outros textos e imagens.

Pela mão dessas concepções, apoiada em leituras e investigações que realizei sobre o tema; em observações de práticas de ensino da Arte; no diálogo mantido com professores, colegas e alunos, apresento no último Capítulo dados da contextualização deste estudo junto às práticas docentes atuais e considerações finais desse momento que, no entanto, poderão ser provisórias, pois um texto é sempre parte de um outro texto a que nosso caleidoscópio nos leva... e desvela.

5 FECHANDO E ABRINDO O CALEIDOSCÓPIO:

considerações

O *bricoleur* sabe que os dados, vistos de outra perspectiva ou questionados a partir de alguém com formação distinta, podem evocar interpretações diferentes. (KINCHELOE; BERRY, 2007, p.21)

5.1 Abordagens de pesquisa

Entre as abordagens metodológicas atuais da pesquisa educacional Kincheloe (2007), tem uma contribuição importante ao chamar atenção para a possibilidade de valer-se do conceito de bricolagem para distender os enfoques monológicos de pesquisa, e operar em cenários que conectem teoria, técnica e conhecimento oriundos da experiência. Nesse caso, estima Kincheloe (2007, p.19) “o domínio teórico está ligado ao mundo vivido, e novas formas de cognição e pesquisa são enatuadas”³⁷, a partir desse modo filosófico de investigação.

O pesquisador *bricoleur* se dedica a uma forma de rigor que dialoga com inúmeros modos de produção de sentido e de conhecimento, que têm origem em diversos locais sociais, pois utiliza o conceito de circuito de realimentação na medida em que tece sua produção de conhecimento à luz dos diversos tipos e formas de discurso. Assim, esses modos alternativos de raciocínio e pesquisa levam em conta distintas expressões, além de

³⁷ Enatuada vem do inglês *enaction* que pode ser traduzido por atuação, ou em ação, ou como agir no mundo.

perceberem que “um fato pode ser visto de muitas perspectivas, que lhe conferem não apenas sentidos distintos, como também estatutos ontológicos diversos”, aponta Kincheloe (2007, p. 22). Ao referir-se à intertextualidade como um elemento central da bricolagem, para poder alcançar a complexidade dos textos, interpretá-los e conectá-los com outras narrativas, o autor ressalta as concepções que venho trabalhando nesse estudo, e a importância da atitude intertextual do *bricoleur* que tem, na capacidade de gerar interpretações ricas e convincentes, a chave do seu rigor como pesquisador. Por identificar-me com as concepções apontadas por Kincheloe, pois em vários momentos desse estudo, agi como uma *bricoleur*, é que as trago para o cenário desse capítulo.

Outra abordagem pertinente a esse estudo, é a pesquisa qualitativa, na forma como a mencionam Lüdke; André (1986) ao explicarem que esta pesquisa preocupa-se mais com o processo do que com o produto, e envolve obtenção de dados predominantemente descritivos e implicados com a significação dos fatos e ações. Para as autoras, a análise do processo é valiosa na abordagem de dados qualitativos, seja para completar informações obtidas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, como é o caso em pauta que se propôs a desdobrar a presença da intertextualidade no espaço educativo, mas também se valeu de trajetórias e processos realizados anteriormente.

Os relatos das experiências pedagógicas dos professores, no momento dos encontros dos Grupos de conversação, aproximam-se do que Nóvoa (1995, p. 15) chama de “percursos profissionais”. Esses percursos são importantes porque podem produzir um outro conhecimento a partir das constatações realizadas, o que implica aceitar que junto a uma *logia* (razão) há sempre uma *filia* (sentimento), impondo limites ao distanciamento necessário às análises do trabalho. Este foi o momento de identificar as várias vozes e textos presentes na trajetória dos sujeitos.

No processo de pesquisa, principalmente em arte, pode ser constituído um caminho de reconstrução representativo de um determinado momento ou contexto. O uso de imagens, como nesse estudo, pode favorecer a compreensão do texto e, mesmo, criar outro texto, paralelo ou diverso. Conforme Zamboni (1998, p. 57) esta reconstrução "é uma etapa eminentemente criativa, e que dá forma material e organizada a uma série de idéias e fatos coletados de uma determinada realidade", além de ser também um processo interpretativo, uma vez que compara, analisa, desvenda, confronta e encaminha.

Na mesma direção aponta Fazenda (1992, p. 81), e embora reconheça o desafio deste tipo de pesquisa no que se refere às exigências de um rigor científico salienta que "o rigor revela-se na descrição e análise das próprias experiências", isto é, o rigor está na interpretação, o que vai ao encontro das premissas do pesquisador *bricoleur*. A autora completa sua concepção sustentando que

pesquisas desse tipo, quando cuidadas em sua intenção, podem realmente constituir-se não só em elementos para revisão das práticas pedagógicas, como serem geradoras de novas práticas e novas teorias.

Este pressuposto compromete o pesquisador a compartilhar com os sujeitos participantes, ou outros interlocutores, os suportes teóricos da pesquisa e seus resultados, através de uma revisão de abordagens metodológicas focadas na temática do estudo. Esta ação está contemplada no item Implicações pedagógicas.

5.2 Cenários atuais

No sentido de contextualizar e para alcançar uma das minhas intenções nesse estudo que é identificar a presença da intertextualidade nas práticas pedagógicas dos professores das três séries finais do Ensino Fundamental de dez escolas do espaço urbano de Montenegro, optei pelos seguintes procedimentos:

- enviar convite aos professores de artes visuais das escolas;
- organizar dois Grupos de conversação com oito e sete participantes cada um;
- mediar as reuniões;
- realizar observações em sala de aula por ocasião das visitas aos alunos estagiários.

A etapa de levantamento de dados junto aos professores, concebida como uma etapa de diálogo, de estudo exploratório, tem proximidade com a idéia de Grupo de discussão que, junto com o Grupo focal, fazem parte do Modelo Dialógico explicitado por Callejo (2001). Um dos principais defensores desse modelo que se apóia no dialogismo, é Bakhtin (1986), ao entender que não só a fala diz, mas também a entonação da voz e o silêncio. Aguillar (2000, p. 11), assinala a pertinência do Grupo de discussão ou Grupo de conversação para alcançar informações em pesquisas qualitativas, pois é “um projeto de conversação socializada em que uma situação de comunicação grupal, serve para captação e análises de discursos”. (tradução nossa).

Inicialmente seria utilizada a proposta metodológica do Grupo focal, conforme sugestão da Banca de Qualificação do Projeto de Tese, mas como não foi possível sustentar a metodologia do Grupo focal e manter vários encontros com os professores, devido a conjuntura pessoal que vivi durante

este processo com a perda de meu marido, julguei pertinente buscar outro formato para alcançar meu propósito. Assim, apoiada nos pressupostos de Aguillar (2000) e Kincheloe (2007) denominei os dois grupos, como Grupos de conversação.

Os Grupos de conversação foram formados conforme possibilidade de horário. Um foi composto por seis professoras estaduais (três sem formação específica em Artes Visuais) e duas professoras municipais (com formação específica). O outro grupo foi formado por duas professoras de escola particular (com formação específica), três de escola estadual (com formação específica) e duas municipais (com formação específica). Ocorreram duas reuniões de 70 minutos com cada grupo, uma delas gravada. Problemas surgidos durante o percurso não permitiram a realização dos três encontros previstos. Conversas informais com professoras, durante realização de visitas de estágio supervisionado às escolas, completaram o levantamento de dados.

As reuniões dos grupos foram conduzidas a partir de uma pergunta inicial em cada sessão, seguida de diálogo entre os pares, mediado pela autora. Na primeira reunião a pergunta inicial foi: como são conduzidas as propostas de apreciação da Arte na sua sala de aula? Na segunda sessão a pergunta desencadeadora foi: por que você utiliza esses procedimentos? As respostas a essas questões, os cruzamentos dialógicos e a interação entre as participantes permitiram chegar a algumas constatações que seguem.

5.3 Constatações

Do registro gravado e outras vezes escrito, dos diálogos mantidos durante os encontros, pincei o que me pareceu mais pertinente para esse estudo e agrupei algumas falas das professoras por similaridade. As respostas que seguem são dos dois grupos e se referem a primeira pergunta: como são conduzidas as propostas de apreciação da Arte na sua sala de aula? O que

está entre aspas, é a fala literal das duas professoras com encaminhamentos pedagógicos mais consistentes.

- As professoras com formação específica em Artes Visuais, em geral, mostram imagens da Arte, propõem processos de releitura (usam este termo), mas não aprofundam conhecimentos na área;
- As professoras que realizam procedimentos de leitura de imagem, iniciam perguntado aos alunos o que estão vendo e o que sentem em relação à imagem;
- As aulas são conduzidas, principalmente pelo fazer, e nesse caso uma técnica artística em cada aula, ou seqüência de duas a três aulas para concluir o trabalho;
- As séries que demonstram mais interesse nas atividades propostas são as 6ª e 7ª séries;
- A falta de material, o espaço precário e o pouco tempo de aula (em geral 50 min) são apontados como os grandes entraves para a realização das propostas de trabalho;
- Às vezes é levada uma imagem de Arte, geralmente de livro ou revista, mas se fala pouco sobre ela, os alunos não se interessam muito;
- Os alunos quase sempre perguntam se é para fazer igual (cópia), no caso da releitura;
- “As melhores aulas são as de leitura de imagem. Mostro a imagem, ou imagens e depois a coloco na parede. Conversamos sobre ela. Os alunos têm dificuldade de falar, mas vou perguntando e vai saindo. Isso é ótimo, todos conversam, todos se interessam e fazem relações com outras coisas. Me guio pela Ana Mae Barbosa. Tento surpreender, levo outras coisas, objetos e não só da arte. O difícil é a prática, pois não trazem material e daí começa a confusão;
- “Conduzo as aulas por projetos, por uma seqüência. Sempre levo muitas imagens e objetos. Procuro estabelecer relações, olhar aqui, ali, levo DVDs da DVDteca Arte na Escola. Uso etapas do Feldman e da Ana Mae. Também uso um livro didático de Artes Visuais que tem muitas imagens de boa qualidade e muito bom. Converso com os alunos, faço leitura das imagens, mas nem

sempre falo em releitura. Falo produção artística, produção expressiva ou trabalho pessoal”.

Do diálogo mantido no primeiro encontro é possível chegar às seguintes constatações: as propostas de apreciação de três professoras são, no geral, encaminhadas com a apresentação da imagem da obra de um artista (informam o nome, título, alguns dados), dizendo logo após: agora eu quero que vocês façam uma releitura.

Os procedimentos pedagógicos de seis professoras são iniciados com uma conversa sobre a imagem que será estudada, partindo de algumas perguntas como: o que estão vendo? quais os sentimentos em relação a obra? o que o artista quis dizer?

Quatro professoras não levam imagens de arte para a sala de aula, não realizam leitura de imagens e nem releitura, fazem atividades e técnicas artísticas segundo elas. Duas professoras apenas, do grupo de quinze, realizam procedimentos de leitura do texto imagético a partir de propostas teóricas sistematizadas e apenas uma professora se refere a um percurso criativo do aluno, ao invés da palavra releitura.

Em relação à segunda pergunta: por que você utiliza esses procedimentos, as respostas, agrupadas foram:

- Sempre fazem assim, algo prático, já tem tudo mais ou menos organizado e eles (os alunos) gostam. Declaram não ter muito conhecimento de leitura de imagem e daí fica difícil;
- Seguem as datas comemorativas;
- O procedimento é esse porque é muito difícil fazer um projeto, não tem material, quando os alunos trazem fazem alguma coisa diferente;
- A professora diz que faz releitura, às vezes, porque os alunos gostam, se acham artistas;

- Faz como está no planejamento, às vezes muda alguma coisa, mas tem as datas que deve seguir;
- “Faço meio intuitivo, mas planejo com antecedência, revejo o que já fiz. Não uso livros, mas já li bastante, vou pela prática e pelo que já fiz. Na hora de planejar lembro dos cursos, de tudo e vou adiante. Educar o olhar é importante, principalmente por causa da TV, da mídia. Puxo muito assunto com os alunos e sobre tudo. É bem difícil, alguns não valorizam a escola. A pena é que não tenho com quem conversar sobre meu trabalho, fazer trocas”.
- “Todos os procedimentos são planejados. Trabalho com leitura de imagem e a releitura há muito tempo. Penso, organizo, leio bastante - li Ana Mae, Mirian Celeste, Fernando Hernández -, e converso com os alunos e colegas. Também faço projetos interdisciplinares com outras áreas. É ótimo, e os alunos ficam entusiasmados. Procuro dar sentido à aula, ser significativa e importante. Trabalho para a educação do olhar. Acho que os procedimentos do meu trabalho são bem atuais e acho legal estudar, pesquisar, mudar, fazer coisas novas”.

Ao analisar as respostas das professoras constata-se que nem sempre há planejamento prévio de atividades, o que explica de certa forma a precariedade do ensino que se observa nas escolas. Somente duas professoras valorizam a educação do olhar e estabelecem relações entre imagens, aproximando-se de práticas intertextuais contemporâneas.

Assim, para responder à Contextualização desse estudo, retomo as narrativas das professoras, as observações realizadas nas escolas, acrescidas das constatações que venho fazendo ao longo da minha trajetória como professora, e concluo que a intertextualidade é entendida no ensino das artes visuais, somente como releitura, na maioria das vezes de modo simplista, isto é, a professora mostra uma imagem e pede que os alunos façam um trabalho prático. Após 20 anos de sua introdução no meio educacional, este tipo de

proposta não tem avançado no sentido de incorporar as concepções intertextuais.

Raramente há diálogo sobre as obras, e dificilmente se estabelecem relações entre imagens de diferentes artistas ou entre as imagens e produções artísticas e o cotidiano dos alunos.

O processo intertextual presente no âmbito escolar no recorte desse estudo, é a releitura, entendida como um trabalho prático a partir de uma imagem de obra de arte. Nem mesmo processos intertextuais de artistas conhecidos como Magritte, Picasso, Wahrol, ou de artistas brasileiros que se expressam pelas apropriações, são enfocados. O conceito de intertextualidade e as diversas modalidades de intertexto: citação, paródia, paráfrase que poderiam gerar interesse e ampliação de conhecimentos aos alunos de 6^a a 8^a série do ensino fundamental, sequer são citadas nas atividades educativas. Em alguns casos, pude observar que os alunos fazem paródias figurativas, em geral desenhos com caneta hidrográfica ou caneta comum para escrita, muito criativas, mas não são levadas em conta como paródias. São invariavelmente mencionadas como releitura, quando têm conotação com o artista estudado, ou simplesmente desenho, ou então charge.

As intencionalidades pedagógicas dos trabalhos são bastante embaçadas, não ficam claros os objetivos e propósitos das professoras quanto aos processos de apreciação estética e, em apenas dois relatos, aparece delineada a inter-relação entre imagens da arte e objetos e fatos do cotidiano, bem como a preocupação com a educação do olhar.

5.4 Implicações pedagógicas

Os diálogos com as professoras participantes contribuíram para reforçar as constatações que venho fazendo e que estão circunscritas a um espaço

mais amplo do que o delimitado por este estudo. O ensino de Arte carece de propostas educativas voltadas à leitura do texto imagético, à intertextualidade como uma pedagogia do olhar e à compreensão da Arte como presença que nos constitui. A escola não é um espaço neutro e o que é definido como foco de um projeto pedagógico, tem repercussão na forma como alunos e alunas se relacionam com a arte e com a vida. Se levamos em conta o que nos ensina Barthes (2004, p. 29),

“Abrir o texto, propor o sistema de sua leitura, não é apenas pedir e mostrar que podemos interpretá-lo livremente; é, principalmente, e muito mais radicalmente, levar a reconhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva da leitura, mas apenas verdade lúdica; e, ainda mais, o jogo não deve ser entendido como uma distração, mas como um trabalho [...]: ler é fazer nosso corpo trabalhar.”

Abrir o texto, propor o intertexto, é exceder a idéia de leitura como contemplação e impor um sistema dinâmico que convoca todos os sentidos. A imagem como texto, ou como mosaico de texto, como sublinha Kristeva, requer um olhar que desnude suas astúcias, um olhar que capture seu discurso, sua trama, suas dimensões plásticas, seus materiais e técnicas, seu *locus* social e, especialmente, que a interprete, interpenetre e promova a transposição para a vida cotidiana. Esta é uma ação fundamental que Kristeva (1974, p. 60), reforça ao destacar que “o termo intertextualidade designa essa transposição de um (ou vários) sistema(s) de signos noutra, o que exige articulação constante”, procedimento imprescindível para promover aprendizagens que se concretizem em compreensão. Para Bakhtin (2003, p. 382),

A compreensão faz com que a obra se complete com consciência e revela a multiplicidade de seus sentidos. A compreensão completa o texto: exerce-se de uma maneira ativa e criadora. Uma compreensão criadora prossegue o ato criador, aumenta as riquezas artísticas da humanidade.

A tarefa pedagógica é, pois, ampliar as possibilidades de provocar compreensões cada vez mais expandidas, mas sutis, refinadas e críticas, que sejam ao mesmo tempo, conscientizadoras e geradoras de sentidos. A sala de aula é o espaço onde a sistematização da leitura visual, seja do livro, da revista, da televisão, do celular, do computador, dos objetos cotidianos, ou de qualquer outro meio contemporâneo, se dá como processo de apreensão e compreensão do mundo. É o espaço do processo pedagógico onde se engendram as intencionalidades para promover interações, diálogo e reflexão. É nesse espaço privilegiado que o olhar, a imagem a leitura e a Arte, promovem o enlace com alunos e alunas, sob a mediação de um professor atento e comprometido.

No entanto, para ser esse professor é preciso experienciar estratégias de leitura de imagens, conhecer abordagens de ensino e recursos apropriados ao tema e, sobretudo, analisar concepções e referenciais teóricos que possam alicerçar tanto reflexões e escolhas, quanto práticas centradas no tempo em que vivemos, um tempo de intertextualidades.

Para o entrelaçamento intertextual são fundamentais as vivências em todas as modalidades de Arte, o conluio com a cultura em geral como visitas às exposições e mostras, apreciação de concertos, peças de teatro, apresentações de dança, filmes, shows e demais manifestações que possam estabelecer correlações e aprofundar uma compreensão intertextual da Arte. Em locais em que nenhum desses aparatos culturais existem, revistas, jornais, televisão, livros, objetos do cotidiano do aluno, artesanias populares e outros artefatos são os condutores das analogias e intertextos, sem nenhum prejuízo à qualidade das interações. Entrançar todos esses meios de apreender é um ganho para alunos e professores.

Tendo em vista, as questões apresentadas nesta tese, é oportuno sugerir a implementação de um programa de qualificação docente para a competência nos processos intertextuais, como forma de provocar melhorias no ensino de

Arte e no ensino em geral. Os enfoques desse programa seriam: referenciais contemporâneos para o ensino de Arte, concepções contemporâneas de Arte e de ensino de Arte, importância da educação do olhar e leitura do texto imagético, todos atravessados pelo estudo da intertextualidade.

5.5 Desdobramentos do estudo

Espera-se dar continuidade a este estudo, contribuindo para uma reflexão cultivada do grupo de professores participantes dos Grupos de conversação sobre abordagens de ensino da arte, na contemporaneidade, em especial sobre os processos de leitura de imagens pela ótica da intertextualidade. Todos serão convidados para uma apresentação da tese e posterior continuidade do Grupo.

Outra ação derivada desse estudo, será a implementação de um curso, no primeiro semestre de 2010, na FUNDARTE, para professores do ensino fundamental, abordando a temática da pesquisa e os enfoques acima sugeridos.

Sob o ponto de vista teórico é minha intenção dar prosseguimento ao estudo das concepções de Deleuze e Guatarri sobre rizoma, de Greimás sobre imagem e semiótica e de Hernández sobre cultura visual, pois vislumbrei inter-relações e possibilidades de diálogo com a intertextualidade que poderão encaminhar novos projetos. Outro aspecto que me afetou durante a pesquisa dos referenciais teóricos foi a descoberta do olhar escópico, mencionado por Quinet, do *punctum* referido por Barthes e da palavra-isca de Lispector, cujos textos desejo retomar.

Espero que o estudo até aqui realizado, possa contribuir em algum momento para a reflexão sobre concepções contemporâneas de Arte e de

ensino de Arte, e que o caleidoscópio de espelhos possa girar nas mãos dos alunos para que a abertura intertextual se instaure.

Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Todo olho traz consigo sua névoa, além das informações de que poderia num certo momento julgar-se detentor.

DIDI-HUBERMAN, 1998, p.77

6 REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques. **A imagem**. 2. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- _____. **O olho interminável** [cinema e pintura]. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- AGUILLAR, José María. **Grupo de discusión**. Buenos Aires: Lumen-Humanitas, 1998.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- _____. **Problemas de la poética de Dostoievski**. México: FCE, 1986.
- _____. **The dialogic imagination**. Texas: University of Texas Press, 1981.
- BARBARAS, Renaud. O invisível da visão. In: NOVAES, Adauto (org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação Artística**. 3ª ed. São Paulo, Cultrix, 1975.
- _____. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação lochpe, 1991.
- _____. (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed.C/Arte, 1998.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a segunda infância**. (IX). São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

BARROS, Diana Luz P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Lisboa: Edições 70, 2006.

_____. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

_____. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

_____. **Crítica e verdade**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BECKET, Wendy. **História da Pintura**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

BENJAMIM, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial – IMESP, 2006.

BLÜHDORN, Hardarik. Imagem e realidade. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia M. A. de; BRITO, Yvana C. Fachine de. (org.). **Semiótica da arte**: teorizações, análises e ensino. São Paulo: Hacker Editora; Centro de Pesquisas Sóciosemióticas (PUC/SP – USP – CNRS), 1998.

BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTES, Blanca e TESSLER, Elida. (orgs.). **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. (Coleção Visualidade; 4.)

BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do olhar**: Walter Benjamin e os projetos das passagens. Belo Horizonte: Editora UFMG; Chapecó/SC: Editora Universitária Argos, 2002.

CALABRESE, Omar. **A linguagem da arte**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

_____. **Como se lê uma obra de arte.** Lisboa: Edições 70, 1993.

CALLEJO, Javier. **El grupo de discusión:** introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da USP, 1997.

CATTANI, Icléia B. Série e repetição na arte moderna e contemporânea. In: OLIVEIRA, Ana C. **Semiótica da arte:** teorizações análises e ensino. São Paulo: Hacker Editora; Centro de Pesquisas Sóciosemióticas (PUC/SP – USP – CNRS), 1998.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: as artes do fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

CHAUI, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Aduato (org.). **O olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

COSAC, Charles. **Farnese objetos.** São Paulo: Cosac Naify, 2005.

COUCHOT, Edmond. Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração. In: PARENTE, Andre. (org.). **Imagem máquina:** a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

COURTÉS, J. **Introdução à semiótica narrativa e discursiva.** Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon:** lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. Os componentes da imagem. In: **Cinema II:** a imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Cinema I:** a imagem-movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DICIONÁRIO LAROUSSE CULTURAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha.** São Paulo: Editora 34, 1998.

ECO, Umberto. **A obra aberta.** São Paulo: Perspectiva, 1976.

EISNER, Elliot. Estrutura e Mágica no Ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

ENAUDEAU, Corinne. **La paradoja de la representación**. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, Santiago, Chile, 1998. Edición eletrónica disponible en www.philosophia.cl. Acesso em 28 dez. 2008.

FAZENDA, Ivani. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

FELDMAN, Edmund. **Becoming human through art**. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.

FLOCH, Jean-Marie. **Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral**. Documentos de estudos do Centro de Pesquisas Sociossemióticas. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001.

FRANCASTEL, Pierre. **A imagem a visão a imaginação**. Lisboa: Edições 70, 1983.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREUD, Sigmund. As Pulsões e suas vicissitudes (1915). In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud [ESB]. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis, Vozes, 2002.

GENETTE, Gerard. **A obra de arte I: imanência e transcendência**. São Paulo, 2001.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GREIMÁS, Algirdas J. **Semiótica e ciências sociais**. São Paulo: Cultrix, 2001.

GUILFORD, J.P. **The structure of the intellect model: its use and implications**. New York: MacGraw Hill, 1960.

GUILFORD, J.P et al. (org.). **Creatividad y educación**. Buenos Aires: Paidós, 1978.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. De que hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? In: **EDUCAÇÃO E REALIDADE**. Porto Alegre: UFRGS/FACED. Dossiê Arte e Educação. V 30, n.2. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

_____. Elementos para una gênesis de un campo de estudio de las prácticas culturales de la mirada y la representación. **VISUALIDADES - REVISTA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM CULTURA VISUAL**. Goiânia: UFG. V 4, n. 1 e 2. Goiânia: Universidade Federal/FAV, 2006.

_____. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. La investigación basada em las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 21, 2008, Montenegro/RS. **Anais**. CD-ROM. Montenegro: Fundação Municipal de Artes – FUNDARTE, Editora da FUNDARTE, 2008.

HISTÓRIA GERAL DA ARTE, ESCULTURA II. Madrid: Ediciones do Prado, 1996.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX**. Lisboa: Edições 70, 1985.

_____. Discurso, poder, ideologia: o humanismo e o pós-modernismo. In: HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

JENNY, Laurent. **Intertextualidades**. Coimbra/Portugal: Livraria Almedina, 1979.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: _____. **Intertextualidades**. Coimbra/Portugal: Livraria Almedina, 1979.

JOLY, Martine. **A imagem e a sua interpretação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

JONHSON. Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais. In: SILVA, Tomás Tadeu da. (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JOZEF, Bella. **A máscara e o enigma** - a modernidade da representação à transgressão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1986.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas/SP: Papirus, 1999.

KEHRWALD, Isabel Petry. Leitura de imagem e intertextualidade. Montenegro: Jornal da Fundarte, julho de 1997.

_____. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, Iara C. et al (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 4 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

_____. **Processo criativo e ensino da arte: mudanças e permanências**. Porto Alegre: PPGEduc/Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. (Dissertação de Mestrado)

_____. Artes Visuais e os saberes socialmente construídos. In: FILIPOUSKI, Ana Mariza; MARCHI, Diana M.; SCHÄFFER, Neiva O. (org.) **Teorias e fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2005.

KINCLELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRISTEVA, Julia. **Seméiotikè, recherches pour une sémanalyse**. Paris: Seuil, 1969.

_____. **La révolution du langage poétique**. Paris: Seuil, 1974.

_____. **Introdução à semanálise**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LACAN, Jacques. **Seminário 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1979.

LAMAS, Nadja de Carvalho. **Revisitamento “na” e “da” obra de Schwanke**. Porto Alegre: PPG em Artes Visuais/IA/UFRGS, 2005. Tese de doutorado.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. In: BRITTES, Blanca e TESSLER, Elida. (orgs.). **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. (Coleção Visualidade; 4.)

LECHTE, John. **Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais**: do estruturalismo à pós-modernidade. 3 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKIANCHUKI, Cláudia. **Dialogismo**: a linguagem verbal como exercício do social. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/sinergia/claudia2.html> Acesso em 23 mai. 2006.

MACHADO, Irene A. O gênero e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

MAGALHÃES, Roberto C. de. **O grande livro da arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

MARTINS, Mirian Celeste. **Aprendizes da arte**: trilhas do sensível olhar pensante. São Paulo: Espaço pedagógico, 1992.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha T. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo; poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste. (org.). A mediação e as brechas de acesso. In: _____. **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: UNESP; Instituto de Artes. V1, n.1, out. 2005.

_____. Linhas de vôo do pensamento produzido em artes visuais e educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 20., 2006, Montenegro/RS. **Anais**. Montenegro: Fundação Municipal de Artes – FUNDARTE, Editora da FUNDARTE, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MOISÉS, Leila Perrone. Pensar é estar doente dos olhos. In: NOVAES, Aduino (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

NEVES, Iara C. et al (orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 4 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

NOVAES, Aduino (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. Lisibilidade da imagem. REVISTA DA FUNDARTE. Fundação Municipal de Artes de Montenegro. V. 1, n.1. Montenegro/RS: Ed. da FUNDARTE, 2001.

_____. **Semiótica plástica**. (org.). São Paulo: Hacker Editores, 2004.

OLIVEIRA, Ana Cláudia M. A. de; BRITO, Yvana C. Fchine de. (orgs.). **Semiótica da arte**: teorizações, análise e ensino. São Paulo: Hacker Editora; Centro de Pesquisas Sócio-semióticas (PUC/SP – USP – CNRS), 1998.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes 1983.

_____. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

OTT, Robert W. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte-Educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

PAQUET, Marcel. **Magritte**: o pensamento tornado visível. Lisboa:Tashen, 2000.

PARENTE, André. (org.). **Imagem máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. (org.). Introdução: os paradoxos da imagem-máquina. In: PARENTE, André. **Imagem máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença, 1992.

PAULINO, Graça. **Da cozinha à mesa posta**. Rio de Janeiro: Proler, 1995.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete & CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades**: teoria e prática. 2.ed. Belo Horizonte: Lê Editora, 1997.

PEÑUELA CARÑIZAL, Eduardo. A metáfora da intertextualidade. In: BARBOSA, Ana Mae; FERRARA, L.; VERNASCH E. (orgs). **O ensino das artes nas universidades**. São Paulo: Edusp, 1993.

_____. As fascinantes conquistas da leitura. In: BARBOSA, Ana Mae; SALLES, Heloisa (orgs). **O ensino da arte e sua história**: 3º Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC/USP, 1990.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Editora Aguilar, 1965.

PILLAR, Analice. (org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Criança e televisão**: leituras de imagens. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. ; VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Fundação lochpe, 1992.

PLAZA, Julio. As imagens de terceira geração, tecno-poéticas. In: PARENTE, André (org.). **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

QUINET, Antonio. **Um olhar a mais**: ver e ser visto na psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. **Imagem também se lê**. São Paulo: Edições Rosari, 2005.

REVISTA ISTO É, n.1334, 26 de maio, 1995. Capa.

RICHTER, Ivone M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.

RIBEIRO, Renato Janine. Os amantes contra o poder: sobre alguns olhares que se cruzam, no amor à primeira vista e na telenovela do Grande irmão. In: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies** - an introduction to the interpretation of visual materials. London: Sage, 2001.

ROSSI, Maria Helena. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ROUANET, Sergio Paulo. O olhar iluminista. In: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SCHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. São Paulo: Editora 34, 1998.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **L'INTERTEXTUALITÉ: mémoire de la littérature**. Paris: Éditions Nathan/HER, 2001; Armand Colin, 2005.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Paródia, paráfrase & companhia**. São Paulo: Ática, 1985.

SARAMAGO, José. **A jangada de pedra**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SAUNDERS, Robert. **A educação criadora nas artes**. São Paulo: Arte 10, 3: 18-23, 1984.

SONTAG, Susan. **Contra a interpretação**. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 1987.

SPROCCATI, Sandro. **Guia de História da Arte: os artistas, as obras, os movimentos do século XIV aos nossos dias**. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

STRÔNGOLI, Maria Thereza. Do signo à retórica do imaginário. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia M. A. de; BRITO, Yvana C. Fachine de (orgs.). **Semiótica da arte: teorizações, análise e ensino**. São Paulo: Hacker Editora; Centro de Pesquisas Sóciosemióticas (PUC/SP – USP – CNRS), 1998.

VIEIRA DA CUNHA, Susana R. **Educação e cultura visual: uma trama entre imagens e infância**. Porto Alegre: PPGdu/Faculdade de Educação, UFRGS, 2005. Tese de Doutorado.

_____. Apontamentos sobre a cultura visual. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 19, 2005, Montenegro/RS. **Anais**. Montenegro: Fundação Municipal de Artes – FUNDARTE, Editora da FUNDARTE, 2005.

WALKER, John A.; CHAPLIN, Sarah. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002.

WALTY, Ivete L. Camargos et al. **Palavra e imagem: leituras cruzadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WARNCKE, Carsten-Peter; WALTHER, Ingo. **Picasso: 1881 – 1973**. Germany: Taschen, 1997.

WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, Adauto. (org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

WOODFORD, Susan. **A arte de ver a arte**. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

www.artenaescola.org.br

www.dapoetica.blogspot

www.comunicacaopromove.blogspot>

www.norncposters.org

www.markdroberts.com/images/Mary-Pieta-3

www.art-pro.cz

www.zenithgallery.com

www.fogles.net/.../011215/stv-Pieta.jpg

www.lapieta.com

www.ceramicanorio.com

ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Editores Associados, 1998.

Cada um de nós vê o mundo com os olhos que tem, e os olhos fazem a diversidade do mundo e fabricam as maravilhas, ainda que sejam de pedra, e altas proas, ainda que sejam de ilusão”.

José Saramago
A jangada de pedra, 1999.