

Leitura de imagens: desafios do texto não verbal em tempos de mudanças

Alexandre Pereira Magalhães

Graduando do 6.º período de Letras em 2008. e-mail: alepereira.professor@gmail.com

Helânia Cunha de Sousa Cardoso

Professora adjunta do UNIPAM e orientadora da pesquisa. e-mail: helania@unipam.edu.br

Resumo

Em contextos diversos de comunicação, surgem necessidades de leitura e interação também diversas. Da imagem como recurso comunicativo, este trabalho apresenta possibilidades para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da leitura do texto não verbal, estribadas na convergência de pressupostos teóricos da Semiótica greimasiana, da Análise do Discurso francesa e da História da Arte. Partindo de práticas desenvolvidas com o ensino fundamental e médio das escolas da rede pública e particular da cidade de Patos de Minas, intenta-se enriquecer as atuais propostas para o ensino de leitura, até então ancoradas na noção de subserviência do texto não verbal ao texto verbal.

Palavras-chave: Processos de leitura do texto não verbal; Semiótica; História da Arte

Abstract

Diverse reading and interaction needs arise from diverse contexts of communication. Considering the Greimasian semiotics, the French Discourse Analysis, and the Art History, this paper presents development possibilities for the teaching and learning of reading when it comes to nonverbal texts. From activities developed in public and private elementary and high schools in the city of Patos de Minas - MG, the paper finally aims at improving current proposals intended for the teaching of reading, so far based on the notion of the nonverbal text subservient to the verbal one.

Key-words: Nonverbal text reading process; Semiotics; Art History

Vive-se atualmente uma grande contradição. Por algumas esferas, um movimento ganha cada vez mais força, em todas as direções, invadindo instituições e progressivamente despontando nos meios de comunicação, militando a favor da necessidade de se produzir uma nova sociedade leitora, dado que a população brasileira, arraigada a uma cultura de não leitores, abandona progressivamente atividades que envolvam esse processo.

Por outras, ainda não distantes dos núcleos onde essa corrente vigora, nota-se uma realidade abundante em textos não verbais que, por ser assim constituída, cobra de seus

participantes a habilidade de significá-los e mobilizá-los constantemente para atividades criadoras. Assim, uma realidade moderna altamente textualizada não consegue definir o material do qual participa e o qual produz, talvez pela ausência da noção do que de fato se faz a leitura e a matéria que nela se aninha.

A leitura da palavra, ainda considerada a única modalidade desse processo, realmente tem cedido espaço a outras formas de leitura. Entretanto, nenhuma destas menos produtiva e necessária que aquela. Pelo desenvolvimento das presentes atividades, o que se percebe é justo o oposto: as outras modalidades de leitura, em franco processo de institucionalização e formalização, ganham mais atualidade e complexidade pelo grau de participação no contexto em que se fazem presentes e se desenvolvem a um ritmo que não necessariamente desautoriza a palavra em seus processos de significação, mas complementam e partilham com ela a construção de uma realidade multitextual.

A leitura do texto não verbal, recorte produzido para a consecução do presente trabalho, comunga desses aspectos e dessa visão de não textualidade comumente produzida pelo senso-comum sobre textos que se valem de outros códigos para fazerem-se significação. De fato, fotos, artes plásticas, vídeos, recortes visuais da realidade e da produção de arte que compõem o acervo da cultura civilizada não passam, quando em processo de leitura, da apreciação estética, estribada em padrões de vivência e contemporaneidade que ainda não ultrapassaram os padrões da arte romântica e neoclássica. Investigar as razões dessas influências não é matéria do presente estudo, mas deixa clara outra noção, até o momento pouco discutida.

Percebe-se a presença de uma consciência artística em todo indivíduo que se põe diante de uma imagem, estando ele envolvido ou não com o processo do fazer artístico. Todo indivíduo parte para uma leitura da imagem, quando diante de um texto dessa natureza. É um processo natural da cognição humana. Lê-se o mundo e tudo o que nele está inserido. Faz parte do experimentar. Entretanto, surgem questionamentos, como o de Caramella: “Se toda a arte se reduz à mera contemplação do belo e à repetição de uma verdade formal imutável, perdendo assim seu caráter experimental, como se produziriam novas informações, novos procedimentos artísticos?” (1998, p. 24).

A única razão, pois, para empreender pesquisas dessa natureza é a constatação de que esse experimentar na leitura de imagens tem sido feito sob grande superficialidade e subserviência ao código escrito, necessitando assim de mais clareza e esclarecimento quanto ao modo como falam do mundo e instauram um processo comunicativo dinâmico, de um “eu” produtor, que sugere possibilidades de significado, para um “tu” interlocutor, a ser produtor da mensagem e matéria de convencimento de significados.

Desses pressupostos, fica evidente que partir para a leitura de imagens é partir para a leitura de textos que, por nenhuma razão, deixam de se aninhar nas teorias da Análise do Discurso. A base que inclusive compõe a ciência sob a qual a presente investigação se estabelece parte dessas noções.

A Semiótica de linha greimasiana parte do entendimento do discurso para o entendimento do texto não verbal. No entanto, é preciso não desconsiderar, como na verdade tem sido feito, as especificidades dessa modalidade de textos, concernentes principalmente aos códigos que utiliza e à realidade que já se experimenta nos processos de leitura. Em momento algum, propõe-se o abandono da citada consciência estética, acontecendo em um processo quase intuitivo, porque cultural, em favor de leituras mais complexas, críticas e desafiadoras. Desse modo não seria possível estabelecer-se leitura.

A proposta é revelar os processos pelos quais se chega a essa consciência estética, seguida de sensações e impressões, em uma leitura mais crítica e completa do texto. Assim, gradativamente, vão se desfazendo crenças acerca desses textos, ao passo que se revela – e se desvela – uma nova concepção a ser produzida pelo leitor.

O grau de ciência para esses processos é ainda questionado, pelo alto nível de subjetividade na produção dessas leituras, contando com bases no bojo da história das culturas e civilizações e partindo de impressões e sensações imprevisíveis. De fato, como se encontram nos estudos do caos na teoria linguística, está-se lidando constantemente com o imprevisível.

No entanto, decide-se essa questão por fim com um pensamento de Michel Foucault (2006): o homem e, por conseguinte, a ciência, seriam objetivos se fossem objetos. Como o foco das pesquisas empreendidas é o processo de ensino-aprendizagem em suas múltiplas reverberações na atuação social do indivíduo participante, faz-se sobremaneira significativo permitir a presença dessa subjetividade na construção das leituras da imagem, porquanto revelam a participação do indivíduo na leitura de mundo. Acredita-se que o propósito mesmo é capacitar o desenvolvimento dessa subjetividade, ultrapassando sistemas de leitura confinados à obsolescência da informação no mundo contemporâneo. É fixar o olhar do indivíduo por mais tempo em seu objeto de leitura e levá-lo a perceber-se na leitura, como parte de uma realização cultural.

Esses processos estão distribuídos em múltiplos caminhos científicos. Não é a primeira vez que se percebe a necessidade de aventar possibilidades de leitura crítica do não verbal e não é a primeira vez que isso é feito. Entrementes, a Semiótica, ciência em franco processo de evolução e aceitabilidade no meio acadêmico, atualmente é a que parece melhor conseguir conjugar aspectos intrínsecos e extrínsecos à imagem, sugerindo caminhos mais acertados porque mais completos.

A Semiótica está na convergência das Ciências da Linguagem e da Antropologia, trazendo à luz relações entre o formal e o contextual, capazes de circunscreverem a realidade da imagem para olhares mais atentos. Para o estudo das artes plásticas, matéria de aplicação da pesquisa, torna-se possível estabelecer vínculos entre composição, história da arte e contemporaneidade para conduzir, com certa liberdade, olhares sobre o recorte da cultura humana, definindo os porquês das escolhas e os porquês de comunicar. Daqui, então, esta-

belecem-se parâmetros para definir a imagem: está ela composta por contexto e estrutura¹ indissociáveis, porque a estrutura se compõe de contexto e este está mantido pela estrutura.

Afinal, todas as nossas discussões giram em torno das perguntas: Para quê? Como, em educação? Assim, nada mais pertinente que estabelecer parâmetros para conduzir, sugerir possibilidades de leitura, por meio de um compêndio de elementos cambiantes de significado que irão compor uma sintaxe possível à imagem. Mesmo que seja, como reafirma Caramella (1998), impossível trabalhar com a norma, quando o que predomina é a ruptura, é possível pela ruptura e por essa inconstância de elementos conseguir leituras acertadas, dado se construir a significação pelo todo, não pelo elemento isolado. Todo signo e todo símbolo fazem parte de uma textualidade e toda textualidade compõe um momento histórico e uma dada cultura. O recorte, dessa feita, deve ser visto invariavelmente como parte do todo e interdependente de suas relações com o tempo e o espaço. Há, nessas representações e nesses recortes, que são as próprias imagens, significações estabelecidas culturalmente, vinculadas a uma memória coletiva ou simplesmente fundamentadas por uma recorrência em outros textos. Entretanto, não são fixas, adquirindo novas possibilidades de significação a cada uso, a cada combinação com outros elementos. Daí a emergência de discussões, posta a relatividade de leituras, e a necessidade de assegurar caminhos no processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro caminho que se define é o estabelecimento do gênero a que a imagem pertence antes de se estabelecer qualquer leitura. Às artes plásticas, que predomine a noção de arte acima da transversalidade que a compõe. Esse caminho permite delimitar campos de investigação e, principalmente, estabelecer, para a leitura do texto não verbal, o mesmo parâmetro estabelecido para a leitura do texto verbal, segundo Bakhtin:

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância (...). Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto (...) opera inevitavelmente com enunciados concretos (...) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação, (...) de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam. (BAKHTIN, 1992, p. 264)

Assim, faz-se necessário conhecer o gênero a que o texto pertence, para que possam ser compreendidas as intenções do produtor do texto, ao selecionar os elementos de que se vale e o recorte que produz em nossas investigações, não de fatos linguísticos, mas de elementos composicionais e contextuais. Além disso, um mesmo texto ressignifica-se, não somente por suas características específicas, mas também pelo suporte de que faz uso, parte constituinte do gênero, e pelos traços que o diferenciam dos demais textos. Como afirma o autor, “todo enunciado (...) é individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente

¹ O conceito “estrutura” aqui engloba toda a materialidade da imagem: a linha, a harmonia, a cor, os símbolos, a composição. E por contexto entende-se a própria história da arte, a cultura que subjaz à produção, a cultura que emana da contemporaneidade que observa.

propícios a tal reflexo da individualidade” (BAKTHIN, 1992 , p. 265). Se uma pintura é expressão da individualidade de um determinado sujeito cultural, suas intenções são modificadas a cada redimensionamento de sua obra; a cada uso se torna um novo texto, e o entendimento dessa noção é de fundamental importância para que, mais uma vez, a leitura seja feita pelo todo.

Palpites, cânones, caminhos, por quem e como devem ser estabelecidos? Da base de uma incursão positivista pelo mundo da arte, nenhuma das classificações resultou em possibilidades seguras de análise, tampouco de real “sensibilidade” – seja lá o que esse termo queira dizer. Acredita-se que seja devido aos extremismos dos estudos empreendidos acerca dos objetos de arte, recorte realizado dos textos não verbais e extensíveis a todos eles. Ora tendendo muito às análises formais, ora recaído-se em divagações sobre os textos, em raros momentos estabelece-se um encontro entre esses elementos tal como ocorre na Semiótica.

Aposta-se, assim, na possibilidade não apenas de leituras, mas de releituras que levem em consideração aspectos da suposta subjetividade e do processo de produção da leitura, atualmente mais abrangentes, do que o estruturalismo positivista define. Buscam-se raízes, sem sombra de dúvidas, na técnica da arte, enquanto primogênita da ciência. Entretanto, com o entendimento de que é possível estar a subjetividade formalizada na técnica, por mais que a neguem nos entremeios da História. Foi a técnica que permitiu diferenciar do ofício a arte, um dos primeiros passos significativos dados em direção à postura do estudo científico diante da produção artística, a definição do objeto, como faz Alberti (1989). É a retorização da matéria artística. Mais uma vez, a marca da importância da técnica e da estruturação como um segundo olhar, porque o primeiro é estético, para as artes. Um olhar que, para fazer-se, parte do contato imediato com a matéria artística, antes de qualquer circunscrição.

Em continuidade a essa postura, Caramella lembra que Diderot propõe a fragmentação da matéria de observação:

Ao mesmo tempo que Diderot devolverá à arte e à cognição a sua materialidade a partir da experiência sensorial (especialmente a visual, dado que os demais órgãos sensórios para os iluministas, estarão a ela subordinados) dos materiais e técnicas com que a produção artística é realizada, irá dividi-la e fragmentá-la. (CARAMELLA, 1998, p.37).

É a fragmentação proposta pela Semiótica para a execução da leitura: dissociando-se elementos, torna-se possível estabelecer as relações que operam entre si. . Há milhões de imagens dentro de uma mesma imagem, porque as múltiplas combinações de cada uma de suas inumeráveis estruturas com outras tantas de igual ou maior número em contextos variáveis permitem ao leitor/observador conjugar enésimos significados. Cada um dos elementos, isoladamente, de significação parcialmente relativizada, pouco a pouco fazem-se no texto e compõem a textualidade. É um dividir para completar, em relações de ausên-

cia/presença (jogo paradigmático) e em contiguidade (jogo sintagmático) de elementos. O que fica clara é a reiteração da postura salientada da filiação entre arte e ciência, principalmente as da linguagem, e as possibilidades de intercâmbio de procedimentos, ficando resguardadas as especificidades de ambas.

É evidente, pelo já exposto, que não se pode desprezar o fato de a arte estar de certo modo formalizada na História por uma regularidade temporal, que é assegurada pela cultura, e por uma regularidade espacial, que é assegurada pela estrutura. Entretanto, se as noções de tempo e espaço absoluto da Física newtoniana vêm sendo desconstruídas e relativizadas pela Física Moderna, o que fica para a produção humana? De fato, a subordinação da arte aos conceitos da Biologia e da Botânica classificatória e aos conceitos de tempo de Newton e Leibniz não mais procede. A relatividade a tudo invade e a lógica transmuta seus conceitos. Sujeitar as artes a um “sistema de ordem, baseado no tempo e espaço absolutos, implica a inexistência de um *continuum* entre produção e cognição, propondo-se como colagem de fragmentos.” (CAMELLA 1998, p. 38).

O tempo da arte não é linear. Os furos temporais e de contiguidade dos objetos da arte são tão mais abundantes que as regularidades que, em muitos casos, chega-se a encarar a arte como entrega total à liberdade de produzir, completamente esvaziada de parâmetros, incorrendo no risco de negar a própria existência de uma cultura regular. É o que se nota na obra de Amedeo Modigliani. A circularidade que opera pelos diálogos com a modernidade e com a antiguidade clássica acabam por *quase* negar o seu tempo. Isso só não ocorre porque a própria irregularidade é um traço da modernidade e o faz em seu tempo, ajustado. Todo objeto de produção humana está em seu tempo, invariavelmente, e é fruto dele.

Assim, mais uma vez afirma-se o diálogo com o todo para o entendimento da arte: não linear, mas um todo universal sujeito à cultura. Daí, Hume (*apud* CAMELLA, 1998) propõe a vinculação da ideia de tempo à de processo cognitivo, em uma tentativa de abarcar a tão discutida subjetividade ou imprevisibilidade da mente humana. O tempo deixa de ser previsível e, pouco a pouco, o sujeito caminha para uma visão mais clara não só da arte, como também da realidade experimentada. Abre-se, pois, espaço para o homem, no processo de interpretação da obra artística e, concomitantemente, de sua produção, processos que se fundem. Surge a necessidade da visão e a diferença é aceita. Desse ponto em diante, a ciência moderna firma de uma vez por todas o estudo da matéria de arte, pela fusão entre método e modelo, embora nos modelos se perca a complexidade do humano como agente histórico:

Ler a natureza (...) é submetê-la a uma lei determinista, em que as condições de chegada são iguais às de partida, à medida em que, *a priori*, define-se uma lei, um cânone. Esta lei estará associada a um complexo de noções tais como: causalidade, legalidade, determinismo, mecanicismo, racionalidade, a partir da pretendida ilusão da objetividade. Em outras palavras, ao promover uma descontinuidade entre a natureza e sua cognição, a ciência moderna irá transformar método em modelo. (CAMELLA, 1998, p. 48).

Pelo que se vem observando na contemporaneidade em relação ao tratamento dado ao objeto artístico, fica fácil perceber como a visão do cânone ainda suplanta a emergência do original, no modelo reinventado da arte, como técnica e agente particularizador da produção humana. É certo que essa objetividade permite olhares mais organizados, livres da complexidade que a cognição humana desencadeia, quando encarada no objeto de estudo. Mas também é certo que elimina uma parte considerável de tudo o que é arte, de tudo que a sociedade, como individualidade coletiva, vem produzindo ao longo de sua existência. A inexistência de padrões acaba por eliminar toda a arte de si mesma. Entretanto, com o passar de todas as falhas, essa nova percepção colaborou para a revitalização da materialidade, como matéria de estudo.

A comparação formal e o método objetivo foram capazes de realçar as discussões em torno da materialidade da obra de arte, da imagem como matéria de estudo, termo último que gradativamente deve acompanhar o que se referir à produção artística. O estudo transcende o conceito de arte e envereda pelas considerações do puro imagético, em caráter divergente. Apoiando-se nessa materialidade, vários estudos posteriores (cf. Panofsky, Francastel) vão buscar estabelecer a tão almejada regularidade da produção artística, que fosse uma regularidade que compreendesse a criação e a desestruturação. Uma constância, nas palavras de Panofsky (1984), que oferecesse direções para a arte em sua inventividade. Sistemas, constâncias ou simetrias contextualizados e estruturados por identidades históricas que, mais uma vez, vão ao encontro dos conceitos de tempo e espaço outrora discutidos.

Percebe-se que em todos os pilares, quando analisados ou enfocados sob determinado prisma, surgem buracos negros que desmantelam toda e qualquer tentativa de sistematização. Em todas as análises, todavia, escapam as noções de imprevisibilidade e individualidade ou estilo da produção artística como condições primordiais para objetar classificações. Se levadas em conta, talvez tentativas fadadas ao insucesso fossem evitadas – uma vez que contraditórias à ideia basilar. Que seja matéria de exemplo a teoria de Wölfflin (1984). Sua base de estudos apresenta-se demasiado pertinente ao encarar a existência do estilo como fator determinante para compreender a arte como produção cultural humana. Todavia, restringe a observação ou a percepção do objeto de arte às regularidades apenas, excluindo as diferenças. Mais uma vez, o teórico busca determinar leis e regularidades em um espaço, cuja única lei consiste no imprevisível. Como salienta Caramella: “Wölfflin transforma aquilo que porventura seria um estado de coisas hipotético em leis universais e lê a realidade a partir dessas mesmas leis universais.” (1998, p. 64) Reconhece a importância do estilo e do individual e, contraditoriamente, quer estabelecer universais.

Lidar com leis é de fato muito confortável, mas estabelecer certezas em métodos, *a priori*, não poderá ser o caminho para delimitar o estudo da arte. Suas especificidades não os admitem. São abundantes as teorias que confirmam. Assim, o melhor caminho a ser trilhado diz respeito justamente a essas tais especificidades da arte, que há tanto vêm brecando os estudos. E a primeira delas nada mais é do que o caráter de linguagem que possui. A

ordem e a estrutura, por tantos esboçada, reside na estrutura de sua linguagem. Temporal? Espacial? Novas possibilidades de discussão que, avessas às anteriores, admitem a imprevisibilidade e a individualidade, posto que a linguagem traz em seu bojo essas mesmas características. É a linguagem associada, como registra Caramella, à capacidade de associar e produzir signos, atividade cognitiva genuinamente humana, capaz de conceber o mundo em – dessa vez, sim – uma realidade possível. A materialidade da obra de arte agora definida como linguagem.

Proposta de intervenção no Ensino Fundamental: Modigliani e Niki de Saint Phalle

A partir das especificidades do projeto de pesquisa, que tinha por escopo reconhecer o processo cognitivo da leitura de imagens, pela multiplicidade de códigos, em consonância aos materiais utilizados, bem como aventar as possíveis causas das dificuldades desse processo, teve-se, por proposta, desenvolver a unidade de estudo referente às obras de Amedeo Modigliani e Niki de Saint Phalle das Apostilas da 6ª série do Ensino Fundamental, do Sistema Positivo de Ensino, posto desenvolverem temáticas de arte moderna, com os mesmos pressupostos apontados nas apostilas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, quais sejam, o trabalho com elementos de instrumentalização para o texto verbal, mais ilustrativo que textual, permitindo antever as noções construídas pelos alunos acerca do texto não verbal, e poucas noções de enfrentamento de um processo de leitura, restrito à pergunta: “O que vocês veem?”

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede particular de ensino, da cidade de Patos de Minas, e o trabalho realizado segundo as especificações do material didático, que trabalha com recortes temáticos que colocam, sob os mesmos paradigmas, obras de todos os tempos e autorias, inserindo, porém, elementos referentes à leitura da imagem, enquanto texto complexo, detectadas ao longo da pesquisa e a serem observadas em curso na aplicação da unidade.

A unidade em questão está sob o título “Formas e Distorções”, trazendo, como material, obras de artistas tão díspares em produção e leitura, como Modigliani e Saint Phalle. Momentos diferentes, composições diferentes, intenções e leituras diferentes, suplantadas por um único traço em comum: a distorção de uma suposta realidade. As imagens veiculadas não são objeto de leitura, antes de exemplificação de um traço isolado do todo. O objetivo da proposta foi verificar a pertinência dos apontamentos teóricos inscritos nas investigações semióticas para o ensino e para a alfabetização da imagem e a compreensão e interpretação profícua, principalmente no que se refere à produção artística. A proposta foi enquadrada em três etapas, para o desenvolvimento da unidade, englobando as seguintes atividades:

- **Contextualização:** Apresentação dos produtores dos textos em seus contextos históricos e artísticos; a proposta da arte enquanto movimento e do texto enquanto comunicação, alertando para os diversos diálogos que se cruzam na imagem e para os processos pelos quais se pode identificá-los para efetuar a leitura.
- **Estruturação:** Desenvolvimento dos aspectos formais do texto, da composição como símbolo a ser decodificado, para a compreensão da mensagem comunicada, da subjetividade e da expressão, como reflexo dos aspectos uma vez já abordados. Nesse ponto, inserem-se as questões referentes à perspectiva e à distorção, propostas pelo material, em diálogo com outras obras e outros artistas, dado que a apostila inicia proposta similar, quando trabalha unidades de composição, especificamente com o Modernismo e com o rol de artistas que o compõe.
- **Prática:** Em uma primeira proposta de atividade prática, sugere-se que seja oferecida aos alunos a oportunidade de produzir uma releitura das obras apresentadas pelas diversas possibilidades textuais que o tema proporciona. Modigliani e Niki produziram em tela, em barro, em pedra e em letra, não havendo, pois, obstáculos a despertar nos alunos as múltiplas possibilidades da comunicação artística e da releitura do real, até porque se trata de Modernismo, a quebra de fronteiras da expressão. O resultado foi divulgado para a escola.

Na primeira etapa, percebeu-se que os alunos estavam pouco familiarizados com os métodos aplicados, dado desconhecerem discussões de aspectos históricos e culturais para o entendimento das obras de arte, para as quais foram utilizadas imagens diversas de outros períodos, principalmente daquelas que foram produzidas em momentos históricos conhecidos dos alunos, como arte clássica e neoclássica. Além disso, muitos deles ficaram surpresos ao ouvirem noções apenas discutidas acerca do texto verbal, nas aulas de Língua Portuguesa, nas quais as noções de texto são bem desenvolvidas. As aulas de Artes, a que esses alunos têm contato, limitam-se à contemplação e à reprodução, abstraídas do desenvolvimento de linguagens específicas ou à produção de um processo comunicativo. A arte em seus parâmetros não é objeto de comunicação, mas de contemplação e reprodução. Descobrir mensagens, até então veladas, foi para muitos um exercício de “caça ao tesouro”, de descoberta. Estavam acostumados a ler propagandas como linguagem visual, cartuns, mas não a obra de arte, realçando, nesse ponto, a importância de se trabalhar com o gênero.

No segundo momento, as noções de composição e, portanto, de textualidade visual, desenvolvidas foram totalmente novas. As possibilidades de significado de uma linha plana ou de uma linha curva, as sugestões por cores, perspectiva e enquadramento, contrastes, simetria, possibilidades simbólicas, intertextualidade, constituíram noções completamente novas ao universo de leitura dos alunos. Por tal nível de novidade, foi encontrada certa resistência e dificuldade de compreensão, sanadas com exemplificações diversas, principalmente por oposição e pela produção posterior.

No terceiro momento, foi sugerido aos alunos desenvolver trabalhos que tivessem em sua fibragem os elementos trabalhados, dos contextuais e ideológicos aos composicionais. O registro dos trabalhos está em anexo, nos quais se pode perceber como aproveitaram os elementos de produção dos artistas apresentados. Das formas arredondadas, das cores vivas e da agressividade de Niki de Saint Phalle ao estilo moderno-clássico de Amedeo Modigliani, com o uso sugestivo das máscaras, as formas e as perspectivas humanas, o traço longo e curvo. Acredita-se que nenhuma revolução na percepção desses alunos tenha sido operada, antes olhares menos inocentes para os textos que confrontam. Olhares que ultrapassam o lúdico, longe de ser o fim a que se coloca o trabalho com a imagem. Trabalho esse forçadamente excluído, dispensável em alguns momentos da linha de emergência de conteúdos, justamente por esse enquadramento no lúdico. A perplexidade e as possibilidades aventadas de novas leituras, clareadas no arcabouço teórico esboçado, justificam e comprovam a necessidade de um processo realmente textual na imagem – como nenhum texto, único no código –, na convergência da História e de todos os campos uma vez levantados, para que do gosto se chegue ao entendimento. Uma educação dos sentidos.

Proposta de intervenção no Ensino Médio: Modernismo e Pós-Modernismo na música e nas artes plásticas a serviço da sociedade

Em análise do material didático e da proposta do Positivo para as unidades de trabalho do terceiro ano do Ensino Médio, pôde ser constatada a clara intenção de, consoante ao trabalho com a História da Arte, promover diálogos com outras manifestações artísticas, pelos elementos composicionais de múltiplas linguagens e pela intertextualidade e interdiscursividade de obras contemporâneas. Sendo, pois, os traços muito pertinentes de uma obra para outra, principalmente no que se verifica em relação ao Tropicalismo e às artes plásticas do Modernismo e do Pós-Modernismo, propôs-se o desenvolvimento de atividades em que esses traços fossem o foco para se discutir dois aspectos centrais aventados sobre a arte do século XX: a criação estética e a politização. Tanto nas artes plásticas, quanto na música do século XX, as rupturas foram constantes, associadas a não menos constantes releituras de outros tempos para, em leituras cruzadas, promover a discussão de contextos e situações. Nesse processo, os próprios conceitos de arte e estética foram abalados, suas funções redimensionadas para uma sociedade que resolve deslocar a arte para outros setores de sua composição.

Simultaneamente e, como fica para a maioria dos estudos, contraditoriamente, a arte entretenimento entra em jogo para, mercadoria, discutir novamente o papel do artista e o valor que de fato poderia ou deveria ser atribuído ao que se chama arte. Da Broadway e do Teatro de Revista, de Porter e de Carmem Miranda, surge a arte televisiva e cinematográfica atual, viva e vibrante tal como os primeiros movimentos engajados do Modernismo. Se houve de fato uma despolitização da Arte Moderna ou sua “capitalização”, o que se pode

afirmar apenas é que a arte, mercadoria ou não, sobrevive em seus traços e ainda permite leituras críticas e múltiplas para leituras sociais e estéticas.

O que se propôs dessa feita foi colocar tais aspectos em pauta, pelos elementos contextuais e co-textuais, para percepções e leituras de um momento extremamente produtivo e complexo, escamoteado em vibrações e entusiasmo. Tal discussão foi desenvolvida em três momentos, a saber:

- Estudo e discussão da Arte Moderna em seu viés político, pelas produções da Tropicália e de artistas como Tarsila do Amaral e Alfredo Volpi;
- Estudo e discussão da Arte Moderna em seu viés de entretenimento, pelo Teatro de Revista, em seu movimento de absorção dos traços discutidos no item anterior;
- Cotejamentos com a arte contemporânea.

Desse trabalho, esperava-se desenvolver espírito crítico e capacidades de leitura para um momento na História da Arte infelizmente menosprezado no contexto escolar, talvez por ser visto como menos artístico que outros momentos, menos passível de discussões. Essa etapa foi desenvolvida ao longo de toda a pesquisa em escolas da rede pública e particular, em momentos cedidos pelos professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, da cidade de Patos de Minas, e em outros momentos com os alunos, em aulas particulares, quando se propôs debater a linguagem não verbal em discussão política, por meio de fotos e obras de artes plásticas.

Muito semelhante ao verificado no trabalho com o Ensino Fundamental, raras noções eram conhecidas pelos alunos, não havendo diferenças significativas entre alunos da rede pública e privada. Daí constatar-se que as falhas na leitura do texto não verbal encontram-se em todos os níveis de ensino e em todos os níveis socioeconômicos, do entendimento dos traços à compreensão da realidade que comunicam.

Enfim, percebeu-se que a disciplina Artes nas escolas é vista como meramente acessória, sem grandes aplicabilidades, sofrendo grande descaso. Em raras escolas se encontra material para esse fim e as atividades de apreciação, superficiais, limitam-se à reprodução irrefletida de obras artísticas.

As aulas ministradas sobre o assunto não receberam uma denominação específica. Estavam na convergência de Linguagens (entenda-se como Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes, uma vez acontecidas as aulas nas três disciplinas), História e Atualidades. Os textos produzidos, em redações dissertativas, contavam com imagens como tema para que se produzisse intertextualidade. A imagem era o recurso argumentativo principal. E deveria ser explorada ao máximo em suas potencialidades de leitura.

Os alunos envolvidos produziram textos, nos quais discutem elementos imagéticos sobre questões políticas, revelando a facilidade que encontraram em compreender e utilizar os elementos que compõem a sintaxe da linguagem não verbal, segundo eles, mais imediatos e contundentes que os dos textos verbais.

Considerações finais

Processos de leitura, investigação da imagem, processos semióticos: parte dos diversos caminhos pelos quais se faz possível ler o mundo e interpretar a comunicação. O presente trabalho teve por escopo apresentar possibilidades de leitura do texto não verbal em consonância com as necessidades pedagógicas aventadas nos mais diversos níveis de ensino, por tantas vezes identificadas e por raras vezes praticadas, sob o véu de crenças e reprodução. Longe de postular caminhos, sugerem-se apenas possibilidades cuja eficiência, comprovada pela prática, deve ser por tantas outras vezes testada, a fim de que se possa de fato chegar a caminhos mais sólidos para a leitura crítica da realidade.

Referências

- ALBERTI, L. B. *Da pintura*. Campinas: Ed. Unicamp, 1989.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso, in: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, A. M. T. B. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BARROS, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BATTCOCK, G. *A nova arte*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. Coleção Debates.
- CARAMELLA, E. *História da Arte: fundamentos semióticos: teoria e método em debate*. Bauru, SP: EDUSC, 1998. Coleção Humus.
- COSTA, C. *Questões de Arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico*. 2. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004.
- DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ECO, U. *As formas do conteúdo*. São Paulo: Perspectiva, s.d. Coleção Estudos.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- FRANCASTEL, P. *Realidade figurativa*. São Paulo: Perspectiva, 1982. Coleção Estudos.
- GOMBRICH, E. H. *A História da Arte*. 16 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- GOMES FILHO, J. *Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma*. 5. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.
- HÉNAULT, A. *História concisa da Semiótica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Coleção Na ponta da língua, v. 9.
- MARTINS, M H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- NÖTH, W. *Panorama da Semiótica - De Platão a Peirce* - São Paulo: Annablume, 1995.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem & Ensino*. Brasília, v.9, n.1, 2006, p. 15-39. Disponível em:
<<http://rle.ucpel.tche.br/php/edições/v9n1/carta.pdf>> Acesso em: 13 maio 2006.

ORLANDI, E. P. *A análise do discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PANOFSKY, E. *Renascimento e renascimentos na arte ocidental*. Lisboa: Presença, 1981.

PEREIRA, K. H. *Como usar artes visuais na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007.

ROSSI, M. H. W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003. Coleção Educação e Arte, v. 2.

SANTAELLA, L. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

WÖLFFLIN, H. *Conceitos fundamentais de arte moderna*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

Anexos: Trabalhos realizados pelos alunos da 6ª série do Ensino Fundamental

Trabalhos produzidos a partir da linguagem de Amedeo Modigliani e Niki de Saint Phalle





