ISSN 2357-9854

Revista GEARTE

Revista do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Agosto/2015

Leitura visual: educação estética

Volume 2, Número 2



ISSN 2357-9854

Leitura visual: educação estética

Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 124-255, ago. 2015.

ISSN 2357-9854

EXPEDIENTE

A Revista GEARTE é um periódico quadrimestral sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Reitor: Carlos Alexandre Netto

Faculdade de Educação
Diretora: Simone Valdete dos Santos

Programa de Pós-graduação em Educação
Coordenador: Gilberto Icle

Editora-Chefe
Analice Dutra Pillar - analicedpillar@gmail.com

Editora Associada
Maria Helena Wagner Rossi - mhwrossi@gmail.com

Editoras Assistentes
Gabriela Bon - gabibon@gmail.com
Tatiana Telch Evalte - tatitelch@yahoo.com.br

Comissão Editorial
Ana Marta Meira, Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE), Porto Alegre/RS
Andrea Hofstaetter, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS
Celso Vitelli, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS
Gilvânia Maurício Dias Pontes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, (UFRN) Natal/RN
Leda Maria de Barros Guimarães, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO
Lourenço Eugênio Cossa, Universidade Pedagógica (UP), Maputo, Moçambique
Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS
Maria Isabel Petry Kehrwald, Fundação Municipal de Artes (FUNDARTE), Montenegro/RS
Maria Lúcia Batezat Duarte, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC
Moema Lúcia Martins Rebouças, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES
Nadja de Carvalho Lamas, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville/SC
Regina Maria Varini Mutti, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS
Rita Inês Petrykowski Peixe, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Itajaí/SC
Rosângela Fachel de Medeiros, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen/RS
Umbelina Duarte Barreto, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Conselho Consultivo
Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Anhembi Morumbi (UAM), São Paulo/SP, Brasil
Denise Grinspum, Centro Universitário Maria Antonia - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP, Brasil
Fernando Hernández, Universidad de Barcelona (UB), Barcelona, Espanha
Imanol Aguirre Arriaga, Universidad Pública de Navarra (UPNA), Pamplona, Espanha
Lucia Gouvêa Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, Brasil
Lucia Teixeira de Siqueira e Oliveira, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, Brasil

Lucimar Bello Pereira Frange, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo/SP, Brasil
Marcos Villela Pereira, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS, Brasil
María Acaso López-Bosch, Universidad Complutense de Madrid (UCM), Madrid, Espanha
Michael Parsons, The Ohio State University (OSU), Columbus e University of Illinois (UIUC), Urbana-Champaign, Estados Unidos da América do Norte
Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), São Paulo/SP, Brasil
Norman Freeman, University of Bristol, Bristol, Reino Unido
Raquel Ribeiro dos Santos, Fundação Caixa Geral de Depósitos (Culturgest), Lisboa, Portugal
Ricardo Marín-Viadel, Universidad de Granada (UGR), Granada, Espanha
Ricardo Rubiales García Jurado, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes (CECA), Pachuca, Hidalgo, México
Sandra Regina Ramalho e Oliveira, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC, Brasil
Teresa Torres Eça, Universidade do Porto (UP), Porto, Portugal

Revisores
Marília Forgearini Nunes - mariliaforginunes@gmail.com
Márcio Sales Santiago - mssantiago12@gmail.com

Bolsista
PAEP/UFRGS: Doris Torchia Barbosa - doris0torchia0barbosa@gmail.com

Organizadoras do volume 2, número 2
Analice Dutra Pillar - analicedpillar@gmail.com
Maria Helena Wagner Rossi - mhwrossi@gmail.com

Capa
Umbelina Barreto - umdb@terra.com.br

Apoio
Programa de Apoio à Edição de Periódicos PAEP / UFRGS

Contatos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 727 - Centro, CEP 90046-900, Porto Alegre/RS
Revista: http://www.seer.ufrgs.br/gearte
Site do grupo: http://www.ufrgs.br/gearte
Telefone: (51) 3308-4145
E-mail: gearte.ufrgs@gmail.com

ISSN 2357-9854

SUMÁRIO

Editorial **128**
Analice Dutra Pillar e Maria Helena Wagner Rossi

Os novos discursos sobre arte, agora escritos pelos artistas **134**
João Paulo Queiroz

Leitura de imagens, e não só: leitura da vida **147**
Sandra Regina Ramalho e Oliveira e Airton Jordani Jardim Filho

Enredamentos entre leitura de imagens, produção de sentidos e politicidade **162**
Sonia Tramujas Vasconcellos e Tânia Maria Baibich

A publicidade como arte e cultura, e não por acaso **173**
Paula Mastroberti

Produção de sentido: imagem, arte e mistura de corpos **189**
Alberto d'Avila Coelho

Reflexões sobre a experiência estética na educação **203**
Gilvânia Maurício Dias de Pontes

Leitura visual e educação estética de crianças **213**
Maria Helena Wagner Rossi

Ensaio Visual: Escolinha de Arte de São Paulo em três capítulos
Primeiro Capítulo: Sequencialidade **230**
Ana Mae Barbosa e Sidiney Peterson Ferreira de Lima

ISSN 2357-9854

Editorial

Leitura visual e educação estética

Este segundo número da Revista GEARTE de 2015 enfoca leitura visual e educação estética, dois grandes temas que se entrecruzam e se imbricam. A leitura visual tem sido muito problematizada no ensino da arte através de diferentes enfoques teóricos e de práxis que envolvem imagens de obras de arte, da cultura visual, audiovisuais, produções da mídia impressa, on-line e televisiva. Já em relação à educação estética, presente de forma implícita nessas práticas, a reflexão é incipiente. Poucos trabalhos abordam como se constitui o processo de desenvolvimento do pensamento estético do leitor, tanto no ensino formal como no cotidiano. E, considerando que o aluno/leitor contemporâneo tem características distintas dos alunos de poucos anos atrás, é importante refletir sobre seus modos de construir conhecimento visual. Hoje o aluno aprende muito mais pela visualidade do que pela linearidade da palavra escrita, e desde muito cedo a criança interage com a imagem, principalmente a digital. A interação com a visualidade tem motivado pesquisas no contexto da educação formal e, particularmente, no ensino da arte.

Os textos que compõem esta publicação buscam discutir as mudanças que ocorreram no ensino da arte e na nossa forma de olhar propiciadas pelas muitas informações visuais presentes no contexto contemporâneo, bem como pela interação com diferentes mídias. A partir de perspectivas teóricas diversas, há um alinhamento nos textos quanto à temática, considerando, em especial, as transformações provocadas pelo modo como interagimos com as produções visuais no presente. Há em comum nos trabalhos deste número a concepção de que a educação estética não é apenas uma matéria a ser ensinada, mas um meio de proporcionar ao estudante/leitor/visitante habilidades para ler e usufruir da imagem de modo

significativo; uma forma de contribuir para que seus encontros, quer com a arte, quer com outras imagens, gerem compreensões que enriqueçam sua visão de mundo e que sejam algo relevante em sua vida.

No instigante texto *Os novos discursos sobre arte, agora escritos pelos artistas*, João Paulo Queiroz, artista e professor da Universidade de Lisboa (Portugal), aborda as transformações que ocorreram no campo da arte a partir de mudanças no discurso sobre arte, na formação dos artistas e na ação dos artistas. O contexto que propiciou tais reflexões sobre os novos paradigmas do discurso artístico está vinculado aos congressos *Criadores Sobre outras Obras* (CSO), realizados anualmente em Lisboa de 2010 a 2015, e às publicações relacionadas a tais eventos (*Revista Estúdio, Revista Gama e Revista Croma*), ambos organizados por Queiroz. O autor faz uma revisão da evolução dos congressos e mostra que houve um deslocamento de um discurso artístico centrado na História da Arte para um discurso que envolve objetos de estudo da sociologia, da antropologia, da psicologia social e da semiologia, integrando manifestações da cultura pop e os estudos da Escola de Frankfurt. O texto reflete sobre esse reposicionamento de referências e de alteração de paradigmas que favorece perspectivas interdisciplinares contemporâneas como os Estudos Culturais e a Cultura Visual. Observa que a formação artística em Escolas e Academias, muito criticada na modernidade, hoje contempla não só a graduação, em diferentes escolas e locais, como também a pós-graduação, o que faz com que o discurso do artista sobre arte seja mais informado e competente na sua verbalização. E ressalta, ainda, as alterações no modo como o artista se relaciona com o seu trabalho e com o público fazendo uso de plataformas de disseminação, projetos editoriais, galerias, residências, associações, ateliers. Conforme o autor, “o artista tornou-se um gestor cultural com competências curatoriais”.

Sandra Regina Ramalho e Oliveira, professora e pesquisadora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no texto *Leitura de imagem, e não só: leitura da vida* revisita questões de pesquisa que a acompanham em suas investigações, mostrando como foi adensando tais problemáticas com base nos estudos da semiótica discursiva pós-greimasiana. A autora refere sua tese de doutorado, defendida no final dos anos de 1990, cujo foco estava no acesso – não apenas no contato – aos bens

estéticos e articula com as discussões contemporâneas do ensino da arte. Para contribuir com tais problemáticas, e como desdobramentos de seu trabalho, traz uma proposta de leitura de imagens em que retoma tanto os conceitos de estético e artístico como o de imagem. A autora aponta que a leitura de imagem deveria ser um conteúdo obrigatório não só no ensino da arte, mas também para diferentes áreas de formação.

Em *Enredamentos entre leitura de imagens, produção de sentidos e politicidade* Sonia Tramujas Vasconcellos, professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Tânia Maria Baibich, professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), abordam a produção e a leitura de imagens nas aulas de Arte, considerando o visível e o dizível, a aparência e a opacidade, o que requer leitura de formas e de discursos. As autoras ressaltam a importância da articulação entre os códigos artísticos sistematizados historicamente e os repertórios pessoais, da mídia e de contextos específicos para um ensino diferenciado, com distintos modos de apropriação, de questionamento e de representação de conteúdos e de conhecimentos. Discutem a influência do modernismo na hierarquização e invisibilidade de determinados discursos artísticos, apontando as consequências da pós-modernidade para o surgimento de outros discursos e processos de leitura de imagens.

Paula Mastroberti, artista plástica, escritora, ilustradora, quadrinista e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em *A publicidade como arte e cultura, e não por acaso* discute um modo de pensar educador que, apoiado nos Estudos Culturais Visuais, vincula-se a uma visão adorniana que opõe a indústria e o consumo cultural à experiência da arte. O texto reflete sobre questões que surgiram nas aulas ministradas pela autora, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, acerca da forma como aderimos, sem problematizar, a certas pedagogias desviadas do sentido primeiro dos estudos culturais *midiáticos* – o de diluir as fronteiras entre os diferentes sistemas artísticos culturais, democratizando e ampliando o conceito de arte. Conforme a autora, tais desvios ocorrem na apropriação dos objetos culturais midiáticos considerando-os ora como escada para aperfeiçoamento do conhecimento da “verdadeira arte”, ora como nocivos à formação

estética e psicológica de crianças e adolescentes. Ao tomar por temas a publicidade como arte e o consumo conspícuo como lazer cultural, a autora defende uma educação crítica para a cultura e a arte em todas as suas instâncias.

O artigo *Produção de sentido: imagem, arte e mistura de corpos* de Alberto Coelho, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), enfoca um estudo teórico sobre produção de sentido e imagem, articulando as relações artista e espectador/professor de arte e aluno. O autor destaca que a imagem está presente em nosso cotidiano, sem, no entanto, questionarmos o que sabemos dela e "como" ela dialoga com as condições de uma vida digital em desenvolvimento. O texto trata do funcionamento do *sentido* em propostas artísticas e em práticas pedagógicas, atento aos pontos de conexão entre essas experiências. Para tal aborda a imagem na contemporaneidade e o conceito de *sentido* a partir da obra "Lógica do Sentido" de Gilles Deleuze, visando a encaminhar um estudo sobre situações que promovem o sentido como produção de atos de criação com a imagem e a arte. O artigo busca, assim, problematizar a produção de sentido com arte como *mistura de corpos,* cujos efeitos causam acontecimentos.

Em *Reflexões sobre a experiência estética na educação,* Gilvânia Maurício Dias de Pontes, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), trata de algumas interfaces entre as teorias de Dewey e Merleau-Ponty, apontando possíveis desdobramentos e contribuições para organização de práticas docentes que se preocupem com a educação estética de crianças. Para abordar os significados de experiência estética, opta pelos estudos desses dois autores, que se debruçam sobre o conceito de experiência estética, considerando as relações que o sujeito estabelece em seu contato significativo no e com o mundo que o cerca. Dessa forma, a autora enfoca a dimensão estética como parte da experiência vivida, que ocorre no encontro entre o sujeito e o mundo como uma contribuição significativa às práticas docentes que enfatizam a educação estética de crianças.

No artigo *Leitura visual e educação estética de crianças*, Maria Helena Wagner Rossi, professora na Universidade de Caxias do Sul (UCS), tece relações entre leitura visual e educação estética de crianças a partir de pesquisas realizadas nessa Universidade – fundamentadas em Parsons, Housen, Sanger e Freeman. Excertos de

leituras de imagens de crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental são apresentados para explicitar as características do pensamento estético infantil. A autora tece críticas a abordagens que não respeitam a construção do conhecimento de crianças por desconsiderar seus limites e possibilidades no domínio da leitura de imagem. Argumenta que a mediação estética pode ser adequada e significativa para as crianças desde que considere a natureza do seu pensamento estético. Complementando essa argumentação, traz algumas pistas sobre abordagens de leitura de imagens e discussão estética para inspirar esse respeito aos modos de ler das crianças.

Por fim, Ana Mae Barbosa, professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Anhembi Morumbi (UAM), e Sidiney Peterson Ferreira de Lima, pesquisador independente, nos brindam com o belo ensaio visual *Escolinha de Arte de São Paulo em três capítulos. Primeiro Capítulo: Sequencialidade,* no qual apresentam a Escolinha de Arte de São Paulo - uma experiência no campo de ensino da Arte que durou de março de 1968 a junho de 1971. Segundo os autores, a Escolinha foi um laboratório de pesquisa para as teorias da época e de práticas antecipatórias como a de ensinar todas as Artes, através de um só professor e de interdisciplinarizar as Artes ensinadas por diferentes professores especializados reunidos em torno de uma situação-problema comum a todos. Seu grupo de professores era contra a separação entre conteúdo e forma, por isso não trabalhava com temas, mas com situações problematizadoras. Os autores mencionam que eram feitas observações do processo de cada criança para estudar a sequencialidade de sua construção gráfica. Destacam, também, que eram realizadas associações cognitivas e visuais, da Arte com o Design e da Arte com imagens de outras mídias, através de diálogos críticos e questionadores, não só gráficos e plásticos, mas verbais também.

Gostaríamos de agradecer aos autores que participam deste número da Revista, com artigos que provocam discussões acerca da leitura visual e da educação estética, a partir de distintas perspectivas teóricas; a Ana Mae Barbosa e ao Sidiney Peterson Ferreira de Lima pelo ensaio visual; aos avaliadores e aos revisores; a

Umbelina Barreto pelo design da capa; e à equipe do GEARTE, que tem se empenhado na produção e publicação da Revista.

Desejamos uma boa e instigante leitura!

Analice Dutra Pillar e Maria Helena Wagner Rossi

ISSN 2357-9854

Os novos discursos sobre arte, agora escritos pelos artistas

João Paulo Queiroz (UL – Portugal)

RESUMO
A experiência do autor na conceção e organização, em Lisboa, de quatro congressos internacionais (os congressos CSO ou "Criadores Sobre outras Obras") onde artistas escrevem sobre as obras de outros artistas e também na gestão de periódicos acadêmicos correspondentes ("Estúdio", "Gama", "Croma"), permite questionar as mudanças no campo artístico, na atualidade. Em particular, observa-se o diferente posicionamento do artista com uma educação mais exigente, e uma prática mais interveniente, com o seu suporte incluindo o público, misturando a curadoria, e a programação cultural, dentro do contexto discursivo caraterizado pela emergência de novas discilplinas no campo acadêmico.
PALAVRAS-CHAVE
CSO'2015. Revista Estúdio. Revista Gama. Revista Croma. Artistas.

ABSTRACT
The author's experience on organizing, in Lisbon, four international congresses, where artists present papers on other fellow artists' work (the "CSO" congresses), and also the experience on the managing of three academic journals ("Estúdio", "Gama", "Croma") allowed some prospective thinking on the changes on the contemporary art scene. Artists today seek much higher levels on art education – more and more usually at a postgraduate level. Artists play also new roles, on managing art platforms and curating art projects, and this adds up to a new cultural landscape.
KEYWORDS
CSO'2015. Estúdio Journal. Gama Journal. Croma Journal. Artists.

Introdução

Neste artigo explora-se a articulação entre os novos paradigmas do discurso artístico que emergiram nos últimos anos e a proposta lançada pelos congressos de Lisboa CSO (Criadores Sobre outras Obras), os CSO'2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 (Queiroz, 2010; 2011; 2012; 2013; 2014) e os respectivos periódicos adjacentes, as revistas*: Estúdio*, *Gama* e *Croma*. Faz-se uma revisão da evolução dos congressos na sua trajetória de consolidação, para depois relacioná-los com as diferentes mudanças do espaço público no que respeita à arte.

Particularmente, serão caracterizadas as alterações no modo como o artista se relaciona com o seu trabalho, ao operar mais perto do público, junto à disseminação e à proposta de plataformas, para ter uma ação mais informada,

fazendo uso de formação pós-graduada, num contexto de crescente pluralismo nos circuitos legitimadores sobre a arte e seus discursos.

1 Alterações no campo artístico

Na experiência dos congressos CSO lança-se a exigência de critérios de submissão e normas de redação próximas das ciências humanas. Há alterações essenciais em curso, que tornaram possível a reivindicação de um espaço discursivo e de um campo operativo diferentes daqueles até aqui verificados.

Poderei relacionar algumas alterações importantes no posicionamento do artista face ao seu campo de intervenção, no sentido da sua expansão: (1) mudança no discurso sobre arte, chegando ao fim a hegemonia da História da Arte através da emergência de novas disciplinas e métodos; (2) mudança na formação dos artistas, passando-se da exigência da graduação à exigência da pós-graduação, e integrando a formação ao longo da vida; (3) mudança da ação dos artistas, passando-se à arte “expandida” (KRAUSS, 1979), com uma maior presença do artista como agenciador e curador.

Há alterações no diedro do campo artístico em todas as suas dimensões: por um lado, na dimensão do autor, cada vez mais informado e competente na verbalização sobre a arte, por outro lado, na dimensão dos discursos sobre a arte, mais poliédricos e integrando as mudanças da pós-modernidade e, numa dimensão não menos importante, no lado da disseminação da arte, com um grande envolvimento do artista nas plataformas de agenciamento, antes delas tão ausente.

Pode-se dizer que é o próprio artista que se expandiu, ocupando espaços de formação, de intermediação, e de discurso, respectivamente.

De um modo um pouco mais detalhado apontam-se, a seguir, alguns momentos-chave nesse processo, enfocando: ciências sociais, formação artística, artista intermediador, alterações contextuais nos discursos dominantes das mídias.

1.1 Ciências humanas

As ciências sociais têm vindo a debruçar-se sobre os temas artísticos, renovando as abordagens: áreas como a antropologia cultural, a linguística, a semiologia, a psicologia social, a que se acrescentam os *cultural studies*.

Verificou-se uma passagem de objeto entre áreas disciplinares, no contexto da pós-modernidade. É a transição entre os objetos exclusivos da História da Arte para os objetos de estudo da sociologia (BECKER, 2010), da psicologia social (MOSCOVICI, 1961), da antropologia (LÉVI-STRAUSS, 1958; BOURDIEU, 1989; 2003), e da retórica/semiologia (BARTHES, 1988), integrando no seu objeto as manifestações da cultura *pop* (HOGGART, 1958; WILLIAMS, 1957; HALL; WHANNEL, 1964), que em conjunto com a problematização da indústria cultural pelos teóricos da Escola de Frankfurt vieram permitir uma transformação epistemológica fundamental: a queda da diferenciação entre cultura erudita e cultura popular, como pressentira W. Benjamin quando aponta o fulcro na reprodutibilidade e na divisão do trabalho, referindo que “a reprodutibilidade técnica da obra de arte altera a relação das massas com a arte. Reacionárias, diante, por exemplo, de um Picasso, transformam-se nas mais progressistas frente a um Chaplin” (BENJAMIN, 1992, p. 100).

Se é verdade que a História da Arte se fundamenta na essencialidade do que é erudito, trazida pela própria definição de “arte”, então ela encontra-se potencialmente desprovida de assunto, no que respeita a algumas manifestações contemporâneas e, decerto, no que respeita a toda a sua tecida complexidade.

É nesse contexto de reposicionamento de referências e de alteração de paradigmas que emergem as perspetivas interdisciplinares contemporâneas dos Estudos Culturais. Resultam beneficiados os pontos de vista integradores, as disciplinas pós-modernas e as aproximações interdisciplinares como as que os estudos sobre Cultura Visual vêm produzindo, paralelamente à progressiva perda da hegemonia discursiva tradicional, construída em torno do paradigma da arte.

1.2 Formação artística

Concomitantemente às modificações de referencial do discurso sobre a arte, o artista também sofre alterações constantes no que respeita à sua formação. Se outrora o ensino artístico se radicava em academias mais ou menos modernistas, em que a lógica das vanguardas era o combustível para um posicionamento geracional e para uma estratégia de inovação – em que "a Escola" era uma entidade imóvel perante a qual o jovem artista reagia–, hoje a situação é bem diferente.

Hoje um jovem em formação começa por cruzar várias escolas na graduação, por via de programas de mobilidade como o ERASMUS, o Ciências Sem Fronteiras, ou o PLI (Programa de Licenciaturas Internacionais da CAPES/Brasil), para além das bolsas de mobilidade privadas. Não raramente o jovem em formação frequenta múltiplos ateliers e workshops em paralelo à graduação. Nas escolas de artes, ele pode compor muitas vezes o seu currículo, estabelecendo um percurso de disciplinas de sua própria iniciativa, multiplicando experiências e influências.

Finda a graduação, a formação ao nível de mestrado é percebida socialmente como cada vez mais indispensável, mas com uma *nuance*: é normal o mestrado ser feito em local diferente da graduação.

Enfim, o que sucede é que o artista tem, por um lado, uma formação mais longa e, por outro, uma habilitação e uma literacia mais aprofundada, com competências para apresentar trabalhos escritos, ensaios e teses perante júris acadêmicos, as quais são incentivadas de várias formas. Igualmente, a formação é mais variada e o paradigma da revolta contra a Academia perdeu o seu sentido.

O artista de hoje complementa a graduação com formação suplementar e deslocalizada. O doutoramento já surge no seu horizonte naturalmente. As suas competências discursivas, linguísticas e metodológicas estão num outro patamar.

1.3 Artista intermediador

A ação dos artistas tem se tornado mais interventiva. Os artistas têm desempenhado papéis de intermediação, ao organizarem e gerirem espaços alternativos de disseminação e ao expandirem a atividade para além do atelier. Das oficinas cooperativas de produção de múltiplos, passando pela autoedição de livros de artista, e continuando na organização de novos espaços públicos de circulação underground, há um conjunto de novas funções associadas à circulação e à ação social e cultural. A área do criador emancipou-se do paradigma das vanguardas, enveredando pela interação, e a nova identidade incorpora um novo papel como pivô.

Hoje um artista gere acontecimentos, além de gerir objetos. Gere contatos e plataformas de disseminação. Gere projetos editoriais, galerias, residências, associações, ateliers. O artista tornou-se um gestor cultural com competências curatoriais.

2 Alteração contextual das mídias

A alteração do circuito socioeconômico provocada pelas novas tecnologias e pela crescente dependência, das mídias, da publicidade, no novo contexto do neoliberalismo globalizado, favorece os grandes grupos econômicos e a respectiva concentração em carteiras de títulos (jornais, revistas, emissoras de TV e rádio), reduzindo, por um lado, o número de interesses e de agentes e, aumentando, por outro, a especialização de títulos, fruto de estratégias de segmentação. As bancas encheram-se de publicações segmentadas por hábitos de consumo e suscetíveis de gerar publicidade especializada (por exemplo, revistas sobre carros transformados, jogos de computador, fotografia digital, cães, ou muitas outras, ou a multiplicidade que segue a mesma lógica de canais de televisão por assinatura).

O novo paradigma das mídias é um limiar de amortização cada vez mais exigente pressionado por acionistas em grandes grupos cotados em bolsa (JHALLY, 1995). Os conteúdos terão de ser cada vez mais *low-cost*, e capazes de gerar grandes audiências. É uma paisagem onde a produção midiática se

baseia em concursos e *reality shows*, isto no que diz respeito aos canais abertos. Nos canais pagos reina o conteúdo formatado segundo rotinas de especialização temática, em que não há surpresas ou espaço para inovação.

3 Desaparecimento da crítica, emergência do curador

Assim, as mídias adequam o conteúdo a temas suscetíveis de gerar retorno publicitário, dentro da eficácia da audiência. Aqui o espaço para a coluna de crítica de arte desaparece: a arte não gera anúncios. Mesmo o tamanho da agenda de eventos é reduzido aos principais. As páginas da imprensa passam a corresponder aos anúncios gerados pela atratividade da seção. Há páginas de cinema acompanhadas por anúncios de cinema; há páginas sobre percursos turísticos acompanhadas por anúncios de pacotes de viagens; há páginas sobre automóveis acompanhadas por anúncios de automóveis..

Hoje o crítico que escrevia em jornais é uma figura desaparecida. O setor sobre exposições, ou surge no âmbito de um serviço público cada vez mais cortado em tempo e em recursos, ou simplesmente deixa de existir.

Mas hoje o produtor de discurso, antes um crítico, é um curador. Esse produtor/organizador de discurso pode encontrar novos empregadores, sob a condição de modificar a sua ação. A nova relação mistura gestão de eventos, organização de shows, angariação de apoios, enquadrando-se normalmente em pequenas ou grandes instituições privadas.

Com essa mudança emerge também uma nova relação desse organizador do discurso com o mundo. Da redação de jornal, transita-se para o fim último do trabalho: o museu de arte contemporânea ou o evento de representação institucional (coleções de grandes grupos econômicos, bancos, seguros, junto com o comissariado de representações nacionais em eventos e exposições). Mas até o curador aceder a este patamar tem um trabalho intenso de legitimação no circuito, começando por pequenos eventos e, claro, por traçar relações de cumplicidade geracional com artistas.

Aqui reside uma das chaves que é o acesso e o conhecimento dos intervenientes das novas gerações. Por vezes, por especialização na prática de

eventos, observa-se que alguns artistas têm, por relações pessoais e geracionais, mais acesso ao recrutamento de outros operadores artísticos do que os curadores e críticos exteriores às relações de companheirismo e de trabalho próximo.

Por outro lado, o mercado beneficia cada vez mais a juventude: os "jovens artistas", os "valores emergentes". São dinâmicas que se prendem com o retorno de investimento e com a especulação que atingiu o *art world* nas últimas décadas (THORNTON, 2010). A cotação de alguns artistas mais maduros subiu até patamares que, por um lado, estabelecem uma barreira de crença e de legitimação cada vez mais cavada entre artistas com circulação internacional e outros com menor ventilação e, por outro, a dinâmica do mercado de galerias e de feiras de arte faz com que um jovem promissor, devidamente enquadrado em coleções investidoras, permita ganhos mais elevados do que um seu colega mais maduro.

Será, neste contexto, muito difícil, ou quase impossível, começar uma coleção de arte com artistas, por exemplo, de algumas décadas atrás: os nomes da arte modernista encontram-se encerrados em coleções instituídas, como os museus. As obras que hoje circulam no mercado são normalmente obras menores ou de autoria duvidosa. As coleções foram consolidadas através de aquisições feitas no seu tempo. Este fato contribui para alimentar a pressão sobre o recrutamento de jovens: é uma pressão do próprio circuito econômico. Encontrar o próximo Damien Hirst, ou Takashi Murakami, poderá ser uma oportunidade verdadeiramente apelativa e que dita os valores em causa.

4 A integração universitária

Em paralelo, assistiu-se em diversos países da Europa e da América a integração de escolas de arte em universidades, inserindo os seus professores e alunos em redes exigentes de produção acadêmica, com organismos e programas de acreditação e indexação, de avaliação e de supervisão segundo referenciais científicos (FCT em Portugal, CAPES no Brasil, ANECA em Espanha, FIPSE nos EUA, CNRS em França, SECyT na Argentina, entre tantos

outros) e com um incentivo continuado ao aperfeiçoamento e à eficácia da comunicação.

O professor de artes, além de criador, é hoje um professor universitário que responde a todas as exigências inerentes: o mestrado, o doutoramento, as avaliações periódicas, a monitorização da sua eficiência docente, os inúmeros relatórios e trabalhos produzidos, paralelamente à exigente orientação de teses e à docência em cursos de doutoramento, de mestrado e de graduação, não raramente em simultâneo.

Este é um clima em que a exigência sobre o operador artístico, agora professor universitário, se desdobra nas múltiplas possibilidades de definição do pesquisador, num caminho que está ainda a começar a ser traçado.

5 A sequência dos congressos CSO' Criadores Sobre outras Obras

Textos sobre artistas, produzidos por outros artistas.

Ao longo deste artigo, caracterizei as diversas dimensões que atualmente se conjugam para formar um espaço de oportunidade de produção de discursos de artistas sobre a obra de outros artistas - discursos informados e de qualidade.

Os congressos CSO', "Criadores Sobre outras Obras," organizados pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, trouxeram um desafio: enviamos, por chamada de trabalhos, o apelo aos criadores e artistas graduados, para que apresentassem, em ambiente de congresso e sob o formato de comunicação, a sua perspectiva sobre a obra de seus colegas de profissão.

Estabelecemos como campo de intervenção o eixo latino-americano, aprofundando um ambiente linguístico (português e espanhol) e, ao mesmo tempo, provocando um descentramento discursivo alternativo ao anglocentrismo.

As comunicações através da rede possibilitaram uma razoável eficácia na disseminação da chamada mediante um trabalho minucioso de levantamento de agentes ativos no campo da arte e no campo da formação artística avançada.

Quando idealizamos o CSO em 2009 e começamos a organizar as chamadas para a primeira edição, em 2010, esperávamos, sem muitas pistas sobre o seu impacto, talvez menos de 20 palestrantes. Esse modelo não tinha sido antes experimentado, não havia termo de comparação. Um congresso dirigido a artistas, e desafiando comunicações em formato acadêmico sobre outros artistas, é talvez um conceito diferente.

Afinal, recebemos por correio eletrônico 79 submissões, ficando aprovado, pela comissão científica um total de 68 comunicações. O congresso foi um momento surpreendente, pela sua dimensão e abrangência, ao princípio inesperadas. Tivemos boa representação da Espanha e dos diversos estados do Brasil, além de Portugal e do Peru.

No II CSO'2011, o congresso recebeu 130 submissões, ficando aprovadas 97 comunicações, entre muitos outros eventos paralelos. Introduziram-se como critérios de admissão a exploração de obras de artistas menos conhecidos, de qualidade, junto com a revelação de obras e autores oriundos dos países de expressão linguística portuguesa ou castelhana.

Um ano depois, no III CSO'2012, foram recebidas 140 submissões e aprovadas ao congresso 106 comunicações. Pudemos alargar o número de escolas de arte que apresentaram pesquisadores de um modo muito significativo.

Em 2013, recebemos mais de 217 submissões e aprovadas 147 comunicações, num leque crescente de participação. O mesmo grau de participação foi observado em 2014 e em 2015.

Este congresso deu também origem a periódicos acadêmicos, primeiro a revista internacional "Estúdio" (ISSN: 1647 – 6158, e-ISSN: 1647-7316), com sete números publicados, e depois as revistas internacionais "Gama, estudos artísticos" (ISSN 2182-8539) e "Croma, estudos artísticos" (ISSN 2182-8547), com dois números publicados cada uma. A revista Estúdio está indexada na coleção SciELO/Portugal. Todas as revistas estão indexadas em bases internacionais (Ex. Figura 1).

Reflexões finais

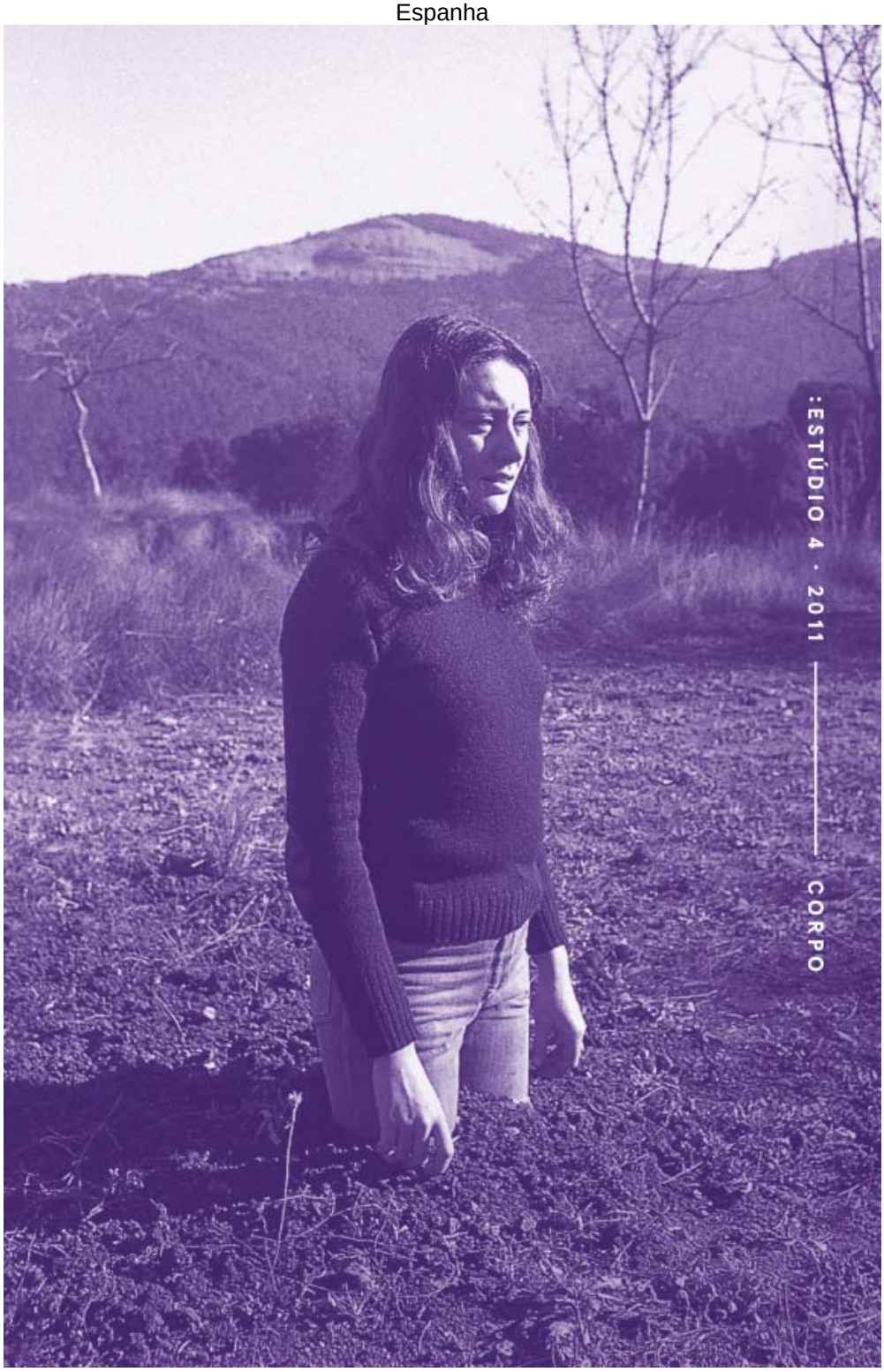
O sucesso dessas iniciativas, congressos, revistas, atas, publicações acadêmicas, deve ser enquadrado nos dados contextuais apresentados.

Existe um conjunto de novas aptidões com que os artistas se municiaram, tornando o seu discurso sobre arte informado, consistente e credível. Há um maior investimento na diversificação da formação e também na continuidade desta formação ao longo de diversas etapas. Há maior circulação internacional na formação. Há um novo paradigma de intervenção do artista, em que este chama a si a intermediação e a gestão, adotando posições curatoriais, tanto do seu trabalho como da gestão de coletivos e de iniciativas. Há uma exigência intelectual no campo das ciências humanas, que retirou a hegemonia discursiva à história da arte. Há também um contexto crescente de expectativas discursivas dos próprios artistas, materializado na sofisticação da comunicação e na adoção dos protocolos das ciências humanas: é o espaço do congresso, da revisão por pares, da revista com conselho editorial, das plataformas de comunicação formais e assessoradas na qualidade acadêmica.

André Malraux (2011) anteviu o mundo como um Museu Imaginário, museu sem paredes. Malraux antecipava o museu sem hierarquia, sem centralidade, sem narrativas induzidas por historicismos ou eurocentrismos. Antecipava um espaço de referencialidade em que não importam as obras, mas o seu conhecimento: antecipava uma rede, uma relação entre espectadores e imagens, em que a reprodução desempenharia um papel libertador.

Cada artista, cada homem, poderá compor o seu Museu, o seu imaginário. É este um dos caminhos que se trilharam, tanto no Congresso CSO, como no panorama das artes em geral: abrir o museu imaginário dos artistas, por eles mesmos. O criador é um agente com uma autonomia renovada, e todos estes novos papéis a desempenhar. O “museu imaginário” ganha novas instâncias de existência, na sucessão destas atribuições e desafios a que o artista do nosso tempo é cada vez mais chamado a desempenhar.

Figura 1 - O número 4 da Revista Estúdio, Artistas Sobre outras Obras, dedicada ao tema “corpo.” Capa baseada em Fina Miralles, "Dona-Arbre" da serie Translacions (1973). Fotografia b/n, acción: mujer y paisaje. Sant Llorenç de Munt, Espanha



Fonte: Coleção Museu d’Art de Sabadell

Referências:

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Lisboa: Edições 70, 1988.

BECKER, Howard S. *Mundos da arte.* Lisboa: Livros Horizonte, 2010.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: _____. S*obrearte, técnica, linguagem e polític*a. Lisboa: Relógio D'Água, 1992. p. 71-113.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *O amor pela arte:* museus de arte na europa e seu público, Porto Alegre: Editora Zouk, 2003.

CROMA, estudos artísticos. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, 2013. Disponível em: <http://croma.fba.ul.pt/>

ESTÚDIO, artistas sobre outras obras. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, 2010- (ISSN: 1647-6158 e ISSN: 1647-7316). Disponível em: <http://estudio.fba.ul.pt>

GAMA, estudos artísticos. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, 2013- (ISSN 2182-8539). Disponível em: <http://gama.fba.ul.pt>

HALL, Stuart; WHANNEL, Paul. *The popular arts*, London: Hutchinson, 1964

HALL, Stuart. The centrality of culture: notes on the revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth (Ed.). *Media and cultural regulation*. London: Sage/Open University, 1997. p. 207-238.

HOGGART, Richard. *The uses of literacy.* Harmondsworth: Penguin Books, 1958.

JHALLY, Sut. Os *códigos da publicidade*. Porto: Asa, 1995.

KRAUSS, Rosalind. Sculpture in the expanded field, *October,* v. 8, Spring, p. 30-44, 1979. Disponível em: <http://www.onedaysculpture.org.nz/assets/images/reading/Krauss.pdf>. Acesso em: junho de 2015.

LEVI-STRAUSS, Claude. *Anthropologie structurale*. Paris: Plon, 1958

MALRAUX, André. *O museu imaginário*. Lisboa: ed. 70, 2011.

MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F., 1961.

QUEIROZ, João Paulo. (Org.). CONGRESSO INTERNACIONAL CRIADORES SOBRE OUTRAS OBRAS: CSO, 1., 2011, Lisboa. *Anais...* Lisboa: Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, 2010. Disponível em: <http://cso.fba.ul.pt/atas2010.htm> Acesso em junho de 2015.

QUEIROZ, João Paulo. (Org.). Quando os criadores apresentam obras de outros criadores. CONGRESSO INTERNACIONAL CRIADORES SOBRE OUTRAS OBRAS: CSO, 2., 2011, Lisboa. *Anais...* Lisboa: Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, 2011. Disponível em: <http://cso.fba.ul.pt/ACTAS _CSO2011.pdf> Acesso em junho de 2015.

QUEIROZ, João Paulo. (Org.). Artes em torno do Atlântico. CONGRESSO INTERNACIONAL CRIADORES SOBRE OUTRAS OBRAS: CSO, 3., 2012, Lisboa. *Anais...* Lisboa: Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, 2012. Disponível em: <http://cso.fba.ul.pt/ACTAS_CSO2012.pdf> Acesso em junho de 2015.

QUEIROZ, João Paulo. (Org.). Emergências. CONGRESSO INTERNACIONAL CRIADORES SOBRE OUTRAS OBRAS: CSO, 4., 2013, Lisboa. *Anais...* Lisboa: Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, 2013. Disponível em: <http://cso.fba.ul.pt/ACTAS_CSO2013.pdf > Acesso em junho de 2015.

QUEIROZ, João Paulo. (Org.). Arte Contemporânea: criatividade e hibridação. CONGRESSO INTERNACIONAL CRIADORES SOBRE OUTRAS OBRAS: CSO, 5., 2014, Lisboa. *Anais...* Lisboa: Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa Centro de Investigação e Estudos em

Belas-Artes, 2014. Disponível em: <http://cso.fba.ul.pt/ACTAS_CSO2014.pdf> Acesso em junho de 2015.

THORNTON, Sarah. *Sete dias no mundo da arte*. Lisboa: Arcádia, 2010.

WILLIAMS, Raymond. Working-class culture: the uses of literacy symposium. *Universities and Left Review*, v. 1, n. 2, Summer, 1957.

João Paulo Queiroz

Possui Curso Superior de Pintura pela Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa. É Mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) e Doutor em Belas-Artes pela Universidade de Lisboa; professor na Faculdade de Belas-Artes dessa Universidade (FBAUL) na área Arte Multimídia e leciona nos diversos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutorado; professor nos cursos de doutorado em Ensino da Universidade do Porto; investigador integrado no Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA). Coordenador do Congresso Internacional CSO: Criadores Sobre outras Obras (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015) e do Congresso Matéria-Prima, Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário (2012, 2013, 2014, 2015). Dirige as revistas acadêmicas Estúdio, Matéria-Prima, Cama e Croma. É membro de diversas Comissões Científicas como a do 23° Congresso da APECV: Ensino de Artes Visuais: Identidade e Cultura no Século XXI (2011); ASC Conference: Art, Science, City (2013); do Congresso Vox Musei (2013) e do Conselho Editorial do International Journal of Cinema. Atua também como artista visual, tendo recebido o prêmio em Pintura da Academia Nacional de Belas-Artes de Portugal em 2004.

E-mail: joao.queiroz@fba.ul.pt

Currículo: http://www.fba.ul.pt/wp-content/uploads/2013/06/Jo%C3%A3o-Queiroz.pdf

ISSN 2357-9854

Leitura de imagens, e não só: leitura da vida

Sandra Regina Ramalho e Oliveira (UDESC – Brasil)
Airton 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 lócus 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 ensejam 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 Richter[1] 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 décadas[2].

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-metododológica 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 relembrada, 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 *Metamorfose*s, 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 (SENNA, 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 Sesso 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/pigmaliao-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 Algirdas 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. Pigmalião 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/pigmaliao-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

ISSN 2357-9854

Enredamentos entre leitura de imagens, produção de sentidos e politicidade

Sonia Tramujas Vasconcellos (UNESPAR – Brasil)
Tânia Maria Baibich (UFPR – Brasil)

RESUMO
Discute-se a produção e a leitura de imagens nas aulas de Arte, envolvendo o visível e o dizível, a aparência e a opacidade, o que exige leitura de formas e de discursos. A ênfase é na articulação, na integração entre os códigos artísticos sistematizados historicamente e outros repertórios – pessoais, locais, da mídia – possibilitando a instauração de um ensino-aprendizagem diferenciado, com distintos modos de apropriação, de questionamento e de representação de conteúdos e de conhecimentos. Neste contexto discute-se a influência do modernismo na hierarquização e invisibilidade de determinados discursos artísticos, apontando-se as consequências da pós-modernidade para a assunção de outros saberes e processos de leitura de imagens, oportunizando-se espaço e lugar a outros discursos e modos de análise, outras formas de enfrentamento e de aprendizagem, envolvendo experiências, narrativas, diálogos e escutas.
PALAVRAS-CHAVE
Leitura de imagens. Ensino de arte. Cultura visual. Modos de conhecer.

ABSTRACT
The product and reading images is discussed, involving the visible and the speakable, appearance and opacity, which requires reading of forms and of discourses. The emphasis is on articulation, on the integration between historically systematized artistic codes and other sources – personal, local, mediatic – enabling the establishment of a distinct teaching-learning process, with several methods of appropriation, of questioning and of representation of subjects and knowledge. Within this context, the role of arts based research is highlighted as it enables the inclusion of new modes of record and of performing artistic practices and the reading of images, more personal and interconnected with the imagetic and signifying universe of teachers and students. Such investigation methods exposes other discourses and methods of analysis, other forms of confronting and of learning, encompassing experiences, artistic and visual narratives, dialogues and listening.
KEYWORDS
Image reading. Art teaching. Visual culture. Knowing methods.

Marcas da visualidade

O olho da rua vê o que não vê o seu.
Você, vendo os outros, pensa que sou eu?
Ou tudo que teu olho vê você pensa que é você?

Paulo Leminski

Diversas são as experiências e modos de leitura de imagens que realizamos cotidianamente, envolvendo percepções, pontos de vista, narrativas e distinções. Mas como vemos o que vemos? O que desse ver nos revela? O que priorizamos e o que é omitido nos exercícios de leitura? Cientes de que as imagens são aparatos simbólicos que difundem ideias, estilos de vida, valores e padrões de comportamento, evidenciando ou mascarando ideologias e hierarquias, o escopo desta escrita é partilhar questionamentos e possibilidades de exercícios do ver, envolvendo a produção e a leitura de artefatos imagéticos. Como consequência, se quer dar visibilidade e status de conhecimento ao que se faz nas aulas de artes visuais, desconstruindo binarismos e legitimando códigos de distintas e múltiplas identidades culturais.

No âmbito da educação em artes visuais, a visualidade – o modo como vemos o que vemos – deveria ser o principal objeto de estudo, visando transformações e aprofundamentos. Mas a cultura visual apresentada e discutida em sala de aula está alicerçada, em grande medida, em um hegemônico e canonizado discurso artístico, com escassez de discussões sobre a construção do gosto, o que envolve relações de poder e a consequente exclusão de diversas produções artísticas. Esse não é um discurso novo e se ampara nos debates sobre multiculturalismo, diversidade e alteridade cultural. Hoje, em uma era hipermoderna, a narrativa seletiva é confrontada com “o relevo, o sentido e a superfície social e econômica da cultura”, pois essa se tornou mundo, “cultura-mundo”, envolvendo a indústria cultural e seus discursos globalizantes, o consumismo, as mídias e as redes digitais (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 7). Nesse contexto, as discussões necessitam de outros aparatos, visto que a oposição binária e clássica entre cultura popular e erudita perde sentido, pois os diversos elementos da cultura são mercadoria de troca e a relação e ênfase em aspectos eruditos e populares se dá na construção de discursos legitimadores de ideias, conceitos e valores; na produção de visualidades que disseminam políticas e hierarquias.

No complexo e midiático espaço/tempo em que vivemos, os exercícios de produção e de leitura de imagens tem cada vez mais um papel de relevo, pois as imagens são, “entre outras coisas, também enigmas a serem deslindados em

função da ampliação do entendimento dos contextos a que estão ligadas" (VICTORIO FILHO; CORREIA, 2013, p. 51), o que envolve a leitura e a indagação dos sentidos possíveis de sua construção, percebendo "elementos e efeitos de visualização ou de iconização que, embora sejam 'marginais', não são de modo algum inocentes" (MARIN apud SCHLICHTA, 2012, p. 957).

Deste modo, afirma Consuelo Schlichta (2012), a leitura de símbolos da cultura visual exige uma competência que não se dá naturalmente e que passa por um processo de educação dos sentidos, pois a interpretação não se restringe à análise das formas imagéticas, já que a representação não é propriamente figuração e sim "transfiguração", produto do ser humano historicamente condicionado, um universal "que surge *no* e *pelo* particular" (VÁSQUEZ, 2010, p. 25). Uma leitura de imagens que embebida em percepções singulares, contextuais e históricas não são unívocas, condicionadas a uma única interpretação. Para Jacques Rancière, a imagem artística nunca é uma realidade simples e direta e sim um "jogo de operações" relacionado a matrizes de cultura em que "formas visíveis propõem uma significação a ser compreendida ou a subtraem" (RANCIÈRE, 2012, p. 15). Nas distintas formas de partilha do sensível, "estas formas definem a maneira como obras ou performances 'fazem política', quaisquer que sejam as intenções que as regem" (RANCIÈRE, 2009, p. 17), embaralhando "as regras de correspondência" (2009, p. 20) e as relações entre o dizível e o visível. Esses posicionamentos adensam discussões e "cutucam" nossas percepções sobre a pensabilidade intrínseca na produção e leitura de imagens, envolvendo as relações entre visibilidade e visualidade, entre o que vemos e como lemos o que vemos.

Leituras e sentidos das imagens

As imagens se situam em um vastíssimo território. Abrimos os olhos e elas estão lá: na estampa das roupas, no rótulo dos produtos, nos outdoors, nos grafites urbanos, na televisão, no celular, na internet, nas capas de caderno, nas tatuagens. Imagens que são estéticas, informativas, decorativas, ideológicas. Imagens constitutivas de um espetáculo cultural, mas que ao permanecerem marginais e invisíveis no espaço escolar, e desgastadas na lógica do mercado,

transformam “o desejo de saber em mera pulsão de ver” (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p. 17).

Retomo, deste modo, a decadência de um regime da visualidade que polariza as imagens entre as sublimes (as artísticas, da alta cultura) e as do entretenimento, pois ambas são “avatares culturais, políticos e narrativos” (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p. 17) que requerem atenção, conscientização e crítica. E é nesse sentido que o ensino de arte necessita incorporar e discutir os efeitos sociais das imagens, da cultura visual, adensando seus significados e legitimações.

Os anos de 1980 merecem destaque na discussão sobre a imagem nas aulas de Arte ao se situar como um período em que o ensino de arte no Brasil é repensado em novas bases conceituais, e os professores passam a enfatizar não somente a expressão artística dos alunos, mas também a leitura de imagens e sua contextualização histórica (BARBOSA, 1996; PILLAR, 1999). Destaca-se o papel desempenhado por Ana Mae Barbosa na elaboração e disseminação da Abordagem Triangular no ensino das artes visuais, envolvendo a leitura de obras artísticas e imagens da cultura visual, sua contextualização (com o presente e o passado) e a produção artística dos estudantes.

A leitura de imagens é uma prática educativa intimamente relacionada ao ensino das artes visuais e Analice Dutra Pillar (1999, p. 12) a situa como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas para “atribuir significado seja a uma imagem, seja a um texto”.

> Ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos. (PILLAR, 1999, p. 12)

Mas o foco no que está em frente e atrás da imagem enfatiza os conhecimentos visuais e as experiências anteriores dos alunos, procurando aproximar e ampliar repertórios. Mas algo fica de fora: a politicidade das imagens, retirando um dos objetivos principais da leitura e da produção artística em sala de aula, a percepção de posições heterogêneas no que se faz e no que

se vê, de questionamento sobre a naturalização e a marginalização de manifestações e posicionamentos culturais. O que queremos chamar atenção é que o exercício de ver requer “um esforço de interpretação da produção artística para vê-la como expressão de alguém para outro alguém e como uma mensagem a ser compreendida” (SCHLICHTA, 2012, p. 959-960). Uma educação do olhar que necessita de conhecimento especializado, de aprofundamento de referências e de seus nexos na medida em que dialoga com a transparência da imagem (sua aparência) e a sua opacidade (a carga subjetiva, possuidora de realidades, de escolhas). Esta reflexão, apresentada por Fatorelli (2003) e Wolff (2005), destaca que a relação identitária da imagem com a aparência, com o seu referente, é a transparência; sendo sua complexidade, expressa em arranjos do visível e envolvendo jogos de poder, de hierarquização e naturalização, a opacidade.

É nesse viés que o ensino de arte transforma e amplia os sentidos necessários à leitura de manifestações culturais e imagéticas, transmutando o reconhecer em conhecer e instaurando o dialogismo (FATORELLI, 2003) como condição formativa da leitura. O argumento aqui defendido é que a especificidade e domínio profissional do professor de Arte requer uma articulação mais intrínseca entre cultura(s) e ensino de arte, educação e cotidiano, visualidades e teorias críticas, para que processos artísticos, construção de narrativas e alteração de saberes se incorporem de modo efetivo na prática e no modo como professor e estudantes apreendem e reelaboram o conhecimento dessa área de saber, realizando interpretações e depurações da cultural visual.

A cultura imagética é extensa, abrangendo a realizada pelos jovens, mas essa permanece um assunto controverso e evitado por vários professores de Arte da educação básica e do ensino superior, que optam por inserir em suas aulas “imagens consideradas como obras de arte que acompanharam e testemunharam, de uma forma ou de outra, os desdobramentos da trajetória humana” (VICTORIO FILHO; CORREIA, 2013, p. 50); imagens seletivas e consideradas relevantes no plano da cultura e, por isso, condicionadas, via de regra, à arte erudita. Adentrar e aprofundar visualidades, preconceitos, negações

e acontecimentos que rondam o espaço escolar exigem rompimentos, ousadia, abertura ao outro. Para Aldo Victorio Filho e Marcos Correia (2013, p. 51), as imagens não são “a superfície dos contextos dos quais emergem, e sim, em muitos aspectos, o corpo do acontecimento”.

Torna-se cada vez mais necessário e urgente que analisemos as nossas “velhas e persistentes crenças na existência de princípios universais no âmbito das artes visuais” (FRANZ, 2012, p. 236), pois todo o saber tem uma origem e é condicionado socialmente, sendo que a sua compreensão demanda a desconstrução de posturas epistemológicas locais e culturais, resultado de visões específicas (e sempre parciais) de mundo e de sociedade. A dificuldade e a relutância em falar e inserir referências que discutam racismo, intolerância, preconceito, entre tantas outras questões precisam ser superadas pelos professores (das escolas, das faculdades), porque esses “acontecimentos” estão presentes na arte, na mídia, no cotidiano e afetam a formação do aluno. “O etnocentrismo é uma dimensão implícita do racismo”, assim como o egocentrismo e o eurocentrismo, do preconceito (CHALMERS, 2003, p. 50).

Queremos ressaltar que o acesso e contato das pessoas com acervos artísticos ampliam o conhecimento e propiciam leituras de códigos, de contextos, e precisam ser incentivados nos espaços formativos, nas aulas de Arte. A nossa luta é outra. O que evidenciamos e questionamos é a visão modernista de arte que seleciona e distingue o que merece status de arte, repercutindo nas práticas de ensino que inculcam signos e privilegiam determinados segmentos da cultura. A ausência de questionamentos sobre a seleção de determinados artistas e obras em acervos museológicos e compêndios de história da arte perpetua hierarquias e mantém invisível os discursos de outros grupos e tessituras sociais. Essa invisibilidade impede discussões e análise crítica de políticas e práticas culturais. Impede rupturas com as ilusões confortadoras que reduzem à arte ao que é belo, fruto de genialidade artística. A flexibilidade e sensibilidade à diversidade de visualidades é também uma forma de enfrentamento e de criação de outros modos de diálogo com a produção simbólica e com a diversidade sociocultural do mundo, do cotidiano e dos sujeitos escolares. Um ensino de arte no qual o acesso a códigos artísticos sistematizados historicamente se agrega

com outros repertórios artísticos e culturais – e também pessoais, locais, da mídia – possibilita a instauração de uma educação dialógica, colaborativa e crítica, com variados modos de apropriação, de questionamento e de apropriação de conteúdos e de saberes.

Dicotomias do saber, modernidade e invisibilidades

Sejamos sinceros: é impossível abordar e discutir a extensa cultura visual produzida pela humanidade nos espaços formativos. Os discursos, leis e práticas vinculadas à educação – escolar e acadêmica – estão relacionados ao direito de acesso à herança cultural da humanidade e à promoção de um ensino intencional e sistematizado que transforme o conhecimento fragmentado e ingênuo em um conhecimento mais coerente e articulado. Mas para que isso ocorra é necessária uma seleção cultural dos conhecimentos a serem transmitidos frente ao limitado tempo de formação, o que envolve "uma dinâmica altamente conflituosa e que depende de todo o tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos" (FORQUIN, 1992, p. 30). Entre os conflitos, situa-se a enorme perda de saberes da nossa herança cultural embutida nessa seleção, já que "os ensinos dispensados nas escolas não transmitem nunca senão uma ínfima parte da experiência humana acumulada ao longo do tempo" *(*FORQUIN, 1992, p. 29); conflitos que adentram as salas de aula apaziguados e supostamente resolvidos pelos intelectuais da área.

Para Boaventura Santos (2006), as discussões e atritos no campo das ciências evidenciam o conflito entre o paradigma da ciência moderna – de ordem hegemônica e ligada ao eurocentrismo – e o paradigma da pós-modernidade. Esse último relacionado à valorização de outras culturas, de distintas formas de saber e ao direito à existência dessas expressões. Um novo paradigma que se constrói em oposição à hegemonia de um saber-poder e que traz à tona uma modernidade que oculta a colonialidade[1] do poder, "o lado obscuro e necessário da modernidade" (MIGNOLO, 2003, p. 30).

[1] Diversos autores consideram que não existe modernidade sem colonialidade, assim como não poderia haver uma economia-mundo capitalista sem as Américas (DUSSEL, 2000; QUIJANO, 2000).

É nesse cenário que Santos questiona quais representações têm sido construídas e aceitas, e quais permanecem subjugadas, invisíveis em uma dicotomia que combinaria “a simetria com a hierarquia” (2006, p.; 781), pois a simetria entre as partes é sempre “uma relação horizontal que oculta uma relação vertical”, como a dicotomia “conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante” (SANTOS, 2006, p. 782).

Ao cruzarmos essas discussões com a leitura de certas imagens em sala de aula, destacamos a compreensão parcial e seletiva de mundo que essa ação promove. Marta Alexandre (2012, p. 31), baseada nas ideias de Boaventura Santos, esclarece que o pensamento moderno ocidental demarcou uma linha separando a realidade social em dois universos.

> O universo daquilo que tem valor e que é visível e o universo daquilo que não tem valor e que é invisível. O universo do lado de cá da linha é tido como realidade, enquanto o universo do outro lado da linha é excluído e dado como inexistente.

Desse modo, a realidade social legitimada pelo sistema eurocêntrico, pelos compêndios enciclopédicos e de história da arte, estaria assentada sobre a dicotomia visível/invisível, assumindo como natural a exclusão de uma das partes, a invisível. Torna-se evidente que essa seleção, esse privilégio de determinados discursos, diminuiu ou subtraiu o mundo tanto quanto o expandiu ou adicionou de acordo com as suas próprias regras (SANTOS, 2006, p. 785). É nesse viés que Santos denuncia uma “contratação do presente”, que esconde a riqueza e a diversidade das experiências sociais que acontecem no mundo.

Embasada nessas reflexões é que salientamos a relevância e o cuidado com os exercícios de produção e de leitura de imagens na escola, nos cursos de formação de professores de Arte, para que propiciem desnudamentos e ampliações de modos de análise e de perscrutamento do que se vê, se elabora e se acolhe no ensino de arte, fomentando novas visibilidades, entre transparências e opacidades. Práticas culturais que em um contexto educacional no qual os jovens escolares cada vez mais questionam o que e o modo como se

ensina e se avalia, dão novo sentido e vigor aos exercícios de leitura e de produção de artefatos imagéticos. De outro lado, também fortalece o trabalho diferenciado do professor de artes visuais ao trazer para o primeiro plano a especificidade e a diversidade da linguagem visual, assim como uma relação mais intrínseca e visceral entre arte, ensino, diversidade, política e visualidades.

O alerta que fazemos após a defesa por um ensino de arte confrontador e crítico, é que o processo e a produção imagética ao serem utilizados para a externalização de sentimentos e pontos de vista, propiciando espaço e visibilidade para outros discursos, nem sempre aprofundam a análise dessas representações, que também são culturais e ideológicas. Ou seja, o incentivo a experiência e ao auscultamento de outras narrativas podem reduzir as tensões políticas do que se revela, se seleciona, reforçando um humanismo liberal no qual as diferenças e peculiaridades – da pessoa, de seu cotidiano, das relações entre arte e mídia, arte e cultura popular – são apresentadas na perspectiva do encantamento e do ufanismo pela singularidade e diversidade cultural. Esse é o cuidado, a vigília, para que a análise da experiência visual refute binarismos, aguce interpretações e leituras ampliadas de suas formas, sentidos e objetivos e se constitua parte fundamental e imbricada do processo de educação crítica de sujeitos.

Referências

ALEXANDRE, Marta Susana Filipe. *Representação e legitimação do conhecimento científico e suas áreas de especialidade:* análise crítica de entrevistas com cientistas portugueses. Lisboa, Portugal, 2012, 291 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Área de Literaturas, Artes e Culturas, 2012.

BARBOSA, Ana Mae T. B*. A imagem no ensino da arte*: anos oitenta e novos tempos. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BARBOSA, Ana Mae T. B. Apresentação. In: BARBOSA, Ana M. T. B; DA CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 9-24.

CHALMERS, Graeme. *Arte, educación y diversidade cultural*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2003.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte*: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 21-26.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Coord.). *La colonidad del saber*: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 246-256.

EISNER, Elliot; BARONE, Tom. *Arts based Research*. Los Angeles: Sage Publications, 2012.

ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. 6 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

FATORELLI, Antonio. *Fotografia e viagem*: entre a natureza e o artifício. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FRANZ, Teresinha S. Arte, imagem e mediação cultural. In: NUNES, Ana Luiza R. (Org.). *Artes visuais, leitura de imagens e escola*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 235-245.

HERNÁNDEZ, Fernando. La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, n. 26, 85-118, 2008.

LEAVY, Patricia. *Method meets art:* Arts-Based Research Practice. New York: Guilford Press, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A cultura-mundo*: resposta a uma sociedade desorientada. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fabio. *Arte em questões*. São Paulo: Instituto Caleidos, 2012.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. *Os exercícios do ver*: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. 2 ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales/disenos globales*: colonidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. *Illustro mago*: professores de arte e seus universos de imagens. Tese (Doutorado em Artes) Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de São Paulo, USP, 2008.

PILLAR, Analice D. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-21.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research,* v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições Rosari, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível:* estética e política. 2 ed. São Paulo: EXO

experimental Org./ Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

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

ROLDÁN, Joaquin; MARÍN VIADEL, Ricardo. *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona: Ediciones Aljibe, 2012.

SALLES, Cecília A. *Gesto Inacabado*: processo de criação artística. 2 ed. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*: um discurso sobre as ciências revisitado. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni B. D. A formação do educador em arte: algumas reflexões sobre a escolha do conteúdo necessário e o como ensinar. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 21, 2012. Rio de Janeiro. *Anais*… ANPAP, 2012, p. 949-962.

SIEGESMUND, Richard. *On the need for Arts-Based Research*: a response to Parisier. Disponível em: http://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/siegesmund_richard_.pdf. Acesso em: 06 fev. de 2014.

SULLIVAN, Graeme. *Art practice as research*: inquiry in visual arts. 2 ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2010.

TELLES, João A. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 509-530, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VICTORIO FILHO, Aldo; CORREIA, Marcos B. F. Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos & práticas de pesquisa em cultura visual & educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 49-60.

WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac, 2005. p. 16-45.

Sonia Tramujas Vasconcellos

Professora da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, campus Faculdade de Artes do Paraná, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais e co-lider do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada da UNESPAR. Graduada em Educação Artística e Pintura, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná com realização de doutorado sanduiche na Northern Illinois University (CAPES, 4412/13-3) de setembro de 2013 a junho de 2014 para aprofundamento de estudos sobre a pesquisa baseada em arte na educação.

E-mail: soniatvasconcellos@gmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq/7124035497111005

Tânia Maria Baibich

Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná/UFPR. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Mestre em Educação pela UFPR, Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo/USP com pós-doutorado em Preconceito na Escola pela Michigan University e em Pedagogia do Ensino Superior pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. Coordena o Grupo de Pesquisa sobre Saberes e Práticas no Ensino Superior e é membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Ensino e Avaliação, coordenado pela pesquisadora Maria Isabel Cunha. Representante da UFPR na Comissão de Assessoramento da Fundação Araucária para as áreas de Educação e Psicologia

E-mail: tbaibich@gmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/3080419876026842

ISSN 2357-9854

A publicidade como arte e cultura, e não por acaso

Paula Mastroberti (UFRGS – Brasil)

RESUMO
Este artigo discute, a partir do seu título, um pensar educador que, apoiado nos Estudos Culturais Visuais, amarra-se a uma visão adorniana que opõe a indústria e o consumo cultural à experiência da arte. Reflito, assim, sobre as questões surgidas em minhas aulas no Curso de Licenciatura em Artes Visuais acerca do modo como abraçamos, irrefletidamente, certas pedagogias desviadas do sentido primeiro dos estudos culturais *midiáticos* (como prefiro) — o de diluir as fronteiras entre os diferentes sistemas artísticos culturais, democratizando e ampliando o conceito de arte. Tais desvios ocorrem na apropriação dos objetos culturais midiáticos ora como escada para aperfeiçoamento do conhecimento da "verdadeira arte", ora como prejudicadores à formação estética e psicológica de crianças e adolescentes. Ao tomar por temas a publicidade como arte e o consumo conspícuo como lazer cultural defendo uma educação do sujeito empoderado para a cultura e a arte em todas as suas instâncias.
PALAVRAS-CHAVE
Arte e publicidade. Publicidade e educação. Cultura midiática e educação. Cultura visual e publicidade. Cultura visual e educação.

ABSTRACT
This article discusses, from its title, a pedagogic thinking, besides being supported by visual cultural studies, its tied up to an Adornian vision that opposes industry and cultural consumption to the experience of art. It reflects as well on the issues raised in my classes into the Course of Graduation in Visual Arts about how we unthinkingly embrace some pedagogies which has diverted of primary aim of media cultural studies (as I'd rather to name) — the blur the boundaries between the different cultural/artistic systems, democratizing and expanding the concept of art. Such deviations occur when we ownership media cultural objects either as steps to improve the knowledge of the "fine art", or as enemies of the aesthetic and psychological development of children and adolescents. By taking on issues such as advertising as art and conspicuous consumption as a cultural leisure, I advocate an education of the subject empowered to culture and art in all its instances.
KEYWORDS
Art and advertising. Advertising and education. Media culture and education. Visual culture and advertising. Visual culture and education.

Os nossos comerciais

Do interior do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, ministro uma disciplina voltada para a educação infantil. Trata-se de um percurso muito prazeroso para mim, repetido a cada semestre. Essa disciplina apoia-se, conforme eu a organizei, num tripé apoiado nos seguintes objetos — infância, arte, educação — entrecruzados pelos respectivos contextos históricos e socioculturais. Cada abordagem alterna desconstrução e reconstrução de

conceitos, desenvolvida a partir de uma metodologia sistematizada em uma narrativa cujo *incipit* implica uma desestabilização episódica, geradora de uma busca, e cujo *excipit*, espera-se, seja a bem sucedida figuração de um novo conhecimento ou reconfiguração de um conhecimento anterior.

Um dos seus momentos mais ricos — e polêmicos — é aquele em que tratamos da cultura midiática para a infância. Digo *cultura midiática*, em detrimento de *cultura visual*, pelo mesmo motivo que me custa restringir as artes visuais ao sentido do olhar[1]. Meu percurso de pesquisadora me inclina a favor dos estudos estadunidenses protagonizados por William Mitchell e Mark Hansen, defensores de um conceito de mídia mais amplo, em que as artes, sistemas semióticos e culturas são relacionados com maior equidade. Assim, mídia "nomeia uma forma técnica ou técnicas formais ou, de fato, toda uma midialidade que é constitutiva do humano como uma forma 'biotécnica' de vida."[2] (MITCHELL; HANSEN, 2010.).

O assunto excita os alunos não apenas em virtude do imaginário que é retomado através de lembranças de todo um universo ligado aos objetos midiáticos destinados à infância — livros, filmes, desenhos animados e brinquedos, etc —, mas também em decorrência da conhecida Resolução 163 aplicada pelo CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) à publicidade voltada para o consumidor infantil[3]. Jogando com elementos do imaginário emoafetivo e, ao mesmo tempo, estimulando o pensamento crítico, procuro fazer com que os alunos reflitam sobre essa

[1] Já referido em meu artigo *O livro como objeto predisposto à interdisciplinaridade*, publicado na Revista GEARTE, v. 1, n. 2, p.167-181, 2014.

[2] "[...] names a technical form or formal technics, indeed a general mediality that is constitutive of the human as a 'biotechnical' form of life." (MITCHELL; HANSEN, 2010, p. 38. Tradução livre.) O termo 'media', em inglês, nem sempre é traduzido de forma correta em português, no plural. Mídia, substantivo singular, em inglês é *medium*, do qual *media* seria o seu plural, traduzido como 'mídias' ou, dependendo do caso, 'meio'.

[3] A Resolução 163, publicada em 13 de março de 2014, considera abusiva toda publicidade que faz uso dos seguintes recursos: I) linguagem infantil, efeitos especiais e excesso de cores; II) trilhas sonoras de músicas infantis ou cantadas por vozes de criança; III) representação de criança; IV) pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil; V) personagens ou apresentadores infantis; VI) desenho animado ou de animação; VII) bonecos ou similares; VIII) promoção com distribuição de prêmios ou de brindes colecionáveis ou com apelos ao público infantil; e IX) promoção com competições ou jogos com apelo ao público infantil.

regulamentação, apoiados na leitura de excertos de Raimundo Martins (2008), Jurandir Freire Costa (2005) e Gisela Taschner (2009). Exibo alguns comerciais famosos e premiados que, desde a década de 1980, vêm se dirigindo à criança direta ou indiretamente: *Aquarela*, da Faber-Castell, uma animação de 1983 com trilha sonora da conhecida música de Toquinho entoada por uma voz infantil[4]; *Mamíferos*, da Parmalat, cuja coreografia performatizada por bebês-filhotes encantou o público, a partir de 1996[5]; e *Isso Muda o Mundo*, do Banco Itaú, conjunto de peças publicitárias criadas, em 2013, com o propósito de divulgar as relações da marca com as artes, a educação e a cultura[6].

Se tomarmos a lista de recursos proibidos pela Resolução 163 (ver nota de rodapé n. 3), nenhuma dessas peças passaria pelo CONANDA; nem mesmo a altruísta campanha do Banco Itaú, cuja principal acionista individual é Ana Lúcia de Mattos Barretto Villela, fundadora do Instituto Alana, órgão cuja pressão motivou a criação dessa Resolução. A mesma instituição — um braço brasileiro da estadunidense Alana Foundation —, financiou, entre outros projetos desenvolvidos em prol do bem-estar da criança, documentários como *A criança é a alma do negócio*, que trata do consumo infantil (RENNER, 2008).

Ao esclarecer a inegável e histórica cumplicidade entre o sistema econômico — indústria, mercado, publicidade e consumo — e os sistemas da arte e da educação, provoco imediatamente uma situação de desconforto entre os meus alunos licenciandos. Afinal, nossos produtos — a poética e o ensino — são medidos em valores prioritariamente espirituais ou simbólicos (BOURDIEU, 2011) e verbos como *vender* e *comprar* ou substantivos como *mercadoria* e *consumo* não devem emergir em nosso jargão decantado de signos materiais. Assim, quando vêm à tona, acabam arrastando consigo todo um léxico denotativo de culpa e de negatividade.

Dentro disso, os discursos sobre a infância e suas relações com a cultura de entretenimento industrial ainda são moldados em fôrmas antigas e

[4] Agência FCB, por Cristina Carvalho Pinto, com animação da Start Anima.

[5] Agência DM9DDB, com direção de Erh Ray e Nizan Guanaes.

[6] Agência África, por Paulo Medeiros e Viviane Araújo, entre outros.

românticas, reprodutoras de uma imagem infantil pura e inocente, sem levar em conta as transformações ocorridas não só no que se diz sobre a criança, mas também na sua realidade interacional com o mundo dos adultos. Assim, binômios como criança e mercado, criança e consumo, sempre que discutidos pelo viés pedagógico e pelas políticas educacionais, ainda pressupõem uma criança apática, incapaz de falar (*in-fantia*), de pensar, decidir e expressar-se de modo crítico. Essa imagem deriva de um complexo teórico ultrapassado que entendia também o adulto como um consumidor passivo, cuja mente estaria sujeita à lavagem pelo discurso publicitário.

Ao tomar a arte publicitária e o consumo conspícuo[7] como objetos de reflexão com finalidade de incluí-los no ensino contemporâneo de artes — este que se diz norteado pelos estudos culturais "visuais" — ergo uma voz crítica e reflexiva sobre as pedagogias envolvidas com a mediação da cultura midiática relacionada à infância, seja com intuito de vilanizá-la, apontando aspectos exclusivamente seviciantes e rechaçando o seu valor cultural, simbólico e estético; seja para demonizá-la, isto é, dispondo dela apenas como um mediador[8] entre os valores materiais apegados ao consumo sensual e os valores supostamente espirituais da grande arte. Essa posição simplista e dicotomizante, apontada por Paula Sibilia (2013) como parte da síndrome que caracteriza a crise do ensino escolar, precisa ser melhor avaliada. Está claro que os manifestos pedagógicos a favor da proibição de anúncios publicitários dirigidos ao público infantil, no sentido de resguardar sua inocência, apontam a uma incapacidade de reconhecer a criança contemporânea como potencial *prossumidora* ou *produsuária* (SIBILIA, 2013). Entendê-las como consumidoras inseridas na sociocultura em rede significa entendê-las inseridas no regime do *capitalismo artista* (LIPOVETSKY; SERROY, 2013), em que as fronteiras entre

[7] Estabelecido por Thorsten Verbein, o termo **consumo conspícuo** será retomado por Gisela Taschner (2009) para determinar uma forma de consumo cujos fins são simbólicos ou lúdicos, seja para agregar ao consumidor um dado *status* sociocultural ou para o seu lazer.

[8] Os termos *demoníaco* e *mediador* têm afinidade na medida em que tomo *demoníaco* em sua acepção primeira, a de entidade mediadora entre aqueles que habitam a terra (matéria) e as deidades celestes (espírito), ou seja, entre os homens e os deuses. O *mediador* é, de modo semelhante, aquele que media (como a mídia) ou faz trafegar, signos, dados, conhecimentos, compartilhando-os ou disseminando-os numa dada comunidade (discente ou outra).

as diversas artes, o design e a publicidade, entre outros, encontram-se diluídas e cujos produtores não disfarçam mais seus vínculos com o mercado.

Comprando e vendendo arte e educação

As relações entre a arte e o mercado não são novidade e constam, ainda que eventualmente desfocadas, ao longo da bibliografia da sua história e de sua crítica[9]. Há comprovação de sobra de que a arte sempre dependeu ou pôs-se a serviço da consagração de reis, do poder econômico ou religioso e de diversas ideologias socioculturais e políticas. Mesmo em seus períodos mais rebeldes, a obra artística acaba representando ou atribuindo algum status social ao seu proprietário, além de contribuir para divulgar e promover sujeitos e ideias. A ela também agrega-se um valor capital, ou seja, um valor de compra e de venda, sem que isso a menorize em suas qualidades poéticas.

O desenvolvimento industrial e a mecanização criaram a produção em larga escala e também novos espaços de trabalho para o artista: o design e, indiretamente a princípio, a publicidade e a propaganda[10]. Todo objeto industrial deriva de uma autoria ou princípio criativo conceitual — o mictório, antes de ser apropriado por Duchamp, foi idealizado por um projetista cujo conceito deve combinar prazer estético e funcionalidade. Diferente do artesão ou do ourives de épocas anteriores, o artista industrial concebe um objeto, mas não o executa. Porém, à semelhança de muitos pintores, gravadores ou escultores, cujos ateliers cooptavam aprendizes para atender às inúmeras encomendas, ou dos adeptos às correntes conceituais da arte a partir da década de 1950, esse profissional conta com a fábrica e seus operários para atender ao aumento das demandas provocadas pelo surgimento dos grandes centros urbanos — cujo número de habitantes supera o dos antigos burgos.

[9] Embora carecendo de revisão e de novos olhares, é preciso citar Arnold Hauser (1982) como o principal esforço nesse sentido.

[10] No jargão da Comunicação, publicidade e propaganda diferem quanto aos seus princípios retóricos: a propaganda vale-se de uma retórica totalizante, cujo discurso não leva em consideração os interesses do público e a publicidade, ao contrário, estabelece uma comunicação afetiva e interativa com seu público-alvo, procurando ser sensível aos seus desejos. (MARANHÃO, 1988).

Numa comunidade pequena, persuadir ou convencer um comprador da qualidade de um artefato se resolve na barraca da feira ou na porta da casa; numa metrópole, a informação sobre os produtos terá que ser ampla, rápida e feita de modo a causar impacto, para destacá-los em meio as tantas outras atrações urbanas. Walter Benjamin (2009) não se cansará de falar sobre as vitrines de Paris, iluminadas pela luz elétrica recém popularizada, e sobre os cartazes que tonalizarão, com suas cores litogravadas, os austeros muros das cidades europeias e o interior dos primeiros bondes, na virada para o século XX. Seu imaginário de infância, evocado nos belos textos de *Infância berlinense: 1900* (BENJAMIN, 2013), é povoado por esta paisagem transfigurada pela indústria e pelas novas tecnologias. O crescimento do design e da publicidade e a suas contribuições para com a formação do imaginário poético das sociedades industriais e pós-industriais é apontada em detalhes por Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2013). Os mesmos autores irão apontar o inegável envolvimento entre a grande arte e o mercado capital, culminando na era do “capitalismo artista”.

Tanto no interior do estúdio ou atelier, como nos espaços de consagração institucionais da arte, as fronteiras entre as diversas instâncias criativas vão sendo, aos poucos, diluídas. Profissionais como Toulose Lautrec passavam, na virada do século XIX para o século XX, da pintura sobre tela ao cartaz de cabaré com o mesmo empenho. Correntes estilísticas como o *arts and crafts* ou o *streamline style*, fundação de escolas desde a Staatliches-Bauhaus (pouco mencionada pelos textos tradicionais de história da arte) até o Institut d’Esthetique Industriale, na França, tinham por ideologia subjascente uma arte acessível a todos, popularizada através da indústria.

Os artefatos planejados por essas escolas visavam, pois, a reprodução em série e a sua mercantilização. As escolas de design da era industrial também preparavam o artista para o incipiente mercado publicitário, na medida em que formavam para a produção de embalagens e de cartazes. A partir das décadas de 1950 e 1960, porém, já podemos falar em uma formação independente do

publicitário[11] e da valorização artística de seus trabalhos, através de premiações e exposições em museus e espaços culturais de todo o mundo[12].

Lipovetsky e Serroy defendem a ideia de que a publicidade, ao lado do design, da moda, do cinema e demais instâncias da cultura de consumo e de entretenimento, são expressões da arte na medida em que contribuem com o aumento da poeticidade dos bens de consumo; retirada a embaçada lente adorniana, que culpa a industrialização por um suposto empobrecimento do imaginário social, ambos os autores permitem visualizar as artes de compra e consumo como os maiores contribuidores para com o imaginário poético das sociedades modernas e contemporâneas:

> Na verdade, o reclame não veio compensar nenhuma perda, nem preencher nenhuma lacuna imaginária: ele começou a artealizar, a poetizar os bens de consumo de massa. [...] Desse ponto de vista, o desenvolvimento da publicidade moderna não traduz em absoluto um empobrecimento do imaginário, mas o advento de mercadorias mais impregnadas de dimensões simbólicas, de significados imaginários multiplicados; (LIPOVETSKY; SERROY, 2013, p. 218-219)

Era de se esperar que este modelo democrático, profundamente investigativo e conceitual (tendo em vista toda a produção teórica que gerou), repercutisse na educação básica das artes em todo o mundo. Mas não foi isso o que aconteceu.

O ensino de artes, como gosto de apontar aos meus alunos, prosseguiu dicotomizando o campo das plásticas em belas-artes e artes de ofício: enquanto as primeiras eram ensinadas aos jovens da elite, as segundas eram destinadas aos filhos do proletariado. O Brasil é um caso exemplar desse processo que aqui iniciou com a entrada da Missão Francesa e adentrou o século XX com a introdução da pedagogia do livre-fazer, claramente influenciada pela estética modernista, voltada para as classes abastadas. Assim, as artes gráficas e o design industrial (de onde advirá o artista publicitário) acabaram negligenciados como área de investigação educacional, vistos como um “atraso” cultural e

[11] No Brasil, temos, em 1951, a Escola de Propaganda de São Paulo, fundada por Rodolfo Lima Martensen.

[12] Cito, entre outras: na França, em 1978, inaugura-se o Museu da Publicidade; nos Estados Unidos, o Museu de Arte Moderna organiza uma retrospectiva de filmes publicitários em 1985.

estético, senão pior: como uma arte prostituída, ao escancarar seu vínculo com a economia de mercado. O ensino de artes lutou, até o final do século XX, para extirpá-las dos programas curriculares baseado na ideia da inferioridade artística dos seus conteúdos, contribuindo para com a sectarização da cultura em alta (destinada às elites) e baixa (destinadas às "massas"). Na verdade, a ideia de "inferioridade" das artes e ofícios deveu-se muito mais à falta de profundidade das metodologias para a formação profissional, limitadas à repetição de fórmulas e sem nenhuma reflexão estética e conceitual.

O ensino de artes na universidade seguiu o mesmo modelo: adaptado ou não às questões das vanguardas modernistas, restringiu-se a discutir e promover a "grande arte", enquanto as artes gráficas — e, por muito tempo, também o design —foram relegados aos domínios da comunicação e da sociologia da cultura. Só a partir da década de 1960, institutos e escolas de nível acadêmico reestabeleceram o design como objeto de interesse em nível superior, pelo menos no Brasil[13]. Da mesma forma, em níveis teóricos, a discussão sobre a validade do design e da publicidade como arte teve início em nosso país somente a partir dos anos 1980, com a revisão de uma teoria da estética frankfurtiana a partir da ótica chamada "pós-modernista" e de suas discussões centradas no *kitsch* e na paródia, ou pastiche. É quando, em 1988, surgiram argumentos como os de Jorge Maranhão:

> Quando dizemos que um objeto industrial não pode ser obra de arte, o dizemos na convicção de que esta não é a sua pretensão, na medida em que a noção mesma de "obra de arte" está comprometida com estéticas que se alienaram da própria sociedade industrial e, de certo modo, de seu próprio tempo. Por outro lado, temos fortes razões para não descartar a hipótese de que, em não sendo *obra*, contenha o que de arte pode se compreender como estético, ou produto intencional da experiência estética humana. (MARANHÃO, 1988, p. 127. Grifo do autor).

A essas questões sobreponho uma imagem de um ensino básico que pouco ou nada se compromete com uma educação da economia e das relações

[13] A primeira instituição de nível superior de design do país foi a ESDI — Escola Superior de Desenho Industrial — fundada em 1963 a partir de um decreto do então governador do Rio de Janeiro, Carlos Lacerda. No Brasil, como se percebe, o design como área de conhecimento superior ocorreu posteriormente ao reconhecimento da publicidade, na contramão da Europa e dos Estados Unidos, por motivos que não cabe aprofundar nesse artigo.

de mercado, mas cujo ideal é fazer trafegar exclusivamente valores éticos, intelectuais, espirituais ou simbólicos. Da qual deduzimos que, ao tomar por assunto a arte, a educação não pode, de forma alguma, relacioná-la às instâncias do mercado e do consumo, mas deve, isto sim, promovê-la com base no ultrapassado espírito romântico-burguês, de sua pura sacralidade.

Não é à toa que, de todas as disciplinas, é nas artes que as diretrizes político-pedagógicas depositam as maiores esperanças para a formação da criança-cidadã igualmente idealizada. Também não é à toa que, ao evitar discutir os vínculos da arte com o pragmatismo profissional e seus contextos econômicos, tanto os conteúdos artísticos quanto os docentes da área sejam os menos considerados na hora do planejamento de projetos e planos de ensino, como denuncia Ana Luiza Ruschel Nunes em sua obra *Trabalho, arte e educação* (NUNES, 2004). Assim, paradoxalmente, embora as artes sejam enaltecidas pelos programas curriculares como área humanizadora por excelência, a realidade do trabalho escolar reduz a imagem da disciplina a um conhecimento fútil para a formação discente.

Torna-se compreensível, portanto, o motivo pelo qual a pedagogia da arte, ao tomar a cultura midiática como objeto, o faz pelo viés negativo facilmente perceptível em muitas de suas publicações. Fundamentada numa episteme de origem claramente frankfurtiana, essa pedagogia vincula-se a uma narrativa ideologicamente comprometida com as elites econômicas e culturais, as quais, como vêm apontando Arnold Hauser (1982), Terry Eagleton (1993) e, mais recentemente, Johanna Drucker (2010), exercem, através da promoção, da compra e da venda de seus artefatos, um papel definidor de um conceito de arte.

Com a valorização paulatina do design e da publicidade como áreas de criação, de pesquisa e de ensino acadêmico, apoiadas numa episteme que desconstrói as hierarquias entre a cultura dita popular e a erudita, a dicotomia implícita e persistente em alguns discursos pedagógicos já não faz mais sentido. Trata-se, então, de reconhecer o papel da cultura midiática — na qual se inserem o design e a publicidade — na composição de um sistema de arte compreendido como plural, tanto em sentido poético e semiótico quanto nos contextos de

produção, veiculação e consumo, e de incluí-la como objeto de uma educação da qual requisita-se um olhar crítico. Assim, concordo com Raimundo Martins, quando diz:

> A cultura visual desafia e desloca as fronteiras do sistema das belas artes e, em decorrência, gera tensões e divergências que perturbam visões curriculares violando a estabilidade acadêmica e institucional. Ao pesquisar e estudar o caráter mutante das imagens e dos objetos artísticos analisando-os como artefatos sociais, a cultura visual busca ajudar aos indivíduos, mas especialmente, aos alunos, a construir um olhar crítico em relação ao poder das imagens, auxiliando-os a desenvolver um sentido de responsabilidade diante das liberdades decorrentes desse poder. (MARTINS, 2008, p. 32).

Por outro lado, sou também obrigada a considerar as palavras de Jorge Maranhão, quando coloca, em defesa da publicidade como arte:

> Independente do conteúdo estético de um determinado objeto, em algum momento ele poderá desempenhar uma função mercantil, mas certamente sempre desempenha uma função econômica e, ao contrário, independente do valor mercantil cotado para um determinado objeto, seja bem de consumo ou bem de investimento (…), nada nos leva a crer que ele seja desprovido, aprioristicamente, do seu valor estético. Seria até mesmo impossível uma separação entre arte (“pura”) e mercadoria. […] Assim como a arte questiona sua tradição monotípica e reage contra o estereótipo — e nesta reação está sua possibilidade estética —, a possibilidade crítica da propaganda também reside nesta mesma ruptura criativa. (MARANHÃO, 1988, p. 112-118, passim).

Maranhão sustenta sua posição com base na retórica da propaganda, exigente de uma abordagem específica para seu estudo, atendendo às suas especificidades enquanto objeto estético. O que ele chama de arte publicitária é aquela que “[…] se consome no mercado, e que, com ele, some, como qualquer outra arte da sociedade de consumo, […] não se resolvendo em obra, mas em arte na dimensão da efemeridade contemporânea.” (MARANHÃO, 1988, 165).

Da mesma forma, ele defende a sua qualidade crítica e seu valor cultural, nas seguintes colocações:

> […] a publicidade é crítica quando recupera o ideal da profissão do publicitário, profissão no sentido etimológico e clássico do termo — aquilo que se assume publicamente diante da comunidade, como ofício que serve a ela, com identidade social própria e cidadania com todos os direitos e responsabilidades, principalmente o direito à reflexão sobre o seu ser e seu fazer profissionais. (MARANHÃO, 1988, p. 170).

E ainda:

> A publicidade consciente crítica, que absorve ela mesma no seu próprio fazer a reação que a sociedade tem dela mesma, esta publicidade produz e reproduz cultura, contribui para a cultura com campanhas de grande repercussão, é uma publicidade verdadeiramente artística. (MARANHÃO, 1988, p. 172).

Ao convocar, ao lado de Lipovetsky e Serroy, o nome de Maranhão para defender o potencial estético e artístico da publicidade, não quero dizer — como ele também não diz — que toda publicidade é arte. Ao escolher três peças publicitárias bem sucedidas para exibir aos meus alunos — duas delas presentes na memória cultural e afetiva brasileira e uma ainda recente e complexa, pois alinha claramente valores culturais e pedagógicos à marca de um banco —, procuro estabelecer a discussão nos seus níveis poéticos e semióticos, independente do produto que vendem. Embora seja difícil essa compreensão — uma vez que se trata de uma abordagem nova nas Artes Visuais ainda que no seio da Comunicação ela ocorra desde os anos 1980 —, aos poucos, desconstruindo preconceitos, comprova-se, em sala de aula, uma mudança de olhar com respeito aos efeitos da publicidade e da cultura midiática no imaginário infantil, para além de indutor do mero comprismo.

Após a etapa de desconstrução, é possível reconhecer, ao suspender por um momento a função primeira da peça publicitária — comunicar e seduzir para o consumo —, o lirismo da animação plasticamente conduzida pela música de Toquinho para divulgar a caixa de lápis de cor da Faber Castell; os valores estéticos da campanha da Parmalat, em que a associação visual da figura e da gestualidade do corpo infantil humano às dos filhotes mamíferos exerce sobre nós um efeito afetivo carinhoso e divertido que se sobressai à marca divulgada, principalmente porque a peça preocupa-se em evidenciar o caráter lúdico que envolveu sua produção e a alegria espontânea com que os bebês portam suas fantasias e bebem leite. Da mesma forma, o roteiro, os conceitos e a qualidade visual dos vídeos produzidos pela Agência África para promover o projeto *Isso Muda o Mundo*, do Banco Itaú, fazem o espectador prestar maior atenção aos depoimentos e às reações das crianças em sua interação com a cultura e a arte, do que propriamente no logotipo de assinatura.

Eu consumo, tu consomes, mas... quem compra?

Ao seguirmos uma metodologia desconstrutiva para tratar do tema do consumo infantil, a primeira proposição colocada aos meus alunos é, a partir de um excerto de Gisela Taschner (2009), discutir o que é consumo, em especial, o consumo conspícuo. Ao defender o desejo histórico pelo supérfluo — ou seja, entre outros bens, os de novidade, e não necessariamente de luxo — seja por aquisição via compra ou por apropriação simbólica[14], a socióloga reivindica o direito ao consumo como "passaporte para a obtenção da cidadania" (TASCHNER, 2009, p. 19) e o direito a uma educação nesse sentido. Pois todos, de alguma forma, participam da cultura do consumo, independente do poder econômico ou do custo capital de um dado produto, uma vez que: "Há uma dimensão de lazer em algumas formas de consumo [...]. Há também uma dimensão de consumo no lazer [...]." (TASCHNER, 2009, p. 77).

Ao referir-se aos órgãos que procuram regular o consumo por via da compra, é preciso, segundo a análise dessa autora, levar em consideração a ambiguidade que caracteriza tal comportamento: proteger o consumidor não deve significar o impedimento ao consumo (pois trata-se de um direito assim como o de lazer — quando o cidadão decide o que faz em seu tempo livre), mas, sim, informá-lo, para que possa exercê-lo de modo responsável, crítico e com liberdade de escolha.

Infelizmente, a ausência de uma visão esclarecida e aprofundada das relações entre mercado, publicidade e infância, vem se traduzindo numa interdição ao direito que toda criança tem, como cidadã participativa da sociocultura, de ser educada para o consumo sábio e consciente. A regulamentação sobre a publicidade para a infância, assim, além de impedir sua

[14] A partir do que coloca Taschner sobre a cultura do consumo, afirmando-a como aquela que se dá "a partir do momento em que 'não os bens', mas a 'imagem' desses bens se torna acessível a todos na sociedade" (TASCHNER, 2009, p. 52), posso inferir que mesmo a aquisição temporária, por via do empréstimo, pode ser considerada como tal. Embora a autora denuncie a exclusão em relação ao poder aquisitivo, ela coloca todo cidadão como participante da cultura de consumo. Assim, também consome o sujeito que usufrui da biblioteca por empréstimo de livros, o internauta que, ao acessar sites e portais, consome informação ou o *flâneur* (transeunte ocioso) que passeia pelos shoppings apenas para apreciar as vitrines e o visitante de um museu ou galeria que "consome", através da apreciação, a obra artística.

expressão cidadã, a vulnerabiliza como consumidora. Ao posicionar-se contra o apelo estético da cultura midiática, desvia-se do problema e isenta o adulto educador da responsabilidade de formar a criança para exercer seu direito de cidadã.

A regulamentação do CONANDA seria, conforme Taschner, inútil: ela não pode reprimir o consumo conspícuo, que se encontra desde sempre em nossa cultura, simplesmente interditando a criança o prazer lúdico de assistir aos intervalos comerciais, quando e se o quiser. E a educação, ao tomar superficialmente o tema do consumo infantil posicionando a criança como vítima indefesa da publicidade, deveria antes perguntar-se quais as forças que de fato sustentam tal imagem maniqueísta, ou a quem interessa sonegar a educação para o consumo conspícuo, cujo impulso poderia potencializar, inclusive, a apreciação lúdica e prazerosa de objetos simbólicos, estando as artes entre eles.

Como complementação, proponho aos meus alunos a leitura de um excerto de Jurandir Freire Costa, para esclarecer a diferença entre consumo e comprismo. O psicanalista desconstrói a visão de que “somos aquilo que a produção econômica nos faz ser” (COSTA, 2005, p. 17). Para o psicanalista, em convergência a Taschner, o ser humano aprendeu a associar consumo à felicidade e ao bem-estar. Essa pulsão, ou desejo, enraíza-se numa prática que o antecede e não deriva, portanto, de um sistema econômico. Assim, não é a industrialização de objetos e o consequente aumento de ofertas de um dado produto o motivador de uma prática consumista, mas é a insatisfação do sujeito que adjunta à ação de consumir a necessidade de comprar, principalmente o descartável, pois o que se deseja é a reprodução do ato pelo fim em si, sem levar em conta, inclusive, o valor — simbólico ou monetário — do objeto que se compra. Em outras palavras, a publicidade não será motivadora do comprismo desenfreado, a não ser para aquele sujeito já compulsivo. A subjetividade compulsiva não é *consumista* (aquela que, por meio da compra, visa suprir uma necessidade, seja ela conspícua ou não), mas *comprista* (aquela que faz da compra um fim em si mesmo). A publicidade não induz o sujeito à compra de um

dado produto, mas potencializa, isto sim, através de uma retórica sedutora que combina informação a dados estéticos, o consumo do objeto divulgado[15].

Crianças são consumistas conspícuas, pois carregam consigo o desejo que todos nós carregamos, isto é, o de valorizar as nossas identidades socioculturais agregando a estas valores simbólicos. Mas, aprioristicamente, não podem ser compristas[16], pois não são empoderadas para o uso do capital. Contudo, afirma-se que elas podem induzir os adultos à compra. Ao assistir o documentário *A criança é a alma do negócio* (RENNER, 2008) o que mais dói, a meu ver, não são os desejos de consumo revelados pelas crianças, mas o grau de infelicidade dos adultos que vitimam os infantes em nome da necessidade de solucionar seus recalques, suas frustrações, através do comprismo, com a desculpa de que agem em nome da felicidade da criança. Todo infante tem o direito de desejar e de consumir, enquanto cidadão em nossa cultura, de forma conspícua. Já a compulsão pela compra dificilmente será resolvida pela pedagogia infantil ou por resoluções protecionistas e impositivas — sobretudo, por um ensino de artes que, ao deixar de verificar o entrelaçamento entre os fenômenos de mercado, artísticos e educacionais, interpreta tudo a partir da superfície da imagem.

Mais profundamente, concordarei por fim com Sibilia quando ela adverte que o conflito entre a escola e os novos modos de organização e veiculação da cultura e da arte é uma das maiores causas da crise que assola as instituições de ensino. Enquanto a pedagogia, ainda apoiada num pensamento kantiano, insiste em formar o cidadão passivo, produtor ou operário à moda antiga, a

[15] Exemplo: as crianças veem um dado brinquedo num comercial de TV, mas se satisfazem com uma versão mais barata do mesmo brinquedo. A ostentação do brinquedo infantil é um desejo do adulto, não da criança, cujo único desejo é fazer parte do universo imaginário e estético proposto pela cultura midiática, desejo esse que pode ser satisfeito de muitas outras maneiras. E se em todas se requer um ato de compra, é porque em todo consumo contemporâneo há um valor monetário irremediavelmente embutido, mesmo em produtos caseiros ou artesanais.

[16] Claro que aqui se fala de uma criança em geral. Crianças recebem mesada — ainda que dificilmente entrem numa loja sozinhas — ou ganham dinheiro por meio de trabalho ilegal ou informal. O comprismo infantil — quando a criança toma posse do dinheiro e tem autonomia para comprar — merece, sim, um estudo mais aprofundado, que não cabe neste artigo. Nesse sentido, é importante mencionar que o Banco Itaú promoveu uma campanha para a educação econômica desde as idades iniciais, cobrindo a lacuna deixada pelos setores da educação. A campanha, cujo tema é o uso consciente do dinheiro, é veiculada livremente no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Ibxsh7kTOoU>.

sociedade organizada em rede e fundamentada numa economia estética requer das novas gerações maior proatividade e autonomia. Tais qualidades só poderão ser potencializadas positivamente se, junto à diluição dos muros que entricheiram as salas de aula contra os fenômenos culturais midiáticos contemporâneos, estabelecer-se uma relação de confiança, flexibilidade e diálogo aberto entre os sujeitos em educação. Dentro disso, é preciso, juntamente com a aceitação dos demais lugares da cultura e da arte, aceitar integrar os modos de perceber, desejar e de agir da juventude e da infância a pedagogias promotoras de uma consciência responsável de si e do outro.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Passagens.* São Paulo: Imprensa oficial, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única:* infância berlinense: 1900. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perspectiva, 2011.

COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura.* Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

DRUCKER, Johanna. Art. In: MITCHELL, William J. T.; HANSEN, Mark (Eds.). *Critical terms of media studies*. Kindle Edition. Chicago: University of Chicago, 2010, p. 249-456.

EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FUNDAÇÃO ALANA. Site. Disponível em: <http://alana.org.br>. Acesso: 20 abr. 2015.

HAUSER, Arnold. *História social da literatura e da arte*, v 1 e 2. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A estetização do mundo:* viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MARANHÃO, Jorge. *A arte da publicidade:* estética, crítica e kitsch. Campinas: Papirus, 1988.

MARTINS, Raimundo (Org.). *Visualidades e educação.* Goiânia: Funape, 2008.

MASTROBERTI, Paula. O livro como objeto predisposto à interdisciplinaridade. *Revista Gearte*, v. 1, n. 2, p. 167-181, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/47928/31270>. Acesso em: 19 abr. 2015.

MEDEIROS, Paulo et al. *Isso muda o mundo.* Agência África, 2013.

MITCHELL, William J. T.; HANSEN, Mark (Eds.). *Critical terms of media studies*. Kindle Edition. Chicago: University of Chicago, 2010.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. *Trabalho, arte e educação:* formação humana e prática pedagógica. Santa Maria: UFSM, 2004.

RAY, Erh; GUANAES, Nizan. *Mamíferos.* Agência DM9DDB, 1996.

RENNER, Estela (Dir.). *A criança é a alma do negócio*. Marcos Nisti e Maria Farinha Produções. Projeto Criança e Consumo do Instituto Alana, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://alana.org.br>. Acesso: 20 abr. 2015.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes:* a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

START ANIMA. *Aquarela*. Filme publicitário. Agência FCB, 1983. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LP55uXmyN7A> . Acesso: 20 abri. 2015.

TASCHNER, Gisela. *Cultura, consumo e cidadania.* São Paulo: Edusc, 2009.

Paula Mastroberti

É artista plástica, escritora, ilustradora e quadrinista premiada. Trabalhou como cenarista e diretora de arte em cinema de animação durante quinze anos e dedicou-se à publicidade por dois anos, como assistente de arte free-lancer. É graduada no Bacharelado de Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre e doutora em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente é professora do Instituto de Artes da UFRGS.

E-mail: paulamastroberti@gmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/2785011594553498

ISSN 2357-9854

Produção de sentido: imagem, arte e mistura de corpos

Alberto Coelho (IFSUL – Brasil)

RESUMO
Este artigo propõe como foco temático um estudo teórico sobre produção de sentido e imagem, articulando as relações artista e espectador / professor de arte e aluno. A imagem está presente em nosso cotidiano, mas ainda permanece a questão sobre o que sabemos dela e "como" ela pensa as condições de uma vida digital em desenvolvimento. Pergunta-se sobre o funcionamento do *sentido* em propostas artísticas e em práticas pedagógicas, atento aos pontos de conexão entre essas experiências. Segue-se a seguinte metodologia: apresenta-se a imagem na contemporaneidade, depois o conceito de *sentido* presente na obra "Lógica do Sentido" de Gilles Deleuze, a fim de encaminhar um estudo sobre situações que promovem o sentido como produção de atos de criação com a imagem e a arte. O artigo tem como objetivo problematizar a produção de sentido com arte como *mistura de corpos,* cujos efeitos causam acontecimentos.
PALAVRAS-CHAVE
Produção de sentido. Corpo. Arte. Espectador.

RESUMEN
Este artículo propone como enfoque temático un estudio teórico sobre la producción de sentido y la imagen, articulando artista y espectador / profesor de arte y alumno. La imagen está presente en nuestro cotidiano, pero aun así, permanece la cuestión de lo que sabemos de ella, y cómo ella piensa las condiciones de una vida digital en desenvolvimiento. Se pregunta sobre el funcionamiento del sentido en propuestas artísticas y prácticas pedagógicas, atentos a los puntos de conexión. De ello se desprende la siguiente metodología: se presenta la imagen en la contemporaneidad, después el concepto del sentido de la obra "Lógica del sentido" de Gilles Deleuze, con el fin de encaminar un estudio sobre situaciones que promueven el sentido como producción de actos de creación con la imagen y el arte. El artículo tiene como objetivo problematizar la producción de sentido con arte como una mezcla de cuerpos cuyos efectos causan acontecimientos.
PALABRAS CLAVE
Producción de sentido. Cuerpo. Arte. Espectador.

Os desdobramentos de minha tese, desenvolvida no curso de doutorado em Artes Visuais, ênfase em História, Teoria e Crítica de Arte, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), quando enfoquei minhas experiências estéticas com arte e Instalações Interativas Computacionais (IIC)[1], ocorreram

[1] A pesquisa, defendida em 2009, aborda minhas experiências estéticas com Instalações Interativas Computacionais (IIC). A ideia é produzir um pensamento sobre o *funcionamento* da interatividade com interfaces digitais em mundos virtuais produzidos como arte, na perspectiva de fundamentar exercícios de uma *contemplação interfaceada* de *sensações*, processados por um corpo-interator a partir de sua interação com o entorno. Coloca-se em trabalho o conceito de contemplação estética, encaminhando uma abordagem que permita compreender sua compatibilidade com as tecnologias digitais, longe da dicotomia ativo x passivo e, fundamentada

mediante uma nova apropriação dos resultados, dos objetivos investigativos e do aporte teórico. Neste redimensionamento a experiência com imagem se evidenciou como possibilidade de continuação quando do meu retorno ao campus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), onde exerço minha docência em arte[2], e onde o material da tese passou a ser submetido às questões que se referem à área de Educação (Ensino e Pesquisa).

Antes de minha saída para o doutorado, os cursos de ensino médio integrado especificavam conteúdos de Artes Visuais, para os quais eram preparadas atividades que envolviam dados históricos (títulos de obras, técnicas, principais artistas...), apreciação e crítica de arte, dentre outras demandas que um planejamento de curso exige[3]. Quando retornei ao trabalho, em 2009, minha atuação docente se estendeu aos cursos de Graduação, Especialização e Mestrado, nestes segmentos, empenhado com questões especificas sobre imagem e imagem digital, passei a trabalhar com todo um universo caracterizado e traduzido pelo *bit*[4]. A pesquisa de doutorado, iniciada em 2005, conferiu um referencial tecnológico que colocou a imagem digital como protagonista, proporcionando intensas aprendizagens a respeito da arte, do corpo e dos ambientes instalados pelo computador.

No andamento das atividades, meu repertório imagético, que já ocupava um espaço importante no trabalho de pesquisador e professor de arte, foi se compondo com imagens de outras áreas — Publicidade, Design, Música (Videoclipes), Internet, Cinema (Animação), trazendo imagens *contaminadas*

no conceito de arte como um bloco de *sensações*, composto de *afectos* e *perceptos*. A hipótese principal funda-se na noção de contemplação como *contração de sensações*, segundo Gilles Deleuze e Felix Guattari, autores que compõem as *filosofias da diferença*.

[2] Atuo como professor nos cursos de Ensino Médio Integrado, Graduação (Bacharelado em Design), Especialização (em Educação e em Linguagens Verbais e Visuais) e Mestrado (em Educação e Tecnologia). Trabalho com Pesquisa, desenvolvendo projetos de Iniciação Cientifica e com o grupo "Educação e contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia, EXPERIMENTA"**.**

[3] Até aquele momento trabalhava só com turmas de Ensino Médio, quando voltei em 2009 já estavam em funcionamento os cursos de Graduação e Pós-graduação.

[4] *Bit*, impulso elétrico da linguagem computacional, é a menor unidade de informação que pode ser armazenada ou transmitida. Um *bit* possui dois valores, 0 ou 1, é corte ou é passagem de energia respectivamente.

pelo *pixel*, pelo numérico. Foi neste mesmo período, e com o mesmo interesse, que dei início às minhas pesquisas PIBIC[5].

Do ano de 2010 até 2012, ministrei no curso de Pós-Graduação em Linguagens Verbais e Visuais e suas Tecnologias[6], duas disciplinas: "Produção de imagem e sentido" e "Imagem digital, arte e subjetivação". Perguntava: quais pressupostos conceituais poderiam fundamentar a expressão *produção de sentido*? Como funcionaria esta produção quando se tratava de imagem digital e obra de arte visual? Eu documentava os encontros, principalmente a experiência de meus alunos, em especial com imagens da arte, com anotações diárias que acabaram por estimular escritas e publicações de minhas práticas.

O aporte teórico filosófico que me auxiliou a buscar respostas para as questões constituiu-se de alguns conceitos criados pelas *filosofias da diferença,* em especial pelo filósofo Gilles Deleuze. Eles atendiam minhas necessidades quanto a fundamentar as experiências com imagens em como tudo estava implicado com os modos de viver e pensar o mundo contemporâneo, em seu *devir.*

[5] Devido ao meu afastamento para o pós-doc desenvolvi até agosto de 2014 dois projetos de pesquisa PIBIC: 1º) A imagem na formação docente e a noção de subjetividade digital (2010, 2011 e 2012) projeto que tratou da interação com imagens digitais, de meus alunos e dos docentes e alunos do IFSUL, campus Pelotas, fundamentando a noção de *subjetividade digital*, movimento de *bits,* átomos e afecções/percepções que altera nossos hábitos e modos de viver no mundo contemporâneo. Dentre os objetivos estavam: investigar a produção de sentido de alunos e professores, a partir de dispositivos de visualização e de montagem de imagens digitais e, propor produções escritas sobre experiências com *Web arte*, videoclipes, animação digital e *sites*. 2º) Aprendendo: intervenções e produção de saberes sensíveis no *campus* Pelotas (2013), projeto que problematizou o ritmo diário de uma instituição de educação, ciência e tecnologia tradicional como é o *campus* Pelotas, quando interceptada por intervenções artísticas, *projeções* montadas em lugares de circulação. As *projeções* pensadas — práticas artísticas que envolviam vídeos — buscaram favorecer experiências estéticas provocadoras de estranhamentos. Os objetivos delimitados eram: propor momentos para que novos afetos, novos modos de subjetivação fossem provocados no cotidiano do instituto e, identificar a relação dos docentes com as projeções, quanto a uma disponibilidade e abertura para situações inusitadas, considerando a tradição técnica vivida no *campus.*

[6] O curso de Pós-Graduação em Linguagens Verbais e Visuais e suas Tecnologias, em nível de Especialização, visa proporcionar a capacitação e/ou atualização de professores, principalmente da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da Rede Pública de Ensino, através do estabelecimento de um fórum constante de debate, em que sejam contempladas análises e reflexões acerca do papel exercido pela linguagem em contextos verbais e visuais e seus complexos sistemas de representação, seus estatutos e processos de produção e recepção, que se atualizam em múltiplos espaços de forma relacional.

Nos exercícios de produção de sentido propostos para meus alunos, buscava alcançar uma abordagem que conseguisse fundir educação e modos de subjetivação, atenuando a linha que separa educação formalizada e vida. Mapeava os exercícios realizados pelos alunos, utilizando recursos, tais como: questionários, entrevistas, fotografias, vídeos, e, também, ensaios, escritas curtas, anotações aleatórias e boas conversas.

Imagem [digital] no mundo contemporâneo.

Com a década de 1990 vivemos o começo da popularização da Internet, tempo de uma subjetividade digital se instalando, definindo-se como um conjunto de acontecimentos gerado pela presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), algo que parece mais relacionado com pessoas do que com computadores. Comunicação informatizada, bits se dissipando à velocidade da luz. Esta subjetividade contemporânea, condicionada a interfaces de capturas, visualizações, manipulações e imersões, encontra na imagem digital sua mais forte componente.

A imagem torna-se o foco de muitos interesses; proliferam-se estudos e publicações em diferentes áreas. Já pertence ao senso comum uma espécie de *oni*presença da imagem, pois realmente podemos encontrá-la por todos os lugares. Jacques Aumont (2012, p. 8) fala que a expressão “civilização da imagem”, “revela bem o sentimento generalizado de se viver em um mundo onde as imagens são cada vez mais numerosas, mas também cada vez mais diversificadas e mais intercambiáveis”. É impossível negar que a responsabilidade por trazer as imagens tão próximas a nós, tornando-as companheiras de nosso dia a dia, pertence em grande parte às tecnologias digitais.

Chama-nos a atenção os televisores fixados nas paredes de muitos estabelecimentos, como bares, restaurantes, clínicas de exames, repartições públicas. O celular, antes um artigo somente para comunicação, se tornou um dispositivo que nos permite fotografar a qualquer momento; podemos receber e enviar muitas imagens, instantaneamente. Para alguns as máquinas fotográficas já se encontram esquecidas nas gavetas de seus armários e criados-mudos.

Mas, embora a imagem esteja presente cotidianamente, ao ponto de ser um artigo banalizado, ainda permanece a questão sobre o que sabemos dela e "como" ela pensa a realidade, o momento presente, as condições de uma vida digital em desenvolvimento. Ethiene Saman (2012, p. 22), ao tentar um esclarecimento sobre a imagem diz: "toda imagem [...] nos oferece algo para pensar: ora um pedaço de real para roer, ora uma faísca de imaginário para sonhar". Para o autor, antes de saber o porquê ela nos faz pensar, ele nos convoca primeiro saber "como" ela nos faz pensar.

Em busca deste "como", pela observação dos produtos de uma cultura digital, hipertextual, multissensorial, utilizo um aporte teórico que fundamenta e estimula produções de sentido com imagens, em especial as digitais. Meu percurso se faz por uma leitura atenta às *filosofias da diferença*. Escolher a obra *Lógica do Sentido*, utilizando-a como referencial me parece bastante apropriado. É assim que levo adiante esta caminhada, como poderemos ver a seguir.

O sentido e as dimensões da *proposição* em Gilles Deleuze

Acompanho-me do filósofo Gilles Deleuze (1998) e sua obra *Lógica do Sentido*, escrita em 1969, na qual ele procura estabelecer, a partir da obra de Lewis Carroll, autor de "Alice no país das maravilhas" (1865) e "Alice no país dos espelhos" (1871), uma teoria para o sentido utilizando como termo de elucidação o pensamento dos estóicos. Estes filósofos do pórtico (*stoa*) têm o paradoxo "ao mesmo tempo como instrumento de análise para a linguagem e como meio de síntese para os acontecimentos" (DELEUZE, 1998, p. 9). *Lógica do Sentido* se compõe de um apêndice com cinco artigos e uma série de 34 paradoxos com os quais se formam a teoria do sentido. Algumas de suas indicações tratam da primeira questão do artigo, sobre os pressupostos conceituais que fundamentam a expressão *produção de sentido*. Para tanto encaminho uma pequena introdução ao tema, elegendo a "Terceira Série: Da Proposição" (DELEUZE, 1998, p. 13), certo de que não darei conta da complexidade da obra, mas satisfeito quanto a atender o objetivo proposto. Vale comentar que ler *Lógica do Sentido* pressupõe uma tarefa que não se encerra em algumas leituras do livro, mas em várias, sendo necessárias muitas paradas, anotações,

questionamentos, retorno ao início, para que a teoria do sentido não perca sua forma paradoxal.

É importante ressaltar que esta é uma apropriação que não busca reverter seus dados para um "modelo de leitura de imagem". A obra *Lógica do Sentido* como subsídio conceitual e pragmático, nos orienta na busca por saber acerca do funcionamento da produção de sentido, quando se encontram sujeito, arte, imagem ou outros tantos corpos em *mistura*. Assim, qualquer tentativa de sistematização da "teoria do sentido" de Deleuze, traduzindo possíveis estágios para o desenvolvimento de uma experiência com imagem, aborta a sua possibilidade de fundamentar a experiência quanto a *agenciamentos* (DELEUZE, 1998a, p. 65), cujos efeitos causam acontecimentos que estão em relação a incorporais, a forças e intensidades que escapam a qualquer modelo mensurável, e que não podem ser organizadas por percursos lineares.

Parto do termo *produção* opondo-o à ideia de coleta de dados, ou ao que estaria em relação a uma experiência discursiva, relacionada à noção de interpretação, a qual pressupõe a decifração de um dado a priori, que vê a imagem apenas como semelhança, uma cópia do real e que, portanto, é possuidora de uma mensagem ou significado. Presente numa imagem tal enigma corresponderia às essências que pairam no mundo das ideias, mundo platônico inteligível, mundo modelo, que aguarda ser adivinhado no final de um processo linear, como uma descoberta realizada por quem vê com aquele olhar de quem espera encontrar ou confirmar uma *verdade.*

Na "Terceira Série: Da Proposição", Deleuze entende que o sentido é a quarta dimensão da *proposição*, e está junto a designação, a manifestação e a significação. Mas o que é uma proposição? Uma proposição é aquilo que expressa o possível de um acontecimento. E é próprio dos acontecimentos serem exprimíveis, enunciados ou enunciáveis. O sentido, então, se produz no encontro de corpos e ideias, e se efetua através da *linguagem*. A linguagem é o que se diz das coisas e com a qual dizemos do sentido produzido através de proposições. O "sentido é o expresso da proposição, este incorporal na superfície das coisas, entidade complexa irredutível, acontecimento puro que

insiste ou subsiste na proposição" (DELEUZE, 1998b, p.20). Tudo ocorre na articulação entre o *significante* e o *significado*. Numa explicação muito breve: a série das designações é a série do significante (nomes e coisas) e a série das expressões é a série dos significados (verbos e expressões).

Daquilo que expressa o possível de um acontecimento, a proposição, Deleuze destaca outras três relações, a saber: as designações, as manifestações e as significações. E, não será possível reconhecer o sentido em nenhuma delas devido a algumas limitações que não lhes permitem funcionar *a priori*.

A designação ou indicação é a relação da proposição a um estado de coisas exteriores. *A* "designação opera pela associação das próprias palavras com imagens particulares que devem 'representar' o estado de coisas" (DELEUZE, 1998b, p. 13), estado que é individual e que comporta relações. Designações comportam misturas de corpos — relações, quantidades e qualidades. Para Deleuze, o que há nos corpos, na profundidade dos corpos, são misturas: um corpo penetra no outro e coexiste com ele em todas as suas partes, como a gota de vinho no mar ou o fogo no ferro" (1998b, p. 06). Porém, os corpos são causa de alguma coisa que deles difere em natureza, o que, para os estóicos se chama incorporais. *Ser "'*algo' é, portanto, o único aspecto comum entre os corpos e os incorporais*"* (PIZARRO, s/ d, p. 37). Resultam das misturas dos corpos os acontecimentos incorporais, estes não têm existência espaço-temporal presentificada como os corpos, eles são "algo" — alguma coisa, algo mais.

As designações têm como critério o verdadeiro e o falso. Designar é associar uma palavra que venha a representar uma imagem. Por isso, o sentido não pode ser encontrado aí; e, não se pode dizer verdadeiro ou falso do sentido de uma proposição.

A manifestação é a segunda relação da proposição, esta trata do sujeito que fala e que se exprime. O "Eu" é o manifestante privilegiado, manifestante de base. Domínio do pessoal, esse Eu depende dos outros manifestantes, mas não só deles. *A "*manifestação se apresenta, pois como o enunciado dos desejos e

das crenças que correspondem à proposição" (DELEUZE, 1998b, p. 14). As manifestações correspondem aos desejos e crenças, e são inferências causais e não associações de um sujeito. É a manifestação que torna possível uma designação.

A significação seria uma terceira dimensão da proposição, "trata-se desta vez da relação da palavra com conceitos universais e gerais, e das ligações sintáticas com implicações de conceitos" (DELEUZE, 1974, p. 15). Aqui temos os elementos da proposição como significantes que possuem a capacidade de remeter a outras proposições, expressões dos possíveis que um acontecimento provoca.

Quando se busca entender a produção de sentido a partir desta abordagem, intervêm neste estado de coisas, também a fala, a língua e o *non-sense* (o sem-sentido), elementos que pedem um tratamento conceitual mais demorado o qual, por questões de tempo e espaço, não se pode ofertar neste artigo, ficando como possibilidade para outra ocasião.

O artista e o espectador / o professor e o aluno: o sentido como produção de atos de criação

O sentido fundamentado em Deleuze alcança o artista, ao fazer sua obra, e o espectador, ao apreciar, participar, interagir com ela; também o professor, que prepara uma aula e o aluno que recebe, sente e percebe esta aula. Apesar de serem quatro modos distintos de produzir, eles se assemelham em algum nó na sua forma propositora quando a questão central é a produção de atos de criação na mistura de corpos.

Quanto à prática do artista, a produção de sentido fica por conta de uma captura de forças em um plano de composição. Neste caso a tarefa do artista não consiste em "coletar dados", o que ele faz tem a ver com processos criadores que buscam produzir compostos de *afectos* e *perceptos* (DELEUZE ; GUATTARI, 1992, p. 272) seres incorporais que excedem qualquer vivido. O artista se torna produtor na medida em que agencia seus materiais de trabalho a um regime de signos, realizando correspondências e acoplamentos por entre

os corpos. Forças capturadas entram em uma produção inventiva, estas encontram na visualidade, ou na sonoridade ou tatilidade do plano técnico, modos de instauração. Novas afecções poderão ser possibilitadas por essas peças de arte, proposições formalizadas pelos recursos materiais e estéticos utilizados pelo artista.

Para René Passeron (2003), dois são os momentos distintos que instauram uma obra de arte: a arte do fazer/ *poética*, realizada pelo artista e, na continuidade, a arte do apreciar/ *estética*, realizada pelo espectador. Esta separação compreende uma questão de tempo e espaço cronológico, cada momento ocorrendo distintamente. O artista encontra-se na ponta de um procedimento linear que começa nele e acaba no espectador.

Mas, Umberto Eco no livro "Obra Aberta" (2005) pressupõe que o espectador participa efetivamente na instauração de uma obra de arte, ainda que se diga finalizada pelo artista, e mesmo naquele modelo tradicional. Esta ideia de abertura vem conferir ao espectador o estatuto de responsável por uma espécie de complementação mental do fazer do artista, o que de certa forma desmonta a linearidade proposta por Passeron, porém não no sentido prático de um fazer artesanal. Anterior a Eco, também Marcel Duchamp já reivindicava uma participação mental que autorizava o espectador a executar esta tarefa. É como se, antes desse contato, o artista não pudesse anunciar a conclusão de sua obra. Cabe salientar que há uma distinção entre a postura de Duchamp e a abordagem que se deseja neste artigo, diferença que se manifesta no aspecto cognitivo que as operações mentais revelam como "produção". Aqui, como já vimos, não operamos com esta lógica,

Não podemos esquecer que há práticas artísticas cujo plano de composição técnico (trabalho do material), propositalmente, nasce e se mantém aberto, pois o artista aguarda que o espectador, a seu modo e momento, produza sentido no tempo mesmo que transcorre a experiência. É o caso das *instalações*[7], computacionais ou não, propostas identificadas como arte de

[7] As instalações são propostas que surgiram em meados do século XX por força dos processos de desmaterialização do objeto de arte e se encontram categorizadas dentro da Arte Conceitual.

participação*,* “onde processos de manipulação e interação física com a obra acrescentam atos de liberdade sobre a mesma” (PLAZA, 2001). Essa não será apenas uma experiência mental, se quisermos seguir com Duchamp, ela estará em relação também a ações corporais sensoriais.

Destacamos as propostas dos artistas brasileiros Hélio Oiticica e seus “Parangolés” e Ligia Clark e seus “Bichos”, obras que pedem ao público uma ação corporal, sensorial, tátil. Este tipo de obra identifica o então espectador como participador, outros termos como interagente, *corpo-interator* (COELHO, 2009, p. 227), também são empregados, dando a entender que há entre sujeito e objeto uma processualidade técnica, ou seja, o espectador se envolvendo fisicamente com o trabalho do artista na perspectiva de alcançar o plano estético (trabalho das sensações). Por força desta condição produtora de sentido, aproximam-se obra e sujeito; provoca-se um deslocamento das posições tão bem definidas pela *poética* e pela *estética* de Passeron.

A experiência com propostas de arte mediada pela computação, como a Web Arte, por exemplo, coloca o espectador frente a imagens digitais. Podemos falar em interatividade, *abertura de terceiro grau* (PLAZA, 2001), quando esta permite uma experiência utilizando mouse e teclado que dá ao interagente a possibilidade de realizar interferências, estas irão variar na medida em que variarem os dispositivos técnicos e o preparo da imagem, pelo artista.

Das práticas artísticas que oferecem experiências potentes podem nascer práticas pedagógicas de mesma intensidade, a promoverem o sentido como produção de atos de criação. Há muito de artista naquele professor que investe em processos de captação de forças do real, produzindo proposições, enunciando o possível dos acontecimentos aos quais foi lançado. Envolto com os signos de sua profissão, capturado por forças de sua matéria de trabalho, ele se vê impelido a criar situações de aprendizagem nas quais outras produções podem se tornar possíveis, lembrando-se do compartilhamento com o *outro,* sem amarras ou julgamentos de juízos.

Quando um professor toma a produção de sentido para tratar de experiência estética com imagens de arte, a partir de um referencial que estimula

atos de criação, há uma aposta na crença de que o desconhecido, aquelas imagens que parecem inéditas às lembranças dos alunos, podem se tornar material de trabalho, desde o primeiro momento, quando não havia a mínima informação. Nessas condições o conhecer adquire traços de um processo de investigação que resulta de uma produção de saberes, mesmo quando ainda nada foi experimentado ou maquinado. Mesmo quando ainda não se entrou no regime das *máquinas desejantes*, segundo Deleuze e Guattari (1976), regimes que escapam da representação e da significação, uma maquinação produtora de quantidades intensivas que se passa entre os corpos, posicionada contra os automatismos e as banalizações. Produção de sentido como criação, potencialização, atualização de virtualidades. Desterritorializações. Corrente de fluxos, forças incorporais e invisíveis. Resultados não passíveis de descrição, como se fossem elementos de uma lista de ocorrências.

Nesse contexto, o funcionamento da produção de sentido de um aluno, é uma experiência que escapa às aparências, ao que estaria evidente na relação sujeito e objeto. Refiro-me ao fato do empenho não se reduzir a uma decifração da obra, a uma decodificação pela linguagem – acertar os motivos da criação ou adivinhar o contexto onde ela foi gerada. Se o sentido é a proposição que expressa um acontecimento, um acontecimento não tem fronteiras, limites, tudo nele cabe.

Para os Estoicos, a partir de outro modo de “pensar”, as ideias são efeitos dos encontros que se dão entre os corpos, daí a mistura de corpos, e não a origem de tudo que há no mundo sensível, modo bem distinto de Platão. Ideias são construídas, inventadas, maquinadas pelos corpos em envolvimento e afecção. Ou seja, o sentido está menos para uma confirmação de dados (ideias pré-concebidas) do que para uma invenção de mundos a partir e com os dados.

> É, pois agradável que ressoe hoje a boa nova: o sentido não é nunca princípio ou origem, ele é produzido. Ele não é algo a ser descoberto. Restaurado ou reempregado, mas algo a produzir por meio de novas maquinações. (DELEUZE, 1998b, p. 75).

Na perspectiva deleuzeana, apoiada nos Estoicos, não há um sentido transcendente nas coisas; a lógica do sentido é perceber que há multiplicidades

a se produzir na instabilidade do mundo sensível, imanente, tudo uma questão de *devir*. Puro fluxo. *O* "puro devir, o ilimitado, é a matéria do simulacro na medida em que se furta à ação da ideia, na medida em que contesta tanto o modelo como a cópia"*.* (DELEUZE, 1998b, p. 02). As ideias insistem ou persistem. O ilimitado, matéria do simulacro, não se submete à ação da ideia, ele rejeita o modelo, e não quer ser cópia.

A experiência do sentido como produção de atos de criação, coloca artista e espectador, professor de arte e aluno, como corpos orgânicos que se tornam outros. Segundo Sueli Rolnik um corpo orgânico que não se encerra em sua constituição fisiológica mostra-se como um *corpo-força*. Enquanto sistema nervoso, acentrado, tal corpo está destituído de uma organização fixa, mental, e constitui-se como um corpo intensivo aberto aos encontros*.* Este corpo, Rolnik denomina de *corpo vibrátil* (2007, p. 2), avaliado a partir da ideia de vibração, e em mistura com outros corpos, ele é um híbrido de vida e arte, produzindo sentido para a experiência na expressão de proposições. Produção em *rizomas* (DELEUZE; GUATTARI, 1996), o sentido, vale repetir, quarta dimensão da proposição junto com a designação, a manifestação e a significação, não segue uma linha hierarquia de subordinações, sendo as conexões, os saltos, os cruzamentos, os princípios de seu funcionamento. Para o sentido não há estrutura prévia, nem modelos de significações, só um grande território de possibilidades.

Portanto, a produção de sentido do ponto de vista do *corpo vibrátil*, vale reforçar, não tem relação com decifrar enigmas, como se esses fossem revelados como essências ou interioridades. Nada relacionado com processos de adivinhações, quando só está valendo a resposta que melhor atende à surrada pergunta "o que o artista quis dizer com isso?". Nada a ver com o bom senso (sentido correto) ou com o senso comum (identidade fixa). Muito mais associado a paradoxos. Para Deleuze, o "paradoxo é, em primeiro lugar, o que destrói o bom senso como sentido único, mas, em seguida, o que destrói o senso comum como designação de identidades fixas" (1998b, p. 03). O paradoxo, enquanto transforma o que é permanente em puro devir, funciona como um dispositivo desautomatizador da percepção do mundo. Sentido: nada a ser

buscado, tudo a ser produzido, na destituição da identidade de um Eu, como ocorre com a personagem Alice, que “não cresce sem ficar menor e inversamente” (DELEUZE, 1998b, p. 01).

A produção de sentido torna visível outra multiplicidade, “que não tem necessidade alguma da unidade para formar um sistema” (DELEUZE, 1988, p. 236). Como assinala Deleuze, trata-se de pensar a multiplicidade em si e por si. Este pensar implica em não se separar do sentido, ele se produz exatamente na articulação intrínseca do múltiplo, na relação da multiplicidade com ela mesma. Não se trata de uma multiplicidade fornecida pelo número de elementos que contém, “uma multiplicidade para cada coisa, um mundo de fragmentos não-totalizáveis comunicando-se através de relações exteriores” (ALLIEZ, 1996, p.19). A multiplicidade entendida valoriza a multiplicidade de vozes e se contrapõe a ideia de um sujeito fixo, conformado por um eu e uma consciência irredutíveis, como uma “forma originária evoluindo no mundo como em um cenário exterior ou um conjunto de dados aos quais ele se contentaria em reagir” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 21). Ao contrário, um sujeito fixo pode se tornar criador ao se constituir em *agenciamentos,* acoplamentos entre regimes de signos e conjuntos de relações materiais. Assim, uma existência dependerá de como um sujeito é tomado em agenciamentos, ou seja, levado pelas circunstâncias dos encontros.

Contrariando Platão e a forma de acesso ao mundo inteligível (atemporal e indestrutível), que se dá pela experiência do mundo sensível, na tentativa de encontrar o lugar onde se fundamenta o conhecer, ou seja, a alma; contrariando a máxima protagoriana — *o homem é a medida de todas as coisas* —, outro modo de conhecimento foi defendido e apresentado neste artigo. Esse modo de gerar conhecimento – e conhecimento se confunde com sentido, segue um caminho conceitual no qual interessa saber como se produz um sentido, mas sem julgar o sentido de um acontecimento. Fica a questão: e como esta teorização se comporta na prática interativa com imagens? O que se oporia a uma “lista de ocorrências”? Abordar perguntas que indagam sobre o que dispara uma produção de sentido quando se trata de obra de arte visual, em como esta

experiência segue os conceitos trabalhados aqui, fica como promessa para uma continuação em uma próxima escrita.

Referências

ALLIEZ, Eric. *Deleuze filosofia virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

AUMONT, Jacques. *A imagem.* Campinas: Papirus, 2012.

COELHO, Alberto*. Instalações interativa computacionais*: exercícios de contemplação interfaceada de sensações, 2009. 265f. Tese (doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/28006>. Acesso em 02 fev. 2010.

DELEUZE, Gilles. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998a.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998b.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia, v.4. Rio de janeiro: Ed. 34, 1996.

ECO, Humberto. *Obra aberta:* forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PASSERON, René. *Da estética à poiética. Porto Arte*, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 103-116, 1997.

PIZARRO, Angelica de P. *Acontecimento:* um incorporal estóico na filosofia de Deleuze*.* Disponível em: <https://www.academia.edu/4199705/A_ideia_de_Incorporais_Deleuze_ estoicos>. Acesso em 11 jun. 2015

PLAZA, Julio. *Arte e interatividade:* autor-obra-recepção. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/ cap/ars2/arteeinteratividade.pdf>. Acesso em 20 abr. 2001.

ROLNIK, Suely. *"Fale com ele" ou como tratar o corpo vibrátil em coma*. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/falecomele.pdf>. Acesso em 07 mai. 2007.

ROLNIK, Suely. *Por um estado de arte a atualidade de Lygia Clark.* Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/estadodearte.pdf>.Acesso em 02 ago. 2008.

SAMAN, Ethiene (Org.)*. Como pensam as imagens.* Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

Alberto d'Avila Coelho

Pós-doutorando na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutor em Artes Visuais, pela UFRGS, com estudos desenvolvidos na Universidade Politécnica de Valencia, Espanha. Mestre em Artes Visuais, pela UFRGS. Graduado em Licenciatura, Educação Artística — habilitação Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pelotas. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Pelotas/RS. Membro do grupo interinstitucional de pesquisa Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia — EXPERIMENTA. Área de pesquisa Educação, ênfase em formação docente e ensino de arte, atendendo problemáticas que envolvem a experiência estética, o corpo, a subjetividade digital e a arte contemporânea.

E-mail: albercoelho@terra.com.br

Currículo: http://lattes.cnpq.br/9433033352601912

ISSN 2357-9854

Reflexões sobre a experiência estética na educação

Gilvânia Maurício Dias de Pontes (UFRN – Brasil)

RESUMO
Este artigo trata da tessitura de algumas interfaces entre as teorias de Dewey e Merleau-Ponty para apontar possíveis desdobramentos e contribuições para organização de práticas docentes que se preocupem com a educação estética de crianças. O tema da experiência estética vem se tornando recorrente nas produções contemporâneas sobre educação, Arte/Educação e educação da infância. Para abordar os significados de experiência estética, optamos por autores como Dewey e Merleau-Ponty, pois esses autores se debruçam sobre o conceito de experiência estética, considerando as relações que o sujeito estabelece em seu contato significativo no e com o mundo que o cerca. Dessa forma, no texto, buscamos trazer a dimensão estética como parte da experiência vivida que ocorre no encontro entre o sujeito e o mundo como uma contribuição significativa às práticas docentes enfatizando a educação estética de crianças.
PALAVRAS-CHAVE
Estética. Experiência estética. Práticas docentes. Educação estética de crianças.

ABSTRACT
This article deals with the interweaving of some interfaces among the theories from Dewey and Merleau-Ponty to point out possible developments and contributions to the organization of teaching practices that worry about children's aesthetic education. The theme of aesthetic experience has become recurrent in contemporary productions on education, Arts/Education and childhood education. In order to address the meanings from aesthetic experiences, we choose authors such as Dewey and Merleau-Ponty , because these authors had studied the concept of aesthetic experience, considering the relationships that the subject establishes in significant contact in and with the world around him. Thus, in this text, we try to show the aesthetic dimension as part of living experience that occurs in the encounter between the subject and the world as a meaningful contribution to teaching practices, emphasizing the aesthetic education from children.
KEYWORDS
Aesthetic. Aesthetic experience. Teaching practices. Children's aesthetic education.

Introdução

O tema da experiência estética[1], contemporaneamente, tornou-se recorrente nas produções sobre educação, Arte/Educação e, mais recentemente, também nas produções que tratam de educação na infância. Mas o que envolve tal tema? Com abordar a experiência estética tecendo relações

[1] Este artigo traz algumas reflexões da tese de doutorado *Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética,* realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/FACED/UFRGS) com Bolsa de Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.

com a educação? Tais questões se constituíram como ponto de partida para organização deste texto. No intento de investigar os significados atribuídos à experiência estética, optamos por autores que colocam o sujeito da experiência estética como alguém que produz sentido enquanto vivencia a experiência. Uma leitura estética do mundo e das imagens ocorre como experiência estética de encontro entre o sujeito e o objeto a ser lido, e por isso comporta todas as nuances de que a experiência é composta.

Interfaces

Autores como Dewey e Merleau-Ponty se debruçam sobre o conceito de experiência estética, considerando as relações que o sujeito estabelece em seu contato significativo no e com o mundo que o cerca. Na obra desses autores a dimensão estética é colocada como parte da experiência vivida, ultrapassando o campo de abrangência da arte. Dewey aborda a experiência estética buscando relações entre pensar e agir. Merleau-Ponty, ao enfocá-la, questiona a fragmentação entre corpo e mente.

O conceito de experiência perpassa toda a obra do filósofo norte-americano John Dewey. O autor se preocupa, sobretudo, em evitar os dualismos que polarizam experiência e natureza, prática e teoria, arte e ciência, belas artes e arte aplicada, mente e corpo, alma e matéria. Sua intenção não é a de encontrar um terceiro polo que sintetize ou concilie os dualismos, mas considerar o espaço conceitual existente entre eles. Analisando as distinções e interpretando as diferenças, Dewey esclarece os dualismos e as possíveis relações entre os polos. Na obra de Merleau-Ponty também há a preocupação com as dualidades e a intenção de não se fixar em um ou outro polo, mas de investigar o que está entre os polos. Buscamos em Dewey e Merleau-Ponty possibilidades de diálogos no que diz respeito às questões estéticas, sem nos atermos, exclusivamente, às oposições entre eles.

Dewey investiga a relação de causa e efeito na produção artística, considerada sob a ótica do produtor e do apreciador. Ele considera tanto o processo quanto o produto da ação humana, enfatizando a relação entre os meios e os fins. Debruça-se sobre o movimento de construção e de apreciação

da arte, explicitando a inserção da expressão e da emoção na experiência estética.

Dewey concebe a experiência como interação do sujeito com as condições que o rodeiam; desse modo, a experiência tem um caráter prático e articula-se com a vida e com a cultura. Para o autor, o pensamento não se desvincula das situações práticas do cotidiano. O autor relaciona pensamento e experiência aos acontecimentos cotidianos que instigam crianças e/ou adultos à resolução de problemas e à produção de conhecimentos.

A atividade humana, direcionada pela reflexão, permite o enlace entre pensamento e experiência. Na experiência, ocorrem alterações simultâneas entre o agente do conhecimento e o que foi conhecido, porque há modificações nas relações entre eles. Assim, agir e experimentar o conhecimento constitui o processo de aprendizagem e, nesse esforço, o sujeito passa por transformações. Transforma a si mesmo, o conhecimento e o meio em que atua.

Nessa concepção, experiência e educação estão relacionadas organicamente. A educação, entendida como um fenômeno direto e particular da vida humana, é processo de reconstrução e de reorganização do conhecimento que provoca o sujeito para experiências futuras. A educação é a experiência em curso, ao mesmo tempo em que é resultado da experiência.

Diante disso, se faz necessário pensar sobre a seleção de experiências que o educador vai reconstruir com as crianças porque experiência e educação não são diretamente equivalentes uma à outra; nem toda experiência é igualmente educativa; algumas experiências podem ser ‘deseducativas’. A esse respeito, Dewey (2010a, p. 27) observa que: “Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é ‘deseducativa’”. Desse modo, para ser educativa, uma experiência requer que se operem escolhas em que seja observada a direção da experiência.

A experiência educativa caracteriza-se por um *continuum* experiencial em que toda ação praticada e/ou sofrida afeta a qualidade das experiências futuras;

isso porque gera hábitos e atitudes que estarão presentes na atuação do sujeito em experiências subsequentes.

Toda experiência é uma força em movimento que pode incitar o desejo de crescimento em experiências futuras ou pode estagnar esse crescimento em determinado momento de desenvolvimento. A tarefa do adulto educador é a de saber para que e para onde se move a experiência. Para tanto, ele é desafiado a conciliar o controle externo com a intenção de crescimento a partir da situação experienciada, o que requer interação com os sujeitos da experiência, percebendo as nuances contextuais que os envolvem. Assim, experiência e interação são conceitos inseparáveis no intuito de provocar tal crescimento. O processo educativo ocorre pela interação entre a criança, ser em desenvolvimento, os valores e as ideias presentes na cultura.

Em relação à arte, Dewey (2010b) constata que há um distanciamento entre o ideal e o real, distanciamento entre o produto da arte e a experiência que o originou. O autor alerta para o fato de que as convenções que cercam o produto artístico o têm isolado das condições humanas em que foi criado e das consequências que ele gera na experiência real da vida. Acrescenta que, para compreender o significado dos produtos artísticos, é preciso recorrer às forças e condições comuns da experiência que não se costumam considerar estéticas. Conforme o autor,

> As origens da arte na experiência humana serão apreendidas por quem vir como a graça tensa do jogador de bola contagia a multidão de espectadores; por quem notar o deleite da dona de casa que cuida de suas plantas e o interesse atento com que seu marido cuida do pedaço de jardim em frente à casa (DEWEY, 2010b, p. 62).

Dewey pretende recuperar a continuidade entre as experiências estéticas e o curso da vida cotidiana quando alerta para o envolvimento do sujeito, aquele que atua e sofre a experiência, como alguém que, ao atuar, aprecia o produto de sua atuação. A partir dessa constatação, Dewey questiona: o que há de estético nas experiências rotineiras e o que caracteriza uma experiência estética?

Ao abordar o aspecto estético das experiências e as experiências estéticas, Dewey ressalta a condição de continuidade e enfatiza o aspecto

consumatório da experiência ao afirmar que, com frequência, a experiência que se tem é incompleta porque há distração e dispersão, o que faz com que ela não alcance o fim para o qual foi iniciada; há a cessação. Para ele “temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até a sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências” (DEWEY, 2010b. p. 109-110).

Para Dewey, a teoria estética deveria lastrear-se pelo pressuposto de que o estético não está fora da experiência; ele faz parte do desenvolvimento de toda experiência para que essa tenha completude. Dessa forma, o artístico, como ato de produção, e o estético, como ato de percepção e prazer, são dimensões indissociáveis no ato criativo.

Referindo-se à arte, Dewey critica a separação entre os termos estético e artístico, lamentando não haver, na língua inglesa, uma palavra que signifique a união desses dois termos. O artístico é entendido como um processo de fazer ou criar, enquanto o estético relaciona-se à experiência como apreciação, percepção e deleite. Assim concebidos, os termos denotam uma divisão entre produtor e consumidor, entre agir e sofrer a experiência. Tal separação entre o artístico e o estético não se sustenta quando exemplificada em experiências de criação no campo da arte.

Para Dewey o movimento do artista para transmutar o objeto em arte exige que relacione o fazer e a apreciação, pois a percepção estética é delimitadora da concepção de arte, estando diretamente ligada à atividade de produção e de recepção do produto.

O processo da arte como produção está relacionado organicamente com o estético na percepção. Na produção, atuam sentidos como visão, tato, olfato e paladar que se tornam estéticos ao classificar o que é percebido. A atuação dos sentidos, para produzir significado para experiência, não é mecânica, “a mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante todo o tempo” (DEWEY, 2010b. p. 131).

Assim como na produção, também na recepção de arte o leitor se vê envolvido por questões que lhe sugerem retomar, ao seu modo, a continuidade da experiência, estabelecendo relações entre o que é visto e seu processo de produção. A recepção em si também é uma experiência construída organicamente por meio dos sentidos. Receptividade não é passividade; a recepção é algo que move organicamente, que modifica, que envolve perceber com mais profundidade; é diferente do reconhecimento que apenas rotula sem envolvimento e agitação orgânicos.

Dewey parte da ideia de experiência em sentido amplo, referente aos processos conscientes realizados pelos humanos. Essa experiência é resultado de interações do sujeito com seu meio, de forma que amplia os significados que os humanos atribuem ao seu entorno.

Embora as experiências sejam diferentes com significados diversos, há um padrão comum presente em todas as experiências, no que se refere a resultar da interação entre as criaturas e o mundo. A experiência se dá no encontro entre o eu e o objeto, em que a "interação dos dois constitui a experiência total vivenciada, e o encerramento que a conclui é a instituição de uma harmonia sentida" (DEWEY, 2010b, p. 122).

A dimensão estética da experiência, seja na arte ou nas experiências rotineiras, possibilita o vínculo entre a finitude e o processo da experiência. Torna possível a relação entre processo e produto, em que cada etapa é importante no *continuum* da experiência e contribui para sua consumação. A dimensão estética da experiência, por possibilitar o *continuum* experiencial, define a experiência como educativa.

A abordagem estética de Dewey acaba por nos remeter a um campo mais abrangente que a estética na arte; remete-nos à dimensão estética do viver cotidiano. O sujeito da experiência estética mobiliza-se organicamente para produzir sentidos por meio da percepção. A disposição à receptividade que marca a concepção de percepção estética em Dewey requer o envolvimento corporal com a matéria numa interação em que sofrer e agir sobre as coisas do mundo se integram produzindo sentidos. A percepção estética requer um

aprendizado que possibilite ao espectador ou observador produzir sentidos em interação com os objetos.

Ao criar sua experiência de percepção estética o espectador ou observador pode experimentar relações semelhantes às vivenciadas pelo produtor. O espectador ou observador recria o percurso do produtor de acordo com seu ponto de vista e interesses.

Referindo-se ao lugar ocupado pela expressão na experiência, Dewey considera a expressão tanto em seu processo de construção, isto é, como ato, quanto como um resultado. A expressão como ato começa com uma impulsão. Impulsão é diferente de impulso: enquanto o impulso pode ser especializado, particular e mesmo instintivo, a impulsão é o movimento de todo organismo para fora e para adiante. Impulsão mobiliza o organismo em sua inteireza e, por isso, constitui o estágio inicial de toda experiência completa.

A expressão não é somente transbordamento de impulsos, requer relação entre a experiência atual e as experiências passadas, requer movimento e reflexão e, dessa forma, o simples ato de dar vazão a uma impulsão não constitui uma expressão. Na expressão, aquilo que se avoluma na experiência precisa ser esclarecido, ordenado e incorporado às experiências anteriores para que se torne expressivo.

Como vimos em Dewey também para Merleau-Ponty a distinção entre estético e artístico não se constitui como oposição, pois, sendo a estética uma dimensão do mundo vivido, está presente na arte como em outros temas.

Merleau-Ponty, assim como Dewey, considera a estética como dimensão do mundo vivido, mas o faz enfatizando a importância da percepção e do corpo na relação sujeito-objeto. Assim, a experiência estética é abordada como interação entre sujeito e mundo, considerando que o sujeito é corpo reflexionante o qual produz sentidos para sua experiência no mundo e que se expressa por meio de linguagens. Em Dewey, encontramos referências sobre a importância da continuidade da experiência em direção a uma finalidade positiva como aquilo

que lhe constitui como educativa. Merleau-Ponty nos conduz à compreensão da interação sujeito-objeto como o que torna a experiência significativa.

Merleau-Ponty (1999) salienta que é preciso reaprender a ver o mundo numa busca de sentido do sujeito no mundo. A percepção é a experiência vivida corporalmente, a mente que percebe é uma mente encarnada. O organismo que percebe está imbricado com seu entono. O sujeito é corpo que atua numa dimensão de espaço e tempo determinado. Dessa maneira, a percepção em si mesma não existe; ela não é uma abstração ideal. A percepção só existe conforme seja vivida no mundo. Só existe enquanto incorporação da experiência vivida. Sendo assim, a experiência não provém de antecedentes ou do ambiente físico e social; ela caminha em direção a eles pelo olhar do sujeito que a vivencia.

Em *Fenomenologia da Percepção* (1999), o filósofo afirma que o mundo é aquilo que se vive, e não somente pensamento. Em sendo o que se vive, o mundo é inesgotável, o ser comunica-se com ele, mas não o possui. É no compartilhamento desse mundo, na coexistência com outros seres humanos, que produzimos a nós mesmos ao produzir sentido.

Para Merleau-Ponty, a experiência sensível é a base da experiência estética, isto é a experiência estética exige do sujeito uma relação com o mundo. O ser sensível é feito do mesmo estofo do mundo, isto é, ele é carne do mundo e, como tal experimenta a *copresença* entre corpo e mundo. O corpo como carne do mundo não é simplesmente objeto em que são impressas teorias e concepções, não é também um ser para si cuja subjetividade está voltada para o mundo interior. O ser encarnado está se produzindo nas relações com outros seres; ele habita dado espaço e tempo.

O corpo é mediador entre o ser e o mundo e, nessa mediação, ele é vidente e visível a si mesmo em simultaneidade com os outros. Os sujeitos como carne do mundo podem (com)partilhar de uma única visão e se constituir nesse processo. O sensível, enquanto simultaneidade compartilhada, pode assediar mais de um corpo, pois os corpos, embora distintos, misturam-se pelo olhar, pelo toque que produz a significação.

O *logos* do mundo sensível é anterior à separação sujeito-objeto; ele é pré-reflexivo, pré-objetivo. A esse respeito, Chauí (1980, p. XI) diz que:

> A relação corpo- mundo é estesiológica: há a carne do corpo e a do mundo; há em cada um deles, uma interioridade que se propaga para o outro numa reversibilidade permanente – corpo e mundo são um campo de presença onde emergem todas as relações da vida perceptiva e do mundo sensível. Há um logos do mundo estético que torna possível a intersubjetividade como intercorporeidade, e que, através da manifestação corporal na linguagem, permite o surgimento do logos cultural, isto é do mundo humano da cultura e da história.

O *logos* estético, como dimensão sensível e relacional – dimensão estética da *copresença* entre os seres humanos –, faz parte das reflexões do filósofo sobre vários ângulos. Encontramos a experiência sensível na arte e em outros movimentos da existência. É a dimensão estética que configura o encontro entre os seres humanos. O *logos* estético é abordado como um tipo de racionalidade que afirma a comunicação entre a lógica e o sensível, a razão e o corpo. Essas relações encontram-se entrelaçadas na percepção e na dimensão estética.

Experiências estéticas e a educação de crianças

Depois dessa breve incursão pela obra de Dewey e Merleau-Ponty, em busca de significações para a expressão experiência estética, resta-nos perguntar sobre as relações entre as afirmações dos filósofos e a educação de crianças para realizar leituras estéticas da visualidade do mundo que as rodeia.

Podemos partir do princípio, compartilhado pelos dois autores, de que a criança é um ser que em seu encontro com as coisas do mundo produz sentidos. A criança é autora em seu processo de significação do mundo e, para tanto, mobiliza experiências anteriores para dar sentido ao que é vivenciado no momento presente.

Ao vivenciar experiências, a criança exercita sua capacidade leitora e expressa as relações que estabelece com aquilo com o qual entra em contato. Esse contato é corporal, isto é, no encontro com o mundo a criança mobiliza todos os sentidos para conhecer aquilo que lhe desafia à descoberta. A criança

experimenta cheiros, sons, sabores e texturas e diz sobre aquilo que experimentou utilizando-se de múltiplas linguagens.

Mas, as situações de leituras estéticas na infância se constituem no encontro da criança com a cultura. Esse encontro, que é corporal, pode ser mediado pelo acesso a imagens, sejam elas do cotidiano, da mídia ou das artes. Tanto em Dewey como em Merleau-Ponty a percepção é abordada como algo que sofre transformações/aprendizados, isto é, que pode ser ampliada pela vivência de novas experiências. Assim, cabe ao educador pensar sobre a articulação de experiências que ampliem o repertório cultural das crianças e que, ao mesmo tempo, considerem o seu processo perceptivo.

A partir da leitura de Dewey e Merleau-Ponty é possível observar duas abordagens da dimensão estética, que podem orientar as práticas docentes: perceber a estética como aquilo que se sente no encontro mesmo com o mundo; e observar que na educação de crianças é preciso pensar sobre a promoção de experiências estéticas que ampliem o repertório cultural e expressivo das crianças.

Referências

CHAUÍ, Marilena (Org.). Merleau-Ponty: vida e obra. In: *Maurice Merleau-Ponty:* textos selecionados. São Paulo: Abril Cultural,1980. p V – XIX. (Os pensadores).

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção***.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. *Arte na educação da infância:* saberes e práticas da dimensão estética*, 2013. 327 f.* Tese (doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/70604>. Acesso em 20 jul. 2015.

Gilvânia Maurício Dias de Pontes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialização em Administração Educacional pela UFRN. Graduação em Pedagogia pela UFRN. Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, lotada no Núcleo de Educação da Infância, no Colégio de Aplicação. Atua na Educação Infantil e Formação de Professores.

E-mail: gilvaniapontes@hotmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/2536072255193237

ISSN 2357-9854

Leitura visual e educação estética de crianças[1]

Maria Helena Wagner Rossi (UCS – Brasil)

RESUMO
Este artigo aborda relações entre leitura visual e educação estética de crianças. Traz exemplos de leituras de imagens em contexto escolar, analisando depoimentos de crianças para explicitar a natureza de sua compreensão estética. Tece críticas a abordagens que não respeitam a construção do conhecimento estético de crianças. Argumenta que a mediação estética pode ser adequada e significativa para as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental desde que considere a natureza do seu pensamento estético.
PALAVRAS-CHAVE
Leitura visual. Pensamento estético infantil. Educação estética de crianças.

ABSTRACT
This article discusses relations between children's visual reading and aesthetic education. Provides examples of image reading by students, analyzing testimonials from children to explain the nature of their aesthetic understanding. Criticizes approaches that do not respect the construction of aesthetic knowledge of children. It argues that the aesthetic mediation can be appropriate and meaningful for children in kindergarten and the early years of elementary school, since it considers the nature of his aesthetic thought.
KEYWORDS
Visual reading. Children's aesthetic thought. Children's aesthetic education.

Ainda é pertinente falar em leitura visual ou leitura de imagens? Há espaço para o ato de ler – que acompanha a humanidade em sua história – no ensino contemporâneo de arte? Há quem diga que isso é coisa do passado. Alguns autores rejeitam o uso do termo leitura no contexto da arte interativa, como Domingues (1997, p. 32), Couchot (1997, p. 142) e Oliveira (1999, p. 90). Os autores discutem sobre a natureza do visitante das instalações de arte, questionando as denominações de espectador e observador. No entanto, admitem, implicitamente, que algo se passa no encontro estético: “acesso à

[1] Este texto traz fragmentos das pesquisas realizadas na Universidade de Caxias do Sul: (a) *O desenvolvimento da apreciação estética: uma abordagem discursivo-cognitiva*, que contou com a participação das bolsistas: Ângela C. Dalla Colletta, Isadora Demoliner e Mara A. Magero Galvani, com auxílio do CNPq. (b) *A compreensão estético-visual na educação fundamental: um estudo longitudinal*, com a participação das bolsistas: Ângela Grizon, Carmen Lúcia Capra e Rosane Gaiesky, com auxílio do CNPq e da FAPERGS.

obra" para Domingues; "apreensão/relação" para Oliveira; "participação – que não impede a contemplação e a meditação" – para Couchot.

Ao questionar o termo leitura, diz Domingues:

> O espectador não está mais diante da "janela", limitado pelas bordas de uma leitura, com pontos de vista fixos. Ou seja, não é mais alguém que está fora e que observa uma "obra aberta" para interpretações. Com a interatividade própria das tecnologias digitais e comunicacionais surge a metáfora da "porta aberta". (1997, 23).

Independente das questões terminológicas discutidas pelos autores, o que interessa aos profissionais que se empenham em promover a educação estética por meio da leitura visual são outras indagações, tais como: O que acontece no encontro estético? Que transformações são possibilitadas pela arte? Que contribuições a leitura estética tem na vida de seus alunos? O que é "saber arte" para a criança? Como os estudantes leem arte e imagens? Que significados podem ser construídos "para si mesmos e para o mundo" (OLIVEIRA, 1999, p. 98), durante a leitura visual?

Para contribuir nessa discussão, este artigo trata da leitura visual e suas relações com a educação estética de crianças, trazendo exemplos de leituras em contexto escolar – mas que podem ser estendidos a contextos museais – para se pensar sobre o encontro estético, seja com a obra tradicional, seja com a contemporânea. Como diz Debray (1993, p. 215), "do mesmo modo que a imprensa não suprimiu de nossa cultura os provérbios e anexins medievais, [...] assim também a televisão não nos impede de ir ao Louvre – muito pelo contrário – e o departamento das antiguidades egípcias não está fechado para o olhar formado pela tela". Por isso, o que interessa aqui são as possíveis transformações que a leitura visual engendra no processo de desenvolvimento do pensamento estético do leitor – isto é, na educação estética – no museu, em exposições, na interatividade ou mesmo na sala de aula com imagens em papel ou em data show[2]. Assim pensando, é possível considerar "leitura" no mesmo

[2] Em nossas pesquisas não houve diferenças na estrutura do pensamento estético evidenciado pelos estudantes diante das imagens fixas e da participação na instalação interativa. (ROSSI, 2003).

sentido de outros termos usados atualmente, como: apreensão, acesso, apreciação, fruição, recepção, compreensão, atribuição de sentido...

Debray (1993) diz que o olhar não é algo passivo; é ação que coloca em ordem o visível, organizando a experiência humana. E é por isso que dizemos que leitura visual e discussão estética são – ainda hoje – pertinentes na educação dos estudantes, mesmo que sejam eles o que conhecemos como "alunos *zappiens*"[3].

Os alunos *zappiens* têm características diferentes dos da geração anterior: são mais ativos e colaborativos nos modos de aprender, preferem abordagens não lineares, suas habilidades são mais icônicas do que relacionadas ao texto escrito, entre outras. Um dos criadores desse termo diz que a aprendizagem no contexto do homo *zappiens* "tem evoluído a partir da atividade individual de internalizar o conhecimento para um processo social de externalização do conhecimento" (VEEN, s/d, p. 3). Tais características são bem-vindas nas aulas de leitura de imagem e discussão estética. Ao mesmo tempo, esse modo de construir conhecimento pode ser facilmente acolhido na sala de aula, como se verá a seguir, a partir de exemplos de depoimentos de alunos frente a imagens. Uma abordagem que vai ao encontro dos modos de ser do aluno *zappiens* torna a aula interessante e motivadora – que é uma constante busca de professores cujos alunos mostram maior capacidade de concentração ao lidar com as tecnologias do que com as atividades tradicionais. Esse aluno é avesso à passividade, às respostas únicas e fechadas, ao que não lhe desafia. Então a natureza "aberta" da arte permite uma aproximação aos seus interesses e modos de pensar.

Isso não significa que os estudantes da educação básica podem aprender qualquer coisa a qualquer tempo ou que qualquer leitura de imagem serve para todos. Mesmo o estudante *zappiens* tem características cognitivas e socioculturais próprias, as quais são evidenciadas nos diversos momentos de

[3] Termo que caracteriza a geração nascida após a década de 80 (VEEN; VRAKKING, 2009), também conhecida como geração Y, de rede ou instantânea e nativos digitais.

seu processo de escolarização. Essas características deveriam ser o pano de fundo de nossas ações na leitura de imagem/arte.

Uma análise, mesmo que superficial, mostra que inúmeros materiais de orientação de leitura visual e educação estética disponíveis no país não consideram as reais condições de leitura dos estudantes, isto é, seus limites e suas possibilidades. Impelidos a lhes propiciar uma formação cultural, muitas vezes não respeitamos a natureza do seu pensamento estético[4], exigindo uma compreensão que eles não alcançam. Além disso, muitos professores e mediadores ainda acreditam que informações históricas, dados biográficos ou aspectos formais (elementos e princípios da composição) são as coisas mais importantes na educação estética dos estudantes. Há, ainda, a crença de que os pequenos podem – e devem – compreender as intenções dos artistas ao criarem suas obras[5] e os que "imaginam" que as crianças compreendem arte como os adultos. Enfim, são muitos os equívocos possíveis no campo da leitura visual quando não se leva em conta os processos de construção de conhecimento estético dos estudantes em cada momento do processo de escolarização e em cada contexto.

Ao discutir alguns aspectos da compreensão estética de crianças espera-se contribuir para a revisão de abordagens inadequadas. Concordamos com Parsons quando alerta que é um erro comparar a compreensão estética da criança com a do adulto: "É puro romantismo pensar que a sua experiência da arte é equivalente a dos adultos, ou que as suas obras estão igualmente carregadas de sentido." (1992, p. 44). Segundo o autor há uma série de perspectivas sobre a arte que as crianças não têm acesso e "o desenvolvimento estético consiste precisamente na aquisição destas perspectivas". Por isso, no contexto da educação estética, uma análise do que pensam os alunos sobre arte

[4] Sobre características do pensamento estético-visual de estudantes em contexto brasileiro, ver Rossi (2003).

[5] A necessidade de conhecer a intenção do artista na produção da obra é uma característica da compreensão estética do Nível III da classificação de Rossi (2003). Nesse caso, o leitor acredita que os sentidos são determinados pelo artista, cabendo a ele apenas decifrá-los. Essa compreensão não aparece antes dos 12 anos nas pesquisas de HOUSEN (1983), PARSONS (1992) e ROSSI (2003). No entanto, em estudo longitudinal com leitura e discussão estética – que proporcionou familiaridade com arte – essa ideia surgiu aos nove anos (ROSSI, 2005).

é “uma ferramenta útil para os professores” (PARSONS; FREEMAN; 2001, p. 73).

Leitura de imagem e discussão estética com crianças

Em contextos urbanos, desde cedo, grande parte das crianças têm contato com a linguagem visual, em embalagens, livros, revistas, outdoors, televisão, videogames, tablets etc. Mesmo antes de um ano de idade, bebês mostram uma destreza surpreendente com seus dedinhos na tela sensível ao toque dos tablets. Não se sabe ainda quais serão as consequências dessa precocidade, mas é evidente que os bebês *zappiens* estão vendo mais imagens e mais cedo do que era possível há poucos anos. Isso nos leva a rever os fundamentos epistemológicos da educação estética e a questionarmos: desde que idade se pode falar em leitura de imagem e educação estética? Sabe-se que o contato com imagens é importante no momento em que a criança está construindo a ideia do que é uma imagem e do modo como funciona a representação. Ela aprende a dar sentido ao que vê nas interações com o meio. Quando presencia os adultos comentando uma revista, folheando um livro ilustrado, conversando sobre uma imagem numa embalagem, no tablet, na TV... está aprendendo, à sua maneira, que imagem também se lê; que sentidos podem ser atribuídos a ela. Por isso, assim como a literatura deve estar presente no cotidiano escolar infantil, a leitura de imagens também deve estar, compartilhando tempos e espaços com a escuta de histórias, a música, o canto, o desenho, o manuseio de revistas e livros de narrativa visual... Assim, desde cedo, a criança se familiariza com textos de diversas naturezas, interagindo com contextos de leitura. Podemos supor, então, que a leitura de imagens tem início no primeiro ano de vida.

A partir dos quatro anos de idade a criança pode escutar histórias mais atentamente. Ouvir as narrativas dos colegas é algo interessante e, por isso, devem ser incentivadas a dialogar com eles. Segundo Fragoso (1998, p. 48), nessa idade as crianças “vão adquirindo as habilidades necessárias para compreender uma história (esquema cognitivo prévio que corresponde estreitamente às categorias básicas presentes em uma narração)”. É comum que

as narrativas inventadas sejam curtas e carregadas de imaginação, como se pode ver na leitura de *Rua de Erradias*, de Lasar Segall[6], por crianças de quatro e cinco anos:

> *- As meninas querem ir passear.*
> *- São bonecas com um espelho dentro de uma casinha.*
> *- Eles querem ir para casa comer; estão com fome.*
> *- É um monte de meninas olhando TV.*
> *- As mulheres estão limpando a casa para não entrar nenhum bicho.*
> *- As mulheres estão no caminhão; uma está sentada e outra de pé.*
> *- Este aqui está saindo do ônibus. A mulher está dentro do ônibus. O ônibus tem a porta para entrar e aqui é a janela para olhar.*

Qual é o papel do professor/mediador durante uma leitura como essa? Certamente não deveria ser o de desprezar falas dessa natureza para impor informações sobre o contexto da produção da obra, a interpretação mais conhecida (são prostitutas num prostíbulo) ou informações biográficas do artista (Lasar Segall nasceu na Rússia[7]), já que isso seria desconsiderar a natureza do pensamento estético da criança. Há que se ter em mente que informações sobre a obra, o artista ou o contexto podem não corresponder ao que a criança pensa sobre arte, isso é, às suas ideias estéticas. Freeman e Sanger (1995) dizem que as crianças, gradualmente, constroem "teorias" sobre arte e as usam para explicitar a sua compreensão. Os autores dizem que as pessoas adquirem teorias durante suas experiências cotidianas nas várias áreas do conhecimento, como na matemática, na linguagem, na física e também na arte. Essas "teorias" sobre a arte são feitas de ideias que elas adquirem/constroem durante as experiências cotidianas em seus encontros com trabalhos de arte. Às vezes, tais ideias podem parecer ingênuas ou em desacordo com o que supomos que as crianças deveriam saber. Se assim as considerarmos, privaremos a criança da possibilidade de filosofar sobre questões estéticas a seu modo.

[6] A imagem pode ser vista em: <http://www.brasilartesenciclopedias.com.br/nacional/segall_lasar01.htm>. Acesso em: 25 jul. 2015.

[7] Mirian Celeste Martins narra uma cena que exemplifica a desconsideração do pensamento estético infantil: ao mostrar imagens de obras de Lasar Segall para crianças entre três e quatro anos, a professora informa: "Lasar Segall nasceu na Rússia." Logo após uma criança comenta: "Ele nasceu na montanha Rússia!". Mas a fala da criança não foi comentada. (informação verbal, 2014).

Na educação infantil não há propriamente uma discussão frente às imagens. As crianças se ocupam em falar, sem considerar o que ouvem dos colegas; falam mais para si do que para o grupo. Isso acontece porque sua perspectiva é mais pessoal e centrada do que a dos anos iniciais, o que dificulta a consideração e a coordenação dos múltiplos pontos de vista de uma situação ou objeto. Essa perspectiva pode gerar a "eleição" de partes do fenômeno, desprezando sua totalidade. É possível notar essa característica cognitiva no desenho infantil, quando a criança representa elementos isolados na folha de papel, desconsiderando a totalidade da cena – o que Luquet chamou de estágio da Incapacidade Sintética (LUQUET, 1981). Na leitura estética isso é visível quando a criança fixa a sua atenção em alguns aspectos, enquanto ignora outros, numa espécie de enumeração das coisas que vê. A leitura de *Retrato de Julie Manet*[8] por crianças de quatro e cinco anos exemplifica essa compreensão:

> Professora – Vamos falar sobre esta imagem? O que podemos ver?
> *Luísa – Eu vejo uma mão, outra mão, o gatinho...*
> *João – O gato.*
> Professora – O que mais?
> *Vitor – A mão dela.*
> *Laura – O cabelo, o vestido.*
> Professora – Como é o cabelo dela?
> *Laura – Está cortado.*
> *Bruna – O meu cabelo é comprido.*
> *Lia – Ela vai levar o gatinho para passear?*
> *Ana – Eu gosto do gatinho.*
> Professora – Será? Quem acha a menina vai levar o gatinho para passear? Quem acha que não? Por que você acha que sim? O que mais podemos falar? Quem não falou ainda?

No julgamento estético, as crianças usaram critérios particulares e, então, a presença da cor preferida, do animal de estimação ou de algo com que ela se identifica determina a qualidade da imagem:

> Professora – Esta imagem é boa? Vocês gostaram de ver? Por quê?
> *Lia – Esta é a mais bonita, porque tem a menina.*
> *Joana – Porque tem o gatinho.*
> *Vitor – Porque o gatinho está no colinho.*

[8] Pierre-Auguste Renoir, *Retrato de Julie Manet*, 1887. Óleo sobre tela. Museu d'Orsay. A imagem pode ser vista em: http://www.musee-orsay.fr/es/colecciones/obras-comentadas/pintura/commentaire_id/julie-manet-10656.html?tx_commentaire_pi1%5BpidLi%5D=509&tx_commentaire_pi1%5Bfrom%5D=841&cHash=05b256b879. Acesso em: 02 abr. 2014.

Ana – Eu gostei mais desta por causa do gatinho.
Professora – Por isso a imagem é boa? Quem quer falar outra coisa?

Embora essas ideias possam não ser reconhecidas como válidas, pode-se dizer que constituem os primórdios do desenvolvimento estético. Nesse caso, a mediação deve oportunizar à criança oportunidades para expor ideias, dúvidas e descobertas, obter respostas às suas perguntas, dialogar com os pares, ouvir e ser ouvida, respeitar e ser respeitada... Se ela não for valorizada na expressão de suas ideias, num clima de confiança e respeito, tenderá a se retrair e a se calar. É nesse clima de confiança e respeito que o pensamento estético se desenvolve.

Quanto mais próximo dos anos iniciais, mais facilmente a criança torna-se capaz de "calçar os sapatos dos outros" (KESSELRING, 2011), isso é, de assumir a perspectiva dos colegas. Essa característica proporciona uma nova possibilidade na leitura de imagens, tornando a discussão em aula mais rica; um considerando o argumento do outro. As crianças abordam "o todo" da imagem e se deliciam inventando narrativas mais longas e complexas envolvendo vários elementos da imagem, como se vê nas falas de crianças de sete e oito anos frente à imagem de *Rua de Erradias*:

- Tem um homem e quatro mulheres. As duas que estão na janela estão olhando para fora. As outras duas da frente também estão olhando. O homem está olhando para as duas mulheres que estão na janela, porque ele achou elas bonitas.
- As mulheres estão passeando. Estão visitando uma casa velha; uma tia delas que mora nesta casa, porque elas estavam com muita saudade.
- Tem uns olhando as pessoas caminharem. Elas vão num lugar, num amigo ou na sorveteria.
- São pessoas de máscara. Botaram as máscaras para brincar. Não, eu acho que elas vão pegar um livro e vão sentar no sofá para ler. Quando elas vão ler, tiram as máscaras.

Segundo estudiosos do desenvolvimento, a partir dos seis anos, aproximadamente, as crianças têm facilidade de lidar mentalmente com problemas, "mas esses problemas lidam com entidades concretas" (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998, p. 123). É o que se vê no diálogo a seguir, pois não foram atribuídos sentidos de natureza metafórica ou abstrata – como é frequente a partir dos 11/12 anos aproximadamente. As crianças enfocaram os aspectos

mais concretos da cena. Segundo Freeman e Sanger (1995) essa é uma leitura “realística” – ligada ao real como algo concreto. Mais tarde aparecerá a leitura “mentalística”, que considera o papel da intencionalidade do artista na sua produção. É quando os leitores passam a ver possibidades de sentidos para os signos presentes na obra, transcendendo os aspectos concretos imediatamente visíveis.

Neste diálogo frente à imagem de *Narciso* ainda não aparece a ideia de que o artista tem autonomia para usar símbolos ou metáforas para expressar algo que não está ali, visivelmente, concretamente:

Figura 1 – Caravaggio, *Narciso na fonte,* 1596. Óleo sobre tela.



Fonte: Galleria Nazionale d'Arte Antica.

Professora – Vamos falar sobre esta imagem?
Cás[9] *– É uma mulher que está com uma jaquetona e que está subindo em cima da mesa.*
Fel – A mulher tem alguma coisa nas costas, ali perto do pescoço.
Professora – E o que você acha que é isso?
Fel – Deve ser alguma coisa da blusa.
Cás – É o couro de tigre.
Professora – Você acha que pode ser isso, Felipe? Por quê?
Fel – Não sei, deve ser.
Tho – Eu acho que é um homem e ele está ajoelhado no chão. O chão está lustro, por isso que ele vê o reflexo. E aparece o joelho dele.
Professora – Então não é uma mesa e sim o chão?
Cam – É menino ou menina?
Professora – O que você acha que é?
Cam – Eu acho que é homem. E ele está com as mangas arregaçadas.
Arl – Eu estou vendo uma pessoa que está olhando para a água e eu acho que ela vai beber a água.
Professora – Vejam que surgiu outra ideia: não é uma mesa nem o chão. É água?
BrP – Parece que o homem está olhando para baixo e tem uma mesa bem limpinha. Ele está subindo em cima da mesa para olhar na água.
Professora – Ah, então ele vai subir na mesa para olhar a água? Ou beber? Será que ele está olhando a água ou o reflexo dele mesmo?
BrD – Ele está ajoelhado ou está em cima da mesa?
Car – Eu acho que é uma mulher. Ela está com um vestido verde e tem o cabelo meio curto e está olhando o seu reflexo na água.
Luc – Este cara está olhando para a água e se olhando no espelho da água, que é o reflexo.
Professora – Todo mundo ouviu o que a Caroline e Lucas falaram? Ele está olhando o seu reflexo na água. Podem ver?
Luc – Dá para ver!
Cri – Eu acho que é uma mulher ajoelhada se olhando no chão lustro.
Lau – Não pode estar ajoelhado, porque não tem a outra parte da perna.
Flá – É uma foto ou um livro?
Luc – É pintura.
Professora – Isso mesmo! É uma pintura. Só que eu fotografei num livro. Mas foi feita com pincel e tinta.
Arl – Aquilo ali é uma mesa ou água?
Professora – Quem vai responder?
Mau – É água.
BrP – É vidro.
Tom – Água poluída.
Cás – É água.
Professora – Quem acha que é água? Quem acha que é chão lustro? [A maioria acha que é água] E quem acha que é espelho? [A maioria confirma que é água].
May – Que ano foi pintado?

[9] Neste excerto de leitura os nomes das crianças estão codificados com três letras.

Crianças – 1939. 1990. 1960. 1963. 1950. Deve ser um pouquinho mais que o século XVIII. 1500.
Professora – 1500! Quase! Por que você acha que foi em 1500?
Luc – É porque eu vi o cara, o tipo da roupa, os cabelos.
Professora – Isso mesmo! Foi em 1596, mas você quase acertou em cheio!
BrP – Ele está dormindo ou vai cair na água?
Cam – Eu acho que ela está no navio que descobriu o Brasil e está se olhando numa poça de lama.
Car – Quem pintou?
Professora – Quem sabe o nome do artista?
BrP – Pablo Picasso.
Professora – Se o Pablo Picasso pintou aquelas mulheres na praia, que vimos na semana passada, em 1920, como ele pintaria este em 1596? Ele já existia?
Crianças – Não! Então quem foi?
Professora – O nome deste pintor é Caravaggio.
Lau – Cadê a outra parte da perna dele?
Car – Eu acho que ela está com o joelho debaixo do vestido.
Cri – Ela é homem ou mulher?
Car – Já fizeram esta pergunta; ela é mulher!
Professora – Então, quem acha que é uma mulher? [sete]. Quem acha que é homem? [a maioria]. A maioria acha que é um homem!
Lau – Ele não pode ficar assim. Tem que aparecer a outra parte.
Professora – Mas não aparece. Por que será que está assim?
Bru – O que é aquela bola verde?
Professora – Onde tem bola? Ah, aqui? [aponto o joelho esquerdo de Narciso] Isso é uma bola?
Cam – Não é uma bola, é um vaso.
Tho – Eu acho que ele dobrou a bermuda para não doer o joelho.
Cás – Eu acho que o outro joelho está embaixo da mesa.
Cam – O que é aquilo lá? Parece um bicho pousado no ombro.
Tho – Eu acho que a roupa dele está meio suja.
Lau – Não pode ser uma mesa, porque como é vai ter uma mesa e um lago do lado? Está mais parecido que ele está ajoelhado numa terra e olhando para o rio.
Cri – É um chão listrado.
Luc – Ele está dormindo ou acordado?
Lui – Ele está acordado.
Tom – Ele está acordado e olhando para água.
Tho – Eu acho que ele tomou champanhe e ficou bêbado.
Cam – Eu acho que ele ficou enjoado.
Professora – Todos concordam que ele está acordado?
Crianças – Sim!
Professora – Eu concordo que ele está acordado, se olhando na água, porque dá para ver o olho aberto aqui no reflexo. Podem ver?
Tho – O que é aquilo que tem nas costas dele?
Cás – Parece couro de tigre.
BrD – É tipo um escudo de guerra.
Cam – É uma capa.

Tho – Eu acho que ele é um deficiente.
Professora – Por que você acha isso? Você acha que pode ser um colete para deficiente? Será, gente?
Lui – É uma capa, tipo, para proteger.
Fel – Parece que é um emblema nas costas.
Flá – É uma camiseta.
May – É uma fantasia de tartaruga.
Professora – O que vocês acham? Será que não era uma roupa comum naquela época?
Cam – Ele está num navio ou em terra firme?
Tho – Numa balsa!
Fel – As cores do fundo são mais escuras. Parece que ele está num mato.
Professora – O Felipe falou das cores. Quais são as cores que estão aqui? *Pode ser cores de um mato?*
Eli – Marrom, preto.
Lui – Verde, marrom e cor da pele.
Professora – Então ele poderia estar num mato mesmo, não é?
[...]
Professora – Vocês acham que esta é uma boa imagem?
Cri – Não é boa, porque é muito escuro e está muito mal pintado.
May – Porque tem muito preto.
Gab – Não tem cores alegres.
Lau – Eu concordo.
Car – E porque parece que ele está chorando.
Cam – É que só tem o branco de mais alegre.
Nat - É mais ou menos...
Tho – Essa imagem é ridícula, não tem nada a ver, porque a capa dele é extravagante.
Tom – É porque é de noite e feio!
Mau – Não tem muitas cores.
Lui – Ela é feia, não dá para ver se é chão ou água.
Fel – Não tem cores alegres, só tem cores tristes. E parece que ele está morto, deitado e bêbado.
Cás – Tem poucas cores alegres e o pintor não continuou a imagem.
Luc – Eu não acho boa, porque esse homem é aleijado, só tem um joelho e ainda bem pequeninho.
Professora – Quem acha que é uma boa imagem? Ninguém acha? Todos acham ruim?
Crianças – Sim!
Cam – Você acha que é uma boa imagem?
Professora – Eu acho!
Cam – Por quê?
Professora – Eu acho que é boa. É interessante de olhar e descobrir do que ela trata; se é um homem ou uma mulher; o que ele está fazendo ali*...*[10]

[10] Esta resposta mostra que o papel do professor/mediador não é ser a autoridade que sabe todas as respostas corretas. É mais profícuo ser mais uma voz a se manifestar, mas não a única,

O que aprender, nesse diálogo, sobre a compreensão estética de crianças? Se prestarmos atenção, podemos entender a natureza do pensamento estético no início da vida escolar. Os depoimentos mostram uma compreensão realística da arte (FREEMAN; SANGER, 1995). Implicitamente revelam que as crianças creem que a arte mostra as coisas (que devemser boas e bonitas) que existem ou acontecem; e que isso deve ser feito com realismo, maestria e cores alegres. Para justificarem que "a imagem não é boa" usaram os argumentos: *é muito escuro e está muito mal pintado; tem muito preto; não tem cores alegres; parece que ele está chorando; só tem o branco de mais alegre; a capa dele é extravagante; é de noite e feio; não dá para ver se é chão ou água; parece que ele está morto, deitado e bêbado; esse homem é aleijado, só tem um joelho e ainda bem pequeninho...*

Freeman e Sanger (1995) explicam que, nessa compreensão, o leitor relaciona a obra com o mundo nela representado e não com a mente criadora do artista. É uma ideia coerente com o surgimento de narrativas, tais como: *ele está subindo em cima da mesa para olhar na água... está olhando para a água e eu acho que ela vai beber a água... ele tomou champanhe e ficou bêbado...*

Pode-se notar que as crianças tentam identificar os elementos ou coisas que veem. Quando algo não é reconhecido, vão criando hipóteses e propondo alternativas interpretativas. Não é, ainda, como fazem os alunos mais velhos nos anos finais do ensino fundamental, que buscam possibilidades mais simbólicas e metafóricas, próprias da compreensão mentalística (FREEMAN; SANGER, 1995). Por exemplo, as crianças queriam "descobrir" onde Narciso estava ajoelhado, e surgiram estas alternativas de interpretação: *mesa, vidro, chão, terra e água*. E, além de discutirem se o personagem é homem ou mulher (não houve consenso), também queriam decifrar o que ele veste: *"o que é aquilo que tem nas costas dele?".* Algumas ideias foram: *jaquetona, couro de tigre*, *escudo de guerra, colete para deficiente, uma capa, camiseta, fantasia de tartaruga...* Segundo Parsons e Blocker (1993), todos nós – inclusive as crianças – nos perguntamos sobre os fatos que não se encaixam em nossas concepções de

certa ou verdadeira, pois "o dogmatismo é um inimigo da filosofia" (PARSONS; BLOCKER, 1993, p. 165).

realidade, e esses questionamentos têm caráter filosófico. Portanto, a criança e a filosofia não são incompatíveis e a leitura visual pode se beneficiar disso.

Além desses autores, Matthew Lipman (1990) pode embasar uma defesa para trazer a filosofia na leitura visual. Talvez não seja fácil admitir que um diálogo tão "infantil" como esse frente à imagem de *Narciso* seja repleto de pensamento crítico e reflexivo sobre arte, pois relacionamos as palavras filosofia, estética e teoria com a retórica sofisticada do adulto. Mas admitir essa ideia pode ser um bom começo para repensar a educação estética das crianças.

A partir dos anos finais do ensino fundamental, os alunos têm "facilidade para pensar sobre um mundo constituído por pensamentos, ideias e conceitos" (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998, p. 123), ampliando sobremaneira o horizonte da ação educativa com a leitura visual. O aluno usa suas habilidades formais para fazer hipóteses sobre possíveis sentidos das imagens. Estar atento ao surgimento das ideias mentalísticas permitirá ao professor/mediador explorar a discussão estética em um nível mais complexo e abrangente. Um leque de perspectivas se abre para enriquecer a educação estética quando as crianças reconhecem a intencionalidade do artista[11]. Entender que a arte trata de temas e que o artista usa os signos da arte para dizer algo, para expressar ideias, representa um avanço no processo do desenvolvimento estético, que pode enriquecer a compreensão de mundo do aluno a partir do 3º ciclo do ensino fundamental, desde que ele tenha oportunidades de pensar sobre arte.

Considerações finais

A leitura visual com discussão estética pode ser lúdica, dinâmica, surpreendente – porque não padronizada – desafiando os alunos para a abertura, para a exploração de diferentes caminhos, para a aceitação de múltiplos pontos de vista, para a invenção, a colaboração, a aprendizagem pelos pares, a autonomia... elementos esses que atendem aos modos de ser do aluno contemporâneo – mesmo os da geração *zappien*.

[11] Isso não é o mesmo que a criança dizer: *o artista fez assim porque quis; porque ele viu e quis mostrar,* ou outras falas de cunho mais retórico do que conceitual.

O recorrente objetivo da educação – “desenvolver o espírito crítico e a autonomia dos estudantes” – nem sempre se efetiva, pois é preciso pôr em prática/ação as habilidades para a crítica: pensar, decidir, refletir, avaliar etc. Mas pode-se afirmar que pensar sobre arte é um modo eficiente (e cativante) de desenvolver a criticidade e a autonomia. Sem aprofundar esse argumento, defendemos que o momento da leitura visual na sala de aula proporciona as condições para o desenvolvimento desse importante objetivo educacional. É um momento em que o aluno pode expor suas ideias (por autoria e não por reprodução), considerar (avaliar) outras ideias sobre o mesmo objeto, mudar de ideia (se considerar plausível) ou ratificar as suas (quando julgar adequado), além de questionar e ser questionado. E tudo isso sem que ele seja corrigido por não acertar a resposta esperada pelo professor. Como diz Larrosa:

> Continuo firmemente convencido de que a educação tem a ver com construir sujeitos que sejam capazes de falar por si mesmos, pensar e atuar por si mesmos. Não diria tanto em ser os donos de suas próprias palavras, porque as palavras não têm dono, mas sujeitos que sejam capazes de se colocar em relação com o que dizem, com o que fazem e com o que pensam. Eu não estou certo de que isso seria autonomia. Mas sei que continuo firmemente convencido de que a educação, se é emancipadora em algum sentido, tem a ver com dar as pessoas a capacidade de pensar por si mesmas. (2013, s/p).

A leitura visual pode contribuir nessa educação emancipadora de que fala Larrosa, ao proporcionar oportunidades para os estudantes pensarem sobre arte – por si mesmos, já que, como dito acima, criança e filosofia não são incompatíveis e os questionamentos de uma discussões estética têm caráter filosófico. Mas considerando que não é qualquer leitura ou discussão estética que serve para todos, é compromisso do professor/mediador estar atento a cada contexto de sua atuação. Se na educação infantil determinado tipo de imagem não gera conversas tão dinâmicas, nos anos iniciais elas podem ser adequadas. Para saber o que é mais adequado e pertinente no processo do desenvolvimento da compreensão estética do aluno, é preciso escutá-lo e aprender como ele constrói conhecimento. As ideias intuitivas (“teorias”, segundo Freeman e Sanger) que os alunos vão construindo e expressando durante a leitura visual são o melhor guia para os roteiros das leituras. Assim, o professor poderá adequar a seleção das imagens e das perguntas das leituras que propõe, no sentido de provocar questionamentos que gerem novas reflexões, novos modos

de conceber as produções artísticas, enfim, novas compreensões sobre arte que possam enriquecer a vida dos alunos.

Referências

COUCHOT, Edmond. A arte pode ainda ser um relógio que adianta? O autor, a obra e o espectador na hora do tempo real. In: DOMINGUES, Diana (Org.) *A arte no século XXI:* a humanização das tecnologias. São Paulo: UNESP, 1997.

DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem*. Petrópolis: Vozes, 1993.

DOMINGUES, Diana. A humanização das tecnologias pela arte. In: DOMINGUES, Diana (Org.). *A arte no século XXI:* a humanização das tecnologias. São Paulo: UNESP, 1997.

FRAGOSO, Graça Maria. O livro, a biblioteca e a primeira infância: trilogia do afeto. *Presença Pedagógica*, v. 4, n. 22, p. 44-51, jul./ago. 1998. Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/view/15284450/o-livro-a-biblioteca-e-a-primeira-infancia-presenca-pedagogica. Acesso em: jan. 2014.

FREEMAN, Norman H.; SANGER, Daniela. The commonsense aesthetics of rural children. *Visual Arts Research*, v. 21, n. 2, p. 1-10, 1995.

GARDNER, Howard; KORNHABER, Mindy L.; WAKE, Warren K. *Inteligência*: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOUSEN, Abigail, *The eye of the beholder*: measuring the aesthetic development. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Harvard University, Cambridge, EUA, 1983.

KESSELRING, Thomas. *Ética e educação*. Caxias do Sul: UCS, 22 maio. 2011. Palestra ministrada no Fórum de Licenciaturas da UCS.

LARROSA, Jorge. O papel da educação é subverter as regras. São Paulo: 2013. *Portal Aprendiz.* Entrevista concedida a Camila Caringe. Disponível em: http://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras. Acesso em: 20 out. 2014.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

LUQUET, Georges-Henri. *El dibujo infantil*. Barcelona: Médica y Técnica, 1981.

OLIVEIRA, Ana Cláudia M. A. Convocações multissensoriais da arte no século XX. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PANOZZO, Neiva S. P.; RAMOS, Flavia B. Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. *Espéculo*, Madri, ano IX, n. 26, mar./jun. 2004. Disponível em: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html>. Acesso em: 18 out. 2014.

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

PARSONS, Michael J; BLOCKER, H. Gene. *Aesthetics and education*. Chicago: University of Illinois, 1993.

PARSONS, Michael J; FREEMAN, N. Children's intuitive understanding of pictures. In: TORFF, Bruce; STERNBERG, Robert J. (Eds.). *Understanding and teaching the intuitive mind*. Londres: Erlbaum, 2001. p. 73-91.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam:* leitura da arte na escola. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A estética no ensino das artes visuais. *Educação & Realidade - Dossiê Arte e Educação:* arte criação e aprendizagem, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 49-69, jul./dez. 2005.

ROSSI, Maria Helena Wagner. O desenvolvimento do pensamento estético no ensino fundamental. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social.* São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Reflexões sobre a mediação estético-visual: como estimular o encontro com a obra? In: ENCONTRO INTERNACIONAL DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO, MUSEU E ARTE, 2010, Porto Alegre. *Anais*... Porto Alegre, Santander Cultural, Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.museuparatodos.com.br/museuparatodos. Acesso em: 21 jun. 2014.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo zappiens:* educando na era digital. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEEN, Wim. *Homo zappiens and the need for new education systems*. The Netherlands: Delft University of Technology Faculty of Technology, Policy and Management. s/d. Disponível em: http://www.oecd.org/edu/ceri/38360892.pdf. Acesso em: 25 jul. 2015.

Maria Helena Wagner Rossi

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela UFRGS. Cursou Licenciatura em Desenho e Plástica na UFRGS. É professora de Arte aposentada da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. É professora/pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul (UCS). É líder do Grupo Interdisciplinar Arte, Cultura e Patrimônio – CNPq/UCS e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação em Arte (GEARTE) – CNPq/PPGEDU/UFRGS. É vice-presidente da FAEB (Federação de arte-educadores do Brasil) no biênio 2014-2016. Tem publicado artigos em revistas e capítulos de livros sobre leitura de imagens e compreensão estética visual. É autora do livro Imagens que falam: leitura da arte na escola, publicado pela Editora Mediação em 2003 (5ª edição: 2011; PNBE: 2011).

E-mail: mhwrossi@gmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/5017888754814808

ISSN 2357-9854

Ensaio Visual: Escolinha de Arte de São Paulo em três capítulos Primeiro Capítulo: Sequencialidade[1]

Ana Mae Barbosa (USP e UAM – Brasil)
Sidiney Peterson Ferreira de Lima (Pesquisador independente – Brasil)

RESUMO
Neste ensaio visual, apresentamos a Escolinha de Arte de São Paulo, uma experiência no campo de ensino da Arte que durou pouco, de março de 1968 a junho de 1971. Foi um laboratório de pesquisa para as teorias da época e de práticas antecipatórias como a ideia de ensinar todas as Artes, através de um só professor e de interdisciplinarizar as Artes ensinadas por diferentes professores especializados reunidos em torno de uma situação-problema comum a todos. Éramos contra a separação entre conteúdo e forma, por isso não dávamos temas, mas provocávamos situações problematizadoras. A observação direta de cada criança nos levava a estudar a sequencialidade de sua construção gráfica. Os estudantes eram orientados no sentido da busca da forma adequada para a ideia. O julgamento era feito por eles próprios. Portanto, persistir tentando era um hábito assim como a experimentação com diferentes materiais associados a jogo de luz com lanternas e a construção gráfica de equivalentes configuracionais aos resultados obtidos. Frequentes associações cognitivas e visuais, da Arte com o Design e da Arte com imagens de outras mídias, eram feitas através de diálogos críticos e questionadores não só gráficos e plásticos, mas verbais também. Aqui apresentamos o primeiro de três capítulos pelos quais daremos a conhecer essa experiência de 45 anos atrás.
PALAVRAS-CHAVE
História. Escolinhas de Arte. Ideação e Construção.

ABSTRACT
In this visual essay, we present the Little School of Art of São Paulo, an experience in art education that was short-lived, from March 1968 to June 1971. It was a research laboratory for theories of the time and practices such as the idea to teach all the arts, through one teacher and, interdisciplinarizar the Arts taught by different specialized teachers gathered around a common problem situation. We were against the separation between content and form so we did not give themes but we used to provoke problem-solving situations. Direct observation of each child led us to study the sequence in terms of its graphic construction. We oriented students towards the search for appropriated form for the idea. Therefore, to persist trying was a habit as well as experimentation with different materials associated with the play of light with lanterns and graphic construction of configurational equivalent to the results obtained. Frequent cognitive and visual associations were made in Art and Design; Art and Images of other midia through critical questioning and dialogue not only graphics and plastics, but also verbal. Here we present the first of three chapters of this experience that happened 45 years ago.
KEYWORDS
History. Little School of Art. Ideation and Construction

[1] As imagens apresentadas neste ensaio pertencem ao acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.



Placa da Escolinha de Arte de São Paulo, Diana Mindlin, 1968.







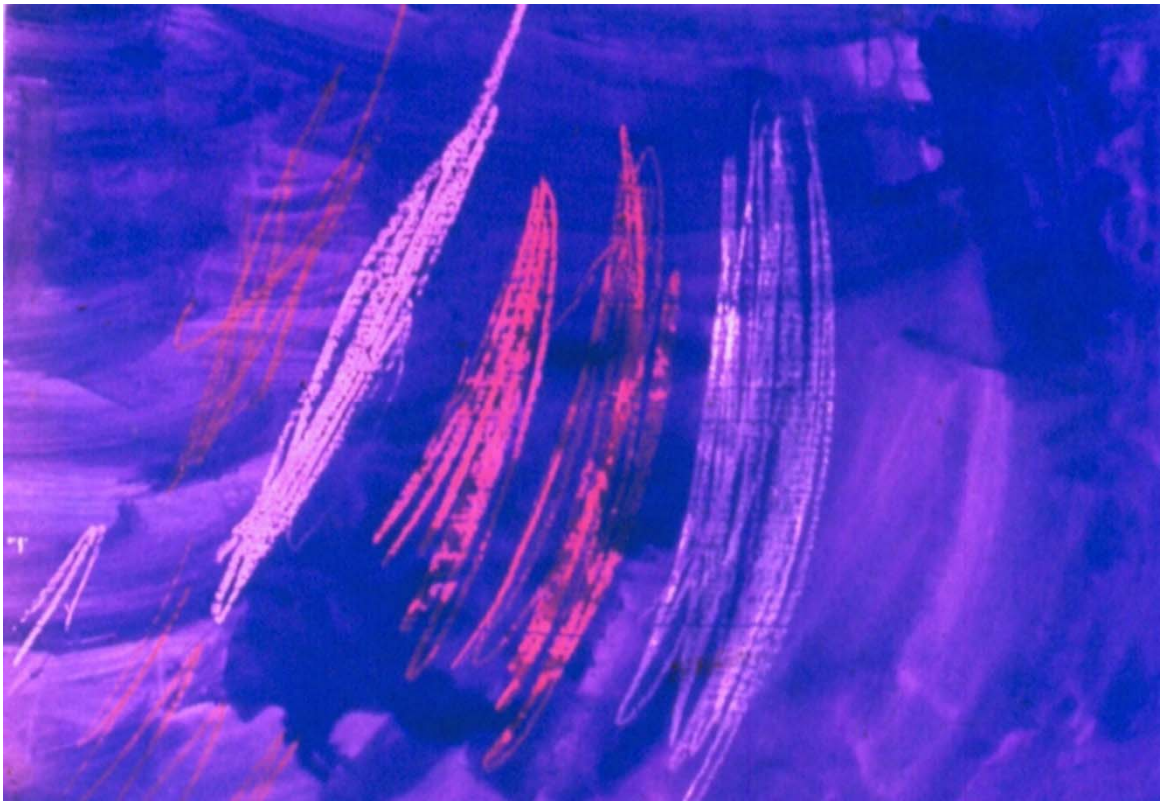






Fotos do Professor Roberto Guglielmo

Garatujas de uma criança de quatro anos de idade, realizadas no primeiro dia de aula na EASP,. eEm sequência de produção.



Garatuja longitudinal.



Garatuja: com movimentos da esquerda para a direita e da direita para a esquerda.



Combinação de garatuja circular com as categorias anteriores.



Garatuja em círculo fechado, primeira noção de coisidade (Rudolf Arnheim).



Primeiros padrões de diagrama (Rhoda Kellogg).



Início do pré-esquema (Viktor Lowenfeld).



Início do pré-esquema (Viktor Lowenfeld).

Processo de desenvolvimento da figura humana. Duração de um ano por uma menina de seis/sete anos de idade, aluna da EASP e atualmente artista visual e professora de desenho em São Paulo.










Tec 2 9 de junho.

Pesquisa com materiais escolhidos por aluno da EASP. Papel celofane incolor, pedaços de papel celofane coloridos, palhas de embalagem e exploração das sombras com efeitos de luz provocados por uma lanterna.



Primeira tentativa de representação gráfica da experiência. Desenho considerado inadequado, pela criança.



Segunda tentativa. Desenho também considerado inadequado pela criança, por estabelecer limites da cor muito marcados.



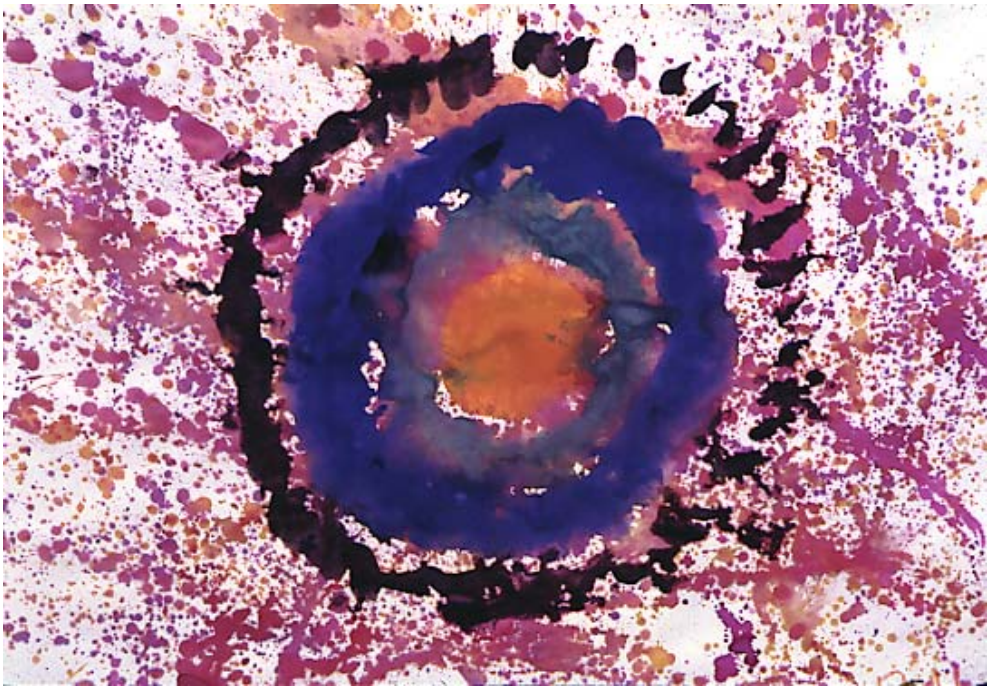
Representação gráfica considerada adequada pela criança. Proposta de aluna de onze anos da EASP: desenho que signifique expansão.



Primeira tentativa de desenho/pintura considerada inadequada pela aluna.



Segunda tentativa, considerada inadequada pela aluna por parecer uma explosão e não uma expansão



Terceira tentativa, desenho/pintura considerado adequado pela aluna e elogiado pelos colegas.

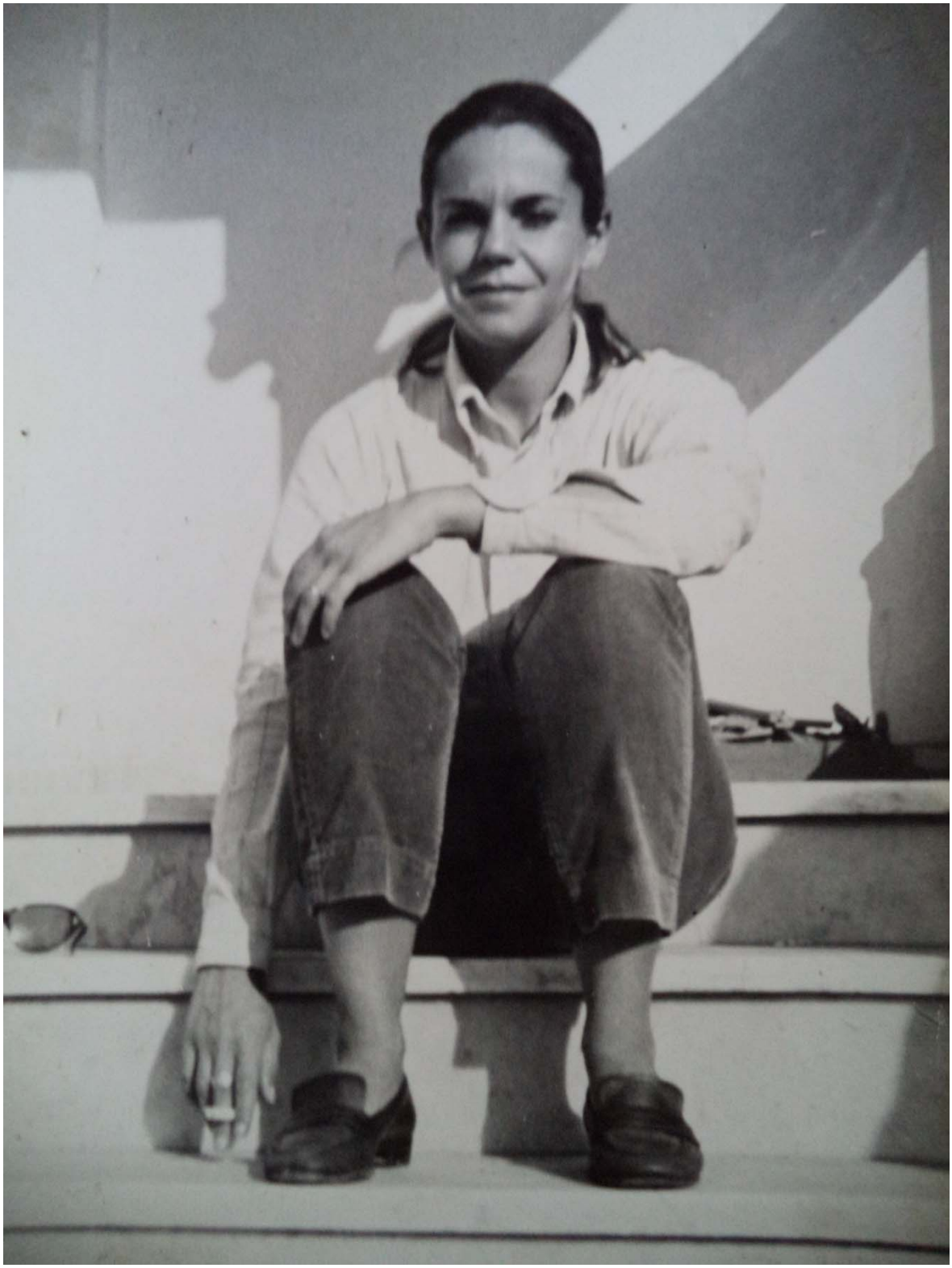


Continuando a experiência, a aluna considerou este desenho o mais adequado para representar a ideia de expansão.

Fotos produzidas por alunos e alunas da EASP



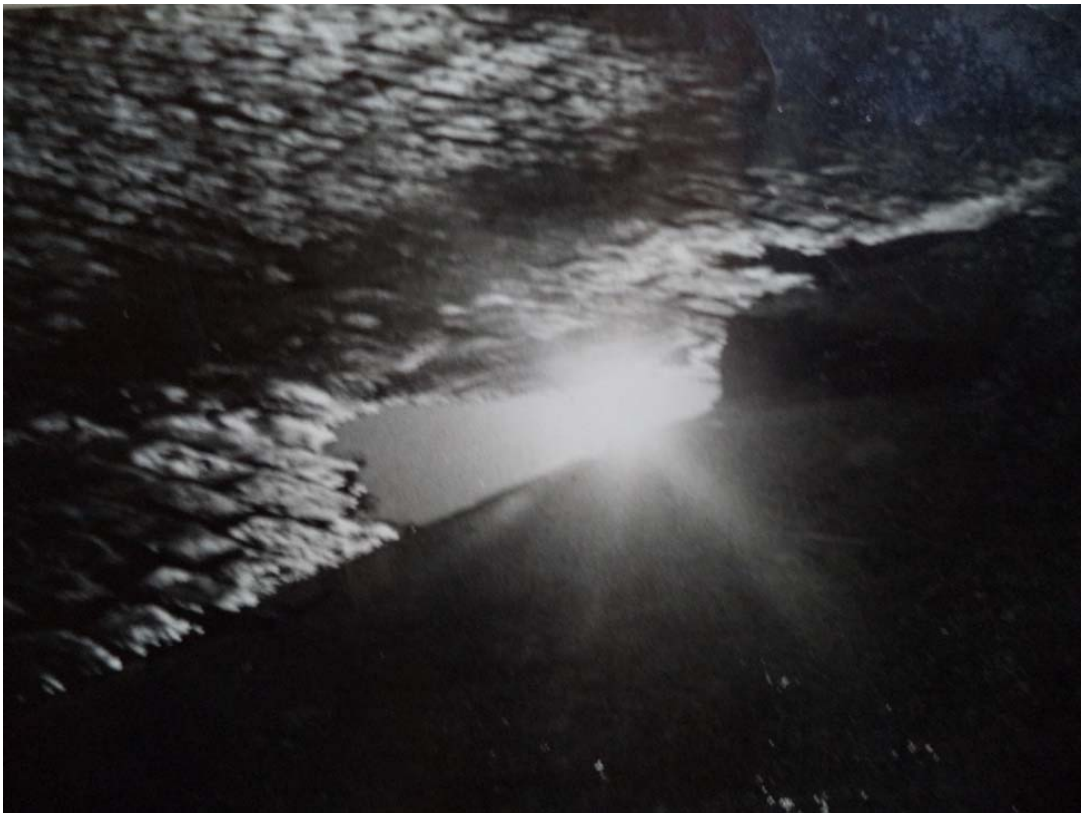
Professora Madalena Freire.



Professora Regina Gomes.



Estagiária Regina Machado.



Referências

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e Prática da Educação Artística. Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação:* conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARBOSA, Ana Mae. *História da Arte/Educação:* a experiência de Brasília. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte:* anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LIMA, Sidiney Peterson F. de. *Escolinha de Arte de São Paulo:* instantes de uma história. Dissertação de mestrado. São Paulo: IS-UNES, 2014.

Ana Mae Barbosa

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education pela Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education pela Boston University (1978). Atualmente é Professora Titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Foi presidente da International Society for Education through Art (InSEA), da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP. Tem livros e artigos publicados em diversos países. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte, Multiculturalidade, Estudos de Museus de Arte e Estudos Visuais.

E-mail: anamaebarbosa@gmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/1650414096296319

Sidiney Peterson Ferreira de Lima

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE, 2010), mestrado em Artes pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, 2014). Experiência na área de Educação, Educação em Museus e Mediação Cultural. Tem desenvolvido pesquisas com foco na história do ensino de artes e na formação de arte/educadores no Brasil.

E-mail: sidney.peterson@gmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/7897838185394600