Leitura de imagens, e não só: leitura da vida

Sandra Regina Ramalho e Oliveira (UDESC – Brasil)
Airtton Jordani Jardim Filho (UDESC – Brasil)

RESUMO

Neste texto retorno ao problema de pesquisa da minha tese de doutorado defendida na década de noventa, qual seja, o do acesso aos bens estéticos, para a partir dele refletir sobre a oportunidade de sua presença nas discussões contemporâneas acerca do ensino da arte, em que conceitos como acesso, inclusão e cotidiano são reiteradamente veiculados. Para tentar dar conta daquele problema, dediquei-me a uma proposta de leitura de imagens, um desdobramento didático dos estudos semióticos de Ana Claudia de Oliveira e seus antecessores da *École de Paris*. Após 20 anos, busco retomar conceitos fundantes, tais como estético em relação à artístico e mesmo à noção de imagem. Assinalo os avanços dos renovados desenvolvimentos da semiótica discursiva pós-greimasiana, mas não renego as sínteses didáticas que o pensamento semiótico oferece.

PALAVRAS-CHAVE

Leitura de Imagens. Acesso aos bens estéticos. Linguagem visual. Ensino de arte.

ABSTRACT

In this text, I return to the research's problem of my doctoral thesis defended in the nineties, which is about the access to aesthetic goods, to from it to reflect on the opportunity of its presence in contemporary discussions about art education, where concepts as access, inclusion and routine are repeatedly running. To try to cope with that problem, I dedicated myself to an image reading proposal, an educational development of Ana Claudia de Oliveira's semiotic studies and her predecessors of the *École de Paris*. After twenty years, I seek to clarify fundamental concepts such as aesthetic in relation to the artistic and even the notion of image. I note the progress of the renewed development of post-Greimasian discursive semiotics, but I do not renounce the didactic syntheses that the semiotic thought offers.

KEYWORDS

Image reading. Access to aesthetic goods. Visual language. Art education.

Um retorno e duas questões

Muito antes de a questão do acesso, tornar-se uma palavra-chave para a aprovação de projetos que pleiteiam financiamento público e, até mesmo, um modismo, já me preocupava com a questão. Com a formação inicial de licenciatura em Artes Visuais e, posteriormente, com a complementação de mestrado em Educação e doutorado em Comunicação e Semiótica, já vinha atuando, paralelamente, como professora na mesma licenciatura na qual me

graduei, e assim – creio que é inerente a qualquer pessoa – buscava sanar lacunas da minha própria formação, tanto para mim como para meus alunos.

Uma dessas lacunas referia-se à ausência de preocupação com os conhecimentos veiculados na linguagem visual, na perspectiva do destinatário da imagem, uma vez que o foco das disciplinas e do currículo, naquela ocasião, isto é, nos anos setenta, estava voltado apenas para as técnicas artísticas, como se dizia então, ou seja, para a produção, ou os processos ou as poéticas, como atualmente se denomina. A maioria da população escolar não vai ser autora de trabalhos artísticos, mas deveria poder se apropriar de um referencial mínimo que lhe possibilitasse o acesso a eles. Mas, naquela época, a ênfase estava no fazer e não no fruir, ou na leitura, na interpretação – ou seja lá que nome se desse ao interlocutor do produtor de imagens, ou interlocutor das próprias imagens – pois terminado o trabalho, autônomas, as imagens eram capazes de oferecer-se à atribuição de significações.

Na época, muito se intuía, mas havia a carência de conhecimentos sistematizados que possibilitassem um diálogo com a arte para além do senso comum, ou seja, de modelos que, não desprezando o sensível, levassem em conta o inteligível (OLIVEIRA; LANDOWSKI, 1995).

Outra lacuna na minha formação – a qual também sempre quis tentar reparar no currículo em que eu não mais atuava como aluna, mas como professora – era a falta de consideração das imagens do cotidiano como objeto de estudo, passíveis de leitura. Tais imagens se apresentam como possibilidade não só de conhecimento da linguagem visual, mas de questões da sociedade contemporânea. Além disso, configura-se aí estratégica para trazer para a escola a realidade visual dos estudantes – como as imagens das suas camisetas, das capas dos cadernos, livros, os cartazes de filmes e eventos, a propaganda, em suas múltiplas possibilidades, os *frames* e sequências de filmes, vídeos, mais recentemente, as imagens dos games, da *imagerie informatique* da internet e dos aplicativos para dispositivos móveis, entre outros inúmeros apelos que se multiplicam hoje.

Embora fosse uma proposta e uma prática vistas com desconfiança por muitos, já que subjazia a preocupação ou a acusação velada de banalização da arte, eu via esse repertório estético-não-artístico como alguma coisa além do que já foi dito antes, como um caminho para o estudo da própria arte. Ou seja, eu entendia que a disciplina de Arte na escola consistia em um locus privilegiado para estudá-las – imagens da arte e imagens não-artísticas concomitantemente – dado os paralelismos passíveis de serem estabelecidos entre ambas as categorias de produção visual, ensejando o acesso mais efetivo às duas. E, é evidente, também uma possibilidade para se perceber as diferenças entre elas. As pessoas esquecem, às vezes, que estudos comparativos ensinam não apenas mostrar similaridades, mas igualmente, destacar as distinções.

Aqui se faz necessário registrar que, como acontece em outras situações em nosso país, na educação ou fora dela, a inovação, que no caso específico consistia na admissibilidade do estudo de imagens ordinárias do universo diário dos alunos, apesar de ter sido problematizada nos anos de 1980, só obteve maior difusão no âmbito do ensino da arte com a introdução das ideias do catalão Fernando Hernández, por meio de palestras, de inúmeras publicações em português. Posteriormente, é importante destacar a atuação acadêmica de brasileiros que se deslocaram para a Universidad de Barcelona para lá desenvolverem estudos acerca do que se consagrou chamar de Cultura Visual, campo que tem sua própria epistemologia, embora seu objeto de estudo tivesse antes tentando adentrar ao recinto sagrado das artes. Destacam-se, ainda, estudos de pesquisadores como Ivone Mendes Richter¹ e a chamada Estética do Cotidiano (2003).

O estético e o artístico: a polêmica acerca das funções das imagens

Diante dessas reminiscências, retomo a questão do acesso às imagens da arte – problema de pesquisa da minha tese de doutorado – imagens essas

---

¹ Ivone Mendes Richter possui bacharelado (1976) e licenciatura (1974) em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria, com mestrado em *Art Education* pela Concordia University (1981). É doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000), com a tese “Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais”. Atualmente é professora pesquisadora aposentada da Universidade Federal de Santa Maria.

que, em narrativas bi ou tridimensionais, eventos, espetáculos ou manifestações midiáticas, denominei de imagens artísticas. Mas, conforme exposto, ocupei-me, do mesmo modo, do estudo das imagens em sentido mais amplo ainda, pois incluí, naquela tese, trabalho defendido em 1998, manifestações ordinárias, como objetos do cotidiano, artesanais ou industrializadas, além das midiáticas, como uma publicidade impressa e um videoclipe institucional, as quais denominei, de um modo abrangente, de imagens estéticas e às quais dediquei-me igualmente em termos teórico-metodológicos. Ou seja, as manifestações da arte, chamei-as então de imagens artísticas; e as triviais de cada dia, de imagens estéticas.

É importante aqui atribuir a autoria devida a essa classificação, cunhada a partir da interpretação de ideias de Jan Mukarovsky (1988), em sua obra já centenária, traduzida para o português sob o título de *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Segundo suas proposições, todo o texto que, entre suas funções, apresenta a função estética como a mais importante, pode ser considerado como arte. Por outro lado, toda imagem que tem a função estética como secundária, é um objeto ou evento estético. Assim sendo, fica menos complexo compreender porque certos textos estéticos incorporam, ao longo do tempo, o status de obra de arte, não tendo sido concebidos enquanto tal. Catedrais que deixam de ter como principal função a religiosa, nas quais sequer são oficiados ritos; são cartazes que não mais têm como principal a função informativa; são ilustrações de livros de botânica ou de história que deixam de ter a função ilustrativa como a mais importante. Todos esses exemplos mostram que a classificação como arte muda porque a função mudou (MUKAROVSKY, 1988).

Evidente está o uso da palavra – e do conceito – *função*, a qual carrega consigo tantos preconceitos. Graças ao inegável fenômeno de linguagem que é a polissemia, função pode ser entendida como algo não vinculado diretamente ao funcionalismo, seja ele considerado sob o ponto de vista antropológico, filosófico, psicológico ou sociológico. E também pode ser percebida, a noção de função, não como sinônimo de utilitário, até porque função é um substantivo que pode ser adjetivado de vários modos, inclusive associando-o ao conceito de útil:

função utilitária. Subjaz à aceitação de as imagens possuírem funções, a noção de que quando a manifestação é perceptível a algum ou alguns de nossos sentidos, evidencia-se a função estética, que não é utilitária, reflexões estas oriundas das postulações de Mukarovsky (1988).

Outro aspecto a se destacar é o fato de que, preocupada também com a necessidade de alargar o sentido exíguo então atribuído à palavra imagem, e ainda querendo encontrar um termo que pudesse ser aplicado ao que fosse estético e ao que fosse artístico, louvei-me então da visão de Lucia Santaella (1992, p. 3), quando concebendo a imagem como um tipo especial de representação que descreve uma informação e ocorre em um meio espacial, que embora nem sempre seja totalmente pictórica, possibilita fugir “do exclusivismo de se conceber a imagem como um processo estritamente visual, pois há imagens sonoras, auditivas, assim como há imagens puramente táteis”.

Essa afirmação é consonante com premissa de estudiosos de outros campos, como é o caso de R. Murray Schafer (1991a; 1991b), que propõe a leitura da música como se fosse uma paisagem sonora. Outro exemplo é o de Décio Pignatari (1989), que mostra a viabilidade de se estudar o ritmo na poesia comparando-o ao ritmo visual das fachadas arquitetônicas. Essas visões inter-relacionais de linguagens estéticas distintas propiciam, além da leitura de imagens de diversas naturezas, em outro nível de complexidade, leituras a partir da correlação entre textos ou imagens.

“O acesso aos bens estéticos”

O que motiva a trazer à discussão essas ideias já distantes, mas ainda parecendo úteis, é a própria trajetória epistemológica do ensino de arte nas últimas décadas, desde sua obrigatoriedade, bem como a própria tempestividade do tema. Ora, alfabetização, no sentido do acesso à linguagem verbal, em algum momento será intempestivo? Daí a oportunidade do retorno à leitura de imagem, não mais como uma proposição, mas já com as críticas

assimiladas, bem como computados os resultados de aulas e de pesquisas obtidos ao longo de duas décadas².

Volto então o olhar para minha tese de doutorado, intitulada *Leitura de imagens para a educação*, defendida em 1998 no Programa de Comunicação e Semiótica da PUC/SP, sob a orientação de Ana Claudia de Oliveira. Sob esse título o objeto teórico e sua justificativa são apresentados: a leitura de imagens fundada em princípios semióticos como processo passível de facilitar o pretendido acesso aos bens estéticos.

As preocupações aludidas no início deste artigo, a respeito da inclusão estética, ou do acesso aos conhecimentos que estão tão somente no modo da imagem, estão patentes já na introdução daquele trabalho, que batizei de *O acesso aos bens estéticos*. Trata-se de um subcapítulo, o primeiro deles, cujo título sintetiza minha visão sobre o problema do acesso não só à arte, mas a toda e qualquer manifestação estética e daí a necessidade de ampliar o conceito de imagem, apontado anteriormente.

Esse acesso vem sendo considerado por mim como um direito de todos, já que se trata do acesso a expressões que emanam da sociedade, formada por cada um e que, portanto, por direito, a cada cidadão pertencem, a todos devendo retornar, não apenas como patrimônio material ou imaterial, mas ainda como

---

² Projetos de pesquisa desenvolvidos por Sandra Ramalho e Oliveira como professora pesquisadora, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC): “Análise da obra Gráfica de Franklin Cascaes através da crítica genética - na cauda do Boitatá” (1995-1996), “Das imagens do cotidiano às imagens de museu: efeitos de uma abordagem semiótica no ensino de arte” (1997-1999), “TV ESCOLA: um estudo da utilização da imagem móvel no ensino de artes” (1999-2001), “Geometrando: caminhando no tempo com a geometria” (1999-2001), “Arte, estética do cotidiano e relações culturais” (2001-2002), “Relações intertextuais entre arte e moda: o clássico e o barroco” (2002-2004), “Arte Contemporânea: a visão dos professores e alunos do CEART” (2003-2003), “Intersemioses e transdisciplinaridade no ensino da arte - TRANSARTE I” (2004-2006), “TRANSARTE II - Transdisciplinaridade e Intersemioses no Ensino da Arte” (2006-2007), “Leitura de imagens fotográficas na escola wherà tupã-poty dja: um processo de análise identitária” (2006-2007), “TRANSARTE III - Transdisciplinaridade e Intersemioses no Ensino da Arte” (2007-2008), “Ritmo visual” (2007-2009), “TRANSARTE IV - Transdisciplinaridade e Intersemioses no Ensino de Arte” (2009-2010), “A edificação teórico-metodológica de Eric Landowski e suas possibilidades na abordagem da arte contemporânea” (2010-2012) e “Da dialogia às interfaces: um estudo de relações intertextuais e implicações educacionais em processos de interação por analogia” (2014-atual).

diálogo, reflexão, contraponto ou autocrítica; de um modo compreensível, para poder ser acessível, e isto parece óbvio.

Daí a crença de que o canal para esse acesso aos bens estéticos só pode ser encontrado por meio de algum tipo de leitura. Constata-se atualmente que diversas vertentes teóricas vêm se ocupando de processos de acesso aos sentidos das manifestações não exclusivamente verbais, com destaque para as visuais, tendo, esses processos, objetivos diversos, coerentes com o objeto de estudo específico de cada uma dessas abordagens teóricas, ou mesmo de acordo com a natureza de cada ciência. Assim, assumindo ser sintética, observa-se que a Antropologia estuda imagens fixas ou em movimento para analisar o ser humano em seu respectivo habitat, para melhor conhecê-lo, buscando compreendê-lo no contexto das suas especificidades culturais; a Psicologia analisa imagens visando estudar o comportamento humano e os processos mentais dos seres; e as Ciências Políticas usam as imagens para melhor perceber as relações de poder entre as instituições, grupos, ou mesmo entre os indivíduos no seio desses grupos sociais. Já o Marketing, seja ele comercial, político, institucional ou pessoal, usa as manifestações visuais tanto para compreender fenômenos como também para persuadir seus respectivos públicos-alvo.

Mas a semiótica, considerando-se a existência de suas diversas vertentes, é o campo da investigação de todos os processos de comunicação e de sentido (SANTAELLA, 1983), ou seja, a semiótica tem por objeto de estudo as linguagens e, como tal, dependendo da abordagem, a constituição e/ou a recepção – o acesso – a linguagens e textos não só verbais, mas visuais, sonoros e sincréticos. Daí saber-se que se tratam de abordagens teórico-metodológicas; e que a significação, ou os efeitos de sentido, são seu objeto, e não outro: as diversas correntes de semiótica têm em comum o campo semântico como objeto de estudo – e ele é sua finalidade e não um meio para servir ao estudo de outros objetos.

Para tentar dar conta de um recorte tão grande e díspar, o que é sempre criticável, eu deveria definir um eixo, conceitos ou um constructo comum, para

poder estabelecer um sistema de cotejamento de dados próprios da linguagem visual. Dificuldades imensas à vista, desde a diversidade de estilos, mídias, processos e de concepção de arte e de intencionalidades dos autores dessas imagens, das comerciais às religiosas – por vezes coincidentes –, da sutil fruição às impactantes manifestações de ordem social ou política.

Assumindo novamente o risco de reduzir, desta feita, o modelo então defendido, um desdobramento didático dos estudos semióticos de Ana Claudia de Oliveira e seus antecessores da *École de Paris*, limito-me, nesse artigo, a rememorar que a sua unidade de análise é o texto, concebido em sentido amplo, tendo como possibilidade de entrada seus planos, conforme propostos por Hjelmslev (1975): Plano de Expressão, ou seja, o que na manifestação textual é perceptível aos sentidos, e o Plano do Conteúdo, o domínio semântico. Ambos, partes indissociáveis de um todo textual, já que inexiste expressão sem conteúdo, nem conteúdo sem expressão, são desmembrados provisória e artificialmente para efeitos de análise.

Os estudos semióticos, como todo campo investigativo, estão permanentemente buscando novos problemas e novos objetos. Entretanto, nesse espaço de intersecção entre imagem, educação e semiótica não há como se descartar – por ser mais do que importante, necessário – o estudo do texto visual, verbal, sincrético ou outro, por ser inerente aos processos educacionais escolares.

Leitura dos textos às práticas

A proposta de leitura de imagem aqui lembrada, mas não detalhada, não implica o desconhecimento dos recentes desenvolvimentos da semiótica discursiva. Ao fazer um histórico atual desse campo de investigação, Landowski (2004) afirma que seria ingênuo fazer apenas um relatório de suas descobertas, mas entender como o estudioso movimentou a linha de reflexões na direção de novos fenômenos, objetos ou problemas novos. Esta linha, sinuosa, mostra a potência e a flexibilidade da semiótica, uma teoria vívida, que ao longo de meio século de existência, ocupou-se de três espécies de objetos: dos *discursos enunciados*, com as imagens, passou a uma semiótica das *situações*, chegando

hoje à semiótica da *experiência sensível*, de acordo com as proposições de Greimas (OLIVEIRA, 1995). Entretanto, sublinha Landowski (2004), não se perderam, ao longo do tempo, os princípios teóricos fundamentais, entre eles o foco no modo pelo qual discursos, processos, a vida fazem sentido, um olhar semiótico, que se caracteriza como um modo específico de abordar objetos e fenômenos como formas significantes, caracterizando a identidade da disciplina, qual seja, o estudo da produção de sentidos.

Landowski (2004), ao propor uma semiótica renovada, semiótica dos sentidos, ou do sensível, ou das situações, semiótica existencial ou semiótica sem nome, fala da dificuldade para se encontrar um título para uma vertente da semiótica discursiva que, sem renegar os pressupostos canônicos, a eles acrescenta novos desenvolvimentos. Entretanto, deixa claro que é uma semiótica que não é neutra, mas leva em conta as emoções, pois se trata de “paixões”. Para tanto, toma, como contraponto, não proposições de outra corrente teórica, mas da própria semiótica, postulações de décadas atrás. Assim, ela transita de um estágio estrutural a uma retomada dos fundamentos fenomenológicos.

O autor lembra que durante muito tempo o método, em semiótica, era o da análise de conteúdo, que ele aceita como um instrumental diverso e eficaz. Mas sustenta que o problema está no objeto e não no método, uma vez que, sob a nova visada que percebe e propõe, os conteúdos não emanam dos objetos, como se fosse uma espécie de perfume; e que, nos objetos, o sentido não deve ser decifrado como se fosse um enigma. Isto porque, para ele, o sentido não é dado, não é acabado, como se tivesse contido no objeto; ao contrário, o sentido é um dado manifesto a ser negociado, a ser construído, na relação do enunciatário com o objeto.

Então, aponta dois tipos de manifestação: as que têm a aparência de produtos finais, autossuficientes, como um filme, um quadro, uma carta de amor, uma sopa de cebola ou as ruínas de uma cidade após uma batalha – exemplos que ele cita –, manifestações que consistem em totalidades, verbais ou não, dotadas de sentido, que se apresentam à nossa interpretação como textos

autônomos, fechados em si mesmos. Por outro lado, Landowski (2004) aponta o segundo tipo de manifestações, as que são dinâmicas, em forma de devir, abertas, que são práticas em processo, que exemplifica com uma greve, uma crise internacional ou mesmo a organização da casa na qual, ao invés de assumir uma postura de mero observador, o enunciatário assume também o papel de actante, ou um produtor de sentidos, por meio de um olhar comprometido. Esta segunda espécie de manifestações está em consonância com muitas das proposições da arte contemporânea.

Landowski (2004) admite que a distinção entre “textos” e “práticas” não é absoluta e retoma o exemplo de uma greve para apontar a relatividade dos conceitos. Diz que uma greve é um processo complexo, composto por vários tipos de elementos heterogêneos que fazem sentido, mas não do mesmo modo: as leis, a cobertura da mídia, a opinião pública, a ausência ao trabalho, os piquetes, as passeatas, a posição patronal, e até o tempo que decorre entre cada ato pertinente. São vários textos, mas o movimento grevista, em si, é um processo, uma prática. Assim sendo, para Landowski (2004), estudar semioticamente uma greve como um todo não será analisar um conjunto de textos, mas a organização dos efeitos de sentido do ponto de vista de cada actante em cena, ou das várias práticas em curso, sendo que a leitura independente de cada um dos textos não seria adequada, pois cada uma das partes tem seu ponto de vista, embora façam parte de um conjunto.

De modo sintético, retomando pressupostos fenomenológicos, Landowski (2004) propõe que para que as grandezas em análise façam sentido, é necessário “praticá-las” como sujeitos, ao invés de aceitar que essas grandezas possuam significados em si mesmas. Se assim fosse, seria possível fazer análises de fora e à distância. Neste ponto, para reforçar sua crítica, ele estabelece uma analogia desta postura com a objetividade do cientificismo cartesiano que, geralmente, retira do contexto o objeto de análise. Não obstante, Landowski (2004) admite que, para um objeto significar qualquer coisa, seja ele texto ou prática, é necessário que apresente em si mesmo um mínimo de traços estruturantes que permitam lê-lo.

Os possíveis caminhos de leitura no contexto da complexidade

No momento histórico em que a plasticidade se expande, inicialmente para a visualidade e, logo após, para todos os modos possíveis de se manifestar, em sincretismos que miscigenam uma ou mais linguagens, verbal, sonora ou outra, cabe a dúvida se estamos falando de linguagem visual ou de leitura do visual. Daí a operacionalidade do conceito de imagem no seu sentido expandido.

Leitura é, antes de tudo, correlação: relação entre uma imagem e um conteúdo verbalizável; relação entre o ininteligível a priori, tornado inteligível. E os processos de leitura comparativos entre manifestações de naturezas distintas encerram, em si, um vasto potencial pedagógico. Isso porque uma importante dimensão de nossa apreensão do mundo se dá pela comparação entre oposições expressivo-semânticas as mais singelas: frio vs. quente; ruído vs. silêncio; grande vs. pequeno.

Preliminarmente podem-se apontar três possibilidades para o estudo de imagens na perspectiva da busca de relações por comparação: a leitura de imagem em si, ou seja, diante de uma imagem, verbal, visual, sonora ou sincrética, atribuir-lhe efeitos de sentido, significações. Nesse caso, as correlações buscadas são intratextuais, relações entre elementos e procedimentos dentro da própria manifestação. A segunda seria a correlação entre textos de um mesmo sistema: uma imagem visual com outra; uma imagem sonora com outra; uma propaganda com outra. Um exemplo facilita e remete às situações em que uma mesma temática é apresentada de diferentes maneiras. Ou seja, um mesmo Plano de Conteúdo é lido e, em seguida, traduzido, para diferentes Planos de Expressão. Como exemplos podemos tomar temáticas recorrentes na arte; religiosas, como a Natividade, a Paixão de Cristo ou as séries de Via Crucis; ou heréticas, como inúmeras cenas mitológicas; as naturezas-mortas; os retratos, como *As Meninas* de Diego Velázquez e a série homônima de 58 imagens de Pablo Picasso; ou as paisagens rurais ou urbanas, como a série de Claude Monet retratando a catedral de Rouen, na França.

E a terceira possibilidade para o estudo de textos ou imagens estéticas é o caso da leitura comparativa entre manifestações pertencentes a sistemas

distintos, como entre o visual e o verbal; ou entre o sonoro e o gestual. É o que muitos chamam de interpretação, ou tradução, ou mesmo adaptação. No que se assemelham e no que diferem? Essa é sempre a pergunta que, embora seja a mesma, possibilita respostas as mais diversas. Como exemplos, cabe lembrar que muito antes de se notabilizar pela pena de William Shakespeare (1998), o enredo de *Romeu e Julieta* remonta aos clássicos, como uma obra do poeta romano Ovídio (2007), intitulada *Metamorfoses*, ou do conto *Mariotto e Ganozza, Gli Amanti di Siena*, de Masuccio Salernitano (2011), ou a novela intitulada *Istoria novellamente ritrovata di due nobili amanti (História atualizada de dois nobres amantes)*, do também italiano Luigi da Porto (1817), todas obras escritas antes da criação de *Romeu e Julieta* do escritor inglês. Daquele drama em diante, são incontáveis as versões, em prosa, verso, em ilustrações de textos verbais, sabe-se que há uma iconografia que pede um estudo, além de três filmes (*Romeu e Julieta*, 1968, 1996 e 2013), com divulgação mundial, relativamente recentes.

Outro exemplo de possibilidade de leituras conjuntas de manifestações análogas em versões as mais distintas é *Pygmalion*, peça teatral de George Bernard Shaw, de 1913, que remonta aos mitos Pigmaleão e Galathea, em relato também do poeta clássico da antiguidade Ovídio, que trata da busca da amada ideal. Em 1938 foi objeto de uma adaptação cinematográfica; em 1964 foi um musical de sucesso na Broadway, com o título de *My Fair Lady*; e na década de setenta, uma novela da Rede Globo de televisão, intitulada *Pigmalião 70*³, ocasião na qual *pigmalião* igualmente foi o nome dado a um corte de cabelo feminino usado pela protagonista, interpretada pela atriz Tônia Carrero, que virou moda nacional (SENNÁ, 2015).

Ambos são exemplos de intertextualidades, mas demandando estudos específicos. Outro exemplo é o estudo de A. C. de Oliveira (1992), publicado sob

---

³ Livre adaptação da peça *Pigmalião*, do escritor irlandês Bernard Shaw, a novela trazia a história do feirante Fernando Dalba (Sérgio Cardoso), o Nando, um vendedor de frutas que trabalha com a mãe, a Baronesa (Wanda Kosmo), e os amigos Gino (Felipe Carone) e Guiomar (Norah Fontes). Sua vida se transforma depois que ele conhece a rica viúva Cristina Guimarães (Tônia Carrero), dona de um salão de beleza, que decide ensiná-lo a se comportar como um homem da alta sociedade. A intenção de Cristina é vencer uma aposta, mas ela se apaixona mesmo por Nando, que é noivo de Candinha (Susana Vieira). Com esta trama, Vicente Sessa inaugurou o gênero comédia romântica nas telenovelas da TV Globo (MEMÓRIA GLOBO, 2015).

o título de *Fala Gestual*, na qual a temática (Plano de Conteúdo) é a Santa Ceia. Nele a autora parte dos textos bíblicos, verbais, que relatam a emblemática cena do cristianismo; a seguir, passa a analisar ceias em imagens pictóricas, retratadas em tempos e estilos distintos (Plano de Expressão), as de autoria de Andrea del Castagno, Leonardo da Vinci, Tintoretto e Salvador Dalí, oriundas, respectivamente dos períodos Quattrocento, Renascimento, Barroco e Surrealista; a seguir, ainda, analisa dois filmes que trazem a noção de ceia, mas sem a referência direta à ceia sagrada cristã: *Viridiana*, de Luis Buñuel e *O Evangelho segundo São Mateus*, de Pier Paolo Pasolini.

O que pode ser observado é que esse modo de organizar o conhecimento, correlacionando textos visuais, verbais ou sincréticos, permite algumas possibilidades até então pouco exploradas no ensino de arte: primeiro, pode-se estudar manifestações de outras linguagens, mas não necessariamente; nesse caso, pode-se planejar um trabalho interdisciplinar com professores de outras áreas; terceiro, pode-se traçar uma trajetória não linear da história da arte e da cultura; e quarto, dada à recorrência dos textos correlacionados, seja no Plano da Expressão, no Plano de Conteúdo ou em ambos, é possível aproximar o objeto de estudo do cotidiano dos alunos, dos enredos de filmes e novelas até os HQ e games; e, sendo assim, eles podem ser desafiados a procurar, no seu ambiente cultural, objetos de estudo para trazer para a escola, para propor a seu professor e dividir com seus colegas.

Tudo isso permite apontar, mais uma vez, para a importância da leitura de imagens no seu sentido amplo, imagens visuais tradicionais ou as que miscigenam-se ou assimilam outras linguagens, amalgamando-se com elas para gerar outras, assimilando sons, palavras escritas, gestos, cheiros ou gostos. Assim concebida, transitando verticalmente no sentido do tempo, ou horizontalmente no sentido da diversidade da produção estética, a leitura de imagens consiste em mais do que uma das três dimensões dos parâmetros curriculares – sejam elas produção do aluno, a fruição das obras e a reflexão (BRASIL, 1997) – e parece ser mais do que uma mera possibilidade para o ensino de arte, pois pode ser expandida e dimensionada de acordo com cada realidade.

Ouso até dizer que talvez devesse ser um conteúdo obrigatório em qualquer nível de formação, pois se trata, como pode ser percebido, da leitura da vida.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LANDOWSKI, Eric. *Passions sans nom*. Paris: Presses Universitaires de France/PUF, 2004.
- MEMÓRIA GLOBO – Website de Arquivo da Rede Globo de Televisão. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/pigmalião-70/trama-principal.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2015.
- MUKAROVSKY, Jan. Escritos sobre estética e semiótica da arte. Lisboa: Estampa, 1988.
- OLIVEIRA, Ana Claudia. *Fala gestual*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- OLIVEIRA, Ana Claudia; LANDOWSKI Eric. (Orgs.). *Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algrdas Julien Greimas*. São Paulo: EDUC, 1995.
- OLIVEIRA, Ana Claudia. Semioses pictóricas. In: OLIVEIRA, Ana Claudia (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker, 2004.
- OVÍDIO. *Metamorfoses*. Portugal: Cotovia. 2007.
- PORTO, Luigi da. *Istoria novellamente ritrovata di due nobili amanti*. Shakespeare Press: London, 1817.
- PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra R. *Leitura de imagens para a educação*. 1998. f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica/PUC, São Paulo.
- RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra R. *Imagem também se lê*. 2. reimp. São Paulo: Rosari, 2009.
- RICHTER, Ivone M. Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- ROMEU e Julieta. Direção: Franco Zeffirelli. Fotografia: Pasqualino de Santis. Paramount, 1968. 1 DVD (138 min), NTSC, color. Título original: Romeo e Giulietta.
- ROMEU e Julieta. Direção: Baz Luhrmann. Fotografia: Donald M. McAlpine. Twentieth Century Fox, 1996. 1 DVD (120 min), NTSC, color. Título original: Romeo + Juliet.
- ROMEU e Julieta. Direção: Carlo Carlei. Fotografia: David Tattersall. Amber Entertainment, 2013. 1 DVD (118 min), NTSC, color. Título original: Romeo & Juliet.
- SALERNITANO, Masuccio. Mariotto e Ganozza, Gli Amanti di Siena 2011. In: *Novelle italiane dalle origini al Cinquecento*. Itália: Collana Bacheca Ebook, 2011.
- SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SANTAELLA, Lucia. Palavra, imagem & enigmas. *Revista USP*, n. 16. dez./jan./fev. 1992-1993.
- SENNA, Paulo. Pigmalão 70 – Homenagem aos 90 anos de Tonia Carrero. In: Blog Nostalgia / *Jornal O Globo Online*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/nostalgia/posts/2012/08/27/pigmalião-70-homenagem-aos-90-anos-de-tonia-carrero-462248.asp>>. Acesso em: 22 ago. 2015.
- SCHAFER, R. Murray. *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Paidós, 1991a.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991b.

SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

Sandra Regina Ramalho e Oliveira

Ministra aulas e orienta pesquisas no Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. É Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, com pós-doutoramento na França. Autora, coautora e organizadora de diversos livros e artigos, entre eles *Imagem também se lê* (2009, 2. reimpr.). Presidiu a ANPAP entre 2007 e 2008. Presta consultoria a diversas entidades, entre elas, a CAPES. Atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/PPGAV da UDESC, o qual coordenou de 2009 a 2011.

E-mail: ramalho@floripa.com.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0870589343786662>

Airton Jordani Jardim Filho

Doutorando em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/CEART/UDESC). Mestre em Design pelo Programa de Pós-Graduação em Design (PPGDesign/UDESC). Membro do grupo de pesquisa CNPq Núcleo de Estudos Semióticos e Transdisciplinares - (NEST/UDESC). Especialista em Artes Visuais: Cultura e criação pelo SENAC/RS. Graduado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: airtonjordani@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2542156617092220>