

**Universidade de Pernambuco UPE – Campus Garanhuns
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS**

Heleno Silva de Lima

**LEITURA DE IMAGENS – PINTURAS:
INVESTIGANDO O ALFABETISMO VISUAL NUMA TURMA DO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**Garanhuns
2015**

Heleno Silva de Lima

**LEITURA DE IMAGENS – PINTURAS:
INVESTIGANDO O ALFABETISMO VISUAL NUMA TURMA DO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco – UPE – Campus Garanhuns como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Jairo Luna, Dr.

**Garanhuns
2015**

Heleno Silva de Lima

**LEITURA DE IMAGENS – PINTURAS:
INVESTIGANDO O ALFABETISMO VISUAL NUMA
TURMA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Esta dissertação será julgada a fim de ser aprovada para a obtenção do grau de Mestre em Língua Portuguesa no Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco (UPE) – Campus Garanhuns.

Garanhuns,
junho de 2015

BANCA EXAMINADORA

Professor: Jairo Luna, Dr.
UPE/ Campus Garanhuns
Orientador

Professor Adjair Alves, Dr.
UPE/ Campus Garanhuns

Professor: Elcy Cruz, Dr.
UPE/ Campus Garanhuns

Dedicatória

À minha família, especialmente,
à minha esposa e às minhas netas, pela paciência e compreensão
nas minhas constantes ausências e retiros,
durante esses dois anos de estudos.

Aos amigos Kleber Fernando e Olavo Otávio,
grandes incentivadores meus à concretude de tal empreitada;
a Rosário Sá Barreto, pelas valiosíssimas contribuições
dadas a este trabalho.

Agradecimentos

Um especial agradecimento ao Prof. Dr Jairo Luna, meu orientador e responsável direto pela temática que escolhi, por haver acreditado nas minhas ideias, incentivando-me e apoiando-me em momentos críticos.

Agradeço ao Prof. Dr. Adjair Alves pelas contribuições dadas ao meu trabalho, bem como pelo apoio nos momentos pré e pós-qualificação do presente estudo.

Estendo ainda os meus agradecimentos ao Prof. Dr. Elcy Cruz pelas contribuições dadas quando da qualificação do nosso projeto.

RESUMO

O trabalho de pesquisa aplicada desenvolvido junto aos alunos do nono ano, matriculados em uma das turmas do PROIFPE/Pesqueira, teve como objetivo principal saber o que os alunos “diziam” de uma imagem. Depois disso, no segundo semestre do ano (2014), trabalhamos os estágios de leitura imagética, necessários para que os mesmos pudessem adquirir habilidades à leitura dessas representações pictóricas. Sabemos, ao longo da nossa experiência como docente, que esse é um tipo de habilidade que muito pode contribuir para crescimento do aluno como leitor proficiente. Atualmente, na era da informática e da internet, os nossos educandos manuseiam uma grande variedade de textos não verbais. Assim, a leitura de textos imagéticos poderá ampliar sobremaneira a capacidade de compreensão textual desses educandos. Por isso, com este trabalho, ancorado em autores que trabalham a leitura visual, buscou-se propiciar condições aos referidos alunos concluintes do Ensino Fundamental II para adquirirem essa habilidade, a fim de que os mesmos possam tornar-se capazes de realizar leituras diversas, com competência e criticidade e, portanto, aptos a atuar de forma pluridimensional no mundo que os rodeia. Esperamos ainda que este trabalho possa contribuir com a construção de saberes e competências necessários a fim de que esses educandos possam tomar gosto pela leitura literária, durante o Ensino Médio.

Palavras-chave: Imagem. Leitura imagética. Textos imagéticos. Leitura literária.

RÉSUMÉ

La recherche appliquée développée avec les étudiants d'une de la neuvième année inscrits dans l'une des classes de PROIFPE / Pesqueira, a visé à savoir ce que ces élèves «lisaient» d'une image. Après cela, dans la seconde moitié de l'année (2014), nous avons travaillé les étapes de lecture d'image, nécessaires afin qu'ils puissent acquérir des compétences à la lecture de ces représentations picturales. Nous savons, tout au long de notre expérience en tant que professeur, c'est un type de compétence qui peut grandement contribuer à la croissance des élèves comme lecteurs compétents. Aujourd'hui, à l'ère des ordinateurs et de l'internet, nos étudiants traitent une grande variété de textes non-verbaux. Donc, la lecture de textes picturaux peut grandement augmenter la capacité de compréhension textuelle de ces apprenants. Ainsi, avec ce travail, ancré sur les auteurs qui étudient la lecture visuelle, nous avons cherché à offrir des conditions à ces étudiants finissants de l'Enseignement Élémentaire II d'acquérir cette capacité, de sorte qu'ils puissent devenir capables d'effectuer plusieurs lectures, avec compétence et criticité et donc en mesure d'agir de façon multidimensionnelle dans le monde autour d'eux. Plus: nous encore attendons que cet étude puisse contribuer à la construction de la connaissance et des compétences nécessaires afin que ces étudiants puissent prendre goût de la lecture littéraire au niveau secondaire.

Mots-clé: Image. Lecture d'images. Textes picturaux. Textes littéraires.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: SIGNO PEIRCEANO	30
FIGURA 2: TRIÂNGULO SEMIÓTICO DE PEIRCE	30
FIGURA 3: CARRO	31
FIGURA 4: DANÇA (BALET)	32
FIGURA 5: CÍRCULO	32
FIGURA 6: PÉS TORTOS	32
FIGURA 7: LINHAS GRÁFICAS	41
FIGURA 8: LINHAS FÍSICAS IMAGINÁRIAS NA NATUREZA	41
FIGURA 9: LINHAS GEOMÉTRICAS	41
FIGURA 10: LINHAS GRÁFICAS	41
FIGURA 11: LINHAS FÍSICAS	41
FIGURA 12: VARIAÇÕES DE TIPOS DE LINHA GRÁFICA	41
FIGURA 13: ÂNGULOS E RETAS	42
FIGURA 14: CÍRCULO	42
FIGURA 15: QUADRADO	42
FIGURA 16: TRIÂNGULO	42
FIGURA 17: PERSPECTIVA LINEAR	46
FIGURA 18: PERSPECTIVA TONAL OU ATMOSFÉRICA	46
FIGURA 19: PROJEÇÃO DE PERSPECTIVA: LINHA DO HORIZONTE, LINHAS CONVERGENTES E DOIS PONTOS DE FUGA	47
FIGURA 20: ESCALA: RELAÇÃO DE TAMANHOS ENTRE AS FORMAS	47
FIGURA 21: MOVIMENTO	48
FIGURA 22: LEI DO FECHAMENTO	51
FIGURA 23: LEI DA PROXIMIDADE	52
FIGURA 24: LEI DA SIMILARIDADE	52
FIGURA 25: LEI DA SIMETRIA	52
FIGURA 26: LEI DA CONTINUIDADE	52
FIGURA 27: LEI DA PREGNÂNCIA	53
FIGURA 28: POEMA-PROCESSO I	57
FIGURA 29: POEMA-PROCESSO II	57
FIGURA 30: POEMA-PROCESSO III	57
FIGURA 31: POEMA-PROCESSO IV (OLHO, 1967)	57
FIGURA 32: POEMA (CONCRETO) MUSICADO BAT MACUMBA	58
FIGURA 33: POEMA CONCRETO 1	58
FIGURA 34: POEMA CONCRETO 2	58
FIGURA 35: INTERTEXTUALIDADE PICTÓRICA	94
FIGURA 36: LA PIETÀ (ESCULTURA)	94

Lista de Telas

TELA 1: OS FUZILAMENTOS DE TRÊS DE MAIO	65
TELA 2: AS VAIDADES HUMANAS	71
TELA 3: IMPRESSÃO: NASCER DO SOL	74
TELA 4: GUERNICA	78
TELA 5: COMPOSIÇÃO COM VERMELHO AMARELO E AZUL	82
TELA 6: NASCIMENTO DE VÊNUS	91
TELA 7: IMPRESSÃO, NASCER DO NASCIMENTO	91
TELA 8: A INCREDELIDADE DE SÃO TOMÉ.	132
TELA 9: NOITE ESTRELADA NO RÓDANO	132
TELA 10: LES DEMOISELLES D'AVIGNON	133
TELA 11: A GRANDE CIDADE ILUMINADA	133

Lista de Quadros

QUADRO I: DESCRIÇÃO	66
QUADRO II: ANÁLISE	67
QUADRO III: INTERPRETAÇÃO	68
QUADRO IV: JULGAMENTO	69

Sumário

1 INTRODUÇÃO	12
2 LEITURA: A RELAÇÃO ENTRE O VERBAL E O NÃO VERBAL	16
2.1 Leitura: refletindo sobre o termo	16
2.2 A interpretação numa perspectiva imagética e o papel do leitor	17
2.3 O conceito de imagem	19
2.4 Imaginação, imaginário e imagem	22
2.5 Um pouco de Semiologia ou Semiótica	25
2.5.1 A semiótica peirceana	29
2.5.2 Classificação dos signos	33
2.5.3 O valor triádico do interpretante	34
3 A LINGUAGEM VISUAL E POSSIBILIDADES DE LEITURA DE IMAGEM	36
3.1 Feldman e os enfoques filosóficos: como justificar uma obra de arte?	37
3.2 Elementos da comunicação visual	40
3.3 A linguagem e o simbolismo das cores	48
3.4 Psicologia da forma ou teoria da Gestalt	50
4 PINTURA E LITERATURA: RELAÇÕES INTERSEMIÓTICAS	54
4.1 Multimodalidade na pintura	59
5 O PERCURSO METODOLÓGICO	61
6 EM BUSCA DO DIAGNÓSTICO	65
6.1 Respostas aos questionários	66
6.2 Considerações finais sobre a pesquisa diagnóstica	83
7 A PINTURA COMO RECURSO DIDÁTICO: SUGESTÃO DE ATIVIDADES	85
7.1 Das atividades interventivas	85
7.2 Oficinas de aplicação dos conceitos apresentados	87
7.3 Algumas palavras finais	96
7.4 Dos resultados das intervenções e análises dos questionários	97
7.4.1 Resultados e análise da tela I	98
7.4.2 Resultados e análise da tela II	106
7.4.3 Resultados e análise da tela III	116
7.4.4 Resultados e análise da tela IV	122
8 CONSIDERAÇÕES (AGORA) FINAIS	127

REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	132
Anexo I – Telas usadas na pesquisa final	132
Anexo II - Questionários utilizados na pesquisa diagnóstica	134

1 INTRODUÇÃO

“Voir n’est pas un act passif né de la projection du monde dans la rétine, mais une prise de regard(...). Il est nécessaire d’acquérir le code du voir afin de déplier le monde en toute évidence(...). On n’accède à l’usage propice de ses yeux que par apprentissage.”(Le Breton)¹

É notório que, atualmente, na era da informática e da internet, os nossos alunos manuseiam uma grande variedade de textos não verbais. A palavra já não é a única forma de registrar o que acontece à nossa volta. Ela perdeu a exclusividade. Muitas vezes, as imagens parecem prevalecer na nossa vida.

Diante disso, a seguinte pergunta é pertinente: não estaria a palavra prestes a perder o lugar privilegiado na comunicação humana? Pode parecer exagero; no entanto, ninguém pode negar a importância que a imagem vem ganhando no nosso mundo. Portanto, o fato de vivermos cercados de imagens e de estas serem carregadas de significados obriga-nos, se quisermos nos apropriar de uma compreensão mais profunda da sociedade em que vivemos e da nossa própria vida, a aprender a ler esses textos imagéticos.

Para isso, é necessário nos assenhormos da decodificação dos signos pictóricos postos diante de todos para que possam ser interpretados e apreendidos. Devemos, ainda, pôr fim à crença de ser a imagem “portadora da verdade”, “valer mais que mil palavras”. A imagem nada prova. Não é verdadeira nem mentirosa. Será sempre o uso dela que a fará ser uma ou outra realidade, visto que, por trás da mesma, há sempre um produtor, alguém que decide o olhar, o ponto de vista e a escolha do que faz, mesmo sendo esse produtor uma instituição (emissora de TV, por exemplo). Em síntese, pode ser manipulada.

Resolvidas as problemáticas apontadas acima, outra ainda terá que ser vencida: a crença de que, sendo as imagens semelhantes aos seus referentes, elas não oferecem a possibilidade de serem lidas, pois não portariam qualquer tipo de mensagem. Tudo o que há nela está à mostra.

Isso é um equívoco. Segundo Joly (JOLY *apud* SANTAELLA, 2012, p. 22),

O equívoco provém da confusão entre percepção e interpretação. Reconhecer os motivos inscritos na imagem não significa que tanto o contexto interno quanto o campo de referências desse motivo tenham sido compreendidos. Quando observamos as reproduções de imagens das grutas de Lascaux, (...) lá vemos figuras de animais desenhadas há mais de 15 mil anos. Também reconhecemos os sóis, corujas e peixes dos hieróglifos egípcios. Contudo, o simples reconhecimento não nos fornece as chaves para a interpretação dessas

¹ “Ver não é um ato passivo nascido da projeção do mundo na retina, mas uma tomada do olhar. É necessário adquirir o código do ver a fim de que se possa conhecer o mundo em toda a sua clareza (...). Só se acede ao uso propício dos olhos pela aprendizagem.” (Le Breton D. *La Sauver du monde: une anthropologie des sens. Métailié*, 2006, p. 452.)

imagens. Certamente, esses exemplos são casos extremos que implicam investigação e estudos suplementares que nos deem acesso à interpretação de tais imagens. Entretanto, nos ajudam a compreender um quesito que toda leitura de imagem pressupõe: interpretar uma imagem é um processo que se acrescenta ao mero reconhecimento.

Diante do exposto, valem algumas interrogações: eram essas imagens apenas destinadas a serem vistas? Admiradas? Adoradas? Ou, além disso, estavam prenhes de significados?

Certamente, essas imagens não são arbitrárias. Aliás, as imagens não o são. E isso é atestado por um grande historiador da arte, Ernest H. Gombrich. Em seu livro *Arte e Ilusão*, esse autor refuta essa arbitrariedade. Segundo ele (GOMBRICH, *apud* Santaella, 2012, p. 23-24),

A evolução da natureza programou o ser humano biologicamente de tal forma que ele teve que aprender o que lhe é vantajoso para a sua vida e sobrevivência. Como ocorre com os animais, a sobrevivência do ser humano também depende de coisas e signos reconhecíveis que lhe são de grande significado. Fomos programados a procurar objetos que nos são necessários e cujas configurações nos agradam mais que outras. A nossa capacidade de reconhecer um objeto parece estar ligada à relevância biológica que ele tem para nós, o que faz que baste o objeto ter uma vaga semelhança para provocar reação positiva.

Agora, mais que nunca, fica a certeza de que, para nos apropriarmos do que a imagem tem a nos dizer, do que quer nos mostrar, como significa, como representa a realidade, necessitamos de aprendizado. Ou seja, necessitamos dominar o código imagético-pictórico. E a pintura é um território privilegiado para aprendizagem da leitura de imagens.

Dessas considerações acerca da importância da leitura de imagens, adveio-nos a questão-problema de nossa pesquisa: o que um aluno da série final do Ensino Fundamental II (9ª série) conseguiria dizer de uma imagem (pintura)? Ou seja, o que ele conseguiria ler de um quadro.

A partir dessa questão-problema, pudemos delinear nossos objetivos: verificar se os concluintes do Ensino Fundamental II (9ª série) conseguiriam “ler” uma imagem e, caso fosse constatada a dificuldade de fazer essa leitura, desenvolver, por meio de uma intervenção, nesses estudantes essas habilidades.

Por conta desses objetivos, podemos inferir que, levando em consideração a natureza desta investigação, empreendemos uma pesquisa aplicada, uma vez que os conhecimentos advindos de nosso referencial teórico foram aplicados a fim de resolverem problemas específicos. Já em relação à abordagem do problema, podemos afirmar que esta é uma pesquisa qualitativa, pois buscamos interpretar um fenômeno – a leitura de imagens por concluintes do

Ensino Fundamental. Finalmente, se considerarmos os objetivos da pesquisa, vimos que nosso estudo assumiu um caráter *descritivo*, pois nossa pretensão foi proceder a um levantamento do problema a partir da aplicação de um questionário e da observação sistemática a fim de descrever a situação dos estudantes quanto à leitura de imagens no momento da pesquisa diagnóstica para, a partir daí, elaborar o percurso da intervenção.

Para procedermos ao diagnóstico, partimos, então, das abordagens feitas por Dondis (2007) sobre a sintaxe visual e das possibilidades de leitura de imagens apontadas por Feldman (*apud* BARBOSA, 1991, p. 20). Aplicamos, assim, questionários à turma (um por quadro) sobre cinco telas de artistas e estilos diferentes. Iniciamos a pesquisa com uma tela do pintor espanhol Francisco de Goya, “Os fuzilamentos de três de maio”, e prosseguimos, em sequência, com “Uma alegoria das vaidades da vida humana”, de Harmen Steenwyck; “Impressão, o nascer do sol”, de Claude Monet; “Guernica”, de Pablo Picasso; e “Composição com vermelho, amarelo e azul”, de Piet Mondrian.

Como constatamos que o público-alvo de nossa investigação não estava apto a “ler” as obras picturais a eles apresentadas na primeira etapa de nossa investigação (diagnóstico), passamos à intervenção, quando elaboramos oficinas. Nesse momento, voltamos às cinco telas usadas na pesquisa diagnóstica a fim de ajudar os estudantes a verem o que não haviam conseguido enxergar na primeira etapa de nossa investigação.

Para consolidar essa intervenção, cujo objetivo foi o de oferecer elementos ao aluno para o mesmo poder inserir-se (melhor) no universo da leitura de textos imagéticos (pinturas) e, ao mesmo tempo, propor recursos didáticos às aulas de português e literatura, propusemos a leitura de quatro outras obras, mantendo os mesmos critérios usados quando do diagnóstico, ou seja, quadros de pintores e estilos artísticos de épocas diferentes: “A incredulidade de São Tomé”, de Caravaggio (Barroco); “Noite estrelada no Ródono”, de Vincent Van Gogh (Pós-impressionismo); “Le demoiselles d’Avignon”, de Pablo Picasso (Cubismo) e “A grande cidade iluminada”, de Antônio Bandejas (Abstracionismo).

Todo esse trabalho, contudo, foi fundamentado em uma pesquisa bibliográfica que nos trouxe o conhecimento necessário para empreendê-lo. Assim, inicialmente, trataremos para este estudo algumas considerações sobre a leitura, estabelecendo a relação entre o verbal e o não verbal. A seguir, trataremos da linguagem visual e das possibilidades de leitura de imagem. Dando sequência a essa reflexão, discorreremos sobre a relação entre a pintura e a literatura (relações intersemióticas) e, antes de apresentarmos a análise do *corpus* deste estudo, apresentaremos nosso percurso metodológico.

Os dois últimos capítulos deste estudo trazem os registros da análise dos questionários aplicados nas duas etapas de nossa investigação (o *corpus*): o diagnóstico e a intervenção (a pintura como recurso didático). Ambos sintetizados pelas considerações finais.

Esperamos ter alcançado as metas deste trabalho de conclusão do nosso Mestrado, fundamentado na ideia de que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis: elaborar um projeto de intervenção a partir de estudos teóricos que responderam a uma questão-problema. Ou seja, empreender uma pesquisa aplicada. Dessa forma, acreditamos estar contribuindo para a melhoria da qualidade da educação de Pernambuco e, quiçá, do Brasil.

2 LEITURA: A RELAÇÃO ENTRE O VERBAL E O NÃO VERBAL

2.1 Leitura: refletindo sobre o termo

O ato de ler, neste trabalho, é entendido como a capacidade de compreender, principalmente, sem palavras. Para melhor explicar como concebemos o termo “leitura”, tomamos emprestadas as palavras de Martins (1994) que considera

[...] a leitura como *processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem*. Assim, o ato de ler se refere tanto a escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (Martins, 1994, p.14 – itálicos do autor)

Ainda a respeito da mesma temática, Alberto Manguel, na apresentação do livro *Olhos que pintam – a leitura da imagem e o ensino da arte*, de Anamelia Bueno Buoro (BUORO, 2002, p.14), atesta que o ato de ler, ou seja, a leitura, é comum a todos nós. Para ele,

Ler as letras de uma página é apenas um de seus poucos disfarces. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; a dançarina lendo as anotações do coreógrafo e o público lendo os movimentos da dançarina no palco; o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração; o adivinho chinês lendo as marcas na carapaça de uma tartaruga; o amante lendo cegamente o corpo amado à noite, sob os lençóis; o psiquiatra ajudando os pacientes a ler seus sonhos perturbadores; o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água; o agricultor lendo o tempo no céu – todos eles compartilham com o leitor de livros a arte de decifrar e traduzir signos.

Mesmo durante o processo da comunicação verbal, lemos os vazios deixados pelo interlocutor nas suas falas e fazemos o mesmo com o conjunto de expressões utilizadas por ele no seu falar: expressões faciais, olhares, gestos... O verbal, sozinho, é – muitas vezes – insuficiente à comunicação (eficiente). Portanto, ler é “dominar” uma série de códigos, linguísticos e não linguísticos, capazes de fazer o leitor (re)construir o(s) sentido(s) do “texto”.

Na Idade Média, por exemplo, a Igreja percebera que, sendo a maioria dos seus fiéis analfabetos, seria necessário utilizar-se de outro tipo de código para “evangelizá-los”. É então que ela lança mão, por exemplo, das esculturas na pedra para ensinar a doutrina religiosa.

O termo “leitura”, no entanto, perdeu sua polissemia com a invenção da escrita. Após a invenção do código linguístico escrito, esse termo passou a designar tão somente o que está, linguisticamente, escrito. Hoje, porém, é necessário resgatar os múltiplos sentidos da palavra leitura, pois somente ler o que está registrado por meio do código linguístico é muito pouco, ou quase nada. No nosso mundo, as imagens se proliferaram de tal forma que estamos imersos nelas. Sozinhas ou associadas ao código escrito, elas estão em nosso meio. Ou seríamos nós que estamos no meio delas?

Na verdade, a imagem perturbou a nossa civilização. Por isso, é necessário olharmos para elas e buscarmos ver o que têm a nos dizer. Não devemos, embora possamos, ser indiferentes a elas. É preciso lê-las. Extrair-lhes o(s) sentido(s). Essa é a única forma de diminuirmos a “perturbação” que, muitas vezes, elas nos causam. Embora a arte tenha a sua função estética, essa não é a única. A pintura, ao longo da história, tem-se mostrado sintonizada com os vários “ismos” dos estilos de época e estes, com a realidade, mesmo quando eles (os “ismos”) procuram distanciar-se dela (realidade), não serem engajados. Tal procedimento, por si só, já representa uma tomada de posição. O não engajamento já é uma forma de engajamento. Já é tomar um partido, uma posição, que, em geral, favorece aqueles que estão no poder.

Assim, é necessário procurarmos aprender o código imagético para podermos compreender o que as imagens têm a nos dizer além do que elas, aparentemente, nos mostram. É isso que ampliará a nossa capacidade de leitura, tornando-a plural num mundo em que a presença da imagem quebrou a hegemonia do código linguístico, aparentemente, único código a carecer de aprendizagem, de ser lido. Essa é, portanto, a acepção de leitura que norteará este trabalho. Precisamos, então, entender como concebemos a interpretação/leitura de imagens. É o que buscaremos no próximo item.

2.2 A interpretação numa perspectiva imagética e o papel do leitor

O objetivo primeiro de quem se dispõe a fazer a leitura de qualquer texto, linguístico ou não, é a interpretação, ou seja, a busca de sentido, que está além do que os signos denotativamente apresentam. E isso serve para qualquer tipo de texto, inclusive, o imagético.

A arte só pode ser interpretada porque ela é o cruzamento do sensível e do perceptível. Em algumas manifestações artísticas, a interpretação faz parte do processo criativo: na pintura,

por exemplo, o espectador é convidado a interpretar uma obra que lhe é apresentada como acabada, concluída.

A interpretação faz parte da obra, pois não existe arte sem espectador. Na arte contemporânea, provoca-se o aparecimento dessa interpretação, a realizada pelo espectador. E o artista sabe que terá o apoio de mediadores no processo da construção de sentido. Aliás, toda obra de arte é aberta, polissêmica. Isso não significa, porém, que tudo é permitido em termos de interpretação. Esta é, antes de tudo, consequência da capacidade de leitura do espectador/leitor, o indivíduo que estabelece os parâmetros necessários à atribuição de sentido. Segundo Leffa (1999, p. 37),

Se o leitor não tiver a competência necessária, agirá fora desses parâmetros e dará ao texto uma interpretação não autorizada. Ao fazer isso, o leitor estará na verdade ignorando o texto, usando o verbo ler apenas na forma intransitiva. Pode ler muito ou pouco, mas não lê um objeto chamado texto, como se a leitura fosse apenas uma atividade introspectiva baseada na reativação de lembranças do leitor.

A leitura não é, portanto, como postula Leffa (1999, p. 37), “um ato solitário, mas coletivo, exercido dentro de uma comunidade que tem suas regras e convenções.” Aprender essas regras e convenções é, então, desenvolver a necessária competência para ler. Assim, o caminho necessário para quem deseja conhecer é a interpretação, ação externa à obra, uma ficção, um artifício.

O papel do intérprete nessa tarefa da busca do sentido é identificar várias pistas que apontem na mesma direção, que sejam convergentes para, no final, tornar coerente a sua interpretação. E é essa consistência das partes que dará o valor da interpretação.

Como nosso estudo trata da leitura do texto pictórico, trazemos Feldman (*apud* BARBOSA, 1991, p. 20), estudioso que aponta quatro estágios necessários a essa leitura: descrição, análise, interpretação e julgamento.

A *descrição* se refere a prestar atenção ao que se vê e, a partir da observação, listar apenas o que está evidente, como, por exemplo, tipos de linhas e formas utilizadas pelo autor, cores, elementos e demais propriedades da obra. Nessa etapa, identifica-se, também, o título da obra, o artista que a fez, o lugar, a época, o material utilizado, a técnica, o estilo ou sistema de representação (se figurativo ou abstrato), etc.

No estágio da *análise*, buscam-se identificar na obra elementos da composição visual – tais como os espaços, as cores, os volumes, as texturas –, procurando estabelecer relações entre eles. Além disso, procura-se observar como a disposição desses elementos na obra é capaz de criar contrastes, semelhanças, movimentos, equilíbrio e combinações diferentes, que devem, aqui, ser analisadas.

Mas a análise formal é apenas o primeiro passo. No seguinte, o estágio da *interpretação*, é que, de posse do que se observou e apreendeu nos dois estágios anteriores, busca-se dar sentido ao que se viu na obra. Por isso mesmo essa fase é das mais gratificantes do processo de leitura de imagens. Buscam-se aqui identificar quais ideias, sentidos, sentimentos e expressões a obra desperta no observador, como também aquelas intencionadas pelo artista, traçando uma relação entre imagem e realidade, objetivando-se apropriar-se desta. Em outras palavras, o motivo por que a obra de arte foi construída.

O último estágio é o do *juízo*. Nele, emite-se um juízo de valor sobre a qualidade da obra, procurando-se evidenciar se a mesma é importante ou não, se possui algum valor estético. As opiniões emitidas nesse estágio podem ser bastante divergentes, visto ter cada indivíduo gostos diferentes. Assim, uma obra que pode ser especial para uns, pode não ter qualquer importância para outros. Mas, independentemente disso, de posse dos elementos necessários à leitura de imagens, o observador poderá, mesmo não se agradando do estilo de pintura que observa, fazer julgamentos outros que o levem a aproximar-se dos motivos por que o quadro foi pintado, ou mesmo relacioná-lo às circunstâncias emocionais e/ou situacionais de recepção.

Por essa razão, necessitamos refletir sobre o seguinte: a obra de arte existe em si mesma ou depende de um contexto? Aqui, retornamos a um ponto inicial: a obra de arte permite-nos pensar melhor, refletir? Sem dúvida, a arte nos ajuda a conhecer, pois nos oferece uma verdade, ou ainda, leva-nos a pensar. Assim, o que torna uma obra de arte rica é a quantidade de ideias que ela nos provoca. Uma obra-prima leva-nos a pensar. Seu significado transcende. Ele está, pois, no horizonte do trabalho de interpretação. O intérprete/leitor estará sempre em busca dele. Esse é o seu papel, mesmo sabendo que esse sentido é arredo, que não se deixa atingir completamente.

Mas e a imagem? Como nós a concebemos neste trabalho? É sobre isso que discutiremos no próximo item, pois esse conceito é dos mais importantes para este estudo.

2.3 O conceito de imagem

No princípio era a imagem. A pintura. Rupestre ou não. O desenho. Depois se tornaram escritas pictográficas, ideográficas. Evoluíram para silabários e, finalmente, um dia, passaram a alfabetos, que se imaginaram absolutos. Deram um golpe. A escrita alfabética “divorciou-se” da imagem. Esqueceu-se de sua origem, pois conseguia dizer tudo (?). Com o passar do tempo, porém, ela percebeu-se insuficiente. Por essa razão, sabendo-se, em muitos casos, que uma linguagem apenas “sugere”, resolveu “mostrar-se”. Foi então que se transformou em imagens.

O preto das letras, contrastando com o branco da página, “desenhou”. Estava de volta a escrita às suas origens. Primeiro o texto cubista e, em seguida, o concretista. É nesse momento, sobretudo, que a escrita “toma consciência” de que não pode separar-se da imagem, porque ambas complementam-se e são oriundas de uma mesma fonte. São, principalmente (hoje), “irmãs siamesas”.

Como vimos, a imagem está na origem dos nossos sistemas alfabéticos. É isso mesmo. Antes de serem o que são, as letras do nosso alfabeto eram desenhos. O “a” e o “b”, por exemplo, originários do “α” e do “β” gregos, eram, respectivamente, uma cabeça de touro e uma casa.

É com a invenção do alfabeto, no entanto, que escrita e imagem foram (quase que totalmente) separadas, cabendo àquela a hegemonia sobre esta. Apesar desse distanciamento, imagem e escrita permanecem ligados. Pode-se mesmo dizer que, desde a invenção da escrita, o texto aparece com imagem e, hoje, a imagem aparece com texto. Um complementa o outro.

Aliás, com o desenvolvimento das mídias – TV, cinema, celular e, sobretudo, internet – a imagem “ressuscitou”. Podemos dizer que hoje estamos vivendo o “Renascimento Imagético”. Vivemos mergulhados em imagens. Parece até que elas tomaram a hegemonia da palavra.

Etimologicamente, “imagem” origina-se do termo latino “imago”, que significa “forma”, “aspecto”, “representação”, “retrato”, “cópia”, “imitação” (em oposição à realidade), “ideia”, “pensamento”, “lembrança”. É assim que o Dicionário Escolar Latino-Português conceitua tal termo. Fica claro, nesses “conceitos”, o caráter polissêmico da palavra imagem. Sobre isso, Santaella (2012, p.16-17) assim se posiciona:

A palavra “imagem” é ambígua e polissêmica, em primeiro lugar, porque pode ser aplicada a realidades não necessariamente visuais. Pode-se falar, por exemplo, em imagem musical [...]. Em segundo lugar, mesmo quando nos restringimos ao território da visualidade, há, pelo menos, três domínios principais da imagem:

1. O domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas. Estas brotam do poder de nossas mentes para configurar imagens. Elas não precisam ter necessariamente vínculos com imagens já percebidas. A mente é livre para projetar formas e configurações não necessariamente existentes no mundo físico;
2. O domínio das imagens diretamente perceptíveis. Essas são as imagens que apreendemos do mundo visível, aquelas que vemos diretamente da realidade em que nos movemos e vivemos;
3. O domínio das imagens como representações visuais. Elas correspondem a desenhos, pinturas, gravuras, fotografia, imagens cinematográficas, televisivas, holográficas e infográficas (também chamadas de “imagens computacionais”).

Esse caráter polissêmico da “imagem”, ainda segundo a autora, originou-se de *eikon*, palavra grega usada para designar todo tipo de imagem artificial. Por ser polissêmica, o que ela significa dependerá sempre do contexto e do observador. Ou seja, seu significado é contextual e subjetivo. Mas, em geral, o texto também o é. Na verdade, ele não diz, como muitos imaginam. É o leitor que, no seu contexto da interlocução, será o (re)construtor do sentido final. Portanto, enquanto o texto linguístico procura dizer, a imagem procura mostrar.

Mas, nesse processo do mostrar, não basta olhar. É preciso aprender a ver. Aliás, segundo Bacon (*apud* MANGUEL, 2011, p. 27),

só podemos ver aquilo que, em algum feitio ou forma, nós já vimos antes. Só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos.

É por meio do olho e do cérebro que organizamos a informação. Assim, percebemos visualmente as coisas em dois momentos distintos. Primeiramente, o objeto visual se forma como um *input* sensorial e depois a mente desenvolve operações de categorização, significado e interpretação. É fato: nossa mente percebe o mundo que nos rodeia principalmente pelas imagens visuais e acústicas. Além disso, o homem sempre procurou dar forma aos conceitos da realidade por meio das imagens. Na comunicação visual, o objeto está presente, visível, o que não ocorre com as palavras. Elas não possuem essa magia comunicativa.

Segundo Aristóteles (*apud* MANGUEL, 2011, p. 21), o pensamento carecia de imagens para funcionar.

Ora, no que concerne à alma pensante, as imagens tomam o lugar das percepções diretas; e, quando a alma afirma ou nega que essas imagens são boas ou más, ela igualmente as evita ou as persegue. Portanto a alma nunca pensa sem uma imagem mental.

Mais tarde, Arnheim (1985) diria que, sem nossas imagens do mundo, não poderíamos ser produtivos, visto que o “pensamento produtivo” se fundamenta nelas.

Assim, aprender a “ver”, isto é, a ler imagens é poder tornar-se produtivo no processo de apreensão e compreensão do caminhar do homem bem como de sua condição humana, pois elas são um meio de comunicação, informação, instrução, documentação e denúncia. E muito mais abrangentes que a escrita, pois, diferentemente desta, as imagens são universais, uma vez que estão presentes em todas as culturas. Um bom exemplo disso são os desenhos rupestres das grutas de Lascaux, na França. Eles são testemunhos de uma realidade de povos ágrafos, dos quais provavelmente não teríamos notícias se não fossem as pinturas nas paredes das grutas.

E qual é a relação entre a imagem, a imaginação e o imaginário? É disso que trataremos no próximo item.

2.4 Imaginação, imaginário e imagem

O homem, diferente de outros animais, é um ser criador, que faz, modifica o que a natureza se lhe apresenta, desde os tempos idos até o presente, sempre procurando dar sentido ao mundo. E, com certeza, assim continuará fazendo. Mas tudo isso só é possível porque ele é um ser que usa a imaginação, a função criadora da mente. Sem ela, o homem não seria criador de significados, pois todo fazer humano é sempre uma busca de sentido para o estar no mundo. Se usasse apenas outra função da mente, ou seja, o raciocínio, a razão, ele seria capaz de analisar e relacionar os fatos, mas incapaz de criar sentidos.

Essa faculdade do pensamento humano, a imaginação, é, nas palavras de Gilbert Durand (1997, p. 18), o “conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens, [...] o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano”. Portanto, é ela que nos permite construir representações novas de objetos decorrentes de combinações do pensamento que funcionam por associações a dados já existentes a partir dos quais são elaboradas novas imagens de novos objetos, capazes de existirem na realidade. Nesse sentido, a imaginação difere da lembrança e a ela se opõe, pois ela (a lembrança) só consegue evocar representações já vistas.

A imaginação é, pois, uma faculdade intelectual criadora por meio da qual podemos reordenar as representações do real. Ela é, nas palavras de Gaston Bachelard (1990, p.1), “a faculdade de *deformar* as imagens fornecidas pela percepção, [...] a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de *mudar* as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada de imagens, não há imaginação, não há *ação imaginante*”. Esse estudioso considera ainda que pela imaginação o homem “abandona o curso ordinário das coisas” (*ibidem*, p. 3) e atinge uma vida nova, diferente de sua realidade cotidiana.

É nesse sentido que podemos dizer ser uma das funções da imaginação criar o imaginário, que só existe nela. Assim, o imaginário opõe-se ao real do qual é uma reelaboração das representações. No entanto, podemos conceber ainda o imaginário não somente como função da imaginação que se opõe às criações do pensamento do que existe na realidade, mas como um conjunto de referências socioculturais.

Desse modo, ele está numa ordem coletiva e, portanto, ultrapassa os limites do individual. Com isso concorda Michel Mafesoli (2001, p. 76) quando sugere que o imaginário é “algo que ultrapassa o individual e impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo”. Na verdade, podemos dizer que ele é um substrato comum, um fundo cultural por meio do qual elaboramos nossas representações conceituais. “O imaginário estabelece vínculo. É cimento social. Logo, se o imaginário liga, une numa mesma atmosfera, não pode ser individual” (*ibidem*, p. 76). Mesmo que se diga “meu imaginário”, esta será sempre uma referência a algo que ultrapassa a individualidade e mergulha no que é próprio de um grupo no qual o indivíduo se insere.

Apesar de concordar que “cada sujeito está apto a ler o imaginário com certa autonomia” (MAFESOLI, 2001, p. 80), esse autor acentua seu posicionamento sobre o peso coletivo dessa criação da imaginação ao dizer que, “na maior parte do tempo, o imaginário dito individual reflete, no plano sexual, musical, artístico, esportivo, o imaginário de um grupo. O imaginário é determinado pela ideia de fazer parte de algo” (*ibidem*, p. 80). É por essa razão que, antes de falarmos de imaginário, é conveniente falarmos de imaginários, uma vez que estes são múltiplos e se tematizam, ou seja, há imaginário científico, religioso, social, artístico etc.

Nesse universo coletivo, elaboramos nossos conceitos por meio de dados simbólicos em que o pensamento se alicerça e constrói representações imediatas, espontâneas, conscientes ou não, em torno de assuntos extremamente variados. Nas palavras de Durand (1988, p. 15), esses dados simbólicos, ou melhor, “a imagem simbólica é transfiguração de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato. O símbolo é, portanto, uma representação que faz aparecer um sentido secreto; ele é a epifania de um mistério”. Um símbolo seria, assim, uma imagem que se cristalizou, sendo reconhecida por um grupo, embora não tenha um sentido único, pois, conforme Durand (*ibidem*, p. 60), “o símbolo remete a alguma coisa, mas não se reduz a uma única coisa”.

Ainda segundo esse mesmo autor, o imaginário é a fonte “de onde todos os medos, todas as esperanças e seus frutos culturais jorram continuamente desde cerca de um milhão e meio anos que o homo *erectus* ficou em pé na face da Terra” (DURAND, 1999, p. 117). Isso representa, portanto, uma diferença entre os seres humanos e os demais seres, visto ser através dele que o homem ultrapassa a sua realidade concreta e imediata.

Passemos, então, a refletir que relação há entre imaginação, imaginário e imagem, ou melhor, em que medida as relações entre imagem e imaginário nos permitirão precisar a noção de imaginário?

Procurando fixar o quadro dessa relação, ou seja, da nossa representação do mundo, Gilbert Durand (1988, p. 7-8) assim se expressa:

A consciência possui duas maneiras para representar o mundo. Uma direta, na qual a própria coisa parece presente ao espírito, como na percepção ou na simples sensação. A outra, indireta, quando [...] a coisa não puder apresentar-se “em carne e osso” à sensibilidade, como, por exemplo, na lembrança da nossa infância [...] ou na representação de um além-morte. Em todos esses casos de consciência indireta, o objeto ausente é reapresentado à consciência por uma imagem, no sentido mais amplo do termo.

Bachelard (1990, p. 2), nesse sentido, observa que “[...] o imaginário cria imagens, mas apresenta-se sempre como algo além de suas imagens, é sempre um pouco mais que suas imagens”. Ampliando tal abordagem e relacionando-a à produção da obra de arte, podemos afirmar que esta relaciona-se ao inconsciente coletivo (JUNG, 1995), ou seja, ela escapa ao seu criador. Ela faz vibrar o que há em nós de mais profundo. Ela antecipa as grandes variações do espírito de um povo, além de nos oferecer representações inéditas do mundo.

Qualquer que seja a obra de arte ela foi, é e será sempre um irreal. Um quadro, por exemplo, constitui-se da tela (tecido) e das camadas de tinta, distribuídas nela pelo artista. É o que se nos apresenta à nossa percepção. Não seria, pois, falso pensar que o artista, primeiramente, tenha uma ideia ou uma imagem para, em seguida, pô-la na tela. Podemos dizer que é verdadeiro o fato de o pintor poder ter como fonte de seu trabalho uma imagem mental que, num primeiro momento, está sob essa forma incomunicável e, no fim do trabalho, liberta-se e dá-se à mostra por meio do objeto artístico “quadro”, para que possamos contemplá-la. Nesse caso, no entanto, o que acontece não é uma passagem do imaginário ao real; é, na verdade; uma passagem da imagem mental à pictórica que a obra propõe à consciência imagética. E isso se aplica tanto à pintura quanto à literatura e até mesmo ao teatro.

Mas aqui vale uma indagação: em que momento uma imagem, um relato, uma referência entra na mente e produz sentido? Sem dúvida, essa é uma pergunta difícil de ser respondida uma vez que o imaginário é fragmentado pelas populações, pelos lugares e pelas épocas. E isso vale para todos os elementos do imaginário, que são diversos. Mitos, relatos, imagens etc., todos esses elementos não se impõem com a mesma intensidade.

Apesar disso, podemos dizer que, de uma maneira geral, um elemento passa no imaginário a partir do instante em que ele se torna uma referência compartilhada, citada, retomada, reapropriada e, por fim, separada de sua fonte original. Semelhante difusão cultural é tributária dos vetores midiáticos e, quanto mais esta for massiva, mais rapidamente a referência será partilhada.

Hoje, a construção do imaginário coletivo passa pelas mídias de massa, como rádio, televisão, cinema, internet, livros, jornais, etc., que se nutrem, eles próprios, de um imaginário coletivo implícito e o realimentam incessantemente. Podemos dizer que um imaginário que se nutre de si mesmo pode ser comparado a um sistema complexo, constituído, por isso mesmo, de um grande número de variáveis que interagem permanentemente. Para finalizar, lembrando Bachelard (1990), diremos que a imagem só pode ser estudada pela imagem, sonhando as imagens como elas se reúnem no sonho. É um absurdo pretender estudar objetivamente a imaginação, uma vez que só se percebe realmente a imagem que se admira.

Como carecemos conduzir nosso alunado nessa caminhada do ver “significativamente” pintura, buscando, nesse processo, “desmontá-la”² e “remontá-la” a fim de dar-lhe sentido, achamos pertinente trazer para este estudo uma breve abordagem da Semiologia ou Semiótica. É o que faremos no item a seguir.

2.5 Um pouco de Semiologia ou Semiótica

Todo aquele que tem interesse em se apropriar do significado do texto imagético deve buscar na Semiótica o seu caminho, pois ela pode auxiliar teoricamente quem se lança na busca da significação.

A pintura é um texto imagético e, como tal, deve ser o início e o fim da trajetória do sentido. É como acentua Oliveira (1995, p. 295.): “a obra é, portanto, o início e o fim do seu próprio tornar visível e o que ela nos faz ver é nada além do que nela está inscrito”.

Mas, para chegar a isso, é necessário aprender a ver, levar o olhar a educar-se. Isso implica procurar apropriar-se do sentido. Ou melhor, construí-lo. Essa é, pois, a nova atribuição do leitor deste século, na perspectiva da *Estética da Recepção*, de Hans Robert Jauss (1994). Para esse teórico, a obra não diz tudo, nem o produtor dela atribui-lhe sentido único e exato. É aí que entra em cena o leitor, que deve preencher os vazios deixados pelo produtor.

Embora essa abordagem esteja voltada diretamente ao leitor do texto literário, ela pode muito bem ser estendida ao leitor do texto imagético. Neste, é imperativo o leitor ter em mente que

Atribuir sentido é, pois, aceitar entrar em relação com o que é mostrado, é interagir, mudando as angulações do olhar para fazer ver, enfim, o que a pintura faz ver. Se, de um lado, cada obra se faz ver por si só, ela também

² Desmontar, aqui, significa observar as partes da imagem e, depois, relacioná-las para remontá-la, buscando, dessa forma, sua significação.

indica outras, com as quais dialoga, quer seja do criador mesmo ou dos seus contemporâneos, ou ainda de outras épocas. Fazer aflorar esses imbricamentos é valer-se da História da arte e da semiótica. (OLIVEIRA, *apud* BUORO, 2002, p. 11).

A Semiótica é, nas palavras de Buoro (2002, p. 12), a ciência que “busca o sentido das coisas, das pessoas, das produções humanas e da arte, em particular.” Por isso, essa ciência pode proporcionar importantes contributos ao novo leitor na sua tarefa de construtor de sentidos.

A Semiótica ou Semiologia é a ciência que estuda todos os signos utilizados pelos indivíduos em seus sistemas de comunicação e/ou significação, ou seja, o processo da produção de sentido.

O termo “semiologia” foi cunhado pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure, em seu Curso de Linguística Geral, em 1910. Segundo esse linguista, “a Semiologia estuda a vida dos signos no seio da vida social” (SAUSSURE, 1995, p. 24). É o signo em uso. Mas esse linguista, em sua teoria, concebia apenas o signo linguístico. Em sua concepção, o signo linguístico é uma junção inseparável de dois elementos básicos: um significante e um significado. O primeiro é concebido como a parte material da língua, isto é, os sons e as letras; o segundo, como a ideia, o sentido que os sons (palavras faladas), ou letras (palavras escritas) evocam à nossa mente. Foi essa concepção que, no século XX, fundou o Estruturalismo. Como se pode perceber, o signo saussureano é diádico, ou seja, formado por dois elementos: significante e significado.

A semiologia ou semiótica nomina uma ciência que, como vimos acima, tem por objeto de estudo todos os signos e seus sistemas de comunicação. O primeiro termo pertence a uma tradição europeia em que as ciências humanas permanecem mais ou menos ligadas aos movimentos literário-estético-filosóficos; o segundo está mais ligado a uma tradição anglo-saxônica marcada pela lógica e possui no americano Charles Sanders Peirce seu grande expoente.

A Semiologia é uma ciência que permite observar e analisar a maneira segundo qual o homem se comunica. E essa expressão “maneira segundo a qual” diz respeito a “que tipos de formas são capazes de comunicar”, ou ainda, ao que é uma comunicação. Ou seja, ela permite observar e analisar os sentidos veiculados pelos diferentes sistemas de comunicação.

Ao cunhar o conceito de Semiologia como sendo a ciência que “estuda a vida dos signos no seio da vida social”, Saussure chama-nos a atenção para o seguinte: o signo possui “vida” e esta se liga a um contexto social. Ao dizer que o signo possui vida, o linguista deixa

claro que esse elemento apresenta uma forma, ou seja, o que vemos concretamente quando observamos a planta de uma cidade, por exemplo. Isso nos leva a um significado mais ou menos preciso daquilo a que corresponde cada forma que vemos na planta da cidade. Nesse caso, o signo é o resultado da interdependência entre a forma e o conteúdo (significado).

No sentido de os signos possuírem “uma vida social”, isso significa dizer que eles são observados e analisados de acordo com os contextos sociais e comunicacionais em que circulam. Nesse caso, por exemplo, um mesmo gesto ou uma mesma cor não terão o mesmo significado em contextos culturais e comunicacionais diferentes. É por essa razão que a cor preta, que no Brasil representa luto, não possui, na China, o mesmo significado. Para o povo chinês, o luto é marcado pelo vermelho.

Nos anos 1960, outro estudioso da semiologia, Roland Barthes, inverte a proposta dessa ciência e funda a semiologia da imagem, por meio de empréstimos de conceitos linguísticos. Esse fato foi fundamental para que a imagem, enquanto objeto de estudo, pudesse adentrar à universidade.

Na semiologia clássica – Saussure para a língua, Barthes para todo sistema signo (imagem fixa, sobretudo), Metz para o cinema –, fez-se uma clara distinção entre o signo e seu referente. Ou seja, o signo não é o seu referente. A foto de minha namorada, por exemplo, não é a minha namorada, mas apenas uma “representação” dela. Assim, podemos dizer que há “falsidade” no signo.

Um signo é aqui entendido como sendo a reunião de algo que percebemos e da imagem mental associada a essa percepção. Desse modo, podemos dizer que a essência do signo é o seu caráter duplo. A sua face material, que pode ser percebida, chamamos de significante e a outra, a imaterial, conceitual, que só podemos apreender intelectualmente, chamamos de significado. Essas duas faces, isto é, significante e significado são indissociáveis, são comparáveis às duas faces de uma mesma moeda, que será o signo. Portanto, para que haja significação, é necessária a união do significante e do significado, que produzirá o signo.

O signo pode ser monossêmico ou polissêmico. Será monossêmico quando ao significante corresponder um único significado e polissêmico quando a essa mesma face signíca pudermos associar vários significados.

A polissemia signíca é o que promove a riqueza expressiva e interpretativa de um sistema de signos. Já a monossemia, pelo contrário, é o que, de fato, promove a sua lógica, a sua racionalidade. A monossemia é mais objetiva, denotativa, “impessoal”. Encontramos, com mais frequência, a polissemia nos domínios artístico-culturais (numa pintura, por exemplo); já a

monossemia é própria dos ambientes técnico-científicos, para evitar múltiplas interpretações (uma equação, por exemplo).

Ainda no campo da significação, vale aqui conceituar denotação e conotação. A primeira é a significação fixada a um determinado signo, isto é, a um determinado signo associamos um determinado significado. Já a segunda é uma construção de ordem superior na qual significante e significado de um primeiro signo tornam-se um significante de segundo grau que, por sua vez, produzirá um segundo significado, e assim por diante.

Para a semiologia, a imagem não pode ser reduzida a um conjunto de signos organizados como palavras. Num relato visual, o signo imagético é sempre a imagem de algo e/ou de alguém. Portanto, se o signo visual possui algum caráter simbólico, ele não é, como para a língua, posto *a priori*, mas é acrescentado a ele.

Rudolph Arnheim (2005) mostrará toda a importância da percepção global na busca da significação do signo imagético. As formas também são conceitos. As imagens não se adaptam à linearidade da linguagem, nem o “pensamento visual” é a soma de seus elementos constitutivos. Na verdade, é a percepção visual que é semiotizante. Isso significa que é a experiência contínua do ver que constrói os signos imagéticos, e não como acontece com a língua que constrói a sua significação a partir de um conjunto de signos cujos significados são (previamente) bem estabelecidos pelo léxico de cada idioma.

Posteriormente, outros estudos teóricos – do grupo μ^3 , por exemplo – irão restaurar o lugar que cabe ao receptor na construção do sentido.

A semiologia da imagem, hoje, tingiu-se de um grande pragmatismo: a significação não é mais considerada apenas algo imanente à junção de um significante e um significado, mas um produto de algo que é “dado a ver” e de uma recepção contextualizada. Assim, para nos assenhormos do que o texto imagético tem a nos dizer, é necessário fazermos, enquanto interlocutores, uma (re)construção, buscando (re)situá-lo em seu contexto histórico, geográfico, econômico e cultural.

Dessa forma, mesmo uma imagem sendo constituída de elementos que são a base de sua significação, não existe qualquer ligação direta e fixa entre tais elementos presentes na imagem e as interpretações que podem suscitar.

³ Grupo μ (inicial de “metáfora”) teve início em um grupo interdisciplinar de linguistas e semióticos belgas da Universidade de Lieja. Dentre esses estudiosos estava Jacques Dubois. Atualmente, esse grupo pesquisa sobre os fundamentos cognitivos do sentido.

Se, porventura, viermos compartilhar com outros indivíduos interpretações semelhantes diante dessa ou daquela pintura, isso não ocorrerá por conta da própria tela, mas pelo fato de compartilharmos uma cultura, que nos é comum temporal e contextualmente. Partindo desse princípio, podemos admitir que pode haver outras interpretações de uma mesma imagem. Isso não significa dizer, entretanto, que toda e qualquer interpretação seja válida. Na verdade, isso significa que os diferentes níveis possíveis de interpretação estão ligados ao saber, à cultura visual e artística; em síntese, à imersão constante na prática da leitura de imagens por parte de seus interpretantes.

A imagem não possui, por si mesma, uma qualidade estética, linguística ou sensível. Todos esses atributos são frutos de uma complexa co-construção entre autor, obra e receptor. Assim, para analisar uma imagem, é necessário atualizar os signos que fazem sentido nela, porque, segundo a semiologia pragmática, as ferramentas de interpretação não são dadas preliminarmente nem podem simplesmente ser transportadas de um contexto imagético para outro. Na verdade, essas ferramentas são resultantes de um constante trabalho de interpretação, sempre flutuante e suscetível de ser aprofundado e questionado.

2.5.1 A semiótica peirceana

Outro estudioso da semiologia, ou melhor, da semiótica – termo mais aplicado aos estudos dos semiólogos americanos –, Charles Sanders Peirce (1995, p. 46), concebia o signo, ou *representamen*, como “qualquer coisa que, em certa medida ou sob algum aspecto, representa alguma coisa para alguém”. Para ele, o signo materializa-se de diversas formas, pois é “qualquer coisa”, isto é, objeto, som, cheiro, cores etc. e tem a característica básica de estar no lugar de outra coisa. E mais: ele é dinâmico, pois se volta para alguém, além de ser passível de interpretação.

O signo pierceano é mais abrangente que o saussureano, pois este se restringe apenas à dimensão verbal dos signos, enquanto aquele está aberto ao verbal e ao não verbal. Peirce concebe o signo de forma triádica, ou seja, constituída de três elementos básicos: o referente, o significado e o significante.

Para Peirce (*ibid.*), os três constituintes do signo podem ser assim sintetizados: o “significado” ou “*interpretante*” é o que a imagem significa – não se deve confundir “interpretante” com a “pessoa que recebe e interpreta a mensagem” –; o “*referente*” é o “objeto”, ou seja, o real representado pela imagem; e o “*representamen*”, ou “significante”, é o que se percebe (mental e) sensorialmente do “objeto”.

Podemos recorrer ao seguinte exemplo: Um homem vê uma maçã (cena real). A maçã (a fruta real), ou imagem inicial, é o “referente”; já a percepção dessa fruta pela visão do homem (receptor) – o que ele vê – é o significante (segunda imagem) e o tratamento intelectual e afetivo que a mente dá ao que o homem percebeu, a “imagem da maçã”, o “conceito” (“terceira imagem”), é o significado.

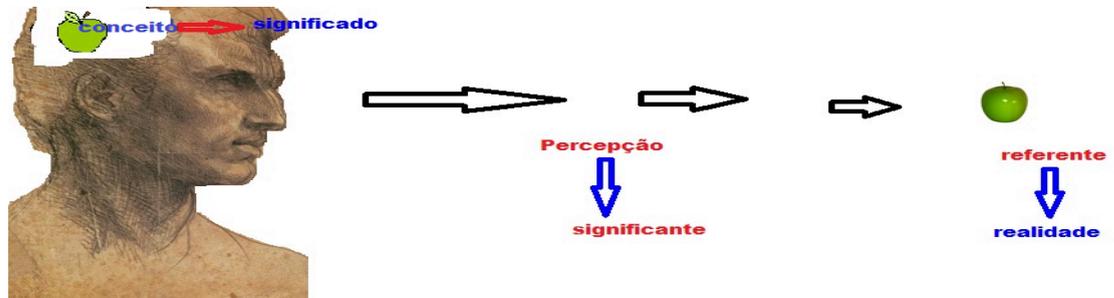


Figura 1: Signo peirceano
Desenvolvida no Paint.net

Em sua obra *Semiótica Aplicada*, Santaella (2002, p. 8), tentando nos ajudar na compreensão dos conceitos supracitados, assim se expressa:

Tomemos um grito, por exemplo, devido a propriedades ou qualidades que lhe são próprias (um grito não é um murmúrio), ele representa algo que não é o próprio grito, isto é, indica que aquele que grita está, naquele exato momento, em apuros ou sofre alguma dor ou regozija-se na alegria (essas diferenças dependem da qualidade específica do grito). Isso que é representado pelo signo, quer dizer, ao que ele se refere é chamado de seu objeto. Ora, dependendo do tipo de referência do signo, se ele se refere ao apuro, ou ao sofrimento ou à alegria de alguém, provocará em um receptor um certo efeito interpretativo: correr para ajudar, ignorar, gritar junto etc. Esse efeito é o interpretante.

Portanto, os três constituintes do signo pierceano são “representados” por meio do triângulo semiótico de Peirce (ver Figura 2).

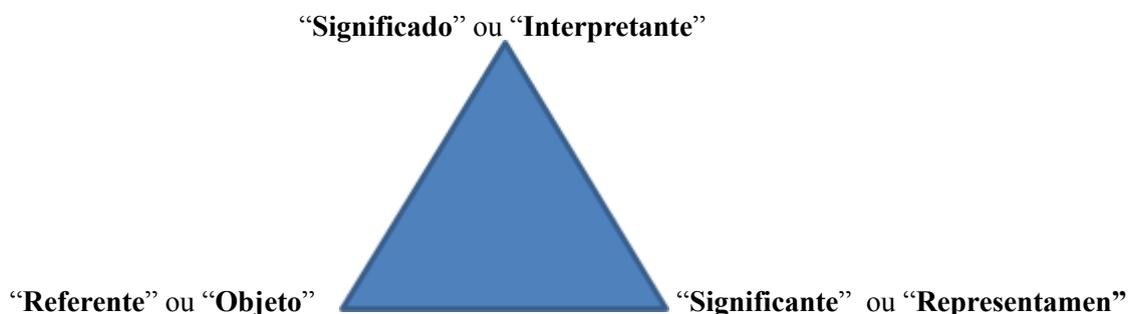


Figura SEQ Figura * ARABIC 2:
Triângulo Semiótico de Peirce
Desenvolvida no Word

Na verdade, esse conceito de signo pierceano se distingue segundo diferentes níveis de percepção, do mais vago ao mais preciso, ou seja, primeiridade, secondidade e terceiridade,

respectivamente, supramencionados como *representamen* ou significante, objeto ou referente e interpretante ou significado.

A primeiridade é uma concepção do ser em si mesmo, ou seja, uma concepção do ser independente de qualquer outra coisa, em sua globalidade e totalidade, sem limites nem partes, sem causa nem efeito. Já a secundidade é a concepção do ser em relação a alguma coisa do outro. É a categoria do individual, da experiência, do fato, da existência, da ação e da reação. Esse nível corresponde à vida prática, à realidade. A terceiridade é a categoria do pensamento, da linguagem, da representação, do processo semiótico; é o conceito. Ela permite a comunicação social; corresponde à vida intelectual. Enquanto a secundidade é uma categoria do individual, a primeiridade e a terceiridade são categorias do geral; mas a generalidade da primeiridade é da ordem do possível, e a da terceiridade é da ordem do necessário e, conseqüentemente, da previsão.

Por exemplo, por causa da lei da gravidade, podemos prever que, toda vez que soltarmos um objeto qualquer, ele irá cair. A terceiridade é, pois, o regime da regra, da lei, porém uma lei que só se manifesta nos fatos que a aplicam, portanto na secundidade. E esses mesmos fatos concretizam qualidades, portanto, primeiridade.

Ainda segundo o conceito de signo peirceano, a imagem de qualquer natureza, isto é, real ou imaginária, é um “signo”, ou ainda um conjunto de signos, que mantém uma relação de semelhança com uma realidade concreta ou abstrata.

É interessante observar ainda que o falante analfabeto de uma língua não consegue ler o código linguístico escrito de sua língua materna, mas é capaz de ler (e lê) imagens. Assim, caso um brasileiro que não sabe uma palavra em alemão esteja numa rua de uma cidade alemã e precise atravessá-la, não necessitará pedir explicações para fazê-lo. É só observar as luzes do semáforo e decidir se atravessa ou não. Não sabe a língua do país, mas sabe ler as cores que o sinal de trânsito apresenta. Ou ainda, vendo, num determinado espaço público, a imagem de um cigarro cortado por uma linha diagonal, saberá que ali não deve fumar. Portanto, se fumante, infringirá a lei se quiser. Mas uma coisa deve ficar clara: para ser lida, a imagem já deve ser conhecida pelo falante (de qualquer língua), pois só vemos o que conhecemos. Porém, isso não é uma peculiaridade do código imagético. Com o linguístico, acontece o mesmo. Se ouvirmos ou lermos uma palavra que não conhecemos, ela não fará sentido para nós.

Quando nós, que falamos a língua portuguesa, dizemos ou ouvimos /kaRu/, ou vemos, em alguma superfície, a palavra CARRO escrita, vem-nos à mente a seguinte imagem:



Figura 3: Carro

Disponível em: <http://lazer.hsw.uol.com.br/como-desenhar-carros.htm>

Ou vemos outra imagem similar, porque isso já é conhecido por nós. É fruto das nossas relações socioculturais. Mesmo uma palavra que evoca uma ação, uma qualidade, defeito ou fenômeno traz-nos à mente uma “imagem”. Logo, /daNsa/, dança; /‘siRkulo veR‘meʎo/, círculo vermelho; /pɛs ‘tɔRtos/, pés tortos são palavras que nos evocam, respectivamente, estas imagens:



Figura 4: Dança (Balet)⁴



Figura 5: Círculo⁵



Figura 6: Pés tortos⁶

Se os mesmos vocábulos acima forem pronunciados para um alemão que não saiba português, esses conceitos (“imagens”) não aparecerão na mente dele; logo, não farão sentido. Entretanto, se tais palavras, escritas ou faladas, forem seguidas por essas figuras, ou mesmo se apenas as imagens forem apresentadas para o mesmo, com certeza, ele saberá de que se trata. Portanto, o signo imagético é mais abrangente que o linguístico.

Mesmo assim, uma imagem pode ser estudada, lida. E, para isso, basta que se estudem os signos que a constituem, procurando encontrar os possíveis significados deles nela. Nas palavras do americano Claude Elwood Shannon (1975), “o pai da Teoria da Informação”, a imagem, como a vemos, resulta de uma cadeia de informação. Para ele, a imagem é

⁴ Disponível em:

<http://4.bp.blogspot.com/-4KF8VNJtZXg/UbVG4WCvWEI/AAAAAAAAAQs/MgtHSdMkeI4/s1600/danca.jpg>
Acessado em 09/09/2013.

⁵ Disponível em:

http://www.matematica.seed.pr.gov.br/arquivos/Image/imagens_relatos/imagem_relato_circulovermelho_danielle.jpg
Acessado em 09/09/2013

⁶ Disponível em: <http://jped.com.br/conteudo/01-77-05-425/Relat1c.jpg> (Acessado em 09/09/2013).

“comunicante”, ou seja, ela é “transporte da informação” e possui um caráter polissêmico à medida que causa modificação na informação.

Além disso, os nossos sentidos são falíveis e limitados, podendo, muitas vezes, induzir-nos a erros. Por isso, devemos duvidar do que vemos, ouvimos ou tocamos. Não seria, pois, absurdo concordarmos com o francês Laurent Gervereau (2000), um outro estudioso da imagem, que afirma ser o nosso olhar que determina a maneira como vemos e qualificamos as imagens.

Segundo esse estudioso, por meio do olhar, a visão nos proporciona uma experiência sensorial e polissensorial do mundo. Ela permite-nos apreciar a luz, a forma e a cor, mas também a distância e o movimento. Esse sentido, no entanto, permanece na superfície do que está sendo visto, não conseguindo penetrar no seu âmago. Apesar disso, o deslocamento da visão, com relação ao que está sendo observado, permite apreciar a profundidade e a perspectiva do que se vê. Mesmo assim, essa experiência visual é um filtro da realidade, e não ela mesma.

Quando olhamos o mundo que nos rodeia, ele ganha sentido por meio dos códigos culturais de uso, adquiridos pela aprendizagem. Nessa ação de olhá-lo, a visão funciona como um “scanner” em busca de sentido. Na opinião de Sanders (1995), ele (o sentido) não é dado, mas construído. Assim, o sentido de nossos conceitos deve ser concebido como a soma de todos os seus efeitos possíveis – no presente, no passado e no futuro.

Como é importante, para este estudo, conhecer mais sobre o signo, passaremos a tratar desse assunto no item a seguir.

2.5.2 Classificação dos signos

Embora várias classificações tenham sido propostas para o signo, utilizaremos a elaborada por Peirce (1995), uma vez que ela pode nos ser útil para conhecer o funcionamento da imagem percebida como signo. Esse tipo de classificação dependerá de que tipo de relação será estabelecida entre o “significante” e o “referente”, e não com o “significado”.

Para efeito de classificação, Peirce (*ibid.*) considera três grandes categorias de signos, a saber: o ícone, o índice e o símbolo.

O ícone é, nas palavras de Peirce (*ibid.*), um objeto dinâmico; é o signo semelhante ao que ele representa. Não igual, mas semelhante, pois o ícone é uma representação. Nesse sentido, não devemos falar de igualdade, mas de similitude, semelhança. E isso só é possível porque há uma estreita semelhança entre o “significante” e o que ele representa: o “referente”.

Possui esse tipo de imagem a função estética, ou seja, a de causar o “prazer do olhar”, emocionar. É a partir daí que se pode falar em iconicidade de uma imagem. Trata-se, na verdade, do grau de similitude entre a imagem e o objeto que ela representa.

O ícone, além de ser uma das três características sógnicas, ele próprio é triádico. Ou seja, pode, de acordo com o contexto, ser representado de três formas: qualisigno, sinsigno e legisigno.

Tem-se um qualisigno quando o produto do ícone suscita um sentimento, como a saudade provocada pela foto da pessoa amada naquele que a olha. Dizemos, porém, tratar-se de um sinsigno quando o ícone é uma reprodução do objeto, como a foto da pessoa amada. Finalmente, se o ícone é produto de uma convenção, quer seja ela explícita ou implícita, dizemos tratar-se de um legisigno. Exemplo disso é a mulher de olhos vendados com a balança na mão que simboliza a justiça.

O índice é um signo imediato. Ele é todo elemento visual que mantém uma relação de *causalidade* com a ideia ou o objeto ao qual se refere. Esse tipo de signo possui uma função epistemológica, ou seja, encarrega-se do fornecimento de informações: reconhecimento, rememoração, ilusão, propaganda e mensagem. Ou seja, é a “imagem funcional”.

Semelhante ao ícone, o índice apresenta características explicitadas acima, como sinsigno e legisigno, porém jamais o qualisigno. O índice transforma-se em sinsigno quando é fruto de uma “generalização”, como, por exemplo, tatuagens no corpo de uma pessoa são, para muitos, índice de marginalidade. Para tornar-se legisigno, o índice necessita ser tratado como convenção; é o caso, por exemplo, da mensagem de fumaça utilizada por certas tribos indígenas no passado.

O símbolo é uma lei, uma regra; por isso, é um tipo de signo *convencional e arbitrário*, podendo apresentar certo grau de semelhança, ou nenhuma, com aquilo a que se refere. Esse tipo de signo decodifica-se com o auxílio de um “código”. Por meio do símbolo, pode-se ter acesso ao sagrado e ao político, por exemplo.

Passemos, agora, a compreender melhor o interpretante.

2.5.3 O valor triádico do interpretante

Como o objeto, o interpretante é também triádico, ou seja, decompõe-se em três sistemas: a rema, o decisigno, ou signo dicente, e o argumento. Numa linguagem bem simples, diríamos que a rema, ou o interpretante remático, é equivalente à sombra sógnica na interpretação, como a sombra de um homem projetada numa parede. Se não houver qualquer

indicação, a sombra pode significar uma classe de objetos possíveis: homens que possuam as mesmas formas da sombra.

Como uma classe de objetos possíveis ou como uma variável, a rema não pode ser falsa nem verdadeira. Senão vejamos: se alguém diz que a sombra projetada do homem é a de Cristiano Ronaldo, ninguém pode verificar isso, a menos que coloque essa pessoa num determinado contexto. Nesse caso, o nível de interpretação muda.

Já o decisigno ou signo dicente relaciona um predicado a um sujeito. O predicado é aquilo que se diz do sujeito, que é o ser sobre quem se diz algo. O decisigno pode ser verdadeiro ou falso. Primeiramente, como exemplo, imaginemos a sombra de um homem como no exemplo anterior. Agora, ele está batendo bola num palco de um teatro por trás de uma cortina e, ao mesmo tempo, tendo sua sombra projetada através da cortina. Enquanto apenas sombra do homem, temos a rema; porém, ao colocarmos o contexto (*clip* do jogador) e, depois, dermos pausa, podemos verificar tratar-se do jogador ou não. Nesse caso, temos um decisigno. Portanto, temos no decisigno o valor de verdade ou falsidade. E isso é tudo, porque o decisigno não fornece razão alguma para a sua verdade ou falsidade. Para verificar isso, a câmera deve girar e fazer uma tomada por trás das cortinas a fim de mostrar quem é a sombra.

Com relação ao argumento, dizemos que é ele o responsável pela ligação entre o objeto e o seu *representamen*, uma vez que ele (o argumento) formula a regra que estabelece essa relação. Dependendo da natureza da regra, há três tipos de argumentos: a dedução, a indução e a abdução. A primeira, a dedução, é uma regra que se impõe aos fatos e se justifica ela mesma enquanto regra. Exemplo disso é a luz vermelha do semáforo acesa = pare (para os motoristas). A segunda, a indução, é uma regra que resulta dos fatos exatamente decorrentes da observação repetida desses (terremotos em regiões muito habitadas = muita destruição e morte). A última regra, a abdução, é a capaz de explicar um fato, geralmente, por meio de hipóteses ou de uma possível regra (o indivíduo negro, pobre e morador de uma favela = a marginal).

Entendidos esses conceitos, julgamos estarmos prontos para o próximo capítulo, quando trataremos da linguagem visual e das possibilidades de leitura de uma imagem. Em outras palavras, estaremos nos aproximando mais do nosso objeto de estudo.

3 A LINGUAGEM VISUAL E POSSIBILIDADES DE LEITURA DE IMAGEM

Dondis (2007), no capítulo 1 de sua *Sintaxe da linguagem visual*, diz que a primeira experiência por que passa o ser humano em termos de aprendizagem está ligada à “consciência tátil”. A esse conhecimento “manual” some-se o reconhecimento olfativo, auditivo e o gustativo. Todos esses sentidos, porém, “são rapidamente intensificados e superados pelo plano icônico – a capacidade de ver, reconhecer e compreender, em termos visuais, as forças ambientais e emocionais” (DONDIS, 2007, p.5).

É por meio da visão que organizamos nossas preferências e nossos temores, nossas necessidades e nossos prazeres. O visual nos domina a ponto de não percebermos que esse sentido “pode ser aperfeiçoado no processo básico de observação, ou ampliado até converter-se num incomparável instrumento de comunicação humana” (DONDIS, 2007, p. 6). Pela visão, aproximamo-nos da experiência com o real.

Segundo observa Gattegno,

embora usada por nós com tanta naturalidade, a visão ainda não produziu a sua civilização. A visão é veloz, de grande alcance, simultaneamente analítica e sintética. Requer tão pouca energia para funcionar, como funciona, à velocidade da luz, que nos permite receber e conservar um número infinito de unidades de informação numa fração de segundos. [...] com a visão, o infinito nos é dado de uma só vez. A riqueza é a sua descrição. (GATTEGNO, *apud* DONDIS, 2007, p. 6)

A imagem é prenhe de significados. Significados que vão além da mera descrição, do que está claramente visível, uma vez que a imagem pode conotar outros significados, inclusive alegóricos, metafóricos, hiperbólicos, irônicos e metonímicos. Assim, num mundo em que a imagem é indissociável dele – e como hoje o é! –, faz-se necessário capacitarmo-nos para uma leitura imagética mais eficiente e, portanto, mais proveitosa. Precisamos nos alfabetizar em termos visuais. E isso é possível, pois

qualquer acontecimento visual é uma forma com conteúdo, mas o conteúdo é extremamente influenciado pela importância das partes constitutivas, como a cor, o tom, a textura, a dimensão, a proporção e suas relações cognitivas com o significado (DONDIS, 2007, p.20).

É, contudo, importante registrar que isso – a cor, o tom, a textura, a dimensão, a proporção – pode ser “sistematizado”, ensinado, aprendido. Segundo Rosana Fachel, em *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*, trabalho organizado por Barbosa e Cunha (2010, p. 286), “[...] ler uma imagem é aquilo que fazemos ao refletir sobre aquilo que estamos vendo, é relacionar o conteúdo da imagem com o contexto no qual estamos

inseridos". Aqui, leitura é encarada numa perspectiva cognitivo-sociológica, ou seja, “como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos bem como culturais, econômicos e políticos.” (MARTINS, 1992, p. 30-31).

Começamos a ler muito cedo por meio do componente sensorial; em seguida, passamos para o emocional e, só depois, para o racional que, segundo Martins (1992, p. 45),

acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão e a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe atribuir significados. [...] ela não é importante por ser racional, mas por aquilo que seu processo permite, alargando os horizontes da expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social.

Assim, para que se possa aprender a ler a imagem, é necessário que haja, ainda no ensino básico, profissionais preparados para promoverem esse aprendizado. E, como estamos nos preparando para aplicar os conhecimentos construídos por esta pesquisa a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, julgamos imprescindível compreender como se justifica uma obra de arte. É disso que trataremos no próximo item, recorrendo mais uma vez aos estudos de Feldman (*apud* BARBOSA, 1991).

3.1 Feldman e os enfoques filosóficos: como justificar uma obra de arte?

Feldman (*ibid.*) apresenta os três enfoques filosóficos segundo os quais uma obra pode justificar-se. Trata-se do formalismo, expressionismo e instrumentalismo.

No formalismo, dá-se ênfase aos elementos visuais, ou seja, à forma como os mesmos se juntam ou à relação deles na obra de arte. O todo é constituído de partes e, para a harmonia do mesmo, é indispensável que elas estejam dispostas harmonicamente. Essa é uma exigência básica para quem vai analisar uma obra do ponto de vista filosófico. Diante disso, no entanto, surge uma pergunta: sob que regra(s) as partes se harmonizam? Não há essa(s) norma(s), essa(s) receita(s). Isso cabe ao leitor. Ele deve ter como apoio as suas impressões ou sensibilidade, pois, se houver harmonia entre as partes na obra, isso será sentido pelo espectador na forma de equilíbrio e bem-estar.

Outra forma de análise é interessar-se pela profundidade e intensidade da obra. Ou seja, o observador, que a analisa, deve buscar o sentimento que a obra provoca nele. Nesse caso, não existe obra de arte feia. A obra deve provocar ideias e sentimentos intensos e fortes. Portanto,

uma obra será boa se provocar emoção(ões) e ideias, e se essas ideias forem bem significativas. Essas são as regras básicas ao julgamento da excelência de uma obra sob o enfoque do expressionismo. Aliás, toda grande obra, sob esse prisma, nasce do desejo de evidenciar a experiência vivida pelo artista. Mesmo abstrato, um trabalho deve ser usado pelo artista para dar intensidade ao significado da experiência vivida por ele. É por essa razão que uma obra de arte deve convencer, emocionar, ser real e, efetivamente, causar emoção(ões). Para isso, é importante que o observador, ou melhor, o leitor aproprie-se das metáforas e analogias presentes na obra, e não seja apenas um contemplador passivo da mesma.

O terceiro enfoque filosófico de análise a que Feldman se refere é o instrumentalista. Como a palavra sugere, o instrumentalismo interessa-se pela obra de arte enquanto instrumento que servirá às necessidades humanas, sejam elas sociais, religiosas, econômicas ou políticas. Ou seja, a esse leitor interessa o propósito da arte. A finalidade para a qual a obra foi feita. Portanto, a excelência de um trabalho artístico sob tal prisma está na força com que ele pode mudar o comportamento do observador. Assim, o artista deve escolher criteriosamente o que vai retratar em sua obra. Suas qualidades técnicas e imaginativas devem estar a serviço de grandes ideias, pois, se estas não forem muito significativas, a obra também não o será. Não importam aqui as emoções íntimas do artista. Uma obra só será grande se servir a um grande propósito. É assim que ela se tornará grande. De nada valem boas técnicas aplicadas a um fim trivial, porque, nesse caso, o trabalho será medíocre. Sintetizando: somente será uma grande obra de arte aquela que servir a um grande propósito social. É assim que pensam os instrumentalistas.

Qualquer um desses enfoques apresentados acima pode ser usado para a análise de uma obra de arte. No entanto, para o indivíduo que ainda é iniciante na leitura crítica de uma obra de arte, o “[...] importante é iniciar com o exercício da descrição, seguido da análise e interpretação e só então aventurar-se no campo do julgamento, fundamentando-se numa filosofia da arte que seja mais apropriada à obra em estudo.” (FELDMAN *apud* ANA MAE, 1991, p. 20).

Em seu artigo *Aprendendo a ver arte com imagens de Eckhout*, Sebastião Gomes Pedrosa⁷ cita Rod Taylor. Isso é feito a título de complementação a respeito dos enfoques feitos por Feldman e, ao mesmo tempo, o articulista procura aproximar o que sugeriu este (Feldman)

⁷ Professor Adjunto Departamento Teoria da Arte e Expressão Artística Universidade Federal de Pernambuco. Texto hospedado em <http://institutoricardobrennand.org.br/textos/sebastiãoopedrosa.pdf>

dos quatro pontos apresentados por Rod Taylor, que auxiliam na compreensão de uma obra de arte:

1- Conteúdo: Qual a temática da obra? Ela trata de quê? Trata de um assunto acidental ou é um veículo que reflete a preocupação social, religiosa, moral ou política do artista ou de quem a comissionou? Foi o tema observado diretamente, de memória ou imaginado? Foi tratado de forma representacional (mimética) ou com exageros deliberados, distorção ou abstração? Por quê? O tema está evidente na superfície da obra ou está oculto, fazendo-se necessário o uso de alusões através de símbolos, analogias, metáforas?

2- Forma: Como foi a obra organizada? Está em harmonia com o conteúdo? Há contradição na organização dos elementos? Que tipo de escala cromática foi utilizada? É, por exemplo, harmoniosa ou construída por contraste? Há uma cor predominante, ou duas ou mais cores têm igual significância? Há uma forma predominante ou é composta de sequência de formas inter-relacionadas? Há formas repetidas, linhas, ritmos, que determinam o ‘design’ da obra? A obra possui uma unidade ou variedade de texturas? A obra se apresenta com uma unidade, ou é agradável em algumas partes e insatisfatória como um todo?

3- Processo: Como e de que a obra foi construída? Que materiais, instrumentos, processos e técnicas o artista usou? Como e em que parte deve ter o artista iniciado a obra? Que estágios deve ter passado a obra do início ao final da execução? Será que o artista se apoiou em estudos prévios (esboços, fotografia, maquetes, colagens)? A obra foi executada rapidamente ou exigiu um período de execução longo? Que tipo de habilidade deve ter necessitado o artista para produzir a obra?

4- Caráter: A obra lhe afeta de alguma forma? Ela capta um sentimento ou emoção que você já tenha experimentado em outra situação? Ela passa algum sentimento sobre a vida ou natureza? Você pode imaginar de que sentimento o artista era possuído enquanto produzia a obra? Como classifica a obra: silenciosa/ruidosa, tranquilizante/perturbadora, feliz/triste, relaxante/estridente como humor que ela passa e no sentimento que ela provoca? O seu humor se conserva inabalado ou a obra em questão o alterou? Se o seu humor foi alterado pela obra, quais as qualidades desta obra?

Portanto, para iniciar o processo de ensino-aprendizagem de leitura de imagens, vimos que o primeiro passo é o da descrição, ao qual deve seguir, como nos disse Feldman (*ibid.*), a análise, a interpretação e, por fim, o julgamento. Para preceder ao julgamento, vimos a necessidade de decidirmos a partir de que perspectiva vamos “olhar” a obra. Além disso, ajudados por Taylor (*apud* PEDROSA, s/d), pudemos perceber quão importante é apreender o conteúdo, a forma, o processo e o caráter da obra de arte.

Mas não vamos parar por aí. Necessitamos prosseguir este estudo a fim de dar maior fundamentação ao trabalho que iremos empreender: ajudar alunos do 9º do Ensino Fundamental a compreender imagens. Por isso, seguiremos nossa pesquisa, buscando agora saber mais sobre os elementos da comunicação visual, assunto do próximo item deste texto.

3.2 Elementos da comunicação visual

Para estudarmos os elementos da comunicação visual, recorreremos a Garcia Junior⁸ (s/d), autor de *Apostila de Artes Visuais: entendendo a arte/linguagem visual*, voltada para alunos do Ensino Médio. Como nossa pretensão é, neste trabalho, elaborarmos oficinas para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, julgamos adequado esse material, uma vez que, sendo didático, já nos ajudaria a empreender nossas oficinas. E não nos decepcionamos. Esse autor nos trouxe, de fato, as informações necessárias, as quais passamos agora a registrar.

Sempre que nos dispusermos a construir algo, necessitaremos dos materiais apropriados para que a obra se torne realidade. Para criar uma obra de arte, também necessitaremos de determinados materiais. Se a nossa obra for, por exemplo, uma pintura, precisaremos de tubos de tinta, de telas, molduras e pincéis. Entretanto, o que precisaremos, antes de tudo, será dos elementos fundamentais da arte: ponto, linha, forma, textura, valor, tom, espaço e cor. De posse desses elementos, teremos uma possibilidade infinita de combinações e, desde que usemos nossa imaginação, conseguiremos criar um conjunto harmonioso.

O **ponto** é a estrutura mais simples, mínima e irreduzível da comunicação visual. Para Dondis (2007), no plano ou no espaço, o ponto possui grande atração à visão humana. Mais: estando em quantidade e muito perto uns dos outros, eles são percebidos em conjunto e não separadamente. Os pontilhistas usaram essa técnica para construir suas obras.

A **linha** é, segundo Dondis (2007, p. 55), “um ponto em movimento ou como a história do movimento de um ponto”. Pontos muito juntos constroem a linha. Dos elementos da comunicação visual, a linha é o mais simples que apresenta sentido. Representa movimento, direção, textura. Várias linhas combinadas têm a propriedade de, numa superfície bidimensional, produzir a ilusão de ótica de profundidade, tornando essa dimensão tridimensional. Serve também para contornar uma forma e até mesmo produzir um efeito de sombra (linha hachurada). Os limites entre objetos são considerados linhas invisíveis.

As linhas são muito expressivas. Uma linha espessa, por exemplo, apresenta-se mais poderosa e mais segura do que uma fina. Essas linhas são ainda mais pesadas e, por isso, para os artistas, possuem um maior peso visual. Já as de valor e tom diferentes, num mesmo desenho, podem criar a ilusão da terceira dimensão.

As linhas podem ser classificadas como: a) geométricas, que são abstratas e com apenas uma dimensão, o comprimento; b) gráficas, que são desenhadas ou traçadas numa superfície

⁸ GARCIA JUNIOR. Apostila de Artes. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/gjrdesign/apostila-de-arts-visuais-revisada-e-ampliada-2014>

qualquer; c) físicas, que são observadas, principalmente, nos contornos dos objetos, naturais ou construídos, criadas de maneira abstrata na forma de uma percepção visual ilusória e imaginária como fios de lã, fios de energia, rachaduras em pisos, horizonte etc.

Para melhor compreendermos, observemos as figuras abaixo.

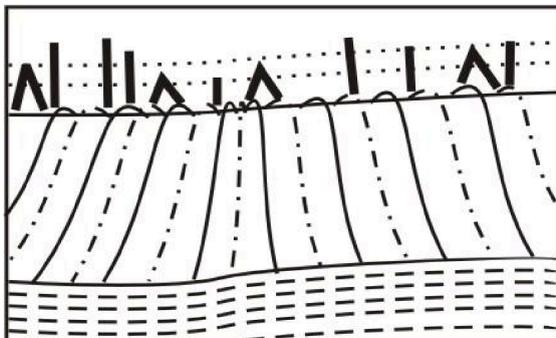


Figura 7: Linhas gráficas

Fonte: Garcia Junior



Figura 8: Linhas físicas imaginárias na natureza

Fonte: Garcia Junior

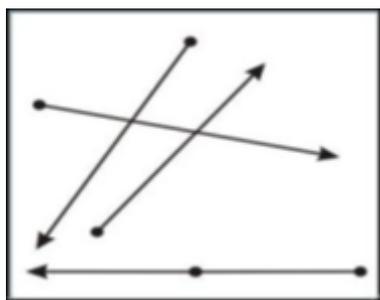


Figura 9: Linhas Geométricas

Fonte: Garcia Junior

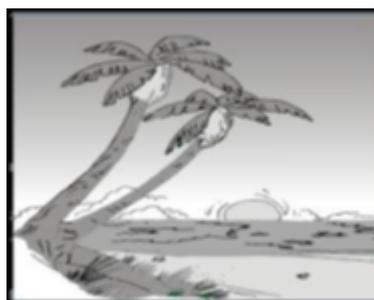


Figura 10: Linhas Gráficas

Fonte: Garcia Junior



Figura 11: Linhas Físicas

Fonte: Garcia Junior

A linha gráfica pode indicar a trajetória de um ou vários pontos de maneira contínua, variando quanto: a) à espessura (fina ou grossa); b) à forma (reta, sinuosa, quebrada ou mista); c) ao traçado (cheia, tracejada, pontilhada, traço e ponto etc.); d) à posição (horizontal, vertical ou inclinada).

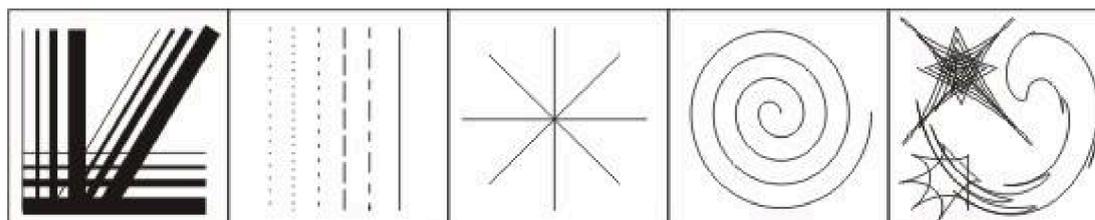


Figura 12: Variações de tipos de linha gráfica

Fonte: Garcia Junior

Dessas características, destacamos a forma e a posição que, dependendo da intenção de quem a desenha, a linha pode estar carregada de movimento e energia, assumindo diversas apresentações para expressar vários significados.

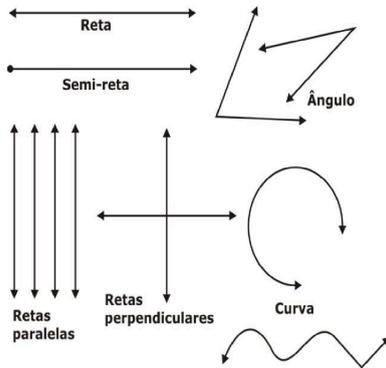


Figura 13: Ângulos e retas

Fonte: Garcia Junior

Reta: linha ilimitada nos dois sentidos (sem começo ou fim) e possui uma única direção.

Semirreta: linha que parte de um ponto de origem e é ilimitada apenas num sentido de crescimento.

Retas paralelas: linhas retas que não se cruzam e todos os seus pontos possuem a mesma distância.

Retas perpendiculares: linhas retas que se cruzam, têm “aberturas” iguais, formando um “canto reto”.

Ângulo: “abertura” formada por duas linhas semirretas que partem de um mesmo ponto.

Curva: linha que muda o seu sentido de direção podendo ser sinuosa, quebrada ou mista.

Por sua vez, **forma** é uma área delimitada, definida ou sugerida pela linha, cor, textura ou pelo valor. Há uma grande variedade de formas. Na arte, esse elemento visual pode ser realista (figurativo) ou imaginário (não figurativo ou abstrato). Nas obras bidimensionais, o volume ou a tridimensionalidade de uma figura pode ser conseguido por diferentes técnicas.

Existem três formas básicas: o círculo, o quadrado e o triângulo equilátero, cada qual com suas características e especificidades, exercendo no observador diferentes efeitos visuais e impressões quanto aos seus significados. As formas também podem se dividir em dois grandes grupos: a) geométricas: figuras ordenadas perfeitamente (formas básicas, polígonos etc.), não tão facilmente reconhecidas na natureza no seu estado mais puro; b) orgânicas: formas ordenadas ou aleatórias em estruturas não geométricas, observadas principalmente na natureza, daí o seu nome (asa de inseto, folha de árvore, curso e ramificações de um rio etc.).

FORMAS BÁSICAS

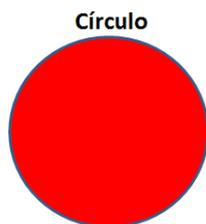


Figura 14: Círculo

Desenvolvida no Word

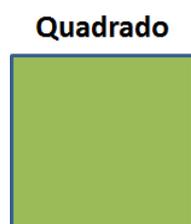


Figura 15: Quadrado

Desenvolvida no Word

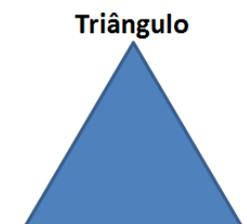


Figura 16: Triângulo

Desenvolvida no Word

Outro elemento é a **textura**, que caracteriza a superfície de um material ou objeto. Ela pode ser real, portanto, tátil; ou visual, podendo, pois, ser real ou ilusória. Numa imagem, a textura cria efeitos visuais interessantes; um deles, por exemplo, é enganar o olho para que ele perceba a profundidade quando não há.

A textura pode ser classificada de duas maneiras: quanto à sua natureza e quanto à forma que ela apresenta. Assim, podemos ter a *textura tátil* e a *textura ótica*. A primeira, a *tátil*, é aquela em que podemos tocar e sentir a característica que lhe é peculiar pelo tato – como, por exemplo, o reboco granuloso de uma parede, a aspereza de uma lixa, a lisura de uma cerâmica polida. Também é conhecida por textura concreta por ser palpável e estar efetivamente empregada ou ser característica da superfície de um material. Já a *textura ótica* é aquela existente apenas na ilusão criada pelo olho humano, como, por exemplo, a capa de um livro que reproduza a imagem de uma parede rebocada ou as imagens impressas num tecido que criam um padrão de textura reconhecido pela visão, mas não sentido pelo tato. Também é conhecida como *textura virtual*, pois existe somente com efeito captado pela visão como uma representação.

Por outro lado, quando falamos em **valor** nas artes plásticas, referimo-nos ao caráter claro ou escuro de uma parte do quadro em relação às outras. Todas as cores correspondem a um tom de cinza, ou seja, o valor das cores corresponde à sua posição na escala tonal das cores, indo do preto ao branco. O valor das linhas pode variar do branco (claro) ao escuro; já texturas e formas variam em termos de *valor* em intensidade luminosa.

Por sua vez, o **tom** é a posição relativa numa escala de cinza, que vai do branco ao preto, denominada escala acromática. Todas as composições, mesmo as repletas de cores, têm um *tom* e um *valor*. Ou seja, todas as cores correspondem a um tom de cinza; por isso, temos as cores claras – como o azul-claro – e as cores escuras, como o azul-escuro.

O *tom* e o *valor* podem indicar uma atmosfera. Os contrastes elevados, por exemplo, podem ser frios e impessoais. Porém, se o artista quiser criar um trabalho que possua uma atmosfera leve e otimista, usará composições de tons claros. Já se quiser uma atmosfera deprimente e fechada, usará tons sombrios. O domínio do valor numa composição muitas vezes cria a ideia de profundidade espacial.

Em relação à **cor**, pode-se dizer que, se ela existe, é porque existe luz; em outras palavras, a luz faz nascer a cor. Na natureza, as cores não existem enquanto tais. Elas são, na verdade, o resultado da absorção e difusão das radiações luminosas pelos objetos que nos

rodeiam. Árvores, montanhas, pessoas, frutos, objetos não possuem a cor que apresentam. Sob a luz branca, uma maçã, por exemplo, não é vermelha. No caso, a superfície da maçã absorveu todas as cores do espectro visível, exceto o vermelho. O comprimento de onda reflete-se nos nossos olhos, que enviam os sinais ao nosso cérebro e, então, vemos a maçã vermelha. Na realidade, a maçã não é vermelha. O mesmo acontece com tudo que nos rodeia.

A *cor* é acertadamente *o elemento da comunicação visual* mais atraente de todos e pode agradar e desagradar repentinamente. Algumas combinações de cores nos agradam, outras não. Os esquemas de cores podem apresentar-se harmoniosos, ou não. Por essa razão, o pintor, por exemplo, necessita saber usá-los. A cor apresenta três propriedades: a *tonalidade*, a *intensidade* e um *valor*.

O círculo cromático, ou círculo das cores, é útil para se explicar a tonalidade cromática, pois ela refere-se à posição que a cor ocupa no referido círculo. As cores primárias são o vermelho, o amarelo e o azul. Isso significa dizer que todas as demais cores originam-se dessas três. Ao misturarmos as cores, alteramos as tonalidades delas. Dessa forma, juntando-se, por exemplo, vermelho e amarelo, a tonalidade deste último muda; logo, obtemos outra cor. As cores secundárias – o laranja, o verde e o violeta – são resultantes da mistura entre duas cores primárias. As cores intermediárias ou terciárias, bem como as primárias e secundárias são mostradas no círculo cromático, que normalmente apresenta doze divisões.

A luminosidade ou saturação de uma cor é ao que comumente chamamos de intensidade cromática. Nesse sentido, para uma cor poder ser brilhante ou fosca, basta-lhe mudar a intensidade. Para tal, acrescenta-se a ela branco, preto, cinza ou sua cor complementar. Algo similar precisamos fazer para mudar o valor da cor. Nesse caso, basta-lhe acrescentar branco ou preto, o que fará a cor ficar mais clara ou mais escura. E é esse processo, inclusive, que faz as cores assemelharem-se umas às outras. É o caso das cores quentes, que se assemelham ao amarelo e ao vermelho, e das cores frias, que se assemelham ao azul. As cores neutras são o resultado da mistura de uma cor com sua complementar. Uma só cor, chamamo-la de monocromática.

A luz colorida permite a sintetização aditiva da luz branca, ou seja, todas as cores, quando combinadas, resultam no branco. As cores primárias da luz são o vermelho, o verde e o azul, enquanto que as das pigmentações das tintas usadas na pintura são o amarelo, o azul (ciano) e o vermelho (magenta). Portanto, acrescentando-se branco e preto ao amarelo, ao ciano e ao magenta, pode-se criar toda a gama de cores do espectro visível.

Porém, não vamos acreditar que, escolhendo ao acaso os elementos acima apresentados, o trabalho terá uma abordagem visual coerente, expressiva e inteiramente pessoal, porque, para

isso, deve basear-se em princípios visuais, como equilíbrio, tensão, dominância, ritmo, movimento, variedade e economia. Vejamos agora mais de perto esses elementos.

Atinge-se o **equilíbrio** quando todos os elementos utilizados pelo artista formam um todo, uma unidade, como se a retirada de um único elemento pudesse prejudicar toda a obra. Em outras palavras, o equilíbrio representa a harmonia e a ordem, como também a estabilidade, o sentimento de que as coisas são o que elas deveriam ser.

A **tensão** acontece quando se sente que o artista “organiza” deliberadamente os elementos a fim de provocar no espectador um sentimento de desconforto ou tensão, ou até mesmo de divertimento quando este olhar a obra. O objetivo dessa postura é surpreender o espectador e fazê-lo perder seus referenciais.

Ocorre a **dominância** quando o artista decide destacar um único elemento na sua composição, ou mesmo uma parte desta, na qual se inserirão todos os outros para formar um conjunto.

Por sua vez, o **ritmo** é uma pausa num conjunto a qual permite a força criativa de o artista intervir e inserir novos elementos, como uma forma, uma coloração, por exemplo.

Finalmente, dá-se a **economia** quando o artista, procurando restabelecer a ordem do conjunto, elimina o que está em excesso ou fragmentado na obra. Às vezes, a economia associa-se à abstração, porém elas não estão necessariamente associadas.

Em artes visuais, o **espaço** pode ser considerado um elemento em si e, às vezes, o resultado de uma combinação de elementos. Para sugerir a ilusão de espaço, o artista dispõe, por exemplo, da terceira dimensão, ou mesmo da variação da escala ou do tamanho dos objetos. Ou seja, objeto(s) maior(es) aparecendo no primeiro plano e outro(s) em plano(s) diferente(s), por conta do tamanho, parece(m) mais próximo(s), e o(s) menor(es), mais distante(s).

A **dimensão/plano** trabalha em conjunto com a linha e com a forma para iludir o nosso olhar, criando um efeito tridimensional na imagem, que está numa superfície bidimensional – uma folha de papel, por exemplo. As três dimensões são: altura, comprimento e profundidade.

Junto com o elemento da dimensão, relacionaremos o conceito de **plano** numa superfície, que é uma área da imagem que possui duas dimensões (comprimento e largura) e que, através de sua sobreposição, podemos obter uma ilusão da terceira dimensão (altura).

A representação da dimensão de profundidade no espaço bidimensional (altura e largura) vai depender da capacidade que o olho tem de se iludir quanto ao modo de perceber a imagem. A linha funciona como o contorno das formas obtidas que, por sua vez, são projetadas na superfície plana bidimensional, de modo que pareçam estar em diferentes planos. O principal artifício usado para criar esse efeito de profundidade é a perspectiva, podendo ser

intensificados pelos efeitos de claro-escuro nos diferentes tons da imagem. A representação do espaço tridimensional numa superfície bidimensional, através da perspectiva, vai exigir uma série de regras e métodos estabelecidos matematicamente para iludir o olhar.

A ilusão de profundidade

A superfície do papel que estamos lendo agora possui apenas duas dimensões (altura e largura), portanto, como podemos representar objetos com volume tendo três dimensões e termos a ilusão da terceira dimensão – a profundidade? Usando os truques da *perspectiva* para enganar a visão. O desenho em perspectiva reproduz o efeito que temos quando observamos o ambiente físico – as imagens se apresentam cada vez menores à medida que aumenta a distância de quem observa.

A ilusão de perspectiva pode ser causada de duas maneiras no desenho artístico: a) a *perspectiva linear*, que tem como referência a linha do horizonte e um ou mais pontos de fuga localizados nesta linha para causar o efeito de profundidade; b) a *perspectiva tonal ou atmosférica*, que usa diferentes tonalidades de cores, graduando conforme a distância que se quer representar – quanto mais próxima do observador a figura está (1º plano), os tons são mais fortes e, quanto mais distantes do observador, os tons são mais fracos. Vejamos nas figuras abaixo (Figuras 17, 18 e 19) essas *perspectivas*.



Figura 17: Perspectiva linear

Fonte: Garcia Junior

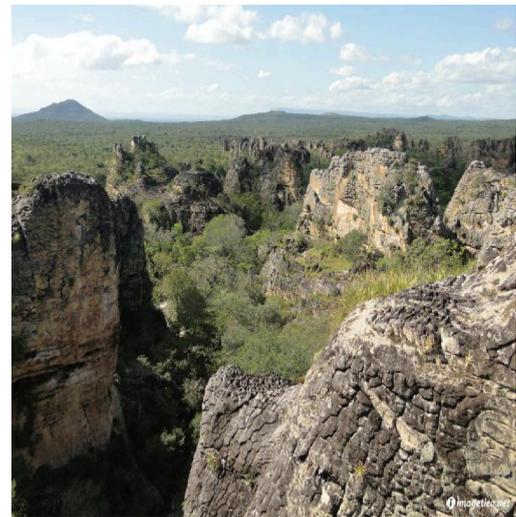


Figura 18: Perspectiva tonal ou atmosférica

Fonte: Garcia Junior

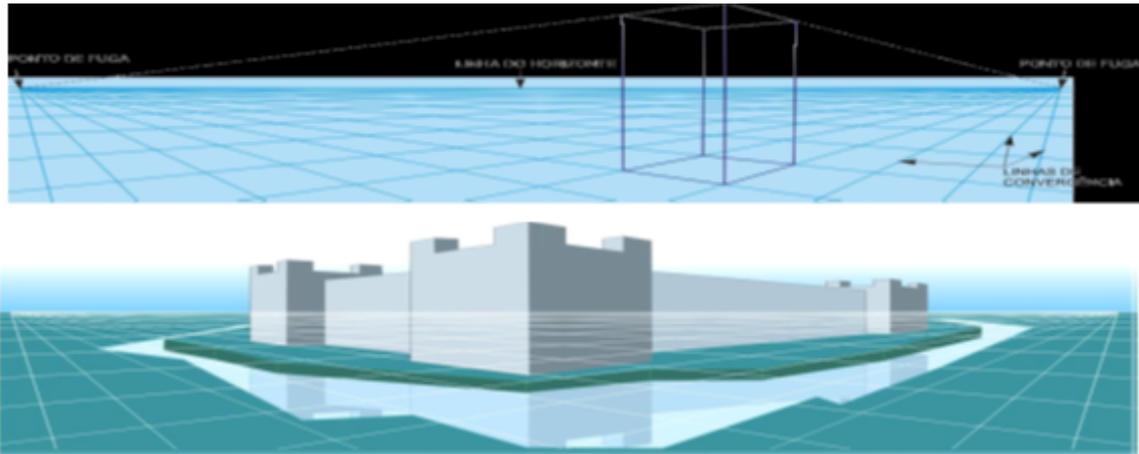


Figura 19: Projeção de Perspectiva: Linha do horizonte, linhas convergentes e dois pontos de fuga
Fonte: Garcia Junior

Outra noção importante para o nosso estudo é a de *escala*. Quando trabalhamos com os elementos visuais em uma área específica bidimensional, devemos prestar atenção na relação entre os tamanhos das imagens. Essa relação entre os tamanhos é a escala, também conhecida como *proporção*. Observemos a figura abaixo (Figura 20).

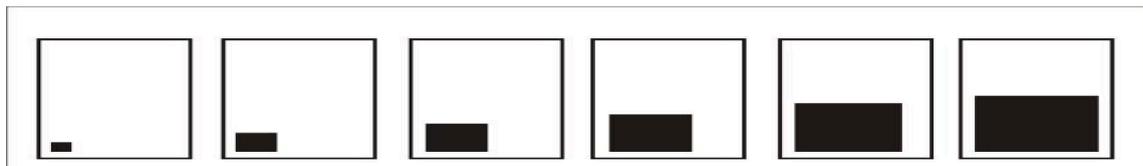


Figura 20: Escala: relação de tamanhos entre as formas
Fonte: Garcia Junior

Ao falarmos sobre *escala* ou *proporção*, comparamos conceitos opostos: grande e pequeno. A medida para se estabelecer uma relação comparativa de escala é o próprio ser humano, tendo sido desenvolvida pelos gregos antigos uma relação proporcional perfeita, a *seção áurea*, obtida por meio do seccionamento de um quadrado, usando a diagonal de uma de suas metades como raio para ampliar as suas dimensões originais, convertendo-o num *retângulo áureo*. A escala, como elemento da linguagem visual, traz em si um grande potencial de criação de efeitos e significados na construção de mensagens comunicativas e expressivas.

Uma obra ou projeto cujos elementos visuais têm o mesmo tamanho muitas vezes deixa uma sensação estática ou “sem graça” pela falta de contraste. A *escala* depende do contexto em que o efeito é criado e é relativa, pois o elemento gráfico pode parecer menor ou maior, dependendo do tamanho, da localização e da cor dos outros elementos ao redor dele.

Quando procuramos um sentido para a nossa observação, isto é, a *direção* que percebemos na imagem, podemos fazer a relação das direções principais com as três formas

básicas: quadrado – horizontal e vertical; triângulo – a inclinada; o círculo – a curva. Cada direção básica expressa um sentido próprio: horizontal – estase, calma; vertical – prontidão, equilíbrio; inclinada – instabilidade, atividade; curva – continuidade, totalidade.

Por outro lado, ao percorrermos a imagem com os olhos durante a observação, seguindo uma ou várias direções (horizontal, vertical, inclinado e curva), estamos trabalhando também com o elemento básico do *movimento*, que funciona como uma ação que se realiza por meio da ilusão criada pelo olho humano. Podemos observar uma imagem estática num papel e termos a impressão de que ela está se movimentando para os nossos olhos. Isso acontece devido à maneira como os elementos básicos são arranjados e combinados entre si para criar a ilusão do movimento.

O *movimento* trabalha em conjunto com a *escala* e a *direção*, pois, quando os elementos têm o mesmo tamanho, a imagem pode ficar monótona. O contraste no tamanho pode criar uma tensão, bem como uma sensação de profundidade e movimento.



Figura 21: Movimento
Fonte: Garcia Junior

Dentre os elementos acima elencados, um deles tem muita importância para este estudo: o que a cor pode significar. Devido a isso, vamos trabalhar o simbolismo das cores no próximo item.

3.3 A linguagem e o simbolismo das cores

A cor, outro elemento fundamental da imagem, tem um elemento físico (ondas luminosas), um biológico (olho humano *versus* cérebro) e outro, o psicológico (efeito que as cores podem ter sobre as pessoas). E é graças ao psicológico que podemos perceber o efeito que as cores podem ter sobre as pessoas.

A cor é utilizada como linguagem em várias sociedades, inclusive, na nossa, para comunicar outros conceitos. O preto é um bom exemplo disso. Um pedaço de tecido preto fixado à porta de uma empresa, por exemplo, significa que alguém daquele estabelecimento faleceu. Portanto, na nossa sociedade, essa cor representa luto.

O simbolismo das cores é encontrado em diversas religiões para representar importantes conceitos espirituais. Na nossa sociedade, por exemplo, a cor dos carros dos bombeiros é o vermelho, e os mágicos e seguranças de altas autoridades geralmente vestem-se de preto. Os carros usados por autoridades também têm a cor preta. O que essas cores significam? O que há entre o vermelho e o carro de bombeiros, e o preto dos carros e vestes de mágicos e seguranças? O simbolismo das cores varia consideravelmente de cultura para cultura. Enquanto nas culturas ocidentais o preto é associado ao luto, no Japão esse mesmo simbolismo cabe ao branco.

A cor pode se revestir de diversos significados. Ela pode representar objetos do mundo real, como azul para o céu ou a água, amarelo para o sol, verde para a erva e as folhas, pardo para a terra e rochedos. Pode ainda sugerir estados de espírito ou humores, sentimentos e emoções.

Por qual razão isso ocorre? Ao que tudo indica, em cada cultura, existem convenções que ligam as cores às ideias, aos sentimentos e às emoções. Então, se o produtor imagético e o público alvo dessas imagens pertencerem a uma mesma cultura, eles tenderão a dar geralmente o mesmo sentido às mesmas cores. Vejamos, então, algumas associações de cores na cultura ocidental.

O **vermelho** significa excitação, cólera, guerra, sangue, irritação, perigo, emoção, paixão, caminhão de bombeiro, sinal da saída, aviso etc. O vermelho é sempre animado e susceptível de ser notado.

Por outro lado, o **rosa** simboliza despreocupação, juventude, prudência, alegria, além de evocar uma necessidade de equilíbrio e calma. É uma cor tímida, que indica uma personalidade sensível.

Por sua vez, o **laranja** é a cor de quem quer ser visto e também das emoções e dos desejos. Mas é, sobretudo, a cor da energia, do calor, da sensibilidade, do dinamismo ou mesmo da contemplação, da confiança, alegria e ternura.

Já o **amarelo** é a cor da energia e clareza, do brilho da luz. Pode ainda representar o desejo de ser reconhecido e de agradar, ou simbolizar o outono, o declínio e a discórdia.

Cor predominante em nossa Bandeira, o **verde** é uma cor primaveril e, como o marrom, liga-se à terra. No entanto, pode significar melancolia, doença e envenenamento. Por outro lado, pode representar crescimento, esperança.

O **azul** é similar ao verde. Como ele, é uma cor fria. O azul-marinho lembra rigor; já o azul-claro possui um aspecto celestial. É o mundo das emoções que pode levar à meditação, à

contemplação. É ainda a cor do infinito, do sonho, da passagem ao imaginário, das surpresas e da harmonia.

Tão em voga hoje em dia, o **violeta** é a cor do misticismo, espiritualismo, da paixão, da realeza, temperança e equilíbrio.

Uma cor que pode sinalizar ideias bastante contrastantes, o **marrom** ora simboliza a terra, a vida e o crescimento ou mesmo a humildade; ora, a pobreza, a decomposição. E, ao substituir o preto, pode significar o infernal.

Também o **preto**, que é a não cor, remete a ideias antitéticas: por um lado, sugere a passividade, a morte, o drama, a gravidade, a obscuridade das origens, o caos, o nada; por outro, a elegância e a fertilidade.

Já a cor **cinza** tanto pode revelar dificuldades de exteriorizar emoções como refletir uma busca de equilíbrio.

Finalmente o **branco** é a outra não cor. Pode sugerir a passagem vida/morte, ou pode simbolizar a paz, a pureza, a inocência.

Depois de passearmos pelo simbolismo das cores, vamos, agora, buscar compreender a percepção humana, ou seja, como percebemos vemos e reconhecemos os objetos à nossa volta. É o que faremos no próximo item.

3.4 Psicologia da forma ou teoria da Gestalt

Como nós, seres humanos, percebemos o mundo à nossa volta? Ao que tudo indica, isso acontece sem que percebamos. Agrupar estrelas no céu, por exemplo, para formar alguma figura conhecida nossa, como um animal, uma casa, uma montanha, uma panela é uma atitude comum entre nós. Procedimento similar adotamos com nuvens ou mesmo com estalactites de uma gruta.

Os signos do zodíaco são o resultado da ligação que o nosso cérebro faz entre estrelas para formar as figuras que lhes dão nomes, principalmente, de animais. Ou seja, experimentamos o mundo que nos rodeia pelas formas. São elas que dão sentido ao mundo. E estão em toda parte na natureza: desde as formas básicas elementares, aparentemente idênticas, impostas pelas limitações físicas do nosso meio ambiente em três dimensões, às mais complexas, estas resultantes da combinação entre aquelas formas básicas.

Nós progredimos lenta, mas seguramente na direção de uma compreensão do que é verdadeiramente a percepção humana. Nesse sentido, já existem numerosas teorias sobre a

maneira como o ser humano vê e reconhece os objetos que o cercam. As formas e as cores são fundamentais à interpretação e à compreensão de nosso meio ambiente pelo cérebro.

A Gestalt é uma teoria que estuda como o ser humano percebe o mundo que o rodeia. O primeiro teórico estudioso da forma foi o alemão Christian Ehrenfels (1888). Segundo ele, no processo da percepção, o que fazemos é apenas justapor uma porção de detalhes, mas o que terminamos percebendo são formas globais (Gestalt), resultado da junção dos elementos entre si. Para ilustrar, esse teórico propõe um exemplo musical: ao lembrarmos uma música, fazemo-lo recordando a melodia como um todo, e não uma sucessão de notas tomadas isoladamente. Além de Ehrenfels, a ideia de forma também foi estudada por Edmund Husserl em sua fenomenologia, que é o estudo das essências das coisas.

Os estudos que Ehrenfels encetou sobre a forma contribuíram enormemente para o surgimento da psicologia da Gestalt, ou psicologia da forma, fundada por três psicólogos alemães: M. Wertheimer, K. Koffka et W. Köhler.

Os gestaltistas ou teóricos da psicologia da forma produziram trabalhos nos quais apresentaram as leis que regem a organização da percepção. Segundo esses estudiosos, os fenômenos psicológicos bem como os comportamentos humanos não podem ser decompostos em uma simples cadeia associativa do tipo “estímulo → resposta”, como concebiam os psicólogos da corrente behaviorista. A teoria da Gestalt representou, no início do século XX, uma reação a outra corrente da psicologia, o behaviorismo.

Para os fundadores da nova corrente, a Gestalt, o princípio geral que rege essa teoria é a de que o todo é mais de que a soma das partes. Partindo desse princípio, esses teóricos passam a estudar os fenômenos psicológicos a partir de uma visão do todo, isto é, estudam a maneira como nós temos a tendência a reagrupar os elementos que percebemos como unidades significativas. Dessas pesquisas, eles elaboraram certo número de princípios chamados de leis da Gestalt, que agem em conjunto para “fazer sentido” na elaboração da mensagem. Dessas, as principais estão elencadas a seguir.

1. A lei do fechamento: segundo essa lei, quando as imagens estão inacabadas, ou uma sequência de eventos está incompleta, nosso cérebro tende a preencher os vazios a fim de perceber essas informações em sua totalidade, ou fechar contornos inexistentes. É o que ocorre, por exemplo, quando vemos a figura abaixo (Figura 22).



Figura 22: Lei do Fechamento

Em: <http://changingminds.org/explanations/perception/gestalt/reification.htm> (Acessado em 15/09/2014).

2. A lei da proximidade: de acordo com esse princípio, os elementos mais próximos possuem a tendência de ser percebidos como se formassem um conjunto. Observemos a Figura 23.

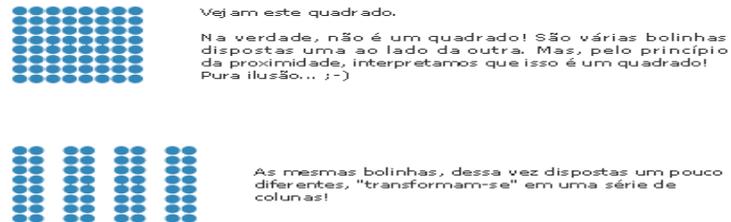


Figura 23: Lei da proximidade

<http://desenvolvimentoparaweb.com/wp-content/uploads/2008/01/bolinhasquadradocolunas.gif> (Acessado em 15/09/2014).

3. Lei da similaridade: elementos semelhantes (na cor, textura, forma, orientação, no tamanho...) possuem a tendência de ser percebidos como pertencendo a uma mesma forma.

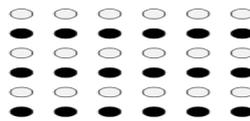


Figura 24: Lei da similaridade

http://1.bp.blogspot.com/-Br_JsbS3xa8/T8LZ3Oc397I/AAAAAAAAAZg/DwzZUijTmk0/s1600/300px-Gestalt_ley_de_jejanza.png (Acessado em 15/09/2014).

4. Lei da simetria: consoante tal lei, quando os elementos que olhamos incluem eixos simétricos, são mais facilmente percebidos como um todo (*vide* Figura 25).

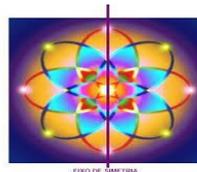


Figura 25: Lei da simetria

<http://mandalasevmat.blogspot.com.br/2008/10/simetria-na-geometria.html> (Acessado em 15/09/2014)

5. Lei da continuidade: de acordo com essa lei, temos a tendência de associar elementos que formam uma continuidade, ou que estão situados numa sequência. Quando recebemos várias informações, uma depois da outra, inclinamo-nos a associá-las (*vide* Figura 26).

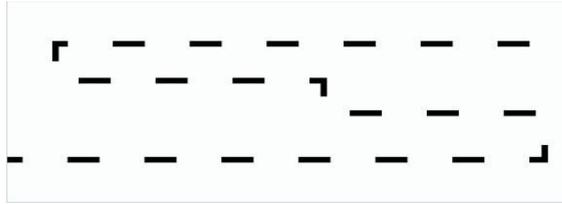


Figura 26: Lei da continuidade

<http://www.linguagemvisual.com.br/images/lei-da-continuidade.jpg> (Acessado em 15/09/2014).

6. Lei da pregnância ou da boa forma: acontece a percepção primeiramente fazendo-se a distinção da figura sobre o fundo. Ou seja, as partes que formam o todo não são percebidas em primeiro lugar, mas estas dão lugar ao todo. É o que vemos na Figura 27, por exemplo.



Figura 27: Lei da pregnância

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/7/74/Cup_or_faces_paradox.svg/2000px-Cup_or_faces_paradox.svg.png (Acessado em 15/09/2014)

Na imagem acima (Figura 27), percebemos, primeiramente, a figura do vaso; depois, as duas faces, que, na verdade, representam o fundo da figura.

Diante do que registramos acima, somos levados a concordar com White (2013, p. 39), para quem

A forma não tem limites. Até ser definida, ela é um estado de pura possibilidade. A forma existe numa relação de oposição com a ausência de forma. A dissolução da forma é um poderoso expediente de composição, além de ser metaforicamente potente, a forma comporta uma necessidade de dar corpo a uma ideia ou a uma percepção. A ausência de forma contesta essa própria necessidade e questiona nosso senso da imutabilidade das coisas tais como as conhecemos. A forma é um recipiente que pode estar aberto ou fechado.

Esses estudos são de fundamental importância para a produção e a recepção (leitura) de imagens, objeto de nosso estudo. Assim, passaremos, no próximo capítulo, a tratar das relações entre a pintura (imagem) e a literatura a partir da perspectiva da semiótica. Julgamos que, assim, estaremos ampliando a fundamentação teórica que dará suporte ao trabalho a ser desenvolvido com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, público-alvo de nossa pesquisa aplicada.

4 PINTURA E LITERATURA: RELAÇÕES INTERSEMIÓTICAS

Há mais de 25 mil anos, os nossos ancestrais registraram nas paredes de cavernas de várias partes do mundo figuras de gigantescos animais, armas e o que parecem ser rituais. Esses desenhos rupestres são hoje admirados por nós. Todavia, não os compreendemos. Não sabemos se ali está a lembrança de exorcismos ou ritos de iniciação, cultos prestados a divindade(s) com o objetivo de proteção aos caçadores ou à tribo. Não seriam, para eles, simplesmente ícones do belo, do que há de mais maravilhoso no mundo? Haveria uma razão para todas essas silhuetas de bois, cervos, peixes, e, mais raramente, de figuras humanas? Além disso, por que justamente a pintura?

Caso se adentre mais profundamente ao interior de várias dessas cavernas, podem-se divisar manchas arredondadas feitas à mão ou mesmo de mãos, arcos, flechas e outros “sinais” que não se referem a nenhum ser reconhecível por nós, mas, certamente, devem possuir um objetivo, uma finalidade. Esses “sinais” conotariam fórmulas mágicas, marcas, encantamentos ou mensagens? A quem foram dirigidos? São, indubitavelmente, traços de uma escrita, rudimentos de uma literatura.

Sabe-se, por exemplo, por meio de pesquisas históricas que, durante milênios, antes de podermos falar em história propriamente dita, a representação pictural, precedendo a escrita tal qual a conhecemos, fez esse papel de “historiar” (?) feitos humanos – fossem esses fatos contemporâneos ou passados dos “pintores-escritor”. Por isso são inúmeros os textos imagéticos encontrados, desde as grutas pré-históricas às paredes dos edifícios das primeiras cidades do Médio Oriente, bem como no interior e exterior de pirâmides, quer registrados na pedra, na madeira, no barro ou em outros materiais.

Essas duas práticas artísticas humanas, pintura e literatura, seguiram, cada uma, caminhos próprios, mas podemos dizer que não se perderam de vista: com frequência, foram, e são, ora cúmplices, ora rivais. Pintores e escritores têm trocado ou tomado de empréstimo – ou até mesmo rejeitado – temáticas, formas e procedimentos, presentes numa e noutra arte. Em várias ocasiões, esses artistas, com o objetivo de renovar a cultura, de acompanhar as mudanças ocorridas nos seus tempo e espaço, bem como de tirar essa cultura do ostracismo tradicionalista em que estava mergulhada, buscar possibilidades de criação artística e enriquecer conhecimento, fizeram eles questão de usar as suas artes.

De que forma pintura e literatura conseguem inserir-se num determinado momento da história de um povo e como tomam parte de uma visão global desse mundo? Também, possuem essas artes alguma relação com os acontecimentos políticos, sociais, culturais, ou ainda com

concepções filosóficas de sua época, ou as obras (picturais e literárias) produzidas em determinados momento e espaço, ou não possuem qualquer relação com esse contexto?

Podemos ler melhor o que é refletido, o que expressa uma determinada época, continuação de tradições ou o prenúncio do que virá. Diante de todos nós, toma forma todo o movimento de uma época, o que nos antecedeu (tradição) ou mesmo o que estamos vivenciando no nosso tempo. Em determinado momento da história, podemos compreender como escritores e pintores situam suas obras, uns com relação aos outros; como se estudam, ajudam-se, ou quiçá se invejam. Podemos estudar uma obra literária ou uma pintura e procurarmos saber como formas podem criar sentidos. Põe-se, desse modo, uma pergunta: elementos sintáticos da pintura como, por exemplo, a linha, o ponto, o volume, as cores encontram correspondências num texto literário? Acontece com a pintura o mesmo que ocorre quando usamos palavras?

Segundo Lessing (1998, p.11),

A pintura desde a antiguidade é, de certo modo, uma pintura de e sobre palavras, uma icono-logia. O seu fim também é o (re)despertar no espectador das palavras que ela encerra em si: a pintura quer ser lida, traduzida em comentários; quer voltar a ser texto.

Aliás, referindo-se à importância das (duas) artes, pintura e poesia, Da Vinci cria a questão do *paragone*, ou seja, da “competição” entre essas artes. Para ele (DA VINCI, *apud* LESSING, 1998, p. 9),

a poesia usa letras para pôr as coisas na imaginação e a pintura as põe efetivamente diante dos olhos, de modo que o olho recebe as semelhanças como se fossem naturais e a poesia nos dá o que é natural sem essa similitude e [as coisas] não passam para a *impressiva* pela via da virtude visual como na pintura.

Foi com esse discurso que o criador de *Mona Lisa* iniciou sua querela entre pintura e poesia: em relação à primeira, posicionou-se favorável; à segunda, não. Segundo ele, à poesia “caberia apenas a sombra do objeto”, porque, para chegar à imaginação, utiliza-se apenas das *letras*; já a pintura teria a possibilidade de colocar diante dos nossos olhos as coisas “como se fossem naturais, como se fossem a própria Natureza”. Essa querela baseia-se na doutrina horaciana de que “a pintura é como a poesia” (*UT pictura poesis*) e teve por finalidade, além de elevar a pintura ao *status* de “arte liberal”, conferir-lhe primazia sobre a literatura. Nesse sentido, a pintura, para Da Vinci, é superior à literatura.

Ao longo da História essas artes tiveram, sobretudo na natureza, sua fonte de inspiração. Fica claro nesse ponto que pintura e poesia (literatura) são artes que se utilizam da *mimesis*, ou seja, *imitação*. Depois do *paragone davinciano*, foi a *mimesis*, durante séculos, o ponto mais convergente dessas artes. No entanto, os desencontros entre letras e pintura não conseguiram (nem conseguem) desfazer os diálogos existentes entre ambas. O texto literário foi muitas vezes, desde a Idade Média ao século XIX, a principal fonte de inspiração para a arte pictural. Aliás, num mundo em que a alfabetização era privilégio de pouquíssimas pessoas, o teatro e as artes plásticas, sobretudo a pintura, tiveram papel preponderante na (in)formação, principalmente religiosa, da população do Velho Mundo. Foi naquele período – Idade Média em especial – que os grandes temas da pintura tiveram por fonte os textos literários, bíblicos principalmente. Desenhos, pinturas, iluminuras, esculturas e teatro foram bastante utilizados pelo Cristianismo para levar os acontecimentos narrados na Bíblia àqueles que não sabiam ler. Eram textos que se utilizavam de outros códigos que não o linguístico (escrito). Ainda hoje podemos testemunhar isso fazendo uma visita, por exemplo, à Capela Sistina, no Vaticano. Lá, por meio dos afrescos pintados por Michelangelo no teto da capela, podemos apreciar desde a narrativa da Criação até o Julgamento Final. Muitos mosteiros e igrejas ortodoxas apresentam inúmeros relatos bíblicos, bem como histórias da vida de santos do cristianismo ortodoxo, utilizando-se apenas de imagens.

Apesar das diferenças estéticas e sensoriais que caracterizam a pintura, as outras artes (música, dança, cinema, teatro, por exemplo) e a literatura (linguagens) inter-relacionam-se, pois todas as modalidades semióticas se utilizam de uma mesma substância de sentido. Isso significa dizer que o conjunto de conteúdos veiculados por elas é o próprio universo da experiência humana. Nesse sentido, é impossível que a unidade fundamental desse universo seja separada em áreas de sentido não conexas.

Semioticamente, todo signo de uma modalidade qualquer pode ter interpretantes de outras modalidades. No entanto, isso não significa dizer que as modalidades semióticas são iguais em termos de representação e que a escolha da modalidade seja indiferente ao conteúdo a significar. No caso da imagem, por exemplo, ela é mais adequada, por possuir recursos descritivos desconhecidos à poesia, para exprimir relações espaciais; já esta (a poesia) presta-se mais à narração, à evocação de uma ação. Isso quer dizer que há representações em imagem praticamente intraduzíveis linguisticamente e vice-versa.

Na segunda metade do século passado, poetas brasileiros utilizaram-se, com o objetivo de propor o desmonte nas formas estabelecidas de criação do poema, de elementos imagéticos para construir os seus textos. Em alguns casos, isso também serviu para poetas poderem driblar

a censura imposta pelos militares no período da ditadura no Brasil. Nascia ali o poema-processo. Essa era uma linguagem hermética, só aberta a pouquíssimos leitores, em geral aos próprios poetas:

Sandra Lacerda

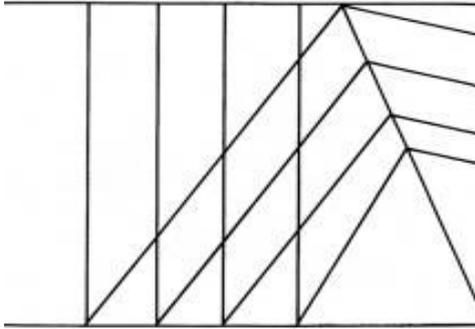


Figura 28: Poema-processo I

<http://www.poemaprocesso.com.br/poetas.php?alfaini=r&alfafim=z>

Alderico Leandro

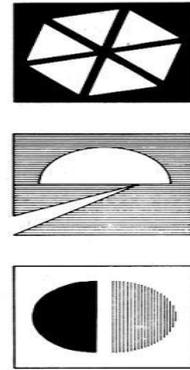


Figura 29: Poema-processo II

<http://www.poemaprocesso.com.br/poetas.php?alfaini=a&alfafim=b>

Agnaldo

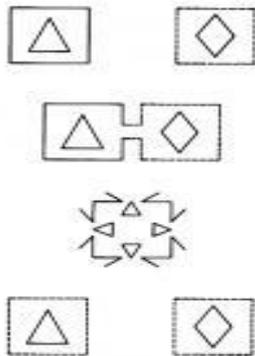


Figura 30: Poema-processo III

<http://www.poemaprocesso.com.br/poetas.php?alfaini=a&alfafim=b>

Anchieta Fernandes

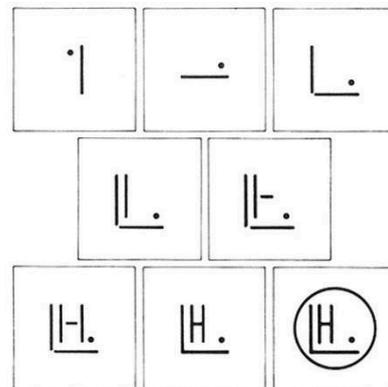


Figura 31: Poema-processo IV (OLHO, 1967)

<http://www.poemaprocesso.com.br/poetas.php?alfaini=a&alfafim=b>

Bat Macumba, os Mutantes

Batmakumbayêyê batmakumbaobá
 Batmakumbayêyê batmakumbaobá
 Batmakumbayêyê batmakumbaobá
 Batmakumbayêyê batmakumbao
 Batmakumbayêyê batmakumba
 Batmakumbayêyê batmacum
 Batmakumbayêyê batman
 Batmakumbayêyê bat
 Batmakumbayêyê ba
 Batmakumbayêyê
 Batmakumbayê
 Batmakumba
 Batmakum
 Batman
 Bat
 Bá
 Bat
 Batman
 Batmakum
 Batmakumba
 Batmakumbayê
 Batmakumbayêyê
 Batmakumbayêyê ba
 Batmakumbayêyê bat
 Batmakumbayêyê batman
 Batmakumbayêyê batmakum
 Batmakumbayêyê batmakumba
 Batmakumbayêyê batmakumbao
 Batmakumbayêyê batmakumbaobá
 Batmakumbayêyê batmakumbaobá

Figura 32: Poema (concreto) musicado Bat Macumba
<http://letras.mus.br/mutantes/125343/>

<p>“ovonovelo”, Augusto de Campos</p> <p>o v o n o v e l o novo no velho o filho em folhos na jaula dos joelhos infante em fonte fetofeito</p> <p>Figura 33: Poema Concreto 1 http://cronopios.com.br/mnemozine4/lucia_santaella.pdf</p>	<p>2ª Via, Augusto de Campos</p> <p>poetas</p> <p>chega de poesia aos deuses ambrosia a nós 2ª via só cabe homens-sanduíche anunciar o que avisam a vida é kitsch e eles não bisam</p> <p>Figura 34: Poema concreto 2 http://www2.uol.com.br/augustodecampos/poemas.htm</p>
---	---

Os exemplos acima apresentados deixam claro que elementos da sintaxe visual são utilizados pela literatura e, até mesmo, pela música. Portanto, para compreendermos o sentido dos textos, é necessário conhecermos o novo código que substituiu as letras do poema. Aqui, a relação entre a pintura e a literatura é de forma, ou seja, tem-se a comunicação visual como na leitura de uma pintura.

Da mesma forma como escritores utilizam imagens para ilustrar seus textos, produtores de imagens – dentre eles os pintores – usam textos para complementar ou explicar imagens. Na contemporaneidade, muitos artistas, inclusive músicos, utilizam a palavra, parcial ou total, e/ou frases em seus poemas, formando (ou não) imagens com elas. A poesia concreta utilizou-se dessa técnica, idealizada pelos cubistas. É aqui que a poesia faz o inverso do que disse Da Vinci, isto é, ela quer voltar a ser pictural. É a poesia visual.

4.1 Multimodalidade na pintura

É pertinente na sociedade atual falar-se de multimodalidade. Hoje, sobretudo. Isso não quer dizer, no entanto, que em épocas passadas esse fenômeno – vou chamá-la assim – não existisse. O fato é que não se refletia sobre ele. O mundo dava-se a conhecer apenas por meio dos textos linguísticos. Ou melhor, assim se imaginava. A leitura, portanto, só podia ser feita a partir do texto escrito. Aliás, texto era só o que usava a linguagem verbal escrita. Para muitos letrados – hoje ainda se pensa assim –, texto não pode ser oral, mas apenas escrito. Imaginemos, então, alguém aventar a ideia de que uma imagem, uma pintura, pode ser lida. Elas eram utilizadas, em geral, apenas para ilustrar livros – didáticos, sobretudo.

A partir do século XXI, entretanto, estudiosos (Kress, Mayer, Jewitt, Dionísio, Vasconcelos) falam em multimodalidade. Aliás, nesse momento, cunhou-se também a expressão *letramento multimodal* (JEWITT; KRESS, 2003) para assinalar o aspecto visual do letramento e para impulsionar ainda mais a discussão sobre o papel ativo que está sendo adotado pelos atores sociais na construção de significado e interpretação de mensagens usando várias modalidades semióticas. Ou seja, é preciso reconhecer que as mensagens podem ser veiculadas de diferentes maneiras e que os autores sociais podem apoiar-se num vasto conjunto de processos semióticos para compô-las e compreendê-las. E tudo isso é realizado por meio de textos, local em que as multimodalidades (imagem, escrita, música, som, linhas, cores, ângulos, tamanho, efeitos visuais etc.) acontecem. Todos esses recursos semióticos integram-se, por

exemplo, por meio das modalidades sensoriais da visão e da audição, na construção de eventos e textos multimodais.

Van Leeuwen e Jewitt (*apud* DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 21), assim sintetizam o que foi dito a respeito de *recursos semióticos*:

De acordo com os glossários existentes nos livros *Introducing Social Semiotics* e *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, a definição de recurso semiótico que prevalece é a estabelecida por Van Leeuwen: “Ações materiais ou artefatos que nós usamos com propósitos comunicativos, quer produzidos fisiologicamente – por exemplo, com nosso aparato vocal, os músculos que usamos para fazer expressões faciais e gestos – ou tecnologicamente, por exemplo, com lápis, papel e tinta, ou computadores e software – junto com os meios nos quais cada um desses recursos podem ser organizados. Recursos semióticos têm um sentido potencial, baseados nos usos passados e numa série de possibilidades nos usos possíveis. [...]”

Ainda segundo Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 21), “O termo *texto multimodal* tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais) gestos, movimentos, expressões faciais etc.”

Assim, percebemos que as interações entre os seres humanos são acontecimentos que se utilizam da multimodalidade. Nesse sentido, a pintura é também um evento multimodal, visto que, por exemplo, todo quadro usa da língua escrita para fornecer alguns dados sobre a pintura: título, material de que foi feita, nome do pintor, local e/ou época em que foi pintado, e onde o quadro se encontra. Aliás, esses dados já auxiliam o leitor na sua tarefa de interpretação. Esses dados, porém, são, como foi dito, apenas auxiliares no processo da leitura pictural, uma vez que a pintura – por meio da cor, luz, sombra, textura etc. – tem muito o que dizer ao seu leitor. E isso porque nem tudo pode ser dito apenas linguisticamente, mas visual e linguisticamente, ou apenas visualmente. O linguístico diz; o visual, no entanto, mostra.

Com a reflexão registrada acima – as considerações acerca das relações intersemióticas entre a literatura e a pintura – e com os capítulos que a antecederam, julgamos estar preparados para a coleta dos dados e para a aplicação de nossa pesquisa bibliográfica. Consideramos que a fundamentação teórica por nós construída até aqui nos dará o necessário suporte para analisarmos o *corpus* de nosso estudo. Antes, contudo, de registrarmos essa análise, vamos apresentar, no próximo capítulo, nosso caminho metodológico.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO

A ideia de elegermos para o nosso trabalho final de mestrado a temática da leitura de imagens nasceu numa das aulas do professor Jairo. Foi nesse momento que nos veio a questão-problema de nossa pesquisa: o que um aluno da série final do Ensino Fundamental II (9ª série) conseguiria dizer sobre uma imagem (pintura)? Ou seja, o que ele conseguiria ler de um quadro. Isso porque, ao longo de nossa experiência profissional, nunca soubemos ser essa uma prática adotada, ao menos nas escolas por onde passamos. Nossa hipótese era, pois, que esses estudantes seriam carentes de letramento visual.

Levantada a questão-problema de nossa pesquisa – em que já estava definido nosso público-alvo –, definimos os objetivos de nossa pesquisa: investigar se estudantes concluintes do Ensino Fundamental II, portanto, às portas do Ensino Médio, conseguiriam ler em uma imagem além daquilo que ela mostra. Em outras palavras, o que eles conseguiriam ler, especificamente, de uma pintura. Mais: se constatada a necessidade de letramento imagético desses alunos, procuraríamos, em nossas aulas de português, disponibilizar um tempo para auxiliá-los nesse processo de letramento visual por meio de oficinas de leitura de pinturas.

Diante desses objetivos de nossa investigação, podemos afirmar que, quanto à *natureza*, nossa pesquisa é *aplicada*. Segundo Gil (1999, *apud* SILVA; KARKOTLI, 2011), esse tipo de pesquisa dá origem a conhecimentos a serem aplicados a fim de resolverem problemas específicos. Nesse sentido, a pesquisa assume um caráter pragmático, pois o principal objetivo dela é encontrar respostas para problemas a partir da adoção de procedimentos científicos.

Quanto à forma como iríamos abordar o problema, vimos a necessidade de empreender uma pesquisa *qualitativa*, uma vez que desejávamos interpretar um fenômeno – a leitura de imagens por concluintes do Ensino Fundamental. Ainda de acordo com Gil (1999, *apud* SILVA; KARKOTLI, 2011), a pesquisa qualitativa leva em conta o fato de haver um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser expresso em números. Assim, o ambiente natural se constitui a fonte para a coleta dos dados.

Em relação aos objetivos próprios da pesquisa, vimos que nosso estudo assumiria um caráter *descritivo*, pois nossa pretensão era empreender um levantamento do problema a partir da aplicação de um questionário e da observação sistemática a fim de descrever a situação dos estudantes quanto à leitura de imagens no momento da pesquisa (SILVA; KARKOTLI, 2011).

Decidimos, então, que nosso percurso metodológico seria constituído de duas etapas: o diagnóstico e a intervenção. Faltava, portanto, decidir onde seria realizado esse estudo, ou seja, qual seria o campo de nossa investigação.

Como o pesquisador compõe o corpo docente do IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *Campus* Pesqueira, e nessa Instituição de Ensino há um Programa que acolhe também os alunos concluintes do Ensino Fundamental II (o Programa de Acesso, Permanência e Êxito – PROIFPE), poderíamos trabalhar com esse público, alvo de nossa investigação.

O PROIFPE tem como objetivo promover o processo de ensino-aprendizagem a fim de garantir aos estudantes oriundos de escolas públicas a possibilidade de concorrer de forma mais justa às vagas oferecidas nos processos seletivos do IFPE. Assim, esse Programa proporciona a esses estudantes tanto uma revisão como uma ampliação dos conteúdos programáticos abordados nas modalidades e níveis de ensino às quais eles irão concorrer.

Vimos, então, nesse Programa, a justificativa de nossa investigação e de nossa intervenção, pois, se constatada a dificuldade desses estudantes em relação à leitura de imagens, poderíamos ampliar os conteúdos requeridos no processo seletivo e dar-lhes a oportunidade de ir além de uma simples revisão.

Delimitados o público-alvo e nosso campo de pesquisa, passamos a delinear a primeira etapa de nossa investigação: o diagnóstico. Para tal, tomamos os estudos de Dondis (2003) a respeito da sintaxe visual e as possibilidades de leitura de imagens apontadas por Feldman (*apud* BARBOSA, 1991). A partir desse referencial teórico, principalmente deste último, elaboramos o questionário a ser aplicado nessa fase (ver Anexo II). As perguntas desse instrumento de investigação contemplaram os quatro estágios da leitura de imagens (FELDEMAN, *op. cit.*): descrição, análise, interpretação e julgamento.

Inicialmente, imaginamos ser uma pintura suficiente para a constatação da necessidade, ou não, de alfabetizar visualmente a turma. Teoricamente, como um quadro figurativo-narrativo parecia-nos mais simples a uma leitura pictural, escolhemos a obra romântica do pintor espanhol Francisco de Goya, “Os fuzilamentos de três de maio”. Nessa tela, Goya pintou a execução por fuzilamento de um grupo de rebeldes pelos soldados de Napoleão I, que havia invadido a Espanha.

Entretanto, vimos que apenas uma pintura seria insuficiente, visto que, para uma pesquisa poder apresentar certa qualidade, ela precisaria ser o mais abrangente possível. Foi então que decidimos incluir outras quatro telas, preferencialmente, de períodos artísticos diferentes, a serem levadas à leitura dos educandos.

Portanto, para testar a capacidade de leitura imagética do nosso público-alvo, escolhemos, além da obra acima citada, representante do Romantismo, outras quatro: “Uma alegoria das vaidades da vida humana”, do pintor holandês Harmen Steenwyck (Barroco);

“Impressão, nascer do sol”, do francês Claude Monet (Impressionismo); “Guernica”, do artista espanhol Pablo Picasso (Cubismo); e, por último, uma pintura abstrata do holandês Piet Mondrian, “Composição com vermelho, amarelo e azul”. Imaginamos que, dessa forma, cobriríamos um vasto período da história da arte e ainda, o que é mais importante, ofereceríamos aos estudantes a possibilidade de eles poderem testar a sua capacidade de leitura em pinturas tão diferentes.

O trabalho com essas obras – nossa pesquisa diagnóstica – ocorreu no período de abril a julho do ano de 2014.

Como já supúnhamos, a partir dessa primeira etapa de nossa pesquisa, constatamos a necessidade de um alfabetismo⁹ ou letramento visual. Assim, já na segunda etapa de nossa investigação, propusemos atividades a fim de oportunizar aos estudantes esse letramento.

Tendo em vista que a seleção das telas apresentadas na fase diagnóstica de nossa pesquisa foi feita a partir da necessidade de apresentar aos estudantes uma sequência de concepções e estilos diferentes da arte ao longo da história, decidimos voltar a apresentá-las na segunda etapa – a intervenção. A razão da escolha de obras tão díspares foi, primeiro, poder tornar a pesquisa mais substancial e, assim, constatar, com mais segurança, a necessidade de intervenções no campo da leitura de pintura. E a necessidade foi constatada. Depois, fazer as oficinas utilizando os textos pictóricos da pesquisa a fim de poder estudar os elementos da comunicação visual em textos já conhecidos pelo alunado, o que também facilitou a própria atuação do professor.

Baseando-nos nas respostas dadas pelos educandos na pesquisa diagnóstica, elaboramos algumas sugestões de exercícios que buscaram não só oferecer condições aos mesmos de iniciarem-se na leitura de imagens, como também, a partir delas, poderem refletir sobre questões da própria língua portuguesa.

Nas duas primeiras oficinas, trabalhamos conceitos básicos, tanto para a comunicação linguística quanto para a pictórica. Da terceira oficina em diante, passamos a estudar esses e outros elementos essenciais à leitura pictórica a partir do próprio texto pictural, pois é no interior do texto que esses elementos passam a fazer e a dar sentido, e não fora dele, isolados.

Associando à execução dos trabalhos das oficinas – além da lousa eletrônica, material impresso e internet –, fizemos uso da leitura, exposição e do debate. Foram, ao todo, doze oficinas, cada uma com uma duração de 45min, sempre na sala de audiovisual do IFPE – *Campus* Pesqueira, todas as terças-feiras, à tarde, de agosto a novembro de 2014.

⁹ Literacy é o termo inglês do qual se traduziu “alfabetismo” e “letramento”. Optamos por usar os termos traduzidos como “sinônimos”.

Como podemos perceber, por meio dos exercícios propostos à turma, passeamos do Barroco ao Abstracionismo geométrico, passando, nesse mesmo tempo, pelo Romantismo, Impressionismo e Cubismo. Sempre que estudávamos uma obra, procurávamos abordar a estética a que ela estava ligada, bem como a antecedente e, é claro, a posterior.

Ainda durante a segunda etapa de nossa pesquisa, a fim de verificar se nossa intervenção havia promovido algum impacto no letramento visual dos estudantes, propusemos a leitura de quatro outras obras, mantendo os mesmos critérios usados quando do diagnóstico e da primeira fase da intervenção: quadros de pintores e estilos artísticos de épocas diferentes. Isso ocorreu também por uma questão metodológica, porque, quanto mais ampliarmos o objeto pesquisado, mais próximos à “verdade” poderemos chegar.

As quatro obras que complementaram nossa pesquisa – na etapa da intervenção – foram também selecionadas também pelo fato de elas representarem, cada uma a seu tempo, uma evolução na concepção do estético. São elas: “A incredulidade de São Tomé”, de Caravaggio (Barroco); “Noite estrelada no Ródono”, de Vincent Van Gogh (Pós-impressionismo); “Le demoiselles d’Avignon”, de Pablo Picasso (Cubismo) e “A grande cidade iluminada”, de Antônio Bandejas (Abstracionismo).

Tendo percorrido sobre nosso caminho metodológico, passemos, agora, à análise do *corpus* de nosso trabalho, composto pelas respostas aos questionários aplicados na etapa diagnóstica e pelos exercícios resolvidos na etapa da intervenção.

6 EM BUSCA DO DIAGNÓSTICO

No dia 22 de abril de 2014, iniciamos nossa pesquisa diagnóstica. Estavam em sala de aula trinta e cinco alunos, com idades que variavam de treze a quinze anos. Após conversarmos com a turma sobre o nosso projeto de mestrado e, é óbvio, sobre as nossas pesquisas e



Tela SEQ Tela * ARABIC 1: *Os Fuzilamentos de Três de Maio*
<http://lucimarconteudo.blogspot.com.br/2011/03/imagem-os-fuzilamentos-de-3-de-maio-de.html>

intervenções, projetamos o quadro acima na lousa eletrônica e sugerimos aos alunos, que tivessem celular com acesso à internet, que acessassem a imagem. Depois disso, dividimos a classe em dezessete grupos de dois alunos. No entanto, como havia 35 estudantes em sala, um grupo ficou com três integrantes. Em seguida, entregamos aos participantes os questionários sobre os quatro estágios da leitura de pintura, apontados por Feldman. Lemos com eles as questões e solicitamos-lhes que procurassem responder àquelas perguntas com o máximo de atenção possível, ao que eles atenderam prontamente.

Enquanto o alunado envolvia-se com o trabalho, nós ficamos a postos para dirimir alguma dúvida sobre qualquer pergunta do questionário, o que ocorreu várias vezes. E, sempre que interviemos, procuramos esclarecer as dúvidas dos alunos, sem jamais dizermos algo que pudesse direcionar a(s) resposta(s) deles. Afinal, queríamos diagnosticar para, se necessário, intervirmos. E tudo isso foi feito em quarenta e cinco minutos, a metade do tempo de que dispúnhamos para trabalhar língua portuguesa. Ou seja, nessa turma, semanalmente, tínhamos duas aulas geminadas de português, cada uma delas de quarenta e cinco minutos. Uma delas, portanto a metade, foi destinada, durante oito meses, às nossas pesquisas e intervenções.

Recolhidos os questionários devidamente respondidos, demos início à primeira parte de nossa análise: a das respostas dadas pelos estudantes. É isso que vamos registrar no próximo item.

6.1 Respostas aos questionários

À pesquisa sobre a primeira obra (a pintura de Goya), para cada um dos estágios apresentados por Feldman e descritos anteriormente, elaboramos, respectivamente, cinco perguntas para o primeiro; para os demais, quatro.

As respostas dadas ao primeiro estágio, a descrição, mostraram-se variadas e superficiais com relação à cena pintada, além do que grupos não procuraram descrever o que viram, mas apenas enumeraram elementos do que viram no quadro. Observemos, pois, Quadro I.

Quadro I: Descrição

PERGUNTAS	RESPOSTAS	Nº DE GRUPOS
a) O que você vê na imagem?	Descrição variada e superficial Enumeração de elementos do quadro	11 06
b) Quantas pessoas estão aí?	Várias. De 15 a 18 pessoas. De 20 a 21 pessoas.	01 08 08
c) Existem linhas nesta imagem? Como são?	Não existem linhas. Sim: retas, lisas e onduladas. Outros tipos (retas, quebradas, grossas, curvas, finas). Apenas lisas.	02 05 07 03
d) Que cores você vê?	Claras e escuras. Apenas escuras. Apenas claras. Diversas cores, algumas esfumaçadas (azul, verde, amarelo, vermelho, marrom, preto, branco, cinza, bege, laranja, vinho).	01 02 01 13
e) Que efeito o artista conseguiu com as cores?	Efeito esfumaçado. Imagem antiga. De luto. Negativo. Chamar a atenção do leitor. Expressam antiguidade, medo, pavor, o escuro do céu (noite), tristeza, escravos (fuzilados), brancos (executores), a terra.	03 02 01 01 01 09

Respondendo à primeira pergunta registrada na primeira coluna do Quadro I (“O que você vê na imagem?”), alguns grupos disseram que viram “Algumas pessoas matando outras”, “Homens armados executando algumas pessoas”, “Homens armados matando escravos”, “Um grupo de pessoas armadas matando outro grupo de pessoas desarmadas, pobres”, “O grupo armado está bem vestido e com sacolas às costas; os desarmados estão com roupas rasgadas e

suas”, “Soldados matando pessoas pobres; familiares e amigos chorando”, “Soldados fuzilando as pessoas”, “Guardas armados matando pessoas”, “Extermínio de pessoas”, “Soldados da burguesia matando trabalhadores”, “Um grupo de pessoas atacando outras com armas”, “Uma montanha, pessoas mortas e outras matando”, “Soldados armados, pessoas mortas, castelo”...

Outros grupos enxergaram apenas “Homens, armas, homens feridos, soldados, pedras, templo, montanha, noite escura, vestimentas, caixa iluminada”, “Alguns homens armados matando os que estão desarmados e muitos já mortos; atrás deles, há uma igreja”, “Uma igreja, pessoas mortas, homens com armas apontando para uma pessoa” etc.

A uma descrição dessa natureza pode-se chamar, respectivamente, de variada e discrepante. Aliás, percebeu-se aí, em alguns casos, a presença apenas da enumeração de elementos presentes no quadro. Isso nos leva a concluir que, apesar de terem olhado, não “viram” o quadro.

Algo similar ocorreu até mesmo na pergunta “b” do mesmo estágio, que indagava o quantitativo de pessoas na cena. Basta observar as respostas dadas a esse respeito no Quadro I. Com relação aos outros itens do estágio 1, ou seja, linhas e cores, e que tipos de efeito o artista conseguiu com isso, houve uma certa similaridade nas respostas dadas pela maioria dos grupos. Apenas quatro deles apresentaram como respostas os sentimentos de tristeza e medo, despertados pelas cores.

O Quadro II, abaixo registrado, traz a análise do estágio 2.

Quadro II: Análise

PERGUNTAS	RESPOSTAS	Nº DE GRUPOS
a) Você percebe movimento na obra?	Sim Não	10 07
b) Há uma figura central? Algum elemento dá equilíbrio?	Sim, sem justificativas. Sim, com justificativas variadas.	01 16
c) Como é o fundo?	Escuro Respostas variadas	01 16
d) Como é o tratamento da cor em relação às formas? Tem contraste/volume?	Notaram algum tipo de trabalho com a cor: contraste. Não responderam. Responderam apenas “Sim”. Não possui contraste.	10 02 02 03

Conforme podemos constatar no Quadro II, a maioria disse haver percebido movimento. Para tal, utilizou-se, como resposta, apenas o “sim”. Outro número considerável de grupos (sete) disse não ter percebido. A figura central foi percebida pela quase totalidade dos grupos,

porém, houve percepções diferentes de qual seja ela. Alguns grupos apontaram os soldados, os homens mortos, o homem de branco, a montanha, o “templo”, e houve um grupo que afirmou ser o céu. O “sim” foi a única resposta dada a essa questão por dois dos grupos. Todos os grupos, de alguma forma, responderam afirmativamente acerca do trabalho com a cor. As justificativas que apareceram referem-se, predominantemente, à cor como promotora de contraste na obra. Somente dois grupos não responderam essa indagação. Já o volume foi percebido por quatro grupos; os demais não abordaram a presença dele na obra; outros quatro grupos, porém, afirmaram não estar o volume presente na pintura. O contraste, como já foi dito, foi percebido pela maioria dos leitores, sendo legado à cor esse papel.

Passemos, então, à análise do terceiro estágio: a interpretação. Inicialmente, leiamos o quadro abaixo registrado.

Quadro III: Interpretação

PERGUNTAS	RESPOSTAS	Nº DE GRUPOS
a) Que sentimentos a pintura provocou em você?	Apenas tristeza. Tristeza aliada a outros sentimentos. Outros sentimentos.	12 02 03
b) É uma obra histórica ou apenas criação do artista?	Obra histórica. Parece real. Criação do artista.	14 01 02
c) Você conhece, na história nacional, algum fato similar?	Não. Sim, fatos variados (escravidão, guerras, luta pela posse da terra).	12 05
d) Você conhece, na história mundial, algum fato similar?	Sim (guerras mundiais). Nazismo. Não conhecem. A Crise de 1929. Protestos.	09 01 05 01 01

Na interpretação, estágio 3, em resposta à pergunta relativa ao sentimento despertado pela pintura (“Que sentimentos a pintura provocou em você?”), apareceram alguns substantivos que nomearam esse estado de espírito, com predominância de “tristeza”, sozinha ou acompanhada de outros substantivos, como dor, fúria e revolta. Terror, medo e curiosidade foram outros substantivos usados por alguns grupos para responderem a essa pergunta.

Houve praticamente unanimidade na resposta dada à 2ª pergunta (“É uma obra histórica ou apenas criação do artista?”). A histórica venceu. Foram 82% dos grupos que disseram estar o quadro ligado a um fato histórico. Não souberam dizer, no entanto, a que fato histórico estava

relacionada a pintura. Dos outros 18% dos grupos, 12% disseram ser o conteúdo do quadro apenas uma criação do artista, enquanto um único grupo, 6%, disse acreditar tratar-se de um fato real.

Já em termos da relação entre o que apresentou o quadro e os acontecimentos históricos nacionais – 3ª pergunta (“Você conhece, na história nacional, algum fato similar?”) –, a maioria dos grupos, doze, disse desconhecer qualquer fato histórico nacional que se assemelhasse àquele narrado por Goya em sua pintura. Nesse sentido, apenas cinco grupos disseram conhecer, na história nacional, algum fato similar ao apresentado na pintura. Isso, porém, foi feito apresentando-se justificativas diferentes. Dois grupos apontaram a luta dos sem-terra como fato em que ocorreram atitudes similares. Provavelmente, notícias de massacres de camponeses, Brasil a fora, pelos capangas de latifundiários fizeram esses grupos perceberem a semelhança com a obra. Outras respostas, duas ao todo, apontaram a época da escravidão no Brasil como um período em que ocorreram fatos similares. Somente um grupo disse que fatos dessa natureza só ocorreram aqui no período das guerras mundiais.

Em nível de acontecimentos mundiais (“Você conhece, na história mundial, algum fato similar?”), 53% disseram ter conhecimento sobre algo similar que acontecera na história, ou seja, os massacres que ocorreram nas duas grandes Guerras Mundiais. Já 29% dos grupos disseram desconhecer qualquer fato da história mundial que se relacionasse ao tema tratado por Goya. Os 18% dos grupos apontaram como similares fatos acontecidos durante protestos, a crise de 1929 e o Nazismo, este último o responsável pela II Guerra Mundial.

Concluído esse estágio, passamos à análise do *juízo*. Vejamos, inicialmente, o quadro abaixo.

Quadro IV: Juízo

PERGUNTAS	RESPOSTAS	Nº DE GRUPOS
A. Você acha esta obra importante? Por quê?	Sim, por retratar um fato histórico. Sim (outras razões). Não.	06 09 02
B. Por que e para que Goya pintou o quadro?	Para relatar um fato ocorrido. Outras razões.	03 14
C. Por que as pessoas querem ter obra de arte?	Enfeitar a casa. Razões diversas.	03 14
D. Você compraria, se pudesse, um quadro desses?	Não, por razões diversas. Sim, pois é interessante/histórico.	12 05

Conforme podemos verificar a partir da leitura do Quadro IV, no estágio *juízo*, em resposta à 1ª questão (“Você acha esta obra importante? Por quê?”), quase todos os grupos acharam a pintura importante, embora haja variações a respeito do motivo. Por exemplo, para seis grupos, a importância esteve ligada ao fato de “retratar um fato histórico”; para nove outros, em mostrar “como o tempo antigo era diferente de hoje”, “mostrar um fato”, em estar “em um museu”, no fato de isso ter acontecido “realmente”, e de “o autor [querer] pedir (mais) paz e menos guerra”. Essas são algumas das razões apontadas na resposta à questão “a” pela quase totalidade dos grupos. Isso mesmo. Dos 17 grupos participantes da pesquisa, apenas 02 não acharam a obra importante. Um deles pelo fato de o quadro tematizar a matança de pessoas; o outro não justificou a resposta dada.

A próxima pergunta (“Por que e para que Goya pintou o quadro?”) apenas três grupos responderam “relatar um fato ocorrido”. A maior parte das outras respostas a essa pergunta apresenta-se diversificada: “mostrar a realidade (dos tempos passados)”, “mostrar o que estava sentindo”, “porque estava em um momento ruim e queria tratar dele”, “para dar mais significado à obra”, “mostrar às pessoas as lutas que ocorreram”...

Quanto à pergunta “Por que as pessoas querem ter obra de arte?”, três grupos disseram que era para ornamentar a casa. As outras respostas foram: “pelo valor histórico que ela tem”, “achar bonito”, “relembrar os acontecimentos de uma determinada época”, “porque algumas obras de arte são muito belas”, “por admiração algumas pessoas gostam de colecionar”, “porque querem ter mais informações e cultura”...

Em relação à última pergunta (“Você, se pudesse, compraria um quadro desses?”), doze grupos disseram que não, e cinco afirmaram que sim. Os que disseram “não” apontaram ser o quadro “triste”, “feio”, “não ter interesse por obras antigas”, ou ainda “não ter interesse por obra de arte”. Já os que disseram “sim”, alegaram ser “para guardar uma pintura de um acontecimento histórico importante”, “ser interessante e bonito”, “admirar e colecionar”...

Objetivando alicerçar mais firmemente nossas suposições, já manifestadas e, parcialmente constatadas na pesquisa acima relatada, de que os alunos do PROIFPE/Pesqueira, turma vespertina, são carentes de letramento imagético é que passamos, agora, a outras etapas investigativas.

Trata-se, na verdade, de verificar se, diante de outros tipos de pintura, os educandos teriam percepção similar a que tiveram a respeito do quadro anterior: *Os fuzilamentos de três de maio*, do pintor espanhol Francisco de Goya, ou se ocorreria de maneira diferente.

Para isso, apresentamos mais quatro telas, como dissemos no início da pesquisa, de estilos e épocas diferentes: *Uma alegoria das vaidades da vida humana*, pintura barroca, do

holandês Harmen Steenwyck; *Impressão, nascer do sol*, quadro impressionista do artista francês Claude Monet; *Guernica*, tela cubista do pintor espanhol Pablo Picasso e *Composição, vermelho, azul e amarelo*, tela abstrata do pintor holandês Piet Mondrian.

À primeira investigação desse estágio, procedemos similarmente ao que fizemos da primeira vez: projetamos o quadro e entregamos uma série de perguntas, subdivididas por estágios segundo a proposta de Feldman.



Tela 2: *Uma alegoria das vaidades da vida humana*

<http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/harmen-steenwyck-still-life-an-allegory-of-the-vanities-of-human-life>

O quadro projetado para esse instante da pesquisa foi a tela acima, do pintor holandês Harmen Steenwyck, *Uma alegoria das vaidades da vida humana*, obra classificada como natureza morta. A atividade ocorreu no dia 29 de abril de 2014. Na ocasião, havia em sala vinte e sete alunos que dividimos em nove grupos de três. Depois disso, entregamos-lhes questionários, similares aos utilizados na primeira pesquisa.

À primeira indagação, relativa ao estágio *descrição* (“O que você vê no quadro?”) as respostas foram praticamente as mesmas, variando apenas quanto aos objetos enumerados. Um grupo, por exemplo, avistou um “troféu”, outro, “uma lupa” e um terceiro, “um diário”. A concha não foi percebida por alguns.

À segunda pergunta desse estágio (“Existem linhas nesta imagem? Como são?”) as respostas, semelhantes às dadas ao quadro de Goya, foram bastante variadas: retas – certa unanimidade, bastante variação quanto aos tipos: curvas, grossas, finas e onduladas.

No quesito cores (“Que cores você vê?”), as respostas foram um tanto variadas. Enxergaram-se cinza, dourado, amarelo, azul escuro, laranja, bronze, mostarda, branco, preto, marrom e rosa. Aliás, indagados sobre as cores predominantes, viram as cores frias: cinza, marrom, preto e azul; outros grupos, as cores quentes: laranja, cinza, azul, rosa, marrom e preto. Alguns grupos disseram haver a predominância de cores escuras e claras.

Ao nos depararmos com as expressões “cores frias” e “cores quentes”, notamos que alguns alunos já estudaram as cores em aulas de arte; entretanto, ficou claro que eles não conseguiram fixar na memória quais são, separadamente, essas cores.

Quanto aos efeitos conseguidos pelo artista com o manuseio delas (“Que efeito o artista conseguiu com as cores?”), as respostas também variaram, embora alguns tenham atestado que foi o volume, o brilho, o contraste a textura e a luz. Dois grupos, entretanto, deram respostas desconectadas da pergunta; senão, vejamos: “a mesa de um assassino”, “de quem morreu e deixou seus pertences”. Isso foi, segundo esses grupos, o que o artista conseguiu com o uso das cores. Outros grupos responderam que o uso delas pelo pintor garantiu mais realismo ao quadro.

A próxima pergunta procurou saber dos grupos se as partes da obra se harmonizavam com o conteúdo do texto imagético, o que foi confirmado por quase todos os participantes, exceto por um grupo, que não se habilitou a responder a indagação.

No estágio da *análise*, a questão sobre a percepção de movimento na tela (“Você percebe movimento na obra?”) foi praticamente comum a todos, inclusive, apontando-se como prova disso a luz, que ilumina os objetos, a fumaça, que sai da lamparina recém-apagada, bem como o tecido rosa. Apenas um grupo disse não ser possível haver movimento na imagem, já que os objetos aparecem “apoiados na mesa”. É claro que, quando se fala em movimento na imagem, deve-se entender “simulação de movimento”, “ilusão de ótica”, pois nenhuma imagem se movimenta, mesmo na TV, no vídeo ou cinema.

Quanto à pergunta se havia na tela uma figura central (“Há uma figura central?”), o “sim” foi unanimidade, destoando, em alguns casos, qual seja ela. As respostas dadas a essa indagação variaram desde os objetos que estão na mesa – e todos estão, inclusive, o crânio – até a própria mesa.

Uma questão que se apresentou com certa incoerência foi a relativa ao que se vê ao fundo (“Como é o fundo?”), pois as respostas pareceram-nos um tanto paradoxais, visto que foram dadas respostas do tipo “O fundo é escuro onde só tem luz sobre a mesa”, “tem reflexo na parede e nos objetos”, “tem reflexo de luz na parede e nos objetos sobre a mesa”. Aqui, vale salientar que a maioria dos objetos, que estão sobre a mesa, está logo após o crânio, e não totalmente ao fundo. As outras respostas foram: “escuro e com raios de luz”, “escuro com pouca luz” (três grupos), “escuro com uma luz entrando”, “o fundo é escuro onde só tem luz sobre a mesa”.

O uso da perspectiva pelo artista foi o objeto da pergunta seguinte. A ela responderam afirmativamente quatro grupos. Os cinco grupos restantes, porém, negaram tal possibilidade.

Desses, quatro afirmaram que “os objetos são de uma pintura” e, por isso, não se pode fazer uso dela (da perspectiva) nela (na pintura).

Iniciado o estágio da *interpretação*, procuramos saber que sentimentos a tela conseguia despertar nos grupos (“Que sentimentos a pintura provocou em você?”) e, mais uma vez, as respostas foram variadas: “curiosidade” (três grupos), “abandono e confusão” (dois grupos, cada sentimento esboçado), “tristeza” e “nenhum sentimento”.

Dando continuidade ao estágio da *interpretação*, procuramos inquirir os grupos sobre a possibilidade de a tela ter provocado algum tipo de reflexão sobre a vida. A esse questionamento sete grupos foram categóricos, afirmando não possibilitar o quadro qualquer reflexão sobre a vida. Para esses, ele foi apenas uma mera criação do artista. Destoando disso, porém, apareceram dois grupos; para um, a tela “faz refletir sobre a vida”; para o outro, ela “relembra o passado”. Apenas isso.

Assim, podemos afirmar que o fato de a quase totalidade das respostas ter sido dada à mera criação do artista, sem qualquer relação com o mundo circundante do pintor, deveu-se ao desconhecimento da temática da obra. E isso ficou claro nas respostas dadas à questão seguinte, ou seja, a que procurou saber se os grupos poderiam dizer qual o tema da obra. A respeito dele houve sete “respostas” diferentes: “Um tema sombrio”, “Uma mesa de assassino”, “Meus objetos”, “Suspense (dois grupos)”, “Sempre depois de uma guerra” e “Objetos antigos”. Os integrantes de um grupo disseram não saber, e os de outro não responderam a essa pergunta.

Na visão de todos os grupos, o quadro é antigo; contudo, as razões que os levaram a tal afirmação variaram: “pelo tom das cores”, “por conta dos objetos” (seis grupos), “pela presença da lamparina”, e um grupo destacou a presença da lamparina e da caveira (crânio).

No estágio do *juízo*, último estágio das perguntas, a primeira indagação feita foi: “Você acha importante uma obra dessa natureza? Por quê?”. Cinco grupos responderam negativamente à questão alegando que, uma vez não mostrando “qualquer momento histórico”, a tela não é importante. Os outros quatro afirmaram ser a obra importante, dando as seguintes justificativas: “Porque faz a gente pensar mais no passado (dois grupos)”, “Porque fica interessante no meio de outras obras”, “Pois ela reluz uma coisa sombria”.

O próximo questionamento apresenta, mais uma vez, respostas variadas. Trata-se do porquê de o artista haver pintado a tela. Segundo os grupos, ele o fez “para lembrar as coisas antigas que muitos desprezam” (dois grupos), “porque ele queria criar algo para fertilizar sua imaginação”, “porque ele queria alguma pintura”, “para mostrar sentimento em forma de arte”, “porque faz parte de sua vida e passado”, “para mostrar algo de seu tempo”. Dois grupos, contudo, disseram não saber.

O gosto por esse tipo de pintura foi confirmado por cinco grupos contra quatro, que responderam negativamente. As razões apresentadas pelos que disseram um “sim” foram diversas: “É diferente”, “Mostra objetos antigos”, “Mistura de cores e objetos sobre a mesa”, “Faz a cabeça entrar numa história que não existe”, “É como se ele fosse bem atual e, ao mesmo tempo, antigo”. Já as negativas apoiaram-se em respostas como “Eu não curto muito certas coisas antigas” (dois grupos), “Não trouxe nenhuma ação de sentimento”, “É muito escuro”.

A última pergunta feita aos grupos foi se eles achavam o tema do texto pictórico atual. Nesse sentido, o não foi unânime, pois, segundo os participantes, “ele mostra uma coisa muito passada (três grupos)”, “as cores parecem antigas” (dois grupos), “os objetos são antigos” (dois grupos), “porque espadas e lamparinas são coisas antigas”, “os temas de hoje em dia são temas modernos”.

Diante dessas respostas dadas, fica claro, mais uma vez, que os educandos não compreenderam a mensagem pretendida pelo produtor do texto pictórico, porque lhes faltaram elementos para conseguir alcançá-los, e isso só será possível atingir com o letramento imagético.

Demos, então, sequência à nossa investigação, projetando o quadro abaixo, *Impressão, nascer do sol*, de Claude Monet, no dia 06 de maio de 2014, para vinte e sete alunos, divididos em nove grupos de três. Paralelo a isso, entregamos miniaturas da tela a cada grupo e ainda sugerimos o uso de celular para a visualização da imagem.



Tela 3: *Impressão: nascer do sol*

<http://estoriadahistoria12.blogspot.com.br/2013/07/analise-da-obra-impresao-nascer-do-sol.html>

Similarmente ao que aconteceu em outros momentos, as respostas dadas à *descrição* do que o grupo vira na tela também aqui foram diversificadas: “um sol, barcos, água e céu”, “dois barcos num lago apreciando o pôr do sol” (três grupos), “uma pessoa com um barco apreciando

o pôr do sol” (três grupos), “paisagem à beira de um rio no pôr do sol”, “um rio, algumas árvores na beira do rio, dois barcos, o céu e o sol”.

O uso de linhas e de volume pelo pintor é outro item que apresenta respostas diversificadas dos grupos: o artista utilizou-se de “linhas curvas e detalhadas” (três grupos), “apenas de linhas curvas” (três grupos), “linhas, que servem para definir e o volume para dar um toque de ilusão de ótica”, “linha curvas e retas”, “linhas um pouco onduladas e um volume intenso”. Fora esses dois últimos, os outros não fizeram qualquer menção ao volume.

Outro item que manteve o mesmo nível de respostas dadas às questões anteriores foi o referente às cores. Segundo as respostas dos participantes, o artista utilizou-se de “cores vivas” (três grupos). As outras respostas dadas pelos demais grupos foram diversificadas: “um pouco borradas e fortes”, “rabiscando”, “com contraste” (dois grupos), “o laranja para o pôr do sol, um azul para a água, o verde para a vegetação”, “cores suaves”.

Segundo os nove grupos participantes da pesquisa, a profundidade apareceu na cena pintada; entretanto, apenas dois deles ousaram dizer o que viram ao fundo: um deles enxergou “montanhas, sol e neblina”; o outro disse que “tem cores vivas e está ficando escuro”. Essa última resposta destoou do que foi indagado.

O último item do estágio da *descrição* – ou seja, a harmonia dos elementos da tela com relação ao conteúdo – foi quase uma unanimidade para os grupos participantes, exceto para um, que não deu qualquer resposta. Dos que responderam positivamente à questão, apenas quatro resolveram justificar: “como se o sol estivesse nascendo e tivesse neblina” (dois grupos), “porque aparenta o pôr do sol e um barco”, “porque aparenta o pôr do sol e uma pessoa em um barco apreciando”.

O estágio que aqui se inicia é o da *análise* das obras. Iniciamo-lo com a indagação se era possível enxergar movimento na pintura, ao que sete grupos responderam positivamente, e apenas um, negativamente. Os que o enxergaram viram-no nos “barcos se movendo” e em o “lago parecer estar se movendo”.

Sobre a indagação se o pintor teria sido detalhista na sua obra, sete grupos responderam afirmativamente, e dois, negativamente. Estes deram como justificativa o fato de o artista “misturar cores”, “não usar linhas retas, só curvas”; já aqueles não deram qualquer justificativa à sua tomada de posição.

A luz na tela em questão apareceu como um elemento que possui papéis diversificados nessa pintura: “romantismo” (três grupos), “claro” (dois), “dar um toque diferente na pintura”, “fazer o sol refletir na água”, “meio apagado das cores”, “navio e céu”. Essas duas últimas respostas, inclusive, não se harmonizaram com a pergunta efetuada.

Indagamos ainda se o artista pintara “o seu nascer do sol” diretamente na tela, ou se, antes disso, ele fizera um esboço para poder aplicar a tinta. Sobre isso, oito grupos afirmaram que “sim” e apenas um grupo disse haver “desenhos em volta”.

As justificativas dos que responderam negativamente à indagação foram as seguintes: “não está visível” (dois grupos), “daria para perceber” (dois grupos), “seria mais detalhado” (dois grupos), “foi direto na tela pintando” (dois grupos). Apenas um desses grupos não apresentou qualquer justificativa para o seu “não”.

Finalizando esse estágio, buscamos verificar a percepção dos grupos com relação ao tratamento das cores em função das formas, além de procurar saber se existia contraste, volume e textura. Também com relação a esses elementos, as respostas mostraram-se repetitivas e variadas. “Nem claro nem escuro/textura” foi a resposta de dois grupos. Outros dois responderam “não, pois as cores não dão muito detalhe” e um número igual falou em “muita profundidade”. Outras respostas foram: “normal, tem contraste”, “sem cores fortes, combina com a beleza”.

Essas “análises” demonstram não terem os educandos muita habilidade na percepção do uso das cores, contraste, volume e textura, importantíssimos elementos da sintaxe visual. Aliás, praticamente não foram mencionados os três últimos.

Passamos, agora, a analisar as respostas dadas ao estágio da *interpretação*. Com a primeira pergunta, procurávamos saber que sentimento(s) a pintura despertara nos grupos. Nesse quesito, as respostas também foram diversificadas. “Tranquilidade e paz” foi a resposta de três grupos; as demais diferiram de grupo para grupo. Senão vejamos: “um homem aprecia o pôr do sol”, “semblante de tristeza por ele estar só”, “semblante de tristeza”, “um tom de romance”, “alegria”. Somente um único grupo respondeu não haver a pintura despertado qualquer sentimento em nenhum dos integrantes. Mais uma vez, as respostas dadas nesse estágio não se coadunam com a pergunta feita.

A próxima interrogação buscava saber se os observadores da tela seriam capazes de concluir que momento do dia o pintor retratara em seu trabalho. Venceu o final do dia conforme a maioria das respostas. Essa foi a conclusão a que chegou a maioria dos participantes, porque, segundo eles, “já estava ficando escuro” (três grupos), “pelas cores do céu”, “ao pôr do sol, porque tem sol”, “pôr do sol” (dois). Somente um grupo disse não ser possível saber o momento do dia retratado pelo artista. A única resposta que se adequou ao título do quadro foi apresentada por um único grupo: “no amanhecer do dia por causa da neblina”.

Na questão seguinte, buscamos saber se os elementos do quadro estavam em harmonia com o conteúdo da tela, e, embora todos os participantes tenham afirmado que sim, essas

constatações foram paradoxais, uma vez que, para a maioria dos grupos, a temática foi o entardecer e não o amanhecer, que é na verdade o tema da pintura, de acordo com o título da mesma: *Impressão, o nascer do sol*. Aliás, apenas um grupo ousou justificar o que afirmou, dizendo “o quadro apresenta sinais de pôr do sol”.

Esta próxima questão, a temática, já ficou evidente no parágrafo anterior não haver sido captada pela maioria dos grupos. Aqui, apenas dois apontaram ser o assunto do texto imagético “a natureza”, “homens acordando para pescar”. Os demais afirmaram ser o pôr do sol o tema da tela.

Outros quadros impressionistas não são, conforme as afirmações dos participantes, conhecidos por eles; exceto para um único grupo que afirmou o contrário, embora sua “justificativa” pareceu-nos incoerente (“porque está ficando escuro”), uma vez que esse não deve ser o título da obra.

O *juízo* é o último estágio de perguntas sobre a pintura. Ele representa a parte final da leitura imagética proposta por Feldman. Aqui, de posse dos elementos da descrição, análise e interpretação, o leitor deverá estar pronto para julgar o valor do quadro.

Por essa razão, a primeira pergunta feita a cada grupo foi a seguinte: “Você acha uma tela dessa natureza importante?”. As respostas a essa indagação foram praticamente uma unanimidade: sim. As justificativas dadas foram diversificadas: “porque demonstra a beleza da floresta e a beleza do rio”, “porque apresenta um fenômeno da natureza”, “porque expressa sentimento”, “porque retrata a realidade do pôr do sol”. Somente um grupo deu um “não” como resposta, declarando não gostar desse tipo de pintura.

As respostas à pergunta “Por que o artista pintou esse quadro?” foram bastante diferentes entre si: “porque mostra sentimento de uma pessoa sozinha” (dois grupos), “porque acha muito bonito” (dois grupos), “porque acha legal”, “porque estava apreciando o pôr do sol”, “porque quis”, “porque deu inspiração a ele”, “para mostrar a beleza do pôr do sol”.

Oito grupos disseram que, se a pintura fosse mais detalhada, eles a teriam apreciado mais, pois “seria muito mais bonita” (três), “mostraria mais a beleza do quadro”, “saberia mais sobre ele”, “teria mais vida das cores”, “mostraria mais detalhes”, “porque ele está apreciando o pôr do sol”. Observamos que a última justificativa está desvinculada da interrogação feita. Apenas um grupo respondeu “não”, alegando “que os detalhes não importavam”.

A última indagação deste estágio procurou saber se havia beleza nesse tipo de pintura. Oito grupos responderam a ela positivamente, apresentando, como sempre, justificativas bastante diferentes: “sol” (dois), “a água”, “o brilho do sol na água, as árvores e o céu um pouco amarelado”, “o sol está se pondo” (dois), “mostra a beleza”. Desses grupos, somente um

não justificou qual seria a beleza. A referida tela, entretanto, não apresenta qualquer beleza apenas para um dos grupos pesquisados. Não há, porém, nenhuma justificativa dada pelo grupo sobre o posicionamento tomado.

Passamos em seguida para as questões sobre a pintura cubista de Pablo Picasso, *Guernica*. Procedemos da mesma forma que na pesquisa anterior: divisão da sala em nove grupos de três participantes e distribuição dos questionários, estes também similares aos anteriores. Essa atividade de pesquisa ocorreu no dia 15 de julho de 2014. Esse longo intervalo de quase sessenta dias, da última tela para esta, deveu-se ao fato de que nesse período ocorreu uma greve e, no retorno, tivemos ainda uma semana de recesso. Portanto, na semana seguinte não colocamos outra pintura para leitura porque muitos alunos ainda não haviam retornado. Por essa razão, somente no dia 15 de julho, seguindo as mesmas estratégias das outras leituras, pusemos o quadro a seguir para apreciação da turma.



Tela 4: *Guernica*

http://acertodecontas.blog.br/wp-content/uploads/2007/10/guernica-1_picasso.jpg

Dessa tela, a *descrição* do que cada grupo conseguiu visualizar coincidiu apenas parcialmente: “uma lâmpada (três grupos), “uma janela”, “rosto de pessoas”, “estátua”, “jumento” e “pessoas e escuridão” (dois grupos, cada). Os demais seres percebidos pelos outros participantes foram diferentes. Três grupos, entretanto, disseram ver “um estado de guerra e agonia entre animais”. Ao que tudo parece indicar, à medida que as pinturas, mesmo as figurativas, foram distanciando-se do realismo (*mimesis*), a percepção dos observadores pareceu ter diminuído. Isso se evidenciou mais nitidamente nesta tela de Picasso, pois apenas um grupo enxergou “um boi” (touro), “um cachorro” (que não existe na cena) e “uma porta”; outro, “um vulcão ao fundo da tela”; um terceiro, “corpos, espadas, poucas cores, paredes amareladas”; um quarto, “cavalo, pouca luz, capa de espada”; um quinto, “braço segurando uma espada”; um sexto, “luzes, partes de animais e pessoas”. Percebemos que nenhum grupo

enxergou, por exemplo, a pomba, a plantinha e a mulher chorando a morte do filho, tampouco a lamparina.

No que se refere ao uso das linhas e de volume pelo artista, três grupos responderam que o pintor “usou linhas horizontais e verticais e o volume nos objetos”; dois outros afirmaram que, além desses tipos de linhas, Picasso usa também as linhas curvas para dar volume à imagem. Três outros grupos declararam que ele faz apenas uso de linhas retas e curvas, sem qualquer menção ao volume. Linhas retas e onduladas foram percebidas por um único grupo. Esse também não menciona o volume.

Quanto ao uso de cores vivas pelo artista, os grupos, nove ao todo, perceberam não haver. As únicas cores que perceberam foram o preto e o branco (com toque de cinza). No entanto, apenas um grupo apresentou justificativa para isso: “a imagem apresenta tristeza e sofrimento”. Esse foi o único que, até este ponto, percebeu um pouco da temática da tela.

A profundidade (3ª dimensão) também foi percebida por todos; no entanto, apenas três grupos apresentaram uma justificativa que, a nosso ver, não cabe ao que foi indagado. Aliás, ela já aparece na primeira pergunta da descrição: “nós vemos na obra um estado de guerra e agonia com os homens e animais” (três grupos). Os demais participantes apenas proferiram o “sim”.

As respostas referentes à questão sobre a harmonia dos elementos com o conteúdo (descrição) foram todas afirmativas. Dentre os grupos, seis apresentaram como justificativas o fato de a pintura apresentar um “momento de agonia”, “angústia e tristeza”, “brigas e tristezas”, “agonia”, “agonia e tristeza de uma guerra”. Os outros grupos afirmaram que “eles se relacionam com todo o objetivo da obra” (dois grupos); outro apresentou a seguinte justificativa: “os elementos que compõem a imagem são referentes ao modo do cenário e as cores utilizadas”. Percebemos, nessa justificativa, abordagens muito genéricas, próprias de quem não possui argumentos convenientes à defesa de uma ideia.

A *análise* foi iniciada com a indagação se pôde ser notado movimento na tela. As respostas a essa pergunta foram afirmativas, seguidas apenas de três justificativas: “vemos brigas e tristezas”. Já a indagação se o artista imitou em seu trabalho o mundo real, três grupos afirmaram que sim; a maioria (seis), porém, disse não. Desses, três apresentaram como justificativa o fato de que as “pessoas são muito diferentes” no quadro se comparadas às reais. Outro alegou que “as coisas do mundo real não se apresentam assim”.

À próxima questão (“Qual é o papel da luz na pintura em questão?”) as respostas foram as seguintes: “clarear o quadro” (dois grupos), “destacar a imagem” (dois), “clarear a tela para deixar ver as partes principais da imagem”, “destacar a obra, pois o fundo é escuro e estão em

um lugar fechado”, “para dar foco”, “dar impulso na obra”. Notamos pelas respostas dadas aqui também uma insegurança dos grupos a respeito do papel dela (luz) no texto pictórico acima.

Na opinião unânime dos grupos, a tela, antes de ser pintada pelo artista, teve um esboço traçado de todas as imagens a ser “pintadas”. A confirmação a essa tomada de posição veio por meio dos seguintes posicionamentos: “o quadro é muito detalhado” (dois grupos), “desenho”, observam-se “linhas feitas nas imagens e o limite da pintura”, percebem-se “linhas e formas”. Ainda na presente obra, o “contraste das cores claras e escuras dá a impressão de volume e de uma textura lisa” (três grupos), outro número igual diz ter percebido apenas o contraste, “pois ele detalha cada objeto”. Contraste, textura e volume a tela possui, “e é possível observar esses elementos por meio das cores utilizadas” (três grupos). Outros dois alegaram que o contraste se deu por meio do “uso do preto e do branco”. Com a apresentação dessa justificativa, encerramos aqui o estágio da *análise* feita pelos educandos. A nosso ver, a maioria das respostas dadas aponta a necessidade de uma intervenção em sala de aula que auxilie os alunos no processo de letramento visual.

Passemos agora a observar as respostas dadas ao penúltimo estágio, o da *interpretação*. Para iniciá-lo, como fizemos nas outras telas, indagamos que sentimentos o quadro desencadeara em cada grupo. A “curiosidade” foi citada como sentimento por quatro grupos. “Tristeza e (angústia) sofrimento” por igual número, quatro. Apenas um apontou a “dor e um mundo mais diferente” como sentimento despertado pela tela.

Quanto à cena pintada, essa aparece “nomeada” de três formas diferentes: “uma casa com animais”, “uma guerra”, “acontecimento histórico com mortes e sofrimento”. Os demais grupos chegaram à conclusão de que não é possível saber isso. Certamente, as respostas à próxima questão, ou seja, a harmonia dos elementos do quadro *versus* conteúdo ficou prejudicada, porque, se parte dos grupos não foi capaz de saber o que foi pintado, fica difícil a compreensão do conteúdo. Mesmo assim, todos optaram pela harmonia dos elementos da pintura em relação ao conteúdo, sem, contudo, fazerem qualquer comentário, o que aconteceu apenas por parte de um grupo. Segundo ele, “cena de morte, tristeza e angústia”.

As respostas dadas às indagações anteriores tiveram reflexo direto na presente questão (“Qual a temática da tela?”): “O espanto e o nervoso das pessoas” (três grupos), “guerra” (três), “mundo sub-real”, “um mundo diferente”, “sofrimento de pessoas e animais”.

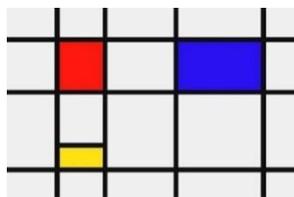
Na última indagação deste estágio, procuramos saber se algum integrante dos grupos conhecia outra pintura de temática similar, e quase todos responderam que não, exceto uma aluna pertencente a um dos grupos. Disse ela conhecer uma tela do pintor pernambucano Romero de Brito, intitulada “Butterfly”, que se assemelha à *Guernica*.

Após a apresentação dos três estágios da leitura pictórica – descrição, análise e interpretação –, chegamos agora ao do *juízo*. E, aqui, a primeira indagação feita foi se uma obra dessa natureza seria importante. Novamente, tivemos quase unanimidade nas respostas. Essa só não foi conseguida por causa de um grupo que afirmou não ser aquele estilo de pintura muito de seu gosto. As justificativas da maioria dos grupos foram as seguintes: “porque é parecido com o que vimos no dia a dia” (dois grupos), “porque vemos o que aconteceu no dia a dia”, “porque retrata alguma coisa da vida do pintor” (dois), “porque cada imagem retrata algo da vida das pessoas”, “para dar mais entusiasmo às pessoas, para que possam observar com mais curiosidade”, “para explorar um modo de pintura diferente”.

À pergunta “Por que o artista pintou este quadro?” as respostas, como sempre, foram diversificadas, conforme transcrições a seguir: “para mostrar mais real a imagem” (dois grupos), “para mostrar a realidade de como a gente vive”, “porque ele quis relatar um acontecimento importante” (três grupos), “para demonstrar uma cena que é vista com pouca frequência e uma cena de sofrimento”.

Com relação ao realismo do quadro, a maioria dos grupos assegurou que, se a tela fosse mais realista, seria mais importante para eles. As justificativas para defender essa ideia foram estas: “sim, porque chamaria mais atenção” (dois grupos), “porque fica mais fácil de entender” (quatro), “mostraria a beleza do quadro”, “porque seria uma coisa normal”. Somente um grupo assegurou que não seria importante por “demonstrar o sofrimento das pessoas”.

Essas respostas já representaram uma previsão daquelas que seriam dadas à última pergunta: se “existe beleza nesta tela”. Dos nove grupos, cinco disseram não haver beleza alguma na pintura, “pois é uma pintura triste”, “não consigo enxergar algo bonito”, “só há preto e branco”. Dois desses cinco não justificaram, já três outros disseram que “depende do ponto de vista” e, finalmente, um afirmou haver beleza “por ser (o quadro) diferente”.



Tela 5: *Composição com vermelho amarelo e azul*
<https://www.flickr.com/photos/isaiasmalta/3808539851/sizes/o/in/photostream/>

O último dos quadros apresentado à turma foi a pintura abstrata acima (Tela 5), de Piet Mondrian, intitulada *Composição com vermelho, amarelo e azul*, no dia 22 de julho de 2014. ‘

Para que os educandos pudessem responder as questões sobre a pintura, projetamos a

imagem do quadro na lousa eletrônica e, em seguida, entregamos dez perguntas a respeito dela aos nove grupos de três alunos.

A primeira questão teve por objetivo verificar o que o aluno conseguiria ver na pintura. Foi o início da etapa *descritiva*. Nesse sentido, quatro grupos conseguiram ver “quadrados de diferentes formas”. Não sabemos como isso foi possível, visto que quadrado é uma forma. Talvez quisessem dizer tamanho. Já os outros afirmaram ter visto, respectivamente, “vários quadrados”, “vários quadrados de diversos tamanhos”, “quadrados brancos e alguns coloridos”, “quadrados com quadrados coloridos”, “linhas de várias direções e de várias cores”.

Quanto às cores utilizadas pelo artista, essas foram percebidas por quase todos os grupos, exceção feita a dois deles que não notaram o uso do preto.

A profundidade foi outro elemento da pintura que procuramos verificar se havia ou não no quadro em questão. Nesse sentido, oito grupos disseram não haver, mas um disse ter percebido, embora não tenha tecido qualquer comentário de como tal percepção se dera. Esse mesmo procedimento adotaram os que disseram não ter percebido profundidade na tela.

A pintura em questão tocou os sentimentos dos integrantes de três grupos. Em um deles (grupos) despertou “emoção” – não descreveu, porém, de que tipo –; noutro, “alegria”; e, num terceiro, “curiosidade”. O restante dos grupos participantes (quatro) disse não haver experimentado qualquer sentimento diante da tela, ou mesmo ser o referido quadro sem sentido (dois grupos).

Nessa pintura, um dos elementos fundamentais são as linhas. A respeito delas, quisemos saber como o artista as utilizou. Novamente, as respostas dadas foram variadas. Apenas dois grupos caracterizaram-nas como “horizontais e verticais”. As demais caracterizações foram: “linhas retas”, “linhas cruzadas”, “linhas retas pintadas e outras não”, “linhas cruzadas, verticais e horizontais”, “grossas e pretas”, “usou com proporcionalidade, verticais e horizontais”, “usou com proporcionalidade linhas grossas e retas”. Essa foi toda a análise feita pelos grupos.

Com a próxima pergunta, nosso objetivo foi o de que os alunos voltassem, mais uma vez, sua atenção para os elementos constitutivos do quadro, ou seja, linhas, quadrados e cores. Vejamos, pois, agora, quais foram as percepções dos mesmos: apenas “quadrados” (cinco grupos), “linhas curtas e grossas usadas com proporcionalidade” (dois), “quadrados e linhas”, “linhas coloridas”.

Quisemos ainda saber se esse estilo de pintura apresentava algum movimento, e seis grupos disseram que não. No entanto, dois outros conseguiram enxergar tal elemento, além de equilíbrio; um terceiro, só esse último.

A iluminação (na tela) foi percebida por oito grupos. Três deles responderam afirmativamente apenas com um “sim”; os outros emitiram algumas justificativas: “são cores mais vivas” (dois grupos), “porque são bem claras”, “porque são cores abertas”, “têm tonalidade forte e fraca”. Destoando desses, somente um disse não ter percebido iluminação e textura, parece. Isso porque não emitiu qualquer comentário. Os outros tampouco abordaram o elemento textura.

Embora estruturado diferentemente dos outros “questionários” exatamente por ser a pintura bastante diferente das anteriores, ou seja, abstrata, o presente questionário trouxe muitas questões constantes nos outros. Aqui, por exemplo, procuramos verificar se os grupos gostaram da pintura. Quatro responderam afirmativamente e cinco, negativamente. Dos que gostaram, um não justificou; os outros três, porém, disseram, respectivamente, “ser interessante”, “ser com muitas linhas” e “por chamar a atenção”. Já os que não a apreciaram disseram que ela “não passou emoção nenhuma” (dois grupos), “não tem sentido (significado)” (três).

E, finalmente, indagados sobre o porquê de o artista haver pintado a tela em análise por eles, apenas um grupo disse não saber. Os outros ousaram “arriscar”. Assim, escreveram como possibilidades: “porque ele estava inspirado em quadros” (dois), “ele sentiu emoção ao pintar quadrados”, “sentiu vontade de fazer a diferença”, “porque ele explicou um momento dele”, “sem motivo fixo”, “porque ele se inspirou em algo em relação à imagem”, “porque ele se inspirou em formas geométricas”. Esse último mostrou-se mais sintonizado com a temática proposta pelo artista.

6.2 Considerações finais sobre a pesquisa diagnóstica

Ao concluirmos a análise dos dados referentes à pesquisa diagnóstica, que teve por finalidade investigar a condição de leitura imagética de alunos de turmas concluintes do nono ano do Ensino Fundamental, alunos do PROIFPE/Pesqueira, passamos agora a explanar as nossas considerações finais.

Durante a investigação ficou evidente, a partir da tentativa de leitura efetuada pelos educandos, que estes sequer possuíam o hábito de olhar atentamente para imagens, sobretudo para pinturas. E, se alguma vez o fizeram, olharam, mas não conseguiram “ver”.

Baseados nos aportes teóricos apresentados ao longo do trabalho, bem como nas pesquisas efetuadas junto aos educandos e, sobretudo, nas análises dos dados, verificamos que os alunos, praticamente, não conseguiram “dar conta” das imagens apresentadas, mesmo quando um quadro “narrava” um fato. Ou seja, eles olharam a pintura, mas não conseguiram,

pelas suas descrições, ser fiéis ao que a mesma mostrava. E isso aconteceu, praticamente, com cada um dos observadores. E com todas as pinturas a eles apresentadas.

Por essa razão, confirmamos a necessidade de uma sistematização para a leitura imagética. Mesmo aqueles educandos que deram algumas respostas “satisfatórias” a algumas perguntas feitas careciam de maior embasamento para tornarem suas leituras mais consistentes. Em outras palavras, verificamos que eles tinham a necessidade de um alfabetismo visual, que é, nas palavras de Dondis (2007, p. 16), “[...] operativo em muitos níveis, desde as mensagens mais simples até as formas artísticas cada vez mais complexas”.

Ler imagem é importante, sobretudo atualmente, porque, além abrir caminho ao indivíduo para o domínio de um “novo” código, poderá ainda auxiliá-lo na leitura de textos linguísticos, visto que muitos textos acompanham-se de imagens e a compreensão do conteúdo desses escritos dependerá da relação que o leitor conseguirá estabelecer entre o texto linguístico e a imagem.

Para nós, essa etapa da pesquisa foi muito relevante, porque, por meio dos fundamentos teóricos que a sustentam, pudemos ampliar nossos conhecimentos acerca da leitura de imagens, o que nos auxiliou, indubitavelmente, na condução da intervenção que fizemos junto aos educandos pesquisados, ainda no decorrer do ano de 2014, para que eles, ao final da intervenção, pudessem tornar-se (melhores) leitores de textos imagéticos. Ou, ao menos, pudessem olhar a imagem e “vê-la”. Aliás, essa última ação é condição *sine qua non* à leitura imagética.

Passemos, então, à segunda etapa de nossa pesquisa – a intervenção. É sobre esse momento que passaremos a discorrer no capítulo seguinte.

7 A PINTURA COMO RECURSO DIDÁTICO: SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Neste capítulo, apresentaremos atividades que podem auxiliar na resolução da análise e entendimento da pintura como recurso didático em aulas de língua portuguesa. Para aplicar essas atividades, o professor dessa disciplina precisará recorrer, como nós fizemos, aos fundamentos teóricos que registramos neste estudo. Daí a importância da nossa pesquisa bibliográfica.

7.1 Das atividades interventivas

Conforme registramos no capítulo referente ao nosso percurso metodológico, na primeira etapa de nossa investigação, a seleção dos quadros não se deu de forma aleatória, mas em decorrência do fato de eles representarem uma sequência de concepções e estilos diferentes da arte ao longo da história, além de servirem de inspiração a diversos artistas, inclusive, pós-modernistas. Devido a isso, voltamos a apresentá-los na segunda etapa de nossa pesquisa.

No primeiro exercício com tela, trabalhamos o quadro “Os fuzilamentos de três de maio”, do pintor espanhol Francisco de Goya e Lucientes. Trata-se de uma obra da pintura figurativa romântica espanhola, pintada em 1814, sobre os acontecimentos ocorridos entre 2 e 3 de maio de 1808.

Nesse trabalho, o artista utiliza-se da força expressiva dos sentimentos para denunciar a violência perpetrada pelas forças de ocupação francesas a cidadãos do povo, desarmados e indefesos. Na verdade, é um veemente protesto contra todo tipo de guerra e violência perpetrado ao ser humano.

A tela em estudo é um texto narrativo. Ao esclarecermos isso, solicitamos, principalmente, que eles destacassem os elementos da narrativa evocados pelo quadro. Ainda nesse exercício, colocamos em prática o que estudamos, nas duas primeiras oficinas, sobre os elementos da comunicação visual, como linha, cor, luz e profundidade. Além disso, buscamos fazer o alunado ver nela a presença do intertexto e até mesmo da interdisciplinaridade à medida que levamos os grupos a perceber, por meio de exercícios, a relação desse texto pictórico com o literário. Ao final dessas atividades, discutimos as respostas dos alunos aos exercícios, comparando-as com outras dadas por especialistas no assunto, procurando sempre ser consensual.

Com a primeira questão de cada atividade, objetivamos fazer os estudantes exercitarem sua percepção, buscando sempre observar os detalhes, o que a imagem narra ou descreve, que personagens estão envolvidos. Isso porque a imagem contém detalhes muito importantes para a comunicação visual, o que exige um olhar mais atento do observador.

Já com a segunda tela, procuramos trabalhar um tipo de texto pictórico bastante persuasivo, argumentativo e, talvez por isso, tão apreciado pelo protestantismo holandês: “*Uma alegoria das vaidades da vida humana*” (1645), de Harmen Steenwyck. Trata-se de uma pintura barroca, considerada uma natureza morta. Nela, o artista, ao colocar a cabeça de um esqueleto no primeiro plano, mostra serem vãs todas as vaidades humanas, uma vez que tudo na vida termina com a morte. A inclusão dessa pintura pareceu-nos importante por duas razões: primeiro, o quadro é alegórico; segundo, não é figurativo-descritivo. Além disso, é de outro momento histórico, anterior àquele da pintura de Goya.

Nesse momento do trabalho, fizemos ver ao alunado que a temática do quadro também se faz presente em outras manifestações artísticas do período; na literatura, por exemplo, em que textos barrocos evidenciam um homem dividido entre dois mundos: o material e o espiritual. Esse tema ainda é bastante atual. Foi também o que procuramos fazer o aluno perceber. Buscamos evidenciar ainda a importância da luz e da sombra para a estética barroca e para a própria temática do texto pictórico em estudo.

Com a terceira e quarta telas, respectivamente, “Nascimento de Vênus”, de Alexandre Cabanel, e “Impressão, nascer do sol”, de Claude Monet, quisemos mostrar aos estudantes a diferença extrema entre duas estéticas que usam a figuração para compor suas obras. Mais uma vez, relacionamos a pintura à literatura e procuramos evidenciar a utilização enfática de elementos básicos da comunicação visual – luz e cores – na produção da tela em estudo.

A tela impressionista de Monet é um divisor de águas entre a figuratividade para a arte até então e a que virá depois dessa pintura. Ela pode ser considerada o embrião da pintura abstrata, tão em voga na chamada pós-modernidade estética.

Com a penúltima tela, “Guernica”, continuamos a insistir na trajetória seguida pelas artes, sobretudo, pela pintura – esse é o nosso foco – nos anos que se seguiram ao Impressionismo. Novamente temos uma tela figurativa, porém totalmente diferente do que se produziu até então no campo das artes plásticas. Com ela, procuramos discutir denotação *versus* conotação e arte engajada. Evidenciamos ainda o desmonte e o remonte da obra a fim de mostrar a contribuição das partes na elaboração da mensagem desse texto, bem como a importância delas para a intertextualidade.

Com o último texto pictórico, quisemos mostrar, sobretudo, a grande mudança ocorrida na pintura pós-moderna. Mais: quisemos deixar claro também que, mesmo uma cor, somente ela, ou, como na pintura, cor e linhas, isso pode constituir-se num texto, diferente, sim, mas um texto.

7.2 Oficinas de aplicação dos conceitos apresentados

Exercício I

Os fuzilamentos de três de maio, Francisco de Goya

- (1) Observando-se com atenção o quadro, inclusive os dados linguísticos sobre o mesmo, pode-se imaginar que o pintor retrata um acontecimento que representa causa ou consequência? Justifique sua resposta.
- (2) O texto pictórico em questão é uma narrativa. Nesse tipo de texto, podemos ter elemento(s) que provoca(m) o conflito. Você poderia imaginar o que, no texto dado, provoca o conflito?
- (3) Preencha o quadro abaixo com elementos da narração.

Fato narrado	Onde	Quando	Personagens

- (4) O quadro representa que momento da narrativa? Justifique.
- (5) Um dos elementos básicos da pintura é a linha. Ela é o resultado do deslocamento do ponto, unidade mínima e irreduzível da imagem. A linha é responsável pelo contorno dos elementos da pintura. Na pintura, muitas vezes, elas são conseguidas por meio das cores e/ou tonalidade destas. Na imagem em questão como isso ocorre?
- (6) Aponte verbos que indiquem os principais sentimentos observados na fisionomia dos personagens.
- (7) A cor, outro elemento fundamental da imagem, tem um elemento físico (ondas luminosas), um biológico (olho humano *versus* cérebro) e outro, o psicológico (efeito que as cores podem ter sobre as pessoas).

Cor	Significados associados

Vermelho	Excitação, emoção, perigo, paixão, sinal de saída, sangue, guerra...
Amarelo	Energia e claridade, brilho da luz
Azul	Estado contemplativo, esperança, profundidade, surpresa, harmonia
Laranja	Calor, dinamismo ou contemplação, ternura, sensibilidade
Violeta	Realeza, misticismo, paixão
Verde	Crescimento, meio ambiente, esperança, doença, envenenamento
Marrom	Terra, vida, crescimento, decomposição
Preto	Drama, morte, elegância, gravidade
Branco	Pureza, inocência
Rosa	Alegria, juventude, imprudência

Cores primárias – cores puras, não se formam da mistura de outras cores (azul, vermelho e amarelo).

Cores secundárias – resultam da mistura de duas cores primárias.

Cores terciárias – resultam da mistura de uma cor primária com uma secundária.

Cores frias – predominam o azul e o verde.

Cores quentes – predominam o vermelho e o amarelo.

Cores neutras – não existe predominância de tonalidades quentes ou frias (cinzas, bege, marrons, preto e branco).

- (8) Baseando-se nas informações dadas acima, analise o emprego das cores na cena apresentada, evidenciando, sobretudo, o emprego das cores marrom, preta, vermelha e branco.
- (9) Na cena pintada, percebemos que a Igreja também fora atingida pelos eventos. Que elemento da pintura confirma isso?
- (10) Um dos elementos da pintura faz referência a uma personagem do Novo Testamento. Quem é essa figura e que relação ela possui com essa personagem bíblica?
- (11) A luz, ou seja, o contraste entre o claro e o escuro, possui alguma importância à cena apresentada? Justifique.
- (12) Aponte alguns substantivos abstratos que a cena evoca.
- (13) Enumere algumas ações das personagens por meio de verbos de ação.
- (14) Resuma com uma frase o futuro das personagens da tela.

- (15) Pesquise na rede em que estilo de época (Classicismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Impressionismo...) a pintura se enquadra. Procure justificar sua resposta.

Uma pintura é uma imagem feita num plano (tela) que, como o papel, apresenta apenas duas dimensões: altura e largura. No entanto, se numa superfície bidimensional enxergarmos profundidade, dizemos ter uma terceira dimensão: a profundidade. A tridimensionalidade (3D) é obtida por meio da perspectiva **linear** (tem como referência a linha do horizonte e um ou mais pontos de fuga localizados nesta linha para causar o efeito de profundidade), ou da **tonal** ou **atmosférica**, obtida por meio de diferentes tonalidades de cores, graduando conforme a distância que se quer representar – quanto mais próxima do observador a figura está (1º plano), mais fortes são os tons, e quanto mais distante do observador, os tons são mais fracos. O **Ponto de fuga** é um ente do plano de visão, que representa a interseção aparente de duas, ou mais, retas paralelas, segundo um observador fixo. Todo ponto de fuga situa-se na linha do horizonte.¹⁰

- (16) Baseado nessas informações, você diria que o quadro de Goya possui as três dimensões? () Sim. Justifique. () Não. Justifique.

Exercício II

Uma alegoria das vaidades da vida humana, de Harmen Steenwyck

- (1) Qual é a figura central da tela? Agora, relacionando a figura central ao título da pintura, levante hipóteses: qual é o tema central do quadro?
- (2) Nomeie cada um dos objetos que aparecem na pintura. Depois disso, aponte o substantivo abstrato que a figura em primeiro plano evoca.
- (3) O quadro acima é considerado natureza morta, um tipo de pintura que retrata objetos inanimados ou mortos: um jarro com flores, uma cesta com frutas ou outros alimentos. Por que o quadro de Steenwyck pode ser considerado natureza morta?
- (4) Traçando uma linha diagonal, podemos separar a tela em duas partes, ou melhor, em dois triângulos. Observando atentamente a pintura e relacionando-a à temática, o que representa o triângulo esquerdo? E o direito?
- (5) Observe os seguintes versos de Gregório de Matos:

¹⁰ WHITE, Gwen. *Perspectiva*. Lisboa: Editorial Presença, 1990. p. 17. Trad. Conceição Jardim e Eduardo Nogueira.

Lembra-te Deus, que és pó para humilhar-te, E como o teu baixel sempre fraqueja Nos mares da vaidade, onde peleja, Te põe à vista a terra, onde salvar-te.	Mas ser planta, ser rosa, nau vistosa De que importa, se aguarda sem defesa Penha a nau, ferro a planta, tarde a rosa?
---	--

Agora, relacione esses versos ao quadro de Steenwyck e responda:

- Que elemento do quadro corresponde ao mesmo sentido que têm a penha, o ferro e a tarde no primeiro fragmento?
- Que semelhança temática há entre os dois fragmentos e a pintura?
- A pintura e o primeiro fragmento não apresentam uma saída para a precária condição humana. Essa saída, porém, aparece no segundo fragmento. Qual é ela?
- Observe:
 - Consciência da efemeridade da vida
 - Concepção trágica da vida
 - Jogo claro/escuro
 - Oposição mundo material e mundo espiritual
 - Morbidez
 - Requite formal, detalhamento

Esses elementos apontados acima representam características da arte barroca. Quais deles podem, pois, ser identificados no quadro de Steenwyck?

(6) Observe o quadro a seguir:

Objetos	Simbologia
Concha vazia	Riqueza e perfeição; morte
Flauta e charamela	Relaciona-se ao amor; símbolo fálico (prazeres sensuais)
Jarra de vinho	Prazeres materiais, como a bebida
Livro	Conhecimento, sabedoria
Tecidos preciosos	A vaidade dos bens terrenos
Vela ou lamparina apagada	Fragilidade da vida
Crânio	Fragilidade da vida, morte

Relógio ou cronômetro

Brevidade da vida

- a) Nesses símbolos, estão representados os prazeres e valores do homem da época. Quais são eles?
- b) O quadro tem por título *Uma alegoria das vaidades da vida humana*. Vaidade origina-se de *vanitas*, que significa “o que é vão, sem valor”. Qual é, portanto, a visão do artista sobre esses valores da época?
- c) Considerando-se o significado do crânio e sua posição de destaque no quadro, o que, na visão do artista, estaria acima de todos esses valores?
- (7) A temática do quadro o coloca como algo atual? Por quê?
- (8) As cores contribuem para reforçar a temática do quadro? Explique.
- (9) O fato de a luz, no quadro, incidir primeiramente no crânio, que representa a morte, sugere uma oposição. Que oposição é essa?
- (10) Reescreva a frase a seguir, substituindo o destaque por uma palavra cognata, que seja verbo, de modo a manter o sentido original.

Frase: “**A vaidade** é meu pecado predileto” (John Milton)

Exercício III

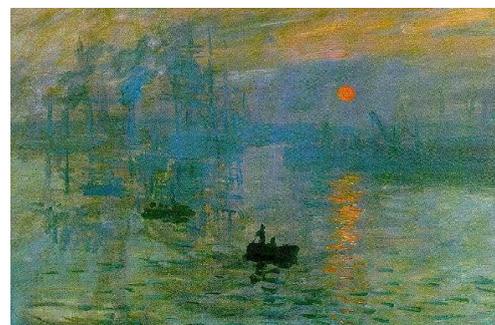
Nascimento de Vênus, de Alexandre Cabanel, e
Impressão, nascer do sol, de Claude Monet

- (1) O que você vê em cada pintura?
- (2) Procure conhecer um pouco sobre cada um dos pintores, pesquisando, por exemplo, na rede de computadores.
- (3) Observe com atenção as duas telas abaixo:



Tela 6: Nascimento de Vênus

Em:
<http://tertuliabibliofila.blogspot.com.br/2010/04/camilo-pessanha-venus.html>



Tela 7: Impressão, nascer do sol, de Claude Monet

Em:
<http://estoriasdahistoria12.blogspot.com.br/2013/07/analise-da-obra-impresao-nascer-do-sol.html>

Agora, leia com atenção as características abaixo e, em seguida, relacione-as às duas pinturas acima. Depois disso, separe-as em duas colunas de acordo com as características de cada pintura.

Características: fonte de luz artificial/variações de luz natural; desenhos e contornos nítidos/contornos imprecisos; justaposição fragmentada das cores/aplicação igual e regular da cor; temática mitológica/cena externa.

O nascimento de Vênus	Impressão, nascer do sol

O quadro de Cabanel (Tela 6) é neoclassicista acadêmico e o de Monet (Tela 7), impressionista.

- (4) Leia com atenção os versos de Alphonsus de Guimaraens e responda com que quadro eles se relacionam e o que têm em comum com a referida tela.

A Catedral

Entre brumas ao longe surge a aurora,
 O hialino orvalho aos poucos se evapora,
 Agoniza o arrebol.
 A catedral ebúrnea do meu sonho
 Aparece na paz do céu risonho
 Toda branca de sol.

- (5) Em que momento do dia as cenas pintadas acontecem? Justifique.

- (6) Relacione as colunas:

- | | |
|------------------------------|-------------------------|
| (a) Impressionismo | () Detalhes |
| (b) Neoclassicismo Acadêmico | () Silhuetas |
| | () Precisão |
| | () Sugestão |
| | () Descrição minuciosa |
| | () Sugerir |
| | () Subjetivismo |
| | () Objetivismo |

- (7) Justifique as escolhas que você fez na questão anterior, escrevendo um pequeno parágrafo.
- (8) Como cada artista deve ter pintado seu quadro: diretamente na tela ou fez antes algum esboço ou desenho?
- (9) A maneira que cada pintor usou para pintar seu quadro foi a mesma? Justifique.
- (10) Comente sobre o uso das cores trabalhadas em cada tela, bem como o volume e a profundidade.
- (11) Em duas colunas, descreva usando substantivos abstratos seu(s) sentimentos diante de cada tela.
- (12) Complete: Observando o quadro de _____, constatamos que
- não há quase profundidade;
 - se trata da vista de um porto;
 - os volumes são simplificados;
 - se tirássemos os barcos e o sol, a pintura tornar-se-ia abstrata, ou seja, uma pintura que não faz a representação natural ou ilustrativa da realidade. Ela dá vazão a composições independentes dela (da realidade).

Exercício IV

Guernica, de Pablo Picasso

- (1) Descreva num pequeno texto o que você consegue ver no quadro.
- (2) O que tematiza a tela?
- (3) Que cores utiliza o artista e que relação possui com a temática?
- (4) Utilizando-se de conectores (conjunções/locuções conjuntivas e/ou pronomes relativos), ligue as orações a seguir:
- “Guernica” é uma pintura figurativa _____ se pode reconhecer nela pessoas e animais, por exemplo; _____ não é realista.
 - _____ não seja realista, “Guernica” é uma pintura figurativa, _____ pode-se reconhecer nela pessoas e animais, por exemplo.
 - Entre o centro e à esquerda, acima, há um pássaro _____ está agitando as asas.
 - Picasso utiliza o branco e o preto em seu quadro _____ quer evocar a dor e o horror da guerra.

(5) Na tela, elementos do texto pictórico (cor, luz, por exemplos) podem ser vistos sob dois aspectos: o denotativo e o conotativo. Sua tarefa agora é escrever D quando a abordagem for **denotativa** e C, **conotativa**.

- a.** () Utilização do preto e do branco bem como do cinza (e esse último, inclusive, colorido).
- b.** () O branco e o preto representam a dramatização da cena e acentuam a ideia da morte.
- c.** () A luz da lâmpada elétrica do teto simboliza a destruição causada pelas bombas; já a luz da lamparina de petróleo, a resistência.
- d.** () A luz divide a cena em duas partes: esquerda e direita.
- e.** () O touro representa a brutalidade, a violência e os nacionalistas.
- f.** () A fragmentação do espaço ao máximo representa a desordem, o caos deixado pelo bombardeio.

(6) Observe as imagens abaixo:



Figura 35: Intertextualidade pictórica

Disponível em:
<https://www.google.com.br/search?q=piet%C3%A0+imagem>
 (Acessada em 14/01/2014).

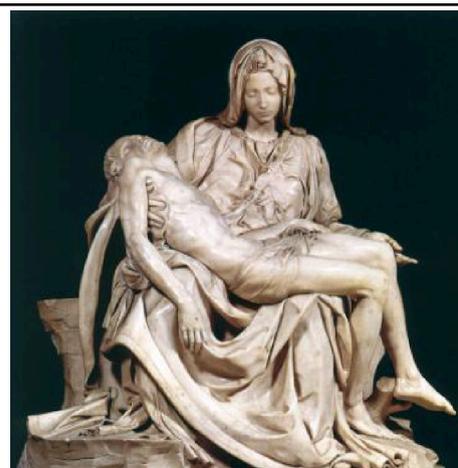


Figura 36: La Pietà (escultura)

Disponível em:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Piet%C3%A0_%28Michelangelo%29

Agora, responda: o que há em comum entre as duas obras? Justifique sua resposta.

(7) Leia com atenção o texto a seguir:

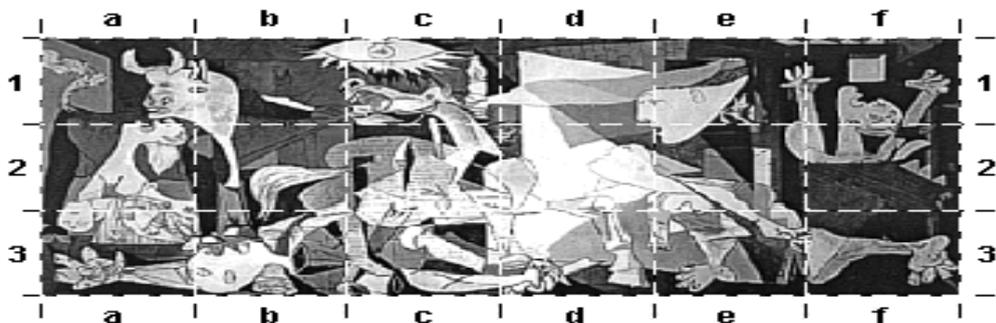
A guerra civil estoura na Espanha, em 1936, entre os republicanos e os nacionalistas, estes liderados por Franco (Combate entre democracia e ditadura). Em 26 de abril de 1937, os aviões bombardeiros nazistas, foram chamados por Franco para destruir a pequena cidade de

Guernica. A obra de Picasso “Guernica” é a representação de uma cena desse massacre. Trata-se de uma obra de arte

- a) clássica, engajada e histórica.
- b) engajada, política e histórica.
- c) engajada, moderna e apolítica.
- d) não engajada, bélica e política.
- e) Engajada, clássica e política.

(8) (ENEM – 2002)¹¹ A leitura do poema "Descrição da guerra" em *Guernica* traz à lembrança o famoso quadro de Picasso.

“Entra pela janela o anjo camponês; com a terceira luz na mão; minucioso, habituado aos interiores de cereal, aos utensílios que dormem na fuligem; os seus olhos rurais não compreendem bem os símbolos desta colheita: hélices, motores furiosos; e estende mais o braço; planta no ar, como uma árvore a chama do candeeiro. (...)” (Carlos de Oliveira in ANDRADE, Eugénio. "Antologia Pessoal da Poesia Portuguesa". Porto: Campo das Letras, 1999.) Uma análise cuidadosa do quadro permite que se identifiquem as cenas referidas nos trechos do poema. Podem ser relacionadas ao texto lido as partes:



Pablo Picasso, "Guernica", 1937. Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Madri.

Tela 8

- a) a1, a2, a3
- b) f1, e1, d1
- c) e1, d1, c1

¹¹

- d) c1, c2, c3
- e) e1, e2, e3

Exercício V

Composição com vermelho, amarelo e azul, de Piet Mondrian

- (1) Construa um pequeno texto sobre o que você vê na imagem. Nele, procure ser o mais detalhista possível.
- (2) O quadro faz parte do abstracionismo geométrico de Mondrian. Que figuras constituem a base da pintura?
- (3) De que cores, linhas e formas o autor se utilizou?
- (4) Forme verbos a partir dos nomes das cores primárias utilizadas pelo artista.
- (5) Faça agora o mesmo com os nomes das principais linhas que aparecem no quadro.
- (6) Para formar os verbos da questão anterior, o que você acrescentou ao radical de cada palavra: sufixo ou prefixo? Justifique.
- (7) Na questão 3, você formou verbos a partir das cores primárias. Para executar essa tarefa, o que você acresceu ao radical do nome das cores? Justifique.
- (8) Marque o item que apresenta as palavras-chave que caracterizam essa fase da obra de Mondrian, representada pelo quadro *Composição com vermelho, amarelo e azul*.
 - a) Cores primárias – sem cor – horizontal / vertical
 - b) Cores secundárias – sem cor – horizontal / vertical
 - c) Cores terciárias – sem cor – horizontal / vertical
 - d) Cores primárias – cores primárias – horizontal / vertical
- (9) Essa obra de Mondrian inspira-se no
 - a) Futurismo.
 - b) Romantismo.
 - c) Classicismo.
 - d) Cubismo.
 - e) Naturalismo.
- (10) A obra diz algo a você? Por quê?

7.3 Algumas palavras finais

Esperamos que as intervenções realizadas por meio dessas oficinas possam ter contribuído de alguma forma com o letramento imagético dos alunos, no mínimo tornando-os mais atentos na hora de se debruçarem sobre a leitura de alguma tela.

Sabemos ter sido o tempo dedicado a tão vasta empreitada, que é a leitura de imagens, muito breve; no entanto, temos certeza de que os encaminhamentos dados nas atividades das oficinas poderão auxiliar os educandos em tarefa tão exigente. Tal exigência decorre, principalmente, da ilusão de que, estando diante de uma pintura naturalista, por exemplo, ela nada teria a dizer, pois o que ela poderia acrescentar além do que, claramente, mostra?

Lembramos ainda que a imagem é polissêmica. É, sobretudo, isso que exige do observador uma atenção redobrada e cuidadosa sem a qual não é possível tornar-se imageticamente letrado, ou ser capaz de se permitir isso.

Na pesquisa a seguir, buscaremos, exatamente, verificar o impacto dessas intervenções. É claro que não esperamos aqui que todos os educandos tenham-se tornados críticos de arte, mas pelo menos que, a partir de agora, possam olhar o texto imagético mais criteriosamente que antes.

7.4 Dos resultados das intervenções e análises dos questionários

Durante, aproximadamente, três meses – agosto, setembro e outubro – do ano de 2014, visando propiciar subsídios à (melhoria da) leitura de imagens, especificamente de pinturas, aos educandos da turma do PROIFPE/Pesqueira do período vespertino, fizemos várias intervenções em forma de oficinas, durante as aulas de língua portuguesa.

Com tais empresas, jamais imaginamos tornar nossos alunos especialistas em artes ou crítico delas. Na verdade, o objetivo principal foi torná-los (melhores) leitores de textos imagéticos; ou, pelo menos, conforme afirmamos anteriormente, levá-los a ser mais criteriosos no olhar à imagem e conseguir vê-la. Aliás, essa última ação é condição *sine qua non* à compreensão de textos – imagéticos, sobretudo.

Contudo, como somos professores de língua materna e não de artes – aliás, possuímos conhecimentos incipientes nesta área –, procuramos, nas atividades de leitura, análises e entendimento das pinturas, dar um caráter interdisciplinar ao trabalho. O objetivo disso foi

oferecer elementos ao aluno para o mesmo poder inserir-se (melhor) no universo da leitura de textos imagéticos (pinturas) e tê-los como recursos didáticos às aulas de português e literatura.

O passo seguinte a esse trabalho interventivo foi verificar junto ao alunado que participou das oficinas se houve ou não algum impacto positivo na (melhoria da) leitura de textos pictóricos em relação à primeira pesquisa e após as nossas ações efetuadas em sala de aula. Para isso, propusemos a leitura de quatro outras obras, mantendo os mesmos critérios usados quando do diagnóstico, ou seja, quadros de pintores e estilos artísticos de épocas diferentes. Isso ocorreu também por uma questão metodológica, porque, quanto mais ampliarmos o objeto pesquisado, mais próximos à “verdade” poderemos chegar.

Dessa vez, escolhemos as seguintes pinturas: “A incredulidade de São Tomé”, de Caravaggio (Barroco); “Noite estrelada no Ródono”, de Vincent Van Gogh (Pós-Impressionismo); “Le demoiselles d’Avignon”, de Pablo Picasso (Cubismo) e “A grande cidade iluminada”, de Antônio Bandejas (Abstracionismo).

A escolha das referidas telas deveu-se ao fato de que elas representaram, cada uma a seu tempo, uma evolução na concepção do estético. Esse critério, inclusive, foi o adotado na escolha das obras, tanto na pesquisa diagnóstica e nas das oficinas, quanto nessa pesquisa final. Agora, buscamos constatar, mais seguramente, se houve ou não alguma aprendizagem durante as oficinas ministradas.

Da mesma forma quando das intervenções, dispusemos essas telas ao alunado por meio de uma lousa eletrônica, bem como dos celulares disponíveis em vários grupos. E isso foi bastante proveitoso, visto que os nossos jovens, hoje, gostam de navegar na rede de computadores o tempo todo. Dessa vez, pelo menos, estivemos controlando os conteúdos visitados durante as aulas: o quadro em análise e/ou a biografia dos artistas.

Toda atividade em grupo estimula o debate e, por essa razão, pode integrar os alunos mais tímidos ou mais resistentes aos assuntos discutidos. Partindo desse ponto é que, durante as oficinas e as pesquisas, sempre fizemos questão de que o trabalho fosse em grupo. Foi o que ocorreu, inclusive, nessa última atividade.

Antes de formarmos os grupos, em cada pesquisa, fizemos breves explicações de como o trabalho deveria ocorrer, discorremos um pouco sobre a biografia do pintor em questão e, quando necessário, esclarecemos sobre algum (alguns) questionamento(s) feito(s). Depois disso, distribuimos entre as duplas os questionários, constituídos, em sua maioria, de perguntas ancoradas nas recomendações dos teóricos que serviram de base ao nosso trabalho.

7.4.1 Resultados e análise da tela I

Primeira tela: *A incredulidade de São Tomé*, de Caravaggio (Ver Anexo I)
Óleo sobre tela, 1601-2, 107x146 cm
Neues Palais, Postdam – Alemanha

A primeira tela em análise pertence ao período Barroco. Trata-se de uma pintura figurativa e foi colocada para a leitura dos educandos no dia 21 de outubro de 2014. Naquela ocasião havia em sala de aula um contingente de 28 alunos, que foram distribuídos em 14 grupos de dois integrantes. Em seguida, projetamos a pintura na lousa eletrônica e ainda sugerimos que o grupo que dispusesse de acesso à internet pudesse visualizar também o quadro no celular. Depois disso, falamos um pouco sobre a vida do pintor e indagamos se alguém da turma já conhecia a história narrada no quadro. Apenas dois alunos discorreram brevemente sobre a mesma, sobretudo, enfatizando a falta de fé de Tomé. Ao término das falas, distribuímos os questionários para os grupos. Esses foram constituídos de 13 questões, tanto ligadas aos quatro estágios da leitura de pintura, apontados por Feldman (*apud* BARBOSA, 1991), quanto de perguntas que possibilitassem tomar os próprios quadros como recursos didáticos para o ensino de língua portuguesa e literatura.

Nas descrições feitas pelos alunos a respeito do que viram na pintura – primeira questão – 42% demonstraram unanimidade sobre a cena narrada pelo texto pictórico: três apóstolos e Jesus; um dos apóstolos, Tomé, toca a ferida do mestre com o intuito de constatar se de fato Jesus ressuscitara, se era Ele mesmo, de carne e osso. Os outros dois discípulos também observam a cena, admirados. Isso, porém, foi registrado por cada um dos seis grupos à sua maneira. Vale salientar ainda que dois desses foram mais criteriosos em suas observações uma vez que perceberam ser o próprio Jesus quem guia a mão de Tomé à ferida. Três outros grupos apenas apontaram os personagens em cena. Já outro apresentou as personagens, mas, da forma como registrou sua resposta, afastou-se da cena narrada. Segundo essa equipe, no quadro, aparecem “Jesus e três apóstolos colocando o dedo na ferida de Cristo”. Talvez não quisessem dizer exatamente isso, porém foi o que disseram. Dois alunos de outra equipe não descreveram o que viram; em vez disso, fizeram logo uma interpretação da cena do quadro, assim: “Vemos uma cena que fala sobre a dúvida que Tomé teve quando falaram que Jesus estava vivo”. Isso deve ter ocorrido talvez pelo fato de a equipe haver se prendido ao título da pintura. Outro grupo resumiu a descrição da cena, declarando ter visto “Tomé tocando no Jesus ressuscitado”.

A partir da segunda até a quinta questão, quisemos aproximar o texto pictórico do trabalho com língua portuguesa, especificamente do estudo de textos narrativos. Aqui, buscamos saber se a cena narrada representava uma relação de causa ou de consequência e o

porquê da resposta. Todos os grupos responderam tratar-se de uma relação de consequência. No que acertaram. Quanto às justificativas, 79% disseram, à sua maneira, que tudo se deveu à incredulidade de Tomé, o qual buscava constatar se verdadeiramente era o Cristo ressuscitado. Ele próprio, Tomé, queria ver para crer. E, na verdade, foi isso mesmo. Os outros 21% dos grupos deram justificativas diferentes às suas respostas. Uma equipe justificou que a consequência foi “em acreditar em Jesus”. Já outro grupo salientou que a consequência deveu-se ao fato de “Jesus ter provado a Tomé que ele tinha ressuscitado”, o que não representa a consequência do fato narrado. Por sua vez, outra equipe, ao observar a cena, disse que a mesma seria o resultado de “eles (os apóstolos) não terem acreditado que Jesus tinha ressuscitado”. Essa resposta não se coaduna bem com a cena, visto que, nela, há apenas três apóstolos e não doze. Mesmo os dois da tela, embora espantados, (talvez) com a ousadia do companheiro, não demonstram, com qualquer atitude, participar da dúvida de Tomé. Aliás, o título da obra não deixa dúvida quanto à questão: é Tomé quem duvida. E a ação dele corrobora isso. Talvez essa análise do grupo tenha decorrido do fato de a dupla prender sua atenção apenas à fisionomia dos discípulos de Jesus que estão no cenário. Não levaram em conta outros dados mostrados no quadro.

Aqui, vale salientar que as obras de Caravaggio são hiper-realistas, dando ênfase, sobretudo, aos rostos das personagens. Estão sempre em close. E os detalhes são bastante evidentes. Ele era um pintor naturalista, ou seja, preocupava-se bastante com o fato de os elementos retratados por ele manterem uma relação direta com a realidade natural. Não há aqui uma preocupação com o belo (muitas vezes, artificial), mas como o ser é; como ele se apresenta.

Na terceira questão, buscamos verificar se os educandos seriam capazes de reconhecer outro elemento narrativo presente no texto pictórico: o que desencadeou o conflito. A maioria dos grupos (71%) disse que o elemento desencadeador do conflito foi a ressurreição de Cristo e o fato de Tomé não haver acreditado nela, o que nos parece uma boa resposta. Mesmo alguns grupos tendo apontado a ressurreição de Jesus, sabemos que o elementar foi isso, porque, a partir de então, Tomé não acreditando no fato... O resto o quadro narra. Somente duas equipes apontaram a curiosidade de Tomé como a causa do conflito. Parece-nos que a curiosidade está mais para consequência daquilo que motiva a curiosidade de Tomé, ou seja, a ressurreição de Cristo. Não crendo que isso teria sido possível, procurou matar a sua curiosidade. Vejamos que, se ele não houvesse sabido da notícia da ressurreição, jamais teria tido qualquer curiosidade. A curiosidade não desencadeia o conflito, mas a notícia de um Jesus ressurreto, ou melhor, a incredulidade de Tomé em relação a esse fato impossível.

Agora, finalizando as análises das respostas dadas aos questionários, percebemos que dois grupos deram respostas a essa terceira questão que não se coadunam com a pergunta feita. Um deles, por exemplo, afirmou que o conflito foi desencadeado pelo claro-escuro; já o outro assinalou que foi “por Jesus está ferido”.

A quarta questão continua explorando outros elementos da narrativa. Aqui, buscamos saber se os educandos poderiam identificar elementos como: O quê? Onde? Quando? Quem?

O fato narrado – O quê? – só não foi perceptível a um grupo, pois seus integrantes disseram ter sido “Quando Tomé vê Jesus”. Percebe-se aqui que o grupo não deu muita atenção aos elementos do texto pictórico e nem às respostas dadas às perguntas do questionário tampouco às observações feitas no mesmo. Já os 93% dos grupos responderam ser o fato narrado a incredulidade ou dúvida de Tomé com relação à ressurreição de Cristo, o que ficou evidente até aqui.

Já “o onde” teve respostas precisas, ou muito precisas. Isso porque responderam apenas com o nome do país, Palestina, ou com o nome da cidade, Jerusalém. Dois grupos, no entanto, apontaram a nação e a cidade: Palestina e Jerusalém. Aqui, Palestina e Israel significam um só país. Os grupos não fizeram distinção.

Alguém que vier a ler o nosso trabalho poderá achar estranha essa pergunta visto parecer a mesma impossível de ser respondida por meio de uma obra pictórica e, principalmente, dessa. Losada (2011, p. 51) afirma que “Cada cultura é um modo socialmente construído e partilhado socialmente”. Por isso, gostaríamos de lembrar aqui que não interpretamos o mundo à nossa maneira, mas pelo que nos lega a cultura de cada sociedade onde estamos inseridos, pois é nela que nos construímos intérpretes do mundo através da partilha social. Assim, como indivíduos inseridos numa cultura cristã, somos conhecedores de diversas narrativas evangélicas – dessa, inclusive. E pouco importa se cremos ou não nelas. Portanto, são perfeitamente possíveis pergunta e respostas.

Passemos, então, ao “quando”. A totalidade dos grupos foi unânime em assinalar a “data” desse fato como sendo um momento posterior à ressurreição de Jesus. Para o “quem” também houve unanimidade: Jesus, São Tomé e dois apóstolos (10 grupos); Jesus, Tomé e os apóstolos (03 grupos) e, finalmente, um único grupo: Jesus e os apóstolos.

Na quinta questão, procuramos verificar se os educandos conseguiriam identificar o clímax da narrativa, isto é, o ponto culminante de toda a trama, revelado pelo momento de maior tensão. É a parte em que o conflito atinge seu ápice. Para 57% das equipes, o clímax narrativo foi atingido no momento em que Tomé constatou que aquele homem era mesmo o Cristo ressuscitado. Ou seja, Jesus sobrevivera à cruz. Foi isso que ele constatou, inclusive,

com auxílio do próprio Jesus, que conduziu a mão do incrédulo à ferida. Os grupos restantes não foram precisos nessa empresa. Três deles apontaram que o clímax narrativo deu-se “Quando Tomé viu Jesus”. Dois outros apontaram que isso se deu “Após a ressurreição”. No entanto, essa resposta esclarece o “quando”, e não o clímax. Um único grupo respondeu que esse elemento da narrativa é atingido no “momento em que Jesus apareceu para São Tomé, porque no quadro explica isso”. Mais uma vez, alguns grupos não foram atenciosos à leitura da pintura, tampouco com a condução das respostas dadas às questões anteriores. Isso talvez explique esse desvio.

Com a sexta questão, quisemos verificar se os alunos conseguiriam identificar e perceber a importância de um dos elementos mais significativos da sintaxe da linguagem visual: a linha. Segundo Dondis (2007, p. 56),

Nas artes visuais, a linha tem, por sua própria natureza, uma enorme energia. Nunca é estática; é o elemento visual inquieto e inquiridor do esboço. Onde quer que seja utilizada, é o instrumento fundamental da pré-visualização, o meio de apresentar, em forma palpável, aquilo que ainda não existe, a não ser na imaginação. Dessa maneira, contribui enormemente para o processo visual.

As linhas podem ser observadas, principalmente, nos contornos dos objetos, naturais ou construídos, criada de maneira abstrata na forma de uma percepção visual ilusória. No quadro em questão, o artista não fez uso de esboço para poder pintar, pois ele construiu seu texto diretamente na tela, o que era uma característica do mesmo. Olhando-se, no entanto, o quadro, percebe-se imediatamente a riqueza de detalhes com que a cena foi retratada. É fácil perceber-se os contornos de todos os seres presentes nela. E foi, inclusive, o que nove grupos observaram. Destes, dois assinalaram que tais “linhas” foram obtidas por meio da tonalidade das cores claras e escuras. Outros sete declararam ver na tela linhas horizontais, verticais, retas, sinuosas e curvas. De todas as equipes, apenas uma respondeu a essa pergunta com um “sim”, o que representa uma total discrepância entre o indagado e o respondido.

É verdade que podemos observar na pintura linhas de vários tipos, mas a predominância cabe às curvas, presentes, sobretudo, nas roupas das personagens e nas rugas, bastante evidentes nas frentes dos apóstolos. Isso não foi observado por nenhum grupo. Cada um deles, ou melhor, a maioria observou-as apenas nos contornos dos elementos da pintura.

As linhas curvas – rugas – na fisionomia de cada discípulo de Jesus, principalmente as da frente, podem ser semiotizadas, ou seja, significantes produzindo significado(s). Num primeiro momento, as rugas, o objeto real, ao serem percebidas por um receptor, são ícones, mas também são indícios (índices) de cada apóstolo estava pensando em algo que lhe

provocava, por exemplo, estranheza. No contexto da narrativa pictórica, elas devem simbolizar conflito(s) interior(es). No caso dos companheiros de Tomé, espanto, pela ousadia do companheiro; para o próprio Tomé, alívio (?), por saber a verdade.

Na questão seguinte, sétima, procuramos verificar se os estudantes conseguiriam determinar os sentimentos das personagens da tela por meio de adjetivos. “Curiosos” e/ou “amedrontados” foram as percepções de seis grupos. Três outros disseram que os apóstolos estavam espantados e/ou aliviados; outras quatro equipes optaram, respectivamente, pela dúvida, agonia, susto e angústia. Nesse caso, em vez de qualificarem os sentimentos, nominaram-nos. Para um único grupo, no entanto, estavam os discípulos “surpresos” e “impressionados”. Como se pode observar, todos os sentimentos percebidos, embora diferentes, são perfeitamente possíveis de serem percebidos por meio da expressão dos personagens presentes à cena.

Na oitava questão, procuramos saber do alunado qual a contribuição do elemento “cor” à narrativa apresentada. Inicialmente, porém, fizemos uma apreciação sobre esse outro importantíssimo elemento da sintaxe visual. Mostramos, por exemplo, que a cor é o resultado de ondas luminosas captadas pelo olho que as conduz até o cérebro. Lá, ela pode causar efeito sobre a pessoa. Esse é o elemento psicológico da luz. Além dessa apreciação inicial, apresentamos uma tabela com os possíveis significados associados às cores bem como as classificações das mesmas. Em seguida, pedimos aos grupos que fizessem uma análise, evidenciando o emprego, principalmente, do marrom, preto, vermelho e branco na semântica da pintura.

Para Dondis (2007, p. 64), “A cor está de fato impregnada de informação, e é uma das mais penetrantes experiências visuais que temos em comum. Constitui, portanto, uma fonte de valor inestimável para os comunicadores visuais”. Infelizmente, no entanto, essa não foi a percepção de 43% dos grupos. Aliás, nesse quesito não apresentaram qualquer opinião. Talvez tenham sentido dificuldade de estabelecer relações entre narrativa e esse elemento sintático. Os outros grupos, embora não tenham construído textos analíticos acerca da temática em relação às cores, e vice-versa, apontaram alguns possíveis significados evocados por elas no contexto. O branco, por exemplo, foi relacionado, principalmente, à pureza (07 grupos); outro o relacionou à inocência. Observando-se a cena, percebe-se que, mesmo tendo sido nominada apenas por um substantivo, esse está estritamente relacionado à temática, pois Cristo na cena veste branco. Ele, na tradição cristã, é o símbolo da pureza, inocência.

Somente uma equipe não apontou significado para as cores. Ela apenas percebeu que a pintura é feita (principalmente) de cores quentes. Também aqui não foi feito qualquer comentário sobre as implicações do uso dessas cores com relação à narrativa.

As outras cores, marrom, vermelho e preto, apontadas pelos grupos (sete), foram relacionadas, também por meio de substantivos abstratos, respectivamente: vida, emoção e drama/morte/gravidade. Procederam com essas cores da mesma forma que com o branco. Ou melhor, somadas à cena, essas cores evocaram-lhes situações que atingiram as emoções deles. Foi a vida que venceu a morte e isso, com certeza, despertou emoções nas testemunhas de Tomé e, quiçá, com as dele mesmo. Aliás, a cena é deveras dramática. E tudo na tela contribui para isso: a harmonia entre as cores quentes, os fortes contrastes somados ao fundo escuro, tudo acentua essa dramaticidade e até mesmo a brutalidade da cena.

Sobre a importância das cores no processo visual, Dondis (2007, p. 69) assim se expressa:

Como a percepção da cor é o mais emocional dos elementos específicos do processo visual, ela tem grande força e pode ser usada com muito proveito para expressar e intensificar uma informação visual. A cor não apenas tem um significado universalmente compartilhado através da experiência, como também um valor informativo específico, que se dá através de significados simbólicos a ela vinculados.

Parece-nos que foi exatamente isso que ocorreu com cada interlocutor que buscou captar também, nesse importantíssimo elemento da sintaxe visual, o que ele possui de força expressiva para poder sentir mais intensamente a narrativa.

A presente questão, a nona, buscou saber se os educandos saberiam nominar os personagens da pintura em análise, visto ser a mesma uma leitura pictórica feita por Caravaggio a respeito de uma passagem do evangelho de São João, mais especificamente, dos versículos 26-29 do capítulo 21. Todos os grupos conseguiram apenas nominar dois: Jesus e Tomé; os outros dois, não. Segundo a tradição católica, trata-se, na verdade, de Pedro e João, discípulos mais próximos a Jesus.

Na questão seguinte, a décima, quisemos verificar a percepção dos educandos com relação à importância da luz para a compreensão da narrativa pictórica em análise. Dos 14 grupos pesquisados, 57% apresentaram como argumentos o fato de que, sem a luz, nada no quadro seria visível: corpos, vestes... Dois desses, entretanto, assinalaram, além disso, o fato de destacar a cena e dar mais dramaticidade ao espanto dos apóstolos.

Embora esses grupos tenham-se limitado apenas a essas observações, tocaram num ponto fundamental: sem luz, nosso aparelho visual é inútil. Logo, nada que existe a nossa volta (formas, cores) pode ser visível. “A luz é a chave da nossa força visual. (...) é o elo fundamental

da nossa capacidade de ver” (DONDIS, 2007, p. 109-110). Por trabalhar em ambientes escuros, o artista procurava iluminá-los artificialmente, seja com espelhos, folhas de latão ou velas, sempre procurando clarear um mesmo lado, criando assim o “claro-escuro”, “chiaroscuro”. Essa técnica de emergência que visava a uma narração permitia-lhe associar uma ação e personagens retratados.

Além disso, a luz em Caravaggio é muito mais que simples dispositivo para clarear a cena. Constitui, ela própria, uma “linguagem” de acordo com a iluminação adotada: na vertical ou vindo dos cantos do quadro, tem tudo a ver com o divino, o religioso. E isso combina com a cena narrada: Cristo é o primeiro a ser banhado por ela.

Os 43% restantes dos grupos deram respostas como: “(A luz é importante) porque as cores demonstram o tempo” (02 equipes), “Sim, (a luz é importante), pois [mostra] os espantados” (outra), e uma terceira respondeu que a importância era para “mostrar a luz”. Percebemos, nessas justificativas, uma dissociação entre respostas e pergunta, o que constitui uma incoerência. Dar “menos ou mais destaque” – certamente à cena – foi a importância que apenas um grupo enxergou para a luz.

Com a penúltima pergunta, procuramos verificar se os educandos conseguiriam enquadrar a tela num dos estilos artísticos de época, ou seja, se se tratava de uma pintura clássica, barroca, romântica, realista, impressionista... A essa pergunta, treze grupos responderam encaixar-se o quadro no movimento artístico conhecido como Barroco e, apenas um, no realismo (com letra inicial minúscula).

Já as justificativas dadas às respostas variaram. Sete grupos disseram que optaram pelo Barroco porque a temática apresentada é religiosa; um não justificou e dois outros foram mais detalhistas em suas respostas: a tela encaixa-se no Barroco porque “o homem (da época) vivia dividido entre dois mundos, o mundo material e o mundo da salvação”. E a atitude de Tomé na tela é bastante materialista. Três outras equipes justificaram sua opção por esse estilo artístico de época, respectivamente, “ser um quadro antigo”, “porque fala de um fato real”, “porque São Tomé está claro com o que está vendo”.

Essas três últimas justificativas não se apresentaram coerentes com as respostas dadas. Por exemplo, um quadro pode ser antigo e não necessariamente ser barroco. Mais: falar do real talvez seja uma justificativa para a pintura pertencer ao Realismo; e, finalmente, a última não serve para dar fundamento ao fato de ter classificado a tela como barroca.

O grupo que optou pelo enquadramento da obra no Realismo, a nosso ver, não estava se referindo ao estilo artístico de época, mas ao fato de o quadro “parecer-se com uma foto”.

Nesse caso, a equipe tem razão apenas parcialmente, visto ter sido a solicitação muito clara, ou seja, o enquadramento numa corrente artística.

Na última questão, procuramos saber se havia as três dimensões na obra de Caravaggio: altura, largura e profundidade. Apenas uma equipe não conseguiu percebê-las. Segundo ela, os tons claros e escuros de que o pintor se utilizou não dão ideia de profundidade. Achamos que é exatamente o contrário. É isso que garante, no trabalho em questão, tal dimensão. No entanto, ela não é muito acentuada, principalmente por não haver paisagem de fundo.

Os demais grupos foram unânimes em enxergar as três dimensões na tela. As justificativas deles de como o pintor conseguiu isso, contudo, variaram. Para dois grupos, por exemplo, as cores claras e escuras permitem tal ilusão; já outros dois disseram que o responsável por isso é o “fundo aberto” (?). Será que quiseram dizer que não há paisagem ao fundo? Embora apenas um grupo não tenha justificado o seu “sim”, três outros que o fizeram apenas o confirmaram, ou seja, disseram que existem altura, largura e profundidade na pintura. Os outros cinco grupos apresentaram outras justificativas às suas respostas: “Porque podemos ver a distância que um dos apóstolos está dos outros personagens do quadro, o que dá ideia de tridimensionalidade”, “porque o ponto de fuga mostra que a parte clara tem mais proximidade e a que está um pouco mais escura está mais distante”, “Há tridimensionalidade na chaga de Jesus e também nos dois discípulos que estão por trás”, “Porque parece realidade”, “Porque podemos ver a distância que cada apóstolo mantém um do outro”.

Conquanto estas justificativas pareçam desconexas do “sim” dado como resposta à existência da tridimensionalidade em “A incredulidade de Tomé”, podemos perceber nelas uma tentativa de acerto. Nessa obra, a luz realça os volumes. Assim, conseguimos divisar claramente, ou melhor, ter a ilusão (de ótica) de que as personagens e seres da cena apresentam as três dimensões. É como vemos a realidade cotidianamente. Ou achamos que a vemos.

Em síntese, a obra em análise tematiza uma das questões centrais da arte barroca: o questionamento do pensamento religioso e, conseqüentemente, a existência de Deus. A Igreja mostra a necessidade de se acreditar num Cristo vivo, de se ter fé nele, sem a necessidade de uma prova concreta. Enaltece esse tipo de crença. Esse será feliz. Creu sem ver. Paradoxalmente, contudo, um discípulo de Jesus não conseguiu acreditar, ele mesmo seguidor do nazareno, que o mestre havia sobrevivido à cruz.

No texto pictórico, Caravaggio diz isso ao interlocutor de maneira crua, dura. Os modelos de que esse artista se utilizou para pintar a cena foram pessoas do povo, na sua simplicidade, tendo impressas nas faces as marcas do tempo e da crueza da vida.

Além disso, a dúvida de São Tomé é uma metáfora da dúvida do homem renascentista diante do poder vigente. E a arte barroca expressa essa tensão na busca incessante de fundir visões opostas, ou seja, a visão antropocêntrica, herança do Renascimento, e a teocêntrica, resgatada pela Contrarreforma.

Tudo isso fica evidente na obra do pintor italiano. Nela, ele busca unir os aspectos mais contraditórios, como as sombras e as luzes, os contrastes, o sagrado e o profano. Em síntese, o texto pictórico é marcado pela beleza de uma feiura agressiva, tão bem retratada pelo pintor e que tanto desagradou a poderosos e artistas do seu tempo.

Diferentemente do período clássico, essas personagens sagradas, os apóstolos e o próprio Jesus, não aparecem com auréolas pairando acima de suas cabeças. Nada, a não ser o conhecimento da narrativa neotestamentária que temos, faz-nos ligar esses personagens a seres sagrados do panteão católico. Nesse sentido, nem o próprio Cristo diferencia-se dos seus discípulos. Nessa narrativa pictórica, o Ungido é tratado como homem, de carne e osso. Em suma, Jesus assume a sua antropocentricidade. “Eu não permaneci morto” – parece dizer a Tomé – “Veja você mesmo! Ponha a mão na minha ferida!”. E ele o faz. É sua condição para crer. Assim era o homem do Barroco. Já não aceitava passiva e silenciosamente, como o homem medieval, os preceitos da Igreja Católica.

7.4.2 Resultados e análise da tela II

Segunda tela: *Noite estrelada no Ródano*, de Vincent Van Gogh (ver Anexo I)
Óleo sobre tela, 1888, 72,5x92 cm
Museu d’Orsay – Paris – França

A segunda tela em análise pertence ao período pós-impressionista. Trata-se de uma pintura figurativa, mas totalmente diferente daquelas dos períodos estéticos anteriores, como, por exemplo, o do Barroco e o do Naturalismo.

Esse quadro foi colocado à leitura dos educandos no dia 4 de novembro de 2014. Naquele dia, havia em sala de aula 34 alunos, que foram separados em dezessete grupos de dois.

Inicialmente, procedemos como na primeira pintura: a projeção da tela na lousa eletrônica e ainda a sugestão de o grupo que dispusesse de acesso à internet poder visualizar também a obra no celular. Depois disso, falamos um pouco sobre a vida do pintor e, só então, distribuimos os questionários entre as equipes. Dessa vez, buscamos focar as perguntas apenas nos estágios apresentados por Feldman a fim de propiciarmos aos educandos a condição de,

mesmo não se agradando do estilo de pintura que observavam, fazer julgamentos outros que os levassem a aproximar-se dos motivos de a tela ter sido pintada, ou mesmo relacioná-la com as circunstâncias emocionais e/ou situacionais de recepção. Por essa razão, construímos quatro blocos de perguntas conforme os apontados por Feldman: descrição, análise, interpretação e julgamento. Para cada um dos dois primeiros estágios, elaboramos cinco questões e, para os dois últimos, quatro.

À primeira questão que pede uma descrição do que se vê na tela, praticamente as respostas foram unânimes, pois todos enxergaram o céu (estrelado), a cidade (iluminada), o rio, barco(s) e as (duas) pessoas, talvez um casal de namorados. Apenas dois grupos não perceberam a presença das duas pessoas na cena.

A razão disso talvez se deva ao novo tipo de figuração em que o artista não mais se preocupa em retratar as paisagens e os seres como se estivesse de posse de uma máquina fotográfica. Agora, tudo é retratado sem contornos precisos, sem detalhes minuciosos, sem uma perfeita tridimensionalidade. Na verdade, é como se o espectador estivesse vendo tudo por meio de uma neblina acentuada. Aliás, se tirássemos os barcos, as estrelas e o casal de namorados, a pintura tornar-se-ia abstrata, ou seja, um quadro que não faz a representação natural ou ilustrativa da realidade. Ela dá vazão a composições independentes dela (realidade). Podemos perceber nessa tela que os contornos são imprecisos. Aqui, objetiva-se mais sugerir do que precisar. Mais: quase não há profundidade. É quase como se a tela fosse bidimensional. Essa estética artística, o pós-impressionismo, é precursora do Cubismo e da chamada Arte moderna.

É possível também que os integrantes dos grupos não tenham percebido o casal devido ao fato de não serem observadores atentos.

“De que linhas o pintor se utiliza?” foi a segunda pergunta do primeiro estágio. As linhas espiraladas ou espirais apareceram em 53% dos grupos, acompanhadas, principalmente, de linhas retas verticais. Acompanham-se ainda de linhas sinuosas, horizontais e inclinadas. Já os outros 47% dos grupos apresentaram respostas diferentes: apenas sinuosas (dois grupos); só verticais ou curvas, um grupo cada; retas, onduladas e sinuosas, dois. Somente uma equipe apontou haver linhas retas e curvadas.

Observando-se essas percepções, poderíamos dizer que elas todas apontam características das linhas presentes neste texto pictórico. Por exemplo, as espiraladas (e) verticais são as que representam os reflexos das luzes da povoação no rio, dando ideia de movimento. Vale salientar ainda que, para cada estrela ou grupo delas, corresponde uma luz da cidade que possui seu reflexo na água. Essas linhas, aliás, são constituídas de pequenas linhas

horizontais paralelas e tracejadas, obtidas pela colocação da tinta na tela com espátula e não com pincel, assemelhando-se a pontos.

Isso pode ser explicado pelo fato de o artista haver recebido influência do pontilhista Georges Seurat. Aliás, o quadro, como já assinalamos, foi pintado com espátula. Pode-se perceber pela textura da pintura que as camadas de tinta não foram distribuídas cuidadosamente na superfície do tecido – elas parecem escamas de peixe coladas à tela –, o que mostra a aspereza do quadro, e as linhas grossas e curtas das “pinceladas” podem indicar o frenesi com que o quadro foi pintado pelo artista.

Na questão terceira, quisemos saber de que cores o artista se utilizou e de que forma fez uso delas na construção do seu texto pictórico. A maioria dos grupos (53%) assinalou apenas o uso das cores principais presentes na pintura, ou seja, a presença de cores quentes e frias, mais especificamente, do azul, do amarelo e do laranja. Desses grupos, dois ainda associaram a esses matizes o verde lodo (01), e o preto, o outro.

Além disso, essas equipes buscaram associar a utilização dos principais matizes a um motivo no contexto da narrativa pictórica. Segundo três deles, o uso do amarelo e do laranja teve por finalidade transmitir energia e claridade à cena. Já o azul, transmitir harmonia, esperança, estado contemplativo e profundidade. Tudo que mexe com emoções ou aponta para estados d’alma do ser humano.

Os outros 47% dos grupos fizeram observações menos abrangentes sobre o que foi solicitado; um grupo, inclusive, fez uma apreciação totalmente deslocada da questão, pois deu como resposta o seguinte: “Com uma espátula”. Essa observação seria pertinente se o indagado fosse como o autor aplicou a tinta no quadro, e não a cor. Mais: três desses grupos perceberam apenas a presença de cores quentes, dois outros, pelo contrário, viram somente o uso de “cores escuras como a noite”, e os outros dois não fizeram qualquer referência explícita à cor, mas ao fato de os tons fortes e marcantes servirem para chamar a atenção (um deles); o outro voltou-se ao fato de as cores sugerirem movimento.

Todas as observações referentes às cores, embora parciais, demonstram que o alunado captou a expressividade que o artista imprimiu à obra por meio da cor, sobretudo no uso de cores puras; o azul, por exemplo. Essa cor pode simbolizar aqui o veículo da espiritualidade, que, associada às estrelas, símbolo da eternidade, pode representar uma metáfora para onde vai a alma humana após a morte. Um prenúncio do que estava prestes a acontecer ao pintor? Ou simplesmente o azul lhe denotava apenas instantes de tranquilidade – a tranquilidade noturna – e paz de espírito? Seja como for, seus quadros que tematizam a noite apresentam cores fortes e contrastantes e, especificamente neste, os tons de azuis associados a cores quentes dominam

mais de dois terços da pintura, exatamente onde ficam o céu e o rio. Esse contraste de cores pode denotar o próprio estado de espírito do artista, que padecera uma vida de sofrimento, desilusões amorosas, pobreza, não reconhecimento de seu trabalho e doença mental.

A obsessão pela cor, porém usada de forma arbitrária e sem qualquer preocupação naturalista, é uma marca do autor. Observemos, por exemplo, que o céu noturno é de um azul claro e o refletido na água é de um tom de azul mais escuro. As estrelas possuem tons de verdes misturados a amarelo. Isso não representa a cor natural do céu à noite, que é escuro, tampouco das estrelas, que se nos apresentam com brilho (entre) amarelo e vermelho, mas não esverdeado.

O artista pintou a tela em análise à noite, às margens do rio. Para enxergar a paleta de cores, deve ter usado algum tipo de iluminação.

A questão quatro procurou investigar se os educandos conseguiam enxergar a terceira dimensão no quadro, ou seja, profundidade. Nesse sentido, todos os grupos responderam afirmativamente. Alguns, contudo, procuraram justificar o que os fez optar por tal resposta. Três apontaram como referencial as construções difíceis de serem especificadas por conta da distância – o próprio povoado que aparece distante do primeiro plano, em que está, por exemplo, o casal. Dois outros grupos disseram perceber essa dimensão por causa dos reflexos das luzes na água, o que nos pareceu uma justificativa não muito pertinente, pelo menos da forma como se apresenta. Outra razão que também não nos pareceu adequada à percepção da profundidade foi a exposta pelo grupo que alegou o seguinte: “Sim, pelas harmonia como: brilho das estrelas no rio e as luzes do povoado refletindo no rio.”

É verdade que, embora o Pós-Impressionismo apresente como fortes características a utilização de cores fortes e a bidimensionalidade, pode-se divisar, nesse quadro, profundidade. Esta é marcada, sobretudo, pelo fato de o pintor ter retratado de tamanho maior o que está próximo, e menor o que está distante, o que faz o espectador se sentir dentro da cena. Para isso, o autor se valeu de um “truque” chamado perspectiva, o que já foi apontado por três grupos acima, cada um a seu modo.

Para concluir o primeiro estágio da interpretação, procuramos saber se os elementos da pintura – sobretudo cores, luz, linhas – harmonizavam-se com o conteúdo do texto pictórico de Van Gogh. Nesse sentido, todos os grupos foram afirmativos em suas respostas. Quanto às justificativas, seis grupos responderam apenas com um “sim”; outros seis apresentaram-nas evidenciando que tudo na pintura aponta isso: “as cores normais” demonstram o anoitecer no povoado, o brilho das estrelas e das luzes artificiais refletidas no rio.

Embora tais percepções estejam quase que integralmente coerentes com uma noite estrelada, a pintura apresenta algo que contrasta totalmente com o que apresenta o céu noturno quando a noite está bem estrelada. Ou seja, nesse caso, o céu nunca é azul, mas escuro. Nota-se, inclusive, que o azul do firmamento está pintado de azul claro, enquanto que o refletido na água é de azul escuro. Isso, longe de ser um problema, um defeito, pode simbolizar o estado contemplativo do autor ao pintar a noite com um céu tão intensamente brilhante.

Os outros cinco grupos, porém, deram justificativas dissonantes às respostas. Por exemplo, de duas equipes, uma assinalou que a harmonia entre elementos e conteúdo no quadro era garantida “porque a luz reflete na água”; a outra, além disso, apresentou a percepção de movimentos como justificativa. Um terceiro grupo apenas evidenciou que “o conteúdo noite estrelada está em total harmonia”. As duas últimas justificativas não são coerentes visto que se apresentam descontextualizadas. Alegaram essas equipes que há harmonia “porque é parecido com Goya”. Ora, aqui não houve qualquer esclarecimento a que personagem, artista ou quadro os grupos se referem. Se essa informação não é dada, não há como haver o confronto da qualidade em “Goya” para ser comparada à presente no quadro de Van Gogh. Portanto, uma justificativa não pertinente.

Passamos agora à primeira pergunta do segundo estágio. Nela, procuramos nos inteirar dos alunos se eles conseguiriam enxergar movimento na pintura. Todos os grupos foram unânimes na resposta afirmativa, inclusive, determinando o que parecia estar em movimento, exceto uma equipe que respondeu apenas com um “sim”. Além de determinar o que estava em movimento na pintura, dois grupos ainda foram mais longe e disseram que o que provocou neles essa ilusão foram os reflexos das luzes e estrelas na água. Outro grupo falou, inclusive, de pequenas ondas no rio.

Outros elementos do quadro que também provocaram a ideia de não estaticidade foram os namorados (01 grupo) e as nuvens (idem). Sobre essa última percepção, vale salientar que, pelo azul intenso do céu noturno como também pelo intenso brilho proveniente das estrelas, não é possível observarem-se nuvens, muito menos o movimento do que não existe. Nesse caso, o grupo não foi bastante cuidadoso com o que observava. Já as pessoas da cena, dependendo de como o espectador olha para a pintura em sua integralidade, os movimentos sugeridos pelas águas bem como a localização desses indivíduos no primeiro plano podem sugerir que o casal desloca-se do rio na direção do observador. Mais: os reflexos dos brilhos das estrelas somados aos das luzes, que iluminam a povoação, sugerem que tudo – estrelas, povoação e luzes – parece estar se lançando para baixo.

Na próxima questão, a segunda, quisemos saber se o alunado conseguiria diferenciar uma pintura figurativa naturalista, que parece ser mais uma fotografia, de outra que, embora figurativa, mais sugeria do que detalhava as figuras presentes na tela. Aliás, antes de os alunos começarem a responder a questão, lembramos-lhes que já havíamos trabalhado duas pinturas simultaneamente, com objetivo de fazê-los ver, exatamente, a diferença entre elas. Foram os quadros “Impressão, nascer do sol”, de Monet, e o “Nascimento de Vênus”, de Alexandre Cabanel.

Apesar disso, as respostas dadas por treze grupos foram “sim”. Para eles, a obra de Van Gogh é detalhada. Dos adeptos dos “detalhes”, nove equipes apenas responderam com o “sim”. Outras quatro, além das respostas afirmativas, procuraram justificá-las. Segundo elas, isso ocorreu porque “ele mostra os detalhes dos movimentos do rio, das nuvens, da luz no rio, as estrelas bem claras e vivas”, “(Existe) o detalhe da noite, do rio e das estrelas”, “Tem as estrelas, reflexos e as pessoas” e, finalmente, a justificativa que, a nosso ver, não cabe à tela em questão: “Ele usa formas bem elaboradas e criativas”. Criativas as formas são, mas bem elaboradas não. Aliás, com as três justificativas imediatamente anteriores a esta, pudemos compreender o conceito de detalhista dos grupos, inclusive, os que apenas responderam afirmativamente. Ou seja, a pintura de Vincent apresenta vários elementos (figuras) e movimentos, por isso detalhada. Isso indica que apenas quatro grupos se lembraram de nossa oficina em que trabalhamos questão similar, pois responderam “não”. Dois, porém, ficaram apenas nas respostas negativas, sem justificativas; e dois outros apresentaram a razão de suas respostas negativas: ele (o artista) “não elabora muito as casas”, ou seja, não estão muito bem definidas, detalhadas.

A questão três desse estágio buscou apurar junto aos grupos a importância da luz nesta pintura. De acordo com sete grupos, ela presta-se a iluminar o céu, a noite, a cidade e o rio. Para “mostrar como realmente é a luz da noite” (dois grupos) e “para trazer harmonia” (dois grupos). Os seis restantes apresentaram cada um uma razão: “chamar atenção” e “clarear e dar destaque à pintura”; “dar expressão de leveza” e “Demonstrar que a pintura foi feita à noite”; “Destacar o azul para não ficar muito escuro” e “Ajudar a mostrar o movimento”.

Todas essas análises são perfeitamente aplicáveis à tela em estudo. Por exemplo, a função primeira da luz é realmente iluminar para que possamos ver. Sem luz, isso não é possível. E também, a intensidade da luz na cena traz a mesma à mostra, dá-lhe destaque e auxilia na simulação de movimento. E em tudo isso uma lógica vertical parece dominar a luz na pintura, pois cada estrela ou grupo delas liga-se por meio de seu brilho ao de uma luz da povoação que, por sua vez, lança seu reflexo nas águas fluviais do Ródano qual flecha ígnea.

Naquela noite, parece que o artista queria abraçar o universo e gozar da leveza e tranquilidade oferecidas por ambos, noite e cosmos.

O papel do esboço na pintura é relevante, sobretudo porque ele propicia ao pintor a possibilidade de pintar figuras mais bem elaboradas, detalhadas, em síntese, mais reais, naturais. Foi exatamente pensando nisso que elaboramos esta pergunta: para pintar a tela em análise, Van Gogh utilizou-se de esboço, ou não? A essa quarta questão obtivemos doze respostas negativas e cinco positivas, o que corresponde, respectivamente, a 71% e a 29% dos grupos pesquisados.

Nas respostas afirmativas dadas a essa questão, percebemos um detalhe curioso: a maioria das equipes que respondeu “sim” à pergunta dois desse bloco fez o mesmo com a quarta. Essa atitude representa a manutenção de uma coerência dos grupos, uma vez que uma resposta está ligada a outra.

Essa postura coerente, no entanto, não foi unânime nem para os que disseram “sim” à segunda, nem para os que disseram “não”. Ou seja, nas respostas dadas à quarta pergunta, encontramos equipes que disseram “sim” à segunda e “não” à quarta, e apenas uma procedeu exatamente o contrário. Senão vejamos, das equipes que responderam “sim” à segunda questão, apenas quatro mantiveram essa resposta na quarta. Idêntica coerência encontramos também em apenas três das quatro equipes que disseram “não” à segunda e o mantiveram na quarta. O restante, mesmo havendo respondido positivamente num primeiro momento, mudou seu posicionamento no segundo.

Para todas essas respostas, exceto para uma, houve justificativas. Os adeptos do “não” de “última hora” observaram que o artista não “marcou” o quadro para poder pintá-lo, pois não há sinais disso na tela. Ele deve tê-la pintado sem esboço algum. A prova disso – dois grupos do “não” coerente – é que as figuras do quadro estão meio “abstratas”, “desfocadas”. Em outras palavras, não imitam as naturais. Essas nos parecem justificativas mais coerentes do que as formuladas pelos “grupos da última hora”, visto que, em muitas pinturas clássicas e/ou naturalistas, os artistas usam o esboço, mas não se podem ver as marcas destes no trabalho final, já que são apagadas quando da colocação da tinta. Ainda de um desses “grupos da última hora” é esta justificativa incoerente: “porque não dá pra ver como ele a utiliza”. O que ou quem esse pronome oblíquo substitui no contexto dado? Não há qualquer referente. Se a intenção foi fazer referência à palavra “esboço”, infelizmente, o grupo não conseguiu. Portanto, uma justificativa com problema de coesão e, em consequência, de coerência. Em síntese, pela maneira, principalmente, como a tela recebeu as “pinceladas”, tudo indica que ele pintou essa obra diretamente na tela, sem o uso do esboço.

Com a quinta e última questão desse estágio, procuramos avaliar se as cores deram alguma contribuição às formas e ainda se a pintura possuía contraste, volume e textura. Na síntese final da questão anterior, encontra-se já parte da resposta a essa pergunta, ou seja, quando o artista pinta diretamente na tela, a gradação e o sombreado das cores criam formas e volumes. Já a textura está diretamente ligada à maneira como o artista aplica a tinta no tecido. Na tela em análise, a textura parece-nos visualmente áspera. Aliás, no quadro todo, percebemos como a tinta foi aplicada em camadas grossas e curtas, semelhantes a escamas de peixe.

Com relação a essa questão, seis grupos responderam apenas “sim”, o que não quer dizer coisa alguma, visto que na questão aparecem duas indagações; uma delas, a primeira, não deve ser respondida monossilabicamente. Portanto, mesmo três outros grupos tendo apresentado justificativas, estas se tornam incoerentes, visto que não responderam à primeira pergunta.

Sete grupos resolveram fazer alguns comentários sobre as cores, mas, praticamente, não se apresentam significativos. Vejamos alguns deles: “a cor foi bem usada...”, “variada”, “as cores são profundas”, “A cor não é nítida”, “As cores estão em contraste com cada forma”. Esses mesmos grupos atestaram a existência do volume, da textura e do contraste nessa pintura. Os outros quatro, exceto um que se referiu unicamente ao contraste, disseram perceber na pintura o volume, a textura e o contraste.

Nota-se, pelas respostas dadas a essa questão, uma grande dificuldade dos grupos em perceber o papel desses elementos básicos da comunicação visual no processo de interpretação dos textos pictóricos analisados até aqui. Isso é um forte indício de que, num futuro, precisamos trabalhar mais esses conteúdos para vencermos tais limitações.

Passamos, então, a “uma das fases mais gratificantes do processo de leitura de imagens” (FELDMAN, 1991), pois esse é o momento de, a partir do que se observou nos estágios anteriores, buscarem-se os sentidos, sentimentos e ideias que a obra desperta no observador, como também aquilo intencionado pelo artista.

A primeira questão desse estágio buscou exatamente verificar que sentimentos a pintura despertou nos grupos. Como respostas, obtivemos – exceto de um único grupo que disse não haver experimentado qualquer sentimento – os mais variados substantivos abstratos que nominaram os mais diversos sentimentos e/ou ideias, provocados por este quadro, em cada um dos grupos e/ou elementos deles: paz, harmonia, admiração, liberdade, emoção, alegria, pureza, curiosidade, romancismo, esperança e profundidade. Alguns desses sentimentos são comuns a mais de um grupo; a paz e a emoção, por exemplo, apareceram em três equipes. Todas essas palavras nomeiam aquilo que cada espectador sentiu ou que lhe veio à mente quando se

envolveu na contemplação e leitura do quadro em análise. Para isso, com certeza, ele lançou mão de elementos da sintaxe visual, como linhas, volume, perspectiva, contraste e luz. Certamente, algum ou alguns desses sentimentos povoou ou povoaram a mente do artista no momento da produção da obra.

A segunda questão dessa etapa buscou saber se seria possível aos grupos determinarem o momento do dia em que o quadro foi pintado bem como a razão disso. Aparentemente essa pergunta possui uma resposta óbvia se levarmos em conta apenas o título da pintura. Isso, porém, não é o bastante, uma vez que, mesmo tendo o título de “Noite estrelada no Ródano”, esse quadro poderia ter sido pintado durante o dia. A resposta a essa questão só pôde ser dada com exatidão por 88% das equipes porque pedimos ao alunado que lesse a biografia do pintor. Mesmo sendo as justificativas variadas, estas se basearam, sobretudo, no título, na própria cena e em elementos do próprio quadro, como as estrelas e as luzes da povoação. Nenhum grupo utilizou-se de conhecimentos bibliográficos do autor. Os outros 12%, dois grupos, no entanto, apontaram o começo da manhã, argumentando que não há céu azul à noite. E é verdade, mas já comentamos sobre isso ao longo da análise.

Com relação à temática da tela, penúltima pergunta, a maioria das equipes disse ser a *noite estrelada no Ródano*, ou simplesmente uma noite linda e tranquila (à beira de um rio). A essa pergunta somente um grupo respondeu-nos que o tema era “perfeccionismo”. Nesse caso específico, não vemos como a perfeição pode tematizar essa obra. E, com relação a isso, o grupo não teceu qualquer comentário ou justificativa que viesse a nos convencer.

Agora, procurando fazer os educandos estabelecerem uma relação entre as oficinas trabalhadas e a pintura em análise – o que poderia facilitar a leitura da pintura de Van Gogh –, buscamos, com esta última pergunta do estágio da interpretação, verificar se eles já conheciam algum quadro similar. Mais uma vez, a memória da maioria, de 15 grupos, não funcionou, pois responderam negativamente. Somente a minoria, cinco, afirmou que sim, e um desses grupos, inclusive, lembrou-se do quadro impressionista de Monet, “Impressão, nascer do sol”, trabalhado em sala de aula.

Iniciando o estágio do julgamento, percebemos que, quer tenham se emocionado muito ou pouco, experimentado ideias novas, ou não, tido ou vontade de estar em cenário similar, os grupos todos, exceto um, disseram achar a obra importante. E isso por razões as mais diferentes. Eis algumas: “(porque a tela) mostra quão bela é a noite”, “desperta paz”, “encanta”, “mostra um pouco de romantismo”, “mostra a beleza da noite”.

A pintura toda com suas cores fortes, principalmente o azul e a intensa luminosidade, apresenta-nos a tranquilidade de uma noite que nos convida a um estado contemplativo e a

mergulharmos em um intenso abraço ao universo. Esses sentimentos talvez tenham povoado o espírito do artista no momento em que, solitariamente, pintava a obra. Nesse sentido, indagamos as equipes se elas imaginavam a razão por que Van Gogh pintara essa tela. Os grupos optaram por respostas que levaram em conta o fato de o pintor expressar a beleza da noite, gostar desse momento do dia e da natureza, achar o lugar bonito, ter na noite uma fonte de inspiração, querer que as pessoas olhassem mais para o céu (e se tornassem românticas).

Se houve um momento do dia por que Van Gogh foi seduzido, esse foi a noite. Nela, embevecia-se com o brilho das luzes artificiais que iluminavam a cidade bem como com o brilho das estrelas. Por isso, as noites estreladas serviam-lhe de inspiração, principalmente pelas cintilações e reflexos das estrelas na água. Ele sentia uma terrível necessidade de sair à noite para pôr na tela o que seus olhos, ou melhor, a sua alma sentia: a beleza imensurável do céu noturno estrelado.

Portanto, senão todas, mas algumas das razões apontadas pelos grupos moveram o pintor a sair à noite para pintar o firmamento sob luzes de velas coladas ao chapéu ou sob a luz de um lampião a fim de poder enxergar sua paleta de cores. Na construção de seus céus noturnos, o pintor parecia ouvir a sinfonia cromática celestial.

Um quadro mais detalhado, ou seja, naturalista, seria mais importante para nove dos grupos entrevistados, visto que se perceberiam, com maiores detalhes, os elementos da pintura, o que auxiliaria certamente os processos de entendimento e interpretação da mesma. Diferentes dessa postura, os outros cinco grupos optaram por uma resposta negativa a essa questão, alegando que, para que se viabilizassem os processos de entendimento e interpretação, o “detalhismo” não seria de muito auxílio. Além disso, um grupo alegou ser o quadro mais belo da forma como se encontra pintado. Outra equipe concordou com essa opinião, argumentando que uma tela que se assemelha a uma fotografia não é importante. Quem sabe isso signifique não representar beleza.

Encerrando este último estágio, propusemos uma pergunta que parecia simples de ser respondida. E foi. Todos os grupos responderam afirmativamente, exceto um que, embora tenha respondido negativamente, não justificou sua resposta. Procuramos saber se havia beleza no quadro exibido. A cada afirmativa foi dada uma justificativa. Poderíamos imaginar tratar-se de algo simples e fácil de conceituar. Mas não é bem assim.

Segundo Losada (2011, p. 21), “Kant formula sua Teoria do Belo, destacando três pontos: (1) o belo não tem conceito, é aconceptual; (2) o belo não tem finalidade, (...); (3) o belo é, portanto, livre (...)”. Acrescentaríamos isto: o belo é subjetivo. Dito isso, podemos

voltar às respostas dadas pelos grupos para verificarmos que belezas eles disseram existir nessa pintura.

A beleza da noite retratada pelo artista agradou aos componentes de quatro grupos e o trabalho feito com as cores a mais dois. Outras equipes apontaram estar o belo na noite bem estrelada, no rio e no reflexo das luzes e das estrelas nas águas do rio. Ela, a beleza, está na natureza retratada, nas estrelas e na noite, no rio e no céu, na água, na alegria e sentimento transmitidos. Portanto, se nos pedissem para enclausurar o belo, esse sempre se safaria, pois, para cada um e em cada lugar, ele traveste-se de maneiras diferentes, transmuta-se. Seria tarefa impossível. Kant tem razão.

7.4.3 Resultados e análise da tela III

Terceira tela: *Les demoiselles d'Avignon (As senhoras de Avignon)* (ver Anexo I)

Óleo sobre tela, 1907,

Dimensões: 243,9 X 233,7 cm

Local onde está exposto: **MOMA – Museu de Arte Modernas, Nova Iorque, EUA**

A terceira tela em análise pertence ao Cubismo. O termo refere-se a uma simplificação radical da figuratividade das paisagens e redução de tudo – lugares, figuras e prédios – a formas geométricas e cubos. A pintura em análise é a que inaugura esse movimento. É uma tela figurativa totalmente diferente das duas analisadas até agora.

Esse quadro foi levado para leitura dos educandos no dia 11 de novembro de 2014. Naquela ocasião, havia em sala de aula um contingente de 24 alunos, que foram distribuídos em 12 grupos, compostos por dois integrantes. Em seguida, projetamos a pintura na lousa eletrônica e ainda sugerimos que o grupo que dispusesse de acesso à internet poderia visualizar também o quadro no celular. Depois disso, falamos um pouco sobre a vida do pintor, explicamos as questões propostas e indagamos se alguém da turma já conhecia a pintura. As respostas a essa pergunta foram negativas.

Como atividade primeira, solicitamos ao alunado presente que fizesse, por meio de um pequeno texto, a descrição do que via na tela. Essa tarefa, a maioria dos grupos cumpriu-a satisfatoriamente, apontando basicamente todos os elementos presentes à cena: as cinco mulheres nuas, as cortinas ou lençóis do cenário e a natureza morta a que chamaram simplesmente de frutas. O uso de máscaras usadas por mulheres da cena também foi percebido por dez grupos. As senhoras nuas do quadro foram chamadas de prostitutas por sete dos grupos; os outros cinco chamaram-nas apenas de mulheres (nuas) ou prostitutas, sem quantificá-las.

O termo “prostituta”, como substantivo ou adjetivo usado pelos grupos, deve ter surgido pelo fato de as mulheres estarem nuas, em posições um tanto sensuais, com os olhares dirigidos – algumas delas – diretamente ao espectador como que convidando-o a adentrar no recinto; e mais, num cenário “teatralizado” pela presença de cortinas ou lençóis, onde se desenrolaria toda a “ação”. Aliás, o título original do quadro era *O bordel de Avignon*, o que comprova a capacidade de observação das equipes que caracterizaram essas senhoras. Vale salientar, aqui, que Avignon era o nome da rua onde ficava esse bordel em Barcelona, Espanha, e não a cidade francesa.

Como se pôde perceber, embora os grupos tenham apontado os elementos do texto pictórico, eles não procuraram ser mais minuciosos nas descrições – o que tornaria o trabalho deles mais abrangente e significativo. Não tiveram, por exemplo, a preocupação de mostrar que, das cinco mulheres, quatro estão em pé e uma sentada, e esta, mesmo de costas, mostra o rosto. Tampouco buscaram descrever os corpos e rostos delas, mostrando que são fragmentados em formas geométricas, desproporcionais, além de apresentarem algumas partes desmesuradas, como olhos e narizes muito grandes ou desalinhados. É a desfragmentação da realidade, uma característica da pintura cubista.

Na segunda questão, afirmamos que, embora a pintura fosse figurativa, ela não era realista. Com isso, queríamos perceber se os grupos seriam capazes de observar que as formas das personagens não imitavam a realidade, as figuras são fragmentadas em formas geométricas, sem respeito às proporções do corpo nem à simetria: certas partes são ampliadas, como os olhos muito grandes e desalinhados.

A essa questão as equipes, em sua maioria e à sua maneira, responderam que era pelo fato de as figuras reais, em suas formas, não serem assim como as do quadro. “Os seres humanos não se parecem com essas figuras” (cinco grupos); ou ainda, “as formas usadas na pintura para descreverem as pessoas” não representam as da realidade (04). As outras três equipes apresentaram justificativas do tipo: “O quadro não é verdadeiro”, “porque é feito de figuras e na realidade não estariam nuas”, “Porque tem figuras, mas não são reais”, o que demonstrou uma total falta de atenção ao estavam fazendo. Apesar disso, os grupos que se empenharam deram respostas satisfatórias ao porquê da questão. Compreenderam a afirmação e apresentaram a ela respostas pertinentes.

A pergunta seguinte, a terceira, é uma extensão da anterior, pois nela quisemos saber se, ao pintar o quadro, foi intenção do artista retratar a realidade tal qual se apresenta. Cinco grupos responderam negativamente, dando justificativas similares às apresentadas na questão anterior: os seres reais não se apresentam dessa forma. Dois outros grupos, embora tenham

optado pelo não, apresentaram respostas desconexas da pergunta. Já os cinco grupos restantes responderam afirmativamente, sendo que dois desses o fizeram por entenderem que se estava falando da realidade social, como sugere a seguinte resposta: “Sim, porque na verdade muitas mulheres se prostituem...”. Os outros três compreenderam a representação da realidade como sendo pintar pessoas, ou melhor, sugerir isso. Por essa razão o “sim”.

Mas é claro que não foram essas razões apresentadas por esses grupos as mesmas do artista. Com esse tipo de quadro, o pintor buscou causar uma verdadeira ruptura na representação com a tradição mimética da natureza, herança da antiguidade clássica, e o fez. Além do mais, essa pintura abriu o caminho para uma nova corrente artística, cuja aparição e desenvolvimento viriam a determinar uma revolução na estética da arte: o Cubismo.

Pablo Picasso possuiu uma fase em que suas pinturas apresentavam uma só cor ou variações tonais desta: fase monocromática. A presente questão, a quarta, procurou saber dos educandos se essa obra enquadrava-se em tal fase. Exceto três grupos que deram respostas afirmativas, os outros responderam negativamente, alegando que a pintura apresentava várias cores, inclusive, nominando algumas. Dos grupos que optaram pelo “sim”, dois apontaram justificativas muito discrepantes para as suas respostas: “Sim, porque Avignon é um cabaré”, “Sim, pois havia uma rua específica para as prostitutas”. O outro optou pelo “sim” porque se prendeu à predominância de uma cor na tela: o marrom. Conquanto tenha havido respostas dessa natureza, a maioria dos grupos compreendeu a pergunta e construiu para a mesma uma resposta adequada.

As cores utilizadas pelo artista na tela e a relação dessas com a temática foram o cerne da nossa quinta questão. Todos os grupos, exceto um, que respondeu apenas com um sim, nominaram uma série de cores utilizadas pelo artista quando da produção dessa obra: azul, laranja, marrom, preto, vermelho, branco, cinza, amarelo, bege, ou simplesmente, cores quentes e frias. Não houve, porém, qualquer comentário sobre a relação entre cor e temática por parte de grupo algum.

Talvez, ou principalmente por isso, algumas considerações devem ser feitas. Embora não pareça, a paleta de cores é bastante limitada. Nos corpos das mulheres, por exemplo, podemos perceber, do rosa pálido ao vermelho ocre, o que dá à pele das mesmas uma aparência corada, símbolo de um corpo saudável. Talvez essa seja exatamente a armadilha para a qual o artista procurou chamar a atenção do espectador a fim de que o mesmo não caísse na tentação do amor fácil e barato dos bordéis, à época fontes abundantes de doenças sexualmente transmissíveis e letais, como a sífilis. Quem sabe o pintor não tivera amigos vitimados por essas doenças e então resolveu dar o alerta?

Sequenciando a análise da utilização das cores na obra, percebemos que o pintor representou as mulheres em posições provocadoras, principalmente as do centro da tela. Outra mulher, em pose muito tentadora, foi pintada saindo de um cenário através de uma cortina, como o diabo saindo da escuridão. Para reforçar tal ideia, o artista utilizou-se simbolicamente de cores de tons sanguíneos e sombrios que se opõem à pureza do branco e à tranquilidade do azul. Outro efeito provocado pelas cores, sobretudo pelo ocre e cinza, foi a ideia de profundidade. A cor fria do fundo deu a ideia de afastamento, enquanto a cor quente dos corpos, de proximidade. Isso representou uma total ruptura com técnica do *chiaroscuro*, tão utilizada pela tradição, para a obtenção da perspectiva.

Com a próxima questão, sexta, procuramos dar continuidade à exploração dos elementos constitutivos da comunicação visual a fim de podermos fazer uma leitura mais proveitosa e significativa desse texto pictórico. Assim, procuramos saber de que formas o artista se utilizou e com que intuito.

Imaginávamos ser uma pergunta simples, elementar. Mas não foi. Sobretudo para a maioria dos grupos, oito, visto terem a ela dado respostas desconexas, do tipo: “Com o intuito de mostrar as mulheres”, “De calor, porque com o calor elas estão sem roupas”, “Com tinta óleo”. Diante disso, achamos que esses grupos estiveram desatentos ao que estavam fazendo. Dos outros quatro grupos, três nominaram algumas formas: quadrado, triângulo, losango, círculo e retângulo; o outro grupo apenas referiu-se a formas geométricas quando falou das formas utilizadas pelo pintor. Do intuito, os quatro grupos não escreveram uma palavra. Talvez isso tenha se dado pelo fato de, mesmo tendo participado das oficinas, cada aluno ainda se sentisse inseguro para dar conta de semelhante tarefa. Por essa razão, vamos tecer alguns comentários acerca desse assunto.

A explosão geométrica das figuras humanas aparece como uma violenta agressão ao olhar do espectador. É uma obra grosseira, selvagem; na verdade, é como tivesse sido talhada a machado. Deve ter sido essa a explicação principal para o escândalo causado por esse quadro quando de sua aparição. Há certa recorrência de figuras geométricas como, por exemplo, os triângulos dos ventres femininos, o semicírculo dos seios e da fatia de melancia, esta presente na natureza morta, bem como as formas do corpo e do nariz da mulher sentada. Esse tipo de pintura representou um duro golpe à arte clássica europeia.

A questão nove procurou investigar junto aos grupos de que linhas o artista se utilizara no processo de construção do seu texto pictórico, bem como quais ele priorizou. Nesse sentido, as equipes nominaram quase todos os tipos de linhas, predominando as retas – sejam horizontais, verticais ou inclinadas. Isso pelo menos representou a percepção de sete dos grupos

pesquisados. Para os outros, também há a presença de uma variedade de linhas na pintura, mas não apontaram a(s) que predomina(m), exceto um grupo que disse serem as curvas.

É verdade que as linhas retas (horizontais, verticais ou inclinadas) e curvas aparecem na pintura e aí possuem a função de modelar as várias formas geométricas que a constituem. Essa série de linhas foi aplicada às figuras de tal maneira que o espectador tem a sensação de estar olhando para um quadro sob um vidro com várias rachaduras, o que reforça ainda mais a ideia de fragmentação das formas. A percepção dessas imagens “trincadas” deve-se à aplicação das linhas brancas a contornos, sobretudo internos, das figuras. Já as linhas pretas marcam, mais fortemente, os contornos externos.

A percepção da maioria dos grupos (oito) a esse respeito – indagação da questão oito – foi de que a função das linhas brancas e pretas resumiu-se basicamente aos contornos das figuras do quadro. Os outros quatro deram respostas do tipo: “As brancas indicam pureza; as escuras, drama” ou “As brancas, para chamar atenção; as escuras, para dar mais vida ao quadro”. Outra equipe assinalou que essas linhas dão tonalidade ao quadro, e a última argumentou que o branco realça e as pretas dão foco à pintura. A relação das linhas brancas com o “trincamento” das figuras não foi feita por nenhum grupo.

Certamente, essas interpretações são possíveis, visto que o espectador não é um elemento passivo no processo da recepção. É ele que dá sentido ao que lê; portanto, um elemento ativo que participa na elaboração do sentido, na construção final da obra de arte.

Passemos, agora, ao estágio do julgamento. Nele, buscamos, depois da descrição, análise e interpretação parcial, feita em cada estágio anterior, ao momento em que os grupos foram chamados a emitir seus juízos acerca do texto pictórico analisado. Nesse período, nem sempre as opiniões emitidas são convergentes. Nesse momento, independentemente disso, os grupos já devem possuir alguma condição para emitirem algum juízo, visto que, ao longo do processo de leitura, defrontaram-se com informações e elementos básicos da comunicação visual suficientes para lançarem um olhar mais acurado à obra.

Do total de equipes participantes, apenas 25% disseram haver gostado da pintura, apresentando como justificativas, por exemplo, o fato de “o quadro mostrar a realidade” (02 grupos) e “apresentar formas diferentes” (01 grupo). Portanto, a obra foi entendida aqui como uma pintura engajada e, além do mais, promotora de novidade no campo da arte, o que é verdadeiro. A maioria dos grupos, contudo, disse não haver gostado do quadro, principalmente, porque o mesmo apresentou a nudez feminina e isso é depravado, feio. Ou ainda, não despertou interesse, uma vez que a pintura apresentou-se totalmente diferente das tradicionais, o que a faz uma tela feia.

Embora essas atitudes de recepção tenham sido normais, em parte isso se explica talvez pelo pouco ou nenhum contato dos componentes dos grupos com esse tipo de arte pictural. É bem verdade, porém, que, quando das nossas intervenções, apresentamos uma tela do mesmo pintor e fizemos um estudo da mesma. Achamos, entretanto, que só com o tempo e mais estudo o olhar do educando para esse tipo de texto pictórico poderá ser diferente.

Não se trata, porém, de querermos extrair dos indivíduos uma resposta positiva a uma obra que é radicalmente diferente das que, ao longo da vida dessas pessoas, foram apresentadas como portadoras de beleza, de esteticidade. Portanto, percebemos que as diferentes formas de pensamento adquirido ao longo do tempo somado à formação dessas pessoas certamente causaram interferência na maneira como perceberam e julgaram a pintura à luz de velhos (pre)conceitos e tabus. Por isso, é necessário que mais oportunidades, como as das oficinas interventivas, sejam oferecidas a esses jovens a fim de que os mesmos possam aprofundar seus conhecimentos a respeito da história da arte bem como dos elementos da comunicação visual, para que, assim, possam abrir-se a uma maior compreensão dos textos pictóricos com que, por ventura, venham a entrar em contato no futuro.

Na última questão, conceituamos e caracterizamos o movimento cubista e, depois, procuramos saber do alunado se a obra em estudo se encaixava naquele movimento. Todos os grupos foram unânimes em suas respostas, afirmando que a tela de Picasso fora pintada obedecendo a todas as características cubistas, ou seja, fragmentação das formas e do espaço por meio de figuras geométrica como triângulos, retângulos, cubos, quadrados e esferas.

Concluindo, nesta pintura, Picasso mostrou sua vontade de abandonar o desenho convencional, a partir da implementação de processos inovadores, uma espécie de revolução visual, e estabeleceu aqui as bases do Cubismo.

7.4.4 Resultados e análise da tela IV

Quarta tela: *A grande cidade iluminada*, de Antônio Bandeira (ver Anexo I)
Óleo sobre tela, 1953, 72,4 x 91,4 cm
Museu Nacional de Belas Artes – Rio de Janeiro

A quarta tela em análise pertence ao Abstracionismo, mais precisamente, ao Abstracionismo lírico. Trata-se de uma pintura não figurativa totalmente diferente daquelas dos períodos estéticos anteriores. Esse quadro foi colocado para leitura dos educandos no dia 18 de novembro de 2014.

Naquele dia havia em sala de aula 36 alunos, que foram separados em dezoito grupos de dois alunos. Inicialmente, procedemos como nas pinturas anteriores: a projeção da tela na lousa eletrônica e ainda a sugestão de o grupo que dispusesse de acesso à internet poder visualizar também a obra no aparelho celular. Depois disso, falamos um pouco sobre a vida do pintor e, só então, distribuímos os questionários às equipes.

Dissemos acima que a pintura em análise pertence ao Abstracionismo lírico. Antes, porém, de discorrermos sobre o que foi essa corrente artística, conceituaremos o que vem a ser o abstrato. Segundo Dondis (2007, p. 95),

Em termos visuais, a abstração é uma simplificação que busca um significado mais intenso e condensado. (...), a percepção humana elimina os detalhes superficiais, numa reação à necessidade de estabelecer o equilíbrio e outras racionalizações visuais. Sua importância para o significado, porém, não termina aqui. Nas questões visuais, a abstração pode existir não apenas na pureza de uma manifestação visual reproduzida à mínima informação representacional, mas também como abstração pura e desvinculada de qualquer relação com dados visuais conhecidos, sejam eles ambientais ou vivenciais.

Em outras palavras, abstrato nas artes visuais é a não representação de qualquer ser da nossa realidade concreta exterior; é a arte não figurativa. Em lugar da representação ou figuração da realidade, o artista que abraça a arte abstrata volta-se às relações formais entre cores, linhas e superfícies para dar vida à sua obra, porém procurando não ser figurativo, representacional.

O Abstracionismo lírico ou expressivo origina-se na Europa como uma reação ao abstracionismo geométrico, que procurava tratar a forma pictórica de maneira sistemática e racional. Em vez disso, o abstracionista lírico tem por fontes de inspiração o instinto, o inconsciente e a intuição na elaboração de sua arte imaginária voltada a uma necessidade do seu mundo interior. Caracteriza-se pelo jogo de formas orgânicas e das cores vibrantes; mas também a linha de contorno sobressai-se nessa corrente artística nitidamente não figurativa. O Abstracionismo lírico partiu da observação e “representação poética” da vida e da natureza, tematizando árvores, cidades, luzes, lembranças.

Agora, depois dessas palavras iniciais, passemos à análise das respostas dos grupos às questões propostas. Como de costume, a primeira questão solicitou das equipes uma descrição do que elas conseguiam divisar na pintura. Para a nossa surpresa, todas elas disseram que o artista conseguiu sugerir a imagem de uma cidade grande (casas, prédios, ruas), muito movimentada (pessoas, carros) e muito iluminada, provavelmente observada de cima – vista

aérea. Seis desses grupos ainda acrescentaram que foi por meio de cores (vivas), linhas coloridas e pequenas formas (geométricas) que o artista conseguiu isso.

Em outras palavras, o pintor foi bem sucedido em suas intenções compositivas, pois, segundo Dondis (2007, p. 105), “Se as intenções compositivas originais do criador da mensagem visual forem bem-sucedidas, ou seja, se para elas foi encontrada uma boa solução, o resultado será coerente e claro, um todo que funciona.”. E foram. Senão vejamos.

A tela é constituída de dois fundos sobrepostos. O primeiro é feito de misturas de cores envelhecidas, ou melhor, desbotadas. Sobreposto a ele, está o segundo, um retângulo vermelho mal traçado, no qual se lançaram manchas coloridas, sobretudo, amarelas e azuis. Estas sugerem pequenos retângulos e outras formas distribuídos aleatoriamente na superfície vermelha; já aquelas, linhas curvas horizontais e verticais, o que acaba dando a ideia ao observador de que horizontalidade e verticalidade são curvas. Além disso, as manchas amarelas são também pequenos retângulos e quadrados pulverizados na superfície vermelha. Os diversos formatos das manchas, figuras e traços, elementos esses distribuídos aleatória e diversificadamente no retângulo vermelho, bem como a superposição de planos, quando aliados ao fato de associarmos o amarelo à iluminação de uma cidade, sugerida pelo título, leva-nos a ter uma vista aérea de um centro urbano noturno, bem iluminado e bastante vivo.

Na segunda questão, quisemos saber que figuras constituíam a base da pintura. Quadrados e/ou retângulos apareceram em quatorze respostas dadas, o que significa dizer que essas figuras deviam predominar no texto pictórico, embora outras também tenham sido apontadas: triângulos, círculos, losango. Os grupos restantes, quatro, responderam, por exemplo, que havia figuras distorcidas e riscos, mas que sugeriam uma vista (aérea) de uma cidade iluminada (dois grupos); os outros dois viram figuras formadas por inúmeras linhas e o retângulo vermelho. Todos esses objetos apresentados pelos grupos são possíveis de serem vistos na pintura, uma vez que, sendo a tela abstrata, as formas são apenas sugeridas. Isso quer dizer que cabe ao observador percebê-las, ou não.

Na terceira questão, solicitamos às equipes que detalhassem as cores, linhas e formas presentes no quadro. A maioria dos grupos, quatorze, nominou quatro cores predominantes: vermelho, amarelo, azul e preto. Além dessas, apareceram ainda o roxo, o laranja, o marrom e o branco. Apesar disso, as cores quentes predominam, o que é fundamental à mensagem pretendida: a grande cidade iluminada. Os outros grupos, quatro, falaram genericamente das cores, mas não as discriminaram. Chamaram-nas apenas de cores primárias, quentes, frias e fortes. Já as linhas retas e curvas, horizontais e/ou verticais, predominaram na maioria das equipes (dezesseis). Os demais grupos prenderam-se mais às direções das linhas, ou seja,

verticais e horizontais. Quanto às formas, predominaram para os grupos os quadrados e retângulos. Além dessas, foram ainda percebidas outras, como losango, triângulo, hexágono, cilindro e círculo.

A quarta pergunta – “O título, somado aos elementos pictóricos, leva-nos a uma vista da cidade de que ângulo?” – já foi respondida por alguns grupos quando da resposta à questão primeira. Disseram eles tratar-se da vista aérea de uma cidade. Isso foi corroborado, agora, por 89% das equipes, ou seja, a quase totalidade dos grupos pesquisados. Apenas 11% deles deram respostas não muito precisas à questão: “Pessoas, casas, prédios e carros” e “De uma cidade bem movimentada”.

É possível termos a ilusão de que há movimento na tela? Isso foi o que quisemos averiguar junto às equipes, com quinta questão. Exceto um grupo, dezessete argumentaram que a profusão de um amarelo forte e brilhante – salpicado em todo o retângulo vermelho, sugerindo linhas, quadrados, retângulos, traços, círculos e pontos – dá a ideia de um intenso movimento de veículos na cidade.

O título do quadro não permite que, ao observá-lo, possamos imaginar outro cenário senão o apontado pela legenda: a grande cidade iluminada (sexta pergunta). Ou seja, o título fecha a questão. Não se pode pensar diferentemente. E isso foi prontamente entendido por todos os grupos. Mesmo sete grupos havendo declarado que o título abria possibilidades de interpretações, percebemos, a partir dos argumentos apresentados, que, na verdade, essas equipes quiseram dizer “fecha”. E a justificativa é simples: “Abre. Se não tivesse o título, não saberíamos o que realmente o quadro é”. Percebemos que o título, para eles, não permite qualquer outra interpretação; portanto, a legenda fecha a questão.

As cores fortes, sobretudo o amarelo, contrastando com outras cores menos intensas do fundo da tela, dão a ideia de profundidade (sétima questão). Observamos que o amarelo parece estar pairando acima das outras cores. Ele se sobrepõe. Isso auxilia a produzir o efeito de profundidade. O preto também colabora com isso. Mais: o amarelo em forma de linhas, associado ao título da pintura, representa exatamente as luzes da cidade (oitava questão).

Já na questão nona, procuramos saber se as equipes conseguiriam determinar a temática do texto. As respostas a essa indagação foram praticamente unânimes: a (grande) cidade iluminada (quinze grupos). As três equipes restantes deram respostas um tanto dissonantes a ela, como podemos perceber pelos exemplos seguintes: “A representação de formas, cores e linhas”, “A vista de um determinado lugar de uma cidade”, ou ainda “As luzes de uma cidade”. Conforme vimos, essas respostas não seriam possíveis, uma vez que o título do quadro fecha a questão a qualquer outro tipo de interpretação.

A penúltima questão – décima – buscou apurar junto aos grupos o papel da luz nesta pintura. Antes, porém, de discorrer sobre esse papel específico nesta obra, gostaríamos de refletir sobre a importância dela à linguagem visual. Em sua obra, *Sintaxe da linguagem visual*, Dondis (2007, p. 109) afirma que

a luz é a chave de nossa força visual. Em seu estado visual elementar, a luz é tonal, e vai do brilho (ou luminosidade) à obscuridade, através de uma série de etapas que podem ser descritas como constituídas por gradações muito sutis. No processo de ver, dependemos da observação da justaposição interatuante dessas gradações de tom para ver os objetos.

E nesse processo do ver, a luz faz-nos identificar padrões que já estão armazenados em nossas mentes. No quadro em análise, ela evoca aqueles ligados à iluminação artificial de uma cidade, como as luzes das casas, dos prédios e veículos e, principalmente, da iluminação pública. E isso foi conseguido brilhantemente pelo artista, sobretudo por meio da forte tonalidade do amarelo que contrasta com os outros tons das outras cores. Esse matiz ilumina o quadro, simula movimento e a iluminação artificial da cidade; enfim, dá vida à paisagem urbana noturna conforme afirmaram os grupos.

Na décima primeira questão, procuramos verificar que sentimento(s) a pintura provocara nos integrantes de cada grupo. Esses sentimentos – como era de se esperar – diferiram na maioria das equipes. Foram da sensação de estar flutuando sobre uma cidade à noite, passando pelo sentimento da alegria, emoção, grandeza, harmonia e, até mesmo, curiosidade. Apesar da pluralidade de sentimentos, ninguém ficou imune a alguma sensação. Esse é o espírito da obra de arte, tanto no momento da produção, quanto – e às vezes até mais – no momento da recepção.

Agora, após a análise de elementos da linguagem visual de “A grande noite iluminada”, podemos dizer que a plasticidade desse texto pictórico é transformada em ícone pelo título à medida que cores quentes e frias, sobretudo o amarelo – sugerindo linhas, traços, pontos, círculos, retângulos e quadrados –, buscam aproximar a obra pictórica de uma imagem do nosso mundo.

Nesse sentido, a legenda é persuasiva, ou melhor, imperativa, pois, ao saber que se trata de uma cidade iluminada, o espectador procura arrumar em sua mente todos os elementos pictóricos caoticamente distribuídos no retângulo vermelho a fim de dar forma àquilo determinado pelo texto linguístico: a grande cidade iluminada. É como alguém olhar para uma nuvem e enxergar, por exemplo, um carneiro, um touro ou outra figura qualquer. Se mostrada a outrem a mesma nuvem, dificilmente essa pessoa verá o que o alguém viu, a não ser que ele

diga o que ela deve ver. Ou seja, é a fala de um que fará o outro ver o que o primeiro viu. Mas, é claro que os elementos apontados precisam, no caso das nuvens ou mesmo no do quadro em análise, possuir alguma forma – no caso da nuvem – cor e forma, no caso da tela, que pareçam ser o que o texto indica.

Na pintura em análise, o amarelo é, logo que se lê a legenda, associado às luzes da cidade e até mesmo ao movimento intenso dos veículos, próprio dos grandes centros urbanos. Foi isso, inclusive, que os grupos viram quando fizeram a leitura deste texto pictórico. Sentiram-se mais soltos para descrever o que viam, sem um compromisso com a precisão. Em outras palavras e de acordo com Dondis (2007, p. 104),

A natureza da abstração libera o visualizador das experiências de representar a solução final e consumada, permitindo assim que aflorem à superfície as forças estruturais e subjacentes dos problemas compositivos, que apareçam os elementos visuais puros e que as técnicas sejam aplicadas através da experimentação direta. É um processo dinâmico, cheio de começos e falsos começos, mas livre e fácil por natureza.

8 CONSIDERAÇÕES (AGORA) FINAIS

Conquanto os resultados interventivos não tenham sido os mais brilhantes e eficazes como esperávamos, visto querermos resolver, senão todas, mas boa parte das lacunas existentes na questão do alfabetismo visual da turma, essa pesquisa nos foi, deveras, muito proveitosa. Primeiramente, pelo aporte teórico conseguido ao longo do processo a respeito do assunto; em segundo lugar, porque nos fez refletir sobre nossa prática, nossa maneira de perceber o ensino da língua materna por meio da pintura. Ficou claro que o visual prende mais a atenção do aluno. É mais atraente. É a visão o sentido mais exigido do ser humano no dia a dia. Sem ela, quanto do mundo circundante nós perderíamos.

De nossa parte, ter mergulhado nessas águas turvas foi muita ousadia. Em muitas ocasiões, pareceu-nos ter entrado numa armadilha. Principalmente por quereremos responder a todos os questionamentos que essa reflexão suscitou: possuímos condições para trabalhar a leitura de pinturas? E mais, voltadas ao ensino da língua materna? Essa não foi e não será uma tarefa fácil. Aliado a isso, tínhamos consciência das nossas limitações referentes ao assunto e da exiguidade do tempo para dar conta de colossal tarefa. Apesar disso, fizemos o possível para, por meio das leituras da nossa base teórica, responder positivamente às exigências que a tarefa impunha. E, para o nosso alívio, buscamos não deixar uma só pergunta sem resposta, tenha sido ela feita por nossos alunos ou por nós mesmos.

Quando olhamos para o início da nossa caminhada, ou seja, lá no momento em que fizemos a pesquisa diagnóstica, sentíamos que íamos ter muito trabalho. Naquele momento, as dificuldades dos educandos eram as mais elementares. Não conseguiam dar conta do que um quadro, mesmo um figurativo-naturalista, apresentava. Aliás, o próprio título da obra passava despercebido. Os elementos básicos da comunicação visual não pareciam possuir qualquer relação com o narrado ou descrito no texto pictórico. Parecia que essa realidade imagética nada podia revelar além daquilo que estava sendo mostrado. Ou seja, a velha confusão entre perceber e interpretar. É algo similar ao que acontece com uma criança que é dada como alfabetizada apenas por reconhecer palavras e até algumas frases num texto. Indagado a ela o que significa aquilo que leu, não sabe verbalizar. Não queremos dizer com isso que o olhar não seja importante, mas não é suficiente. Tudo começa por esse olhar, contudo não se encerra nele. É necessário ir além. Ser ousado, juntar as partes para perceber o todo. No texto linguístico é assim; no pictórico, também.

E foi exatamente a isto que nos propusemos quando resolvemos intervir: mostrar as partes e o funcionamento delas no texto, ou melhor, no co(n)texto e, principalmente, a

importância desse fato para a comunicação da mensagem pictórica, porque, conforme diagnosticamos, isso praticamente não ocorria. Ou seja, muitas vezes o aluno até descrevia as partes, mas ficava apenas nisso, não fazia qualquer relação com o todo. Ainda não parecia possuir qualquer alfabetismo visual. Esse, inclusive, foi o cerne da motivação à nossa pesquisa, ou seja, o nosso aluno carece de alfabetismo visual. Ele olha, mas não vê. E foi essa realidade que a pesquisa revelou.

Agora, após as nossas intervenções, temos consciência de que, se não conseguimos conduzir plenamente o nosso aluno ao tão desejado alfabetismo visual como queríamos, testemunhamos certa evolução na maneira de a maioria do alunado voltar-se para a pintura nessa última pesquisa. Antes, sequer, davam atenção à legenda, muito menos aos elementos básicos da comunicação visual presentes no quadro. Lembramos, aqui, que, quando analisavam a tela impressionista de Monet – *Impressão, nascer do sol* – ainda durante a pesquisa diagnóstica, apenas um aluno se deu conta de que a cena transcorria pela manhã, e não no crepúsculo, como todos os outros grupos atestaram.

Indubitavelmente, ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, especialmente na relação dos elementos da comunicação visual com a temática dos textos, o que só poderá ser resolvido com a continuidade de intervenções similares futuras, especialmente durante o período em que esses alunos estiverem cursando o Ensino Médio. É imperativo que se invista nessa continuidade. Esse é o caminho certo e necessário, caso se queira, verdadeiramente, dotar esse alunado de plenas condições para a leitura imagética.

Finalizando, diríamos ser desejo nosso que esta pesquisa não se esgote nela mesma e ainda esclarecer que, em nenhum momento, tivemos tal pretensão. Estamos cientes de que resolver todas as dificuldades que uma tarefa tão gigantesca como essa apresenta é praticamente impossível. No entanto, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com (outros) estudos referentes à leitura de imagem bem como, e principalmente, com os professores de língua materna que desejem multiletrar seus pupilos, tarefa árdua, mas, sobretudo, imperativa, num mundo tão povoado dos mais diversos códigos.

REFERÊNCIAS

- ARNHEIM, Rudolph. Arte e percepção visual: uma percepção da visão criadora. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira. Thomson Learning, 2005.
- AUMONT, Jacques. A imagem. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos*: ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BANKS, Adam; FRASER, Tom. O essencial da cor no design. Tradução: Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora Senac, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- _____ A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____ Arte-Educação no Brasil. São Paulo, Perspectiva, 2012.
- BUORO, Anamelia Bueno. Olhos que pintam – a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- CEREJA & MAGALHÃES, William Roberto; Thereza Cochar. Português – Linguagem literatura, produção de texto, gramática. Volume 1, Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2010.
- COSTELA, Antonio F. Para apreciar a arte – Roteiro didático. São Paulo: Editora Senac, 4ª ed., 2010.
- DAUCHER, Hans. Künstlerisches und rationalisiertes Sehen. Gesetze des Wahrnehmens und Gestaltens. (Visión artística y visión racionalizada). Versión castellana de Michael Faber-Kaiser. Barcelona (Espanha), 1978.
- DONDIS, Donis A. Sintaxe da linguagem visual. Tradução: Jefferson Luís Camargo Martins Fontes, selo Martins, 2003.
- DURAND, G. Estruturas Antropológicas do imaginário. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____ *A imaginação simbólica*. Tradução Liliane Fitipaldi. São Paulo: Cultrix, 1988.
- _____ *O imaginário*: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Tradução René Eve Levié. Rio de Janeiro: DIFEL, 1999.
- FARTHING, Stephen. Tudo sobre arte. Tradução: Paulo Polzonoff Jr. et al. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.
- FELDMAN, E. In: BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FILHO, João Gomes. Gestalt do objeto – Sistema de Leitura Visual da Forma. São Paulo: Editora Escrituras, 8ª ed. 2000.
- GOMBRICH, E. H. A história da arte. Tradução de Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- GOMPertz, Will. Isso é arte? Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1ª ed. 2013.

- ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: Textos de Estética da Recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à teoria literária. Trad. Sérgio Tellarolo. São Paulo: Ática, 1994.
- JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Tradução: José Eduardo Rodil. Lisboa: Edições 70, LDA, 2007.
- JUNG, C. G. *L'âme et la vie*, Paris: Buchet-Chastel Le Livre de poche, 1995.
- JUNIOR, José Garcia de Azevedo. Apostila de Arte – Artes Visuais. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007.
- LESSING, G. E. Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia. São Paulo: Editora Iluminuras LTDA, 2011.
- LITTLE, Stephen. ...ismos para entender a arte. São Paulo: Editora Globo, 1ª ed. 2010.
- MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. *Famecos*, Porto Alegre, n. 15, ago. 2001.
- MANGUEL, Alberto. Lendo imagens. Tradução: Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MARTINS, Maria H. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- MOREIRA, Terezinha Maria Losada. A interpretação da imagem: subsídios para o ensino de arte. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 1ª ed., 2011.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia de. Semiótica Plástica. São Paulo: Hacker editores, 1995.
- PEIRCE, Charles Sanders. Semiótica. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1995.
- SANTAELLA, Lúcia. Leitura de imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- _____ O que é semiótica? Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense, 2ª ed., 2003.
- _____ A teoria geral dos signos – Como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Cengage Learning Edições Ltda, 1ª ed., 2012.
- _____ A semiótica aplicada. São Paulo: Thompson Learning, 2007.
- SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Ed. Cultrix, 1995.
- SHANNON, Claude; WEAVER, Warren. A Teoria Matemática da Comunicação. Rio de Janeiro: Difel/Difusão Editorial S.A., 1975.
- SILVA, Renata; KARKOTLI, Gilson (Orgs.). Manual de metodologia científica do USJ 2011-1. São José: Centro Universitário Municipal de São José – USJ, mar. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Ros%C3%A1rio/Downloads/Manual_Metodologia_USJ_MAR_2011_1.pdf Acesso em: 15/04/15.
- STRIKLAND, Karol. Arte Comentada: da Pré-História ao Pós-Moderno. Tradução Ângela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 13ª ed.
- VON EHRENFELS, Christian. On 'Gestalt Qualities'. In: SMITH, Barry (Edt.). Foundations of Gestalt Theory. Munich: Philosophia Verlag, 1988.

WHITE, Gwen. *Perspectiva*. Lisboa: Editorial Presença, 1990. Trad. Conceição Jardim e Eduardo Nogueira

WHITE, Kit. *101 lições a serem aprendidas na escola de artes*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1ª ed., 2013.

SÍTIOS DA WEB VISITADOS

AGNALDO. Poema processo. “Texto” disponível em:
<http://www.poemaprocesso.com/poetas.php> (Acessado em 24/07/2014).

ANGELO, Michel. La Pietà. Imagem disponível em
<https://www.google.com.br/search?q=piet%C3%A0+imagem> (Acessado em 24/07/2014).

BANDEIRA, Antonio. A grande cidade iluminada. Imagem disponível em
<http://taislc.blogspot.com.br/2012/07/antonio-bandeira.html> (Acessado em 10/11/2014).

CABANEL, Alexandre. O nascimento de Vênus. Imagem disponível em
<http://tertuliabibliofila.blogspot.com.br/2010/04/camilo-pessanha-venus.html> (Acessado em 14/09/2014).

CAMPOS, Augusto de. 2ª Via. “Texto” disponível em
<http://www2.uol.com.br/augustodecampos/poemas.htm> (Acessado em 24/07/2014).

_____. Ovonoelo. “Texto” disponível em
http://cronopios.com.br/mnemozine4/lucia_santaella.pdf (Acessado em 24/07/2014).

CARAVAGGIO, Michelangelo. A incredulidade de São Tomé. Imagem disponível em
<http://www.cafeimpresso.com.br/blog/2013/03/25/6351/> (Acessado em 05/09/2014).

FERNANDES, Anchieta. Poema processo. Olho, 1967. “Texto” disponível em
<http://www.poemaprocesso.com.br/poetas.php> (Acessado em 24/07/2014).

GARCIA JÚNIOR. Apostila de artes visuais (2014). Disponível em:
<http://pt.slideshare.net/gjrdesign/apostila-de-arts-visuais-revisada-e-ampliada-2014>

GOGH, Vincent Van. Noite estrelada no Ródano. Imagem disponível em
<http://ultrdownloads.com.br/papel-de-parede/Obra-de-Vincent-van-Gogh--62006/>
 Acessado em 14/09/2014.

LACERDA, Sandra. Poema processo disponível <http://www.poemaprocesso.com.br/poetas.php>
 Acessado em 24/07/2014.

LEANDRO, Alderico. Poema processo disponível
<http://www.poemaprocesso.com.br/poetas.php> (Acessado em 24/07/2014).

LUCIENTES, Francisco de Goya y. Os fuzilamentos de três de maio.
 Imagem disponível em
<http://lucimarconteudo.blogspot.com.br/2011/03/imagem-os-fuzilamentos-de-3-de-maio-de.html>
 (Acessado em 10/11/2013).

MONDRIAN, Piet. Composição com vermelho amarelo e azul. Imagem disponível em
<https://www.flickr.com/photos/isaiasmalta/3808539851/sizes/o/in/photostream/>
 Acessado em 14/01/2014.

MONET, Claude. Impressão: Nascer do sol. Imagem disponível em
<http://estoriasdahistoria12.blogspot.com.br/2013/07/analise-da-obra-impresao-nascer-do-sol.html>

(Acessado em 14/01/2014).

PICASSO, Pablo. Guernica. Imagem disponível

http://acertodecontas.blog.br/wp-content/uploads/2007/10/guernica-1_picasso.jpg (Acessado em 14/01/2014).

_____ Les demoiselles D'Avignon. Imagem disponível em

http://pt.wikipedia.org/wiki/Les_demoiselles_d'Avignon#mediaviewer/File:579px-Les_Demoiselles_d%27Avignon.jpg (Acessado em 14/10/2014).

STEENWEECK, Harmen. As vaidades da vida humana. Imagem disponível em

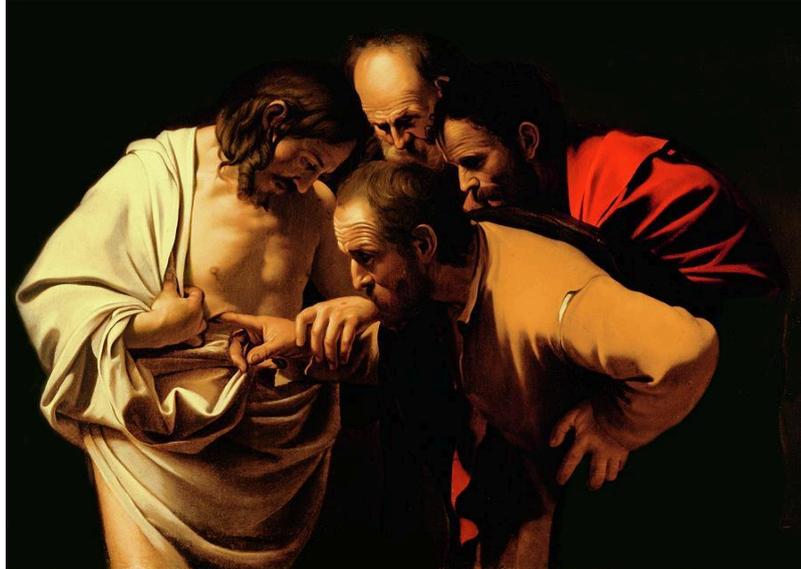
<http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/harmen-steenwyck-still-life-an-allegory-of-the-vanities-of-human-life> (Acessado em 14/01/2014).

VELOSO & GIL, Caetano; Gilberto. Bate Macumba (Os Mutantes). “Texto” disponível em

<http://letras.mus.br/mutantes/125343/> (Acessado em 14/01/2014).

ANEXOS

Anexo I – Telas usadas na pesquisa final



Tela 8: A incredulidade de São Tomé.
CARAVAGGIO, Michelangelo
<http://www.cafeimpresso.com.br/blog/2013/03/25/6351/>



Tela 9: Noite Estrelada no Ródano
GOGH, Vincent Van.
<http://ultrdownloads.com.br/papel-de-parede/Obra-de-Vincent-van-Gogh--62006/>



Tela 10: Les demoiselles d'Avignon
PICASSO, Pablo.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Les_demoiselles_d'Avignon#mediaviewer/File:579px-Les_Demoiselles_d%27Avignon.jpg



Tela 11: A grande cidade iluminada
BANDEIRA, Antonio

<http://taislc.blogspot.com.br/2012/07/antonio-bandeira.html>

Anexo II - Questionários utilizados na pesquisa diagnóstica

Professor: Heleno Silva de Lima

Turma: PROIF/PESQUEIRA/PE

Data:

PESQUISA

Leitura de imagens: Pintura

Os fuzilamentos de 3 de maio

I. Descrição:

- a) O que você está vendo nessa imagem?
- b) Quantas pessoas estão aí?
- c) Existem linhas nessa imagem? Como são? Lisas, grossas, retas, quebradas, onduladas?
- d) Que cores você vê? São claras, escuras, esfumaçadas?
- e) Que efeito o artista conseguiu com as cores: nas roupas, nos corpos, ou no rosto, no céu e no chão?

II. Análise:

- a) Você identifica movimento na obra?
- b) Há uma figura central? Há algum elemento que dá equilíbrio à obra?
- c) Como é o fundo?
- d) Como é o tratamento da cor em relação às formas? Possui contraste? Possui volume?

III. Interpretação:

- a) Que sentimentos a pintura provocou em você?
- b) Você acha que se trata de uma obra histórica ou é apenas uma criação do artista?
- c) Você conhece algum fato da história nacional em que ocorreu um fato similar? Qual?
- d) E da história do mundo? Qual?

IV. Julgamento:

- a) Você acha que essa obra é importante? Por quê?
- b) Por que o artista a pintou? Para quê?
- c) Por que as pessoas querem ter obras de arte?
- d) E você, se pudesse, compraria um quadro desses? Por quê?

QUESTÕES PARA A TELA BARROCA *Uma alegoria sobre as vaidades da vida humana*

DESCRIÇÃO

- a) O que você vê na imagem? (Se possível, nomeie-as)

- b) Existem linhas na imagem? Se sim, como são?
- c) Que cores você vê e qual ou quais predomina(m)?
- d) Que efeitos o artista conseguiu com as cores?
- e) As partes da obra estão em harmonia com o conteúdo? Justifique.

ANÁLISE

- a) Você percebe algum movimento na obra?
- b) Há alguma figura central?
- c) Como é o fundo?
- d) Como é o tratamento das cores com relação às formas? Possui contraste/volume/textura?
- e) O artista faz uso da perspectiva?

INTERPRETAÇÃO

- a) Que sentimentos você sente ao contemplar esse quadro?
- b) Você acha que essa obra faz a pessoa refletir sobre a vida, ou é apenas uma criação do artista?
- c) Você seria capaz de dizer qual é o tema (assunto) do quadro?
- d) Este é um quadro antigo ou moderno? Como você chegou a essa resposta?

JULGAMENTO

- a) Você acha uma obra dessa natureza importante?
() Sim. Por quê? () Não. Por quê?
- b) Na sua opinião, por que o artista pintou esse quadro?
- c) Você gostou do quadro? Por quê?
- d) Você acha que o tema do quadro é atual? Por quê?

QUESTÕES PARA A TELA IMPRESSIONISTA

Impressão, nascer do sol

DESCRIÇÃO

1. O que você vê na tela?
2. Como o pintor usa as linhas e o volume?
3. E as cores, como o artista as utiliza?
4. Há profundidade ou não na obra?
5. Os elementos do quadro estão em harmonia com o conteúdo? Justifique.

ANÁLISE

1. Você percebe algum movimento na obra?
2. O pintor é detalhista na elaboração da sua pintura?
3. Qual é, na sua opinião, o papel da luz no quadro?
4. Antes de pintar o autor utilizou-se de esboço? Justifique.
5. Como é o tratamento da cor em relação às formas? Possui contraste/volume/textura?

INTERPRETAÇÃO

1. Quais são os sentimentos que o quadro desperta em você?
2. Você seria capaz de dizer em que parte do dia o quadro foi pintado? Por quê?
3. Os elementos do quadro estão em harmonia com o conteúdo?
4. Qual a temática da tela?
5. Você conhece quadro(s) dessa natureza?

JULGAMENTO

1. Você acha uma obra dessa natureza importante? () Sim. Por quê? () Não. Por quê?
2. Por que o artista pintou esse quadro?
3. Se o quadro fosse mais detalhista, ele seria mais importante para você? Por quê?
4. Existe beleza nessa pintura? Justifique.

QUESTÕES PARA A TELA DE PICASSO

Guernica

DESCRIÇÃO

1. Descreva num pequeno texto o que você vê na tela?
2. Como o pintor usa as linhas e o volume?
3. O artista tem preocupação com o uso de cores vivas? Por quê?
4. Há profundidade ou não na obra?
5. Os elementos do quadro estão em harmonia com o conteúdo? Justifique.

ANÁLISE

1. Você percebe algum movimento na obra?
2. O pintor é detalhista na elaboração da sua pintura, ou melhor, ele imita o mundo real?
3. Qual é, na sua opinião, o papel da luz no quadro?
4. Antes de pintar, o autor utilizou-se de esboço? Justifique.
5. Possui o quadro contraste/volume/textura? Como isso é feito pelo artista?

INTERPRETAÇÃO

1. Quais são os sentimentos que o quadro desperta em você?
2. Você seria capaz de dizer que cena o artista pintou?
3. Os elementos do quadro estão em harmonia com o conteúdo?
4. Qual a temática da tela?
5. Você conhece quadro(s) dessa natureza, que explora temática similar? Qual (quais)?

JULGAMENTO

1. Você acha uma obra dessa natureza importante?
() Sim. Por quê? () Não. Por quê?
2. Por que o artista pintou esse quadro?
3. Se o quadro fosse mais realista, ele seria mais importante para você? Por quê?
4. Existe beleza nessa pintura? Justifique.

QUESTÕES PARA A PINTURA ABSTRATA

Composição com vermelho, amarelo e azul

1. O que você vê neste quadro?
2. De que cores o artista se utiliza?
3. A obra possui profundidade, ou seja, tridimensionalidade?
4. Que sentimentos a obra provoca em você?
5. Como o artista fez uso das linhas? Como são elas?
6. De que elementos (figuras) o artista se utiliza?
7. O quadro possui equilíbrio e movimento?
8. Textura e iluminação fazem parte da tela?
9. Você gostou da tela? Por quê?
10. Por que você acha que o artista a pintou?

QUESTIONÁRIOS UTILIZADOS NA PESQUISA FINAL (Pós-intervenções)

A incredulidade de São Tomé

1. O que você vê no quadro?
2. Observando-se com atenção o quadro, inclusive os dados linguísticos sobre o mesmo, pode-se imaginar que o pintor retrata um acontecimento que representa causa ou consequência? Justifique sua resposta.
3. O texto pictórico em questão é uma narrativa. Nesse tipo de texto, podemos ter elemento(s) que provoca(m) o conflito. Você poderia imaginar o que, no texto dado, provoca o conflito?
4. Preencha o quadro abaixo com elementos da narração.

Fato narrado	Onde	Quando	Personagens

5. O quadro representa que momento da narrativa? Justifique.
6. Um dos elementos básicos da pintura é a linha. Ela é o resultado do deslocamento do ponto, unidade mínima e irreduzível da imagem. A linha é responsável pelo contorno dos elementos da pintura. Na pintura, muitas vezes, elas são conseguidas por meio das cores e/ou tonalidade destas. Na imagem em questão como isso ocorre?
7. Aponte adjetivos que indiquem os principais sentimentos observados na fisionomia dos personagens.
8. A cor, outro elemento fundamental da imagem, tem um elemento físico (ondas luminosas), um biológico (olho humano *versus* cérebro) e outro: o psicológico (efeito que as cores podem ter sobre as pessoas).

Cor	Significados associados
Vermelho	Excitação, emoção, perigo, paixão, sinal de saída, sangue, guerra...
Amarelo	Energia e claridade, brilho da luz
Azul	Estado contemplativo, esperança, profundidade, surpresa, harmonia
Laranja	Calor, dinamismo ou contemplação, ternura, sensibilidade
Violeta	Realeza, misticismo, paixão
Verde	Crescimento, meio ambiente, esperança, doença, envenenamento
Marrom	Terra, vida, crescimento, decomposição
Preto	Drama, morte, elegância, gravidade
Branco	Pureza, inocência
Rosa	Alegria, juventude, imprudência

- **Cores primárias** – cores puras, não se formam da mistura de outras cores (azul, vermelho e amarelo).
- **Cores secundárias** – resultam da mistura de duas cores primárias.
- **Cores terciárias** – resultam da mistura de uma cor primária com uma secundária.
- **Cores frias** – predominam o azul e o verde.
- **Cores quentes** – predominam o vermelho e o amarelo.
- **Cores neutras** – não existe predominância de tonalidades quentes ou frias (cinzas, bege, marrons, preto e branco).

Baseado nas informações dadas, analise o emprego das cores na cena apresentada, evidenciando, sobretudo, o emprego das cores marrom, preta, vermelha e branco.

- Os elementos da pintura são personagens do Novo Testamento. Quem são essas figuras?
- A luz, ou seja, o contraste entre o claro e o escuro, possui alguma importância à cena apresentada? Justifique.
- Aponte alguns substantivos abstratos que a cena evoca.
- Pesquise na rede em que estilo de época (Classicismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Impressionismo...) a pintura se enquadra. Procure justificar sua resposta.
- Uma pintura é uma imagem feita num plano (tela) que, como o papel, apresenta apenas duas dimensões: altura e largura. No entanto, se numa superfície bidimensional enxergarmos profundidade, dizemos ter uma terceira dimensão: a profundidade. A tridimensionalidade (3D) é obtida por meio da perspectiva **linear** (tem como referência a linha do horizonte e um ou mais pontos de fuga localizados nesta linha para causar o efeito de profundidade), ou da **tonal** ou **atmosférica** (obtida a partir de diferentes tonalidades de cores, graduando-se conforme a distância que se quer representar – quanto mais próxima do observador a figura está [1º plano], os tons são mais fortes, e

quanto mais distante do observador os tons são mais fracos). O **Ponto de fuga** é um ente do plano de visão, que representa a interseção aparente de duas, ou mais, retas paralelas, segundo um observador fixo. Todo ponto de fuga situa-se na linha do horizonte.

Baseado nessas informações, você diria que o quadro de Caravaggio possui as três dimensões? () Sim. Justifique. () Não. Justifique.

QUESTÕES PARA A TELA PÓS-IMPRESSIONISTA

Noite estrelada no Ródano

DESCRIÇÃO

1. O que você vê na tela?
2. De que linhas o pintor se utiliza?
3. E as cores, como o artista as utiliza?
4. Há profundidade ou não na obra?
5. Os elementos do quadro estão em harmonia com o conteúdo? Justifique.

ANÁLISE

1. Você percebe algum movimento na obra?
2. O pintor é detalhista na elaboração da sua pintura?
3. Qual é, na sua opinião, o papel da luz no quadro?
4. Antes de pintar, o autor utilizou-se de esboço? Justifique.
5. Como é o tratamento da cor em relação às formas? Possui contraste/volume/textura?

INTERPRETAÇÃO

1. Quais são os sentimentos que o quadro desperta em você?
2. Você seria capaz de dizer em que parte do dia o quadro foi pintado? Por quê?
3. Os elementos do quadro estão em harmonia com o conteúdo?
4. Qual a temática da tela?
5. Você conhece quadro(s) dessa natureza?

JULGAMENTO

1. Você acha uma obra dessa natureza importante?
() Sim. Por quê? () Não. Por quê?
2. Por que o artista pintou esse quadro?
3. Se o quadro fosse mais detalhista, ele seria mais importante para você? Por quê?
4. Existe beleza nessa pintura? Justifique.

Les demoiselles d'Avignon (As senhoras de Avignon)

1. Em um pequeno texto, descreva o que você vê na tela.
2. Este quadro é figurativo, mas não é realista, por quê?
3. Nesta pintura, a intenção do pintor foi de representar a realidade? Justifique.

4. O artista possuiu uma frase monocromática. Você diria que essa obra encaixa-se nessa fase? Justifique.
5. De que cores o artista se utilizou na pintura da presente tela? Que relação ela tem com o tema do quadro?
6. De que formas o artista se utilizou? Com que intuito você acha que ele o fez?
7. Que tipos de linhas você percebe no quadro? Quais as predominantes?
8. Para que servem, por exemplo, as brancas e a escuras?
9. Você gosta desse tipo de pintura? Por quê?
10. Cubismo: arte que busca estimular novas formas do olhar e da percepção na captação das sensações visuais. Para isso, o artista fragmenta as formas e o espaço auxiliado pelas figuras geométricas a fim de obter a fusão das coisas e do espaço utilizando-se de triângulos, retângulos, cubos, cones e esferas. Sabedor disso, você diria que essa pintura encaixa-se nesse perfil descrito? Justifique sua resposta.
11. Você conhece outro quadro que se encaixa no mesmo perfil do quadro ora em leitura? Qual?

A grande cidade iluminada

1. Construa um pequeno texto sobre o que você vê na imagem. Nele, procure ser o mais detalhista possível.
2. O quadro faz parte do abstracionismo. Que figuras constituem a base da pintura?
3. De que cores, linhas e formas o autor se utilizou? Procure detalhar cada um desses elementos da pintura.
 - a) Cores
 - b) Linhas
 - c) Formas
4. O título da tela leva-nos a uma vista da cidade de que ângulo?
5. Há movimento na tela? O que aparenta estar em movimento?
6. O título abre as possibilidades de interpretação ou as fecha?
7. Há profundidade? O que é responsável por isso?
8. Associando-se o título às linhas amarelas, elas provavelmente representam o quê?
9. Qual é o tema do quadro?
10. Que sentimentos a tela despertou em você?
11. Qual o papel da luz no quadro?