

Leitura de imagens: uma outra maneira de praticar a cultura

Consuelo Alcioni B. D. Schlichta*

Resumo

A problemática central desta reflexão – a validade da noção de leitura aplicada à imagem – ainda hoje mantém seu vigor ampliando-se, nas últimas décadas, o número de pesquisas sobre as fronteiras e imbricações existentes entre o legível e o visível. Nesta direção, um sinal evidente da prática de inclusão de outros tipos de materiais, principalmente iconográficos, é o rompimento com a exclusividade das fontes escritas, denominada por Jacques Le Goff de “imperialismo dos documentos escritos”. Passou-se a incorporar, então, principalmente as obras de arte nas investigações, tornando-se muito natural “que nos lançássemos sobre a iconografia como sobre um novo osso metodológico a roer”, como ironiza Yve-Alain Bois. Mas, indo além da simples ironia, cabe ao educador superar a dicotomia discurso formalista *versus* discurso sóciopolítico em arte abordando as fontes iconográficas, no mínimo, com um certo cuidado, pois, são muito freqüentes as articulações entre obra de arte e contexto postas de modo extremamente simplista. Conseqüentemente – reflexão que se pretende desenvolver – a leitura ou interpretação aplicada a iconografia exige uma investigação da especificidade do discurso imagético, pois, este “registro” se cruza com outros, como o histórico, por exemplo, no entanto, nunca se fundem e, muitas vezes, discrepam.

Palavras-chave: Leitura. Imagem. Ensino da Arte.

Image reading: another way to practice culture

Abstract

The main issue contained in that thought is – today the validity of reading applied to image – still maintains its vigor, and in the last decade the number of researches on the boundaries and overlapping existing between what's readable and what's visible has been extended. Concerning the aforementioned aspect, the interruption in the “written documents imperialism” as Jacques Le Goff called the exclusive use of written sources, is an evident sign of the inclusion of other materials in researches, mainly iconographic material. So, investigations started using new sources, mainly Works of art, and it turned out to be natural “to throw ourselves into iconography as if it was a new bone to be gnawed”, as ironized Yve-Alain Bois. But, going beyond the simple irony, the teacher's role is to overcome the dichotomy between formal discourse *versus* sociopolitical discourse and start using the iconographic sources carefully, since connections between works of art and contexts are frequently extremely simplistic. Seeing that, within the thoughts we intend to develop, reading or interpretation applied to iconography requires investigation of the image discourse specificity, since such “record” add to others, as historical ones, but never blend with them and are frequently discrepant.

Keywords: Reading. Image. Art Teaching.

* Profa. Dra. do Departamento de Artes, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR.

A problemática central desta reflexão, a validade da noção de leitura aplicada à imagem, ainda mantém seu vigor, conforme demonstra a ampliação, nas últimas décadas, do número de pesquisas sobre as fronteiras e imbricações existentes entre o legível e o visível. Nessa direção, um sinal evidente da prática de inclusão de outros tipos de materiais, principalmente iconográficos, é o rompimento com a exclusividade das fontes escritas, denominada por Le Goff de “imperialismo dos documentos escritos”. Ampliou-se o interesse e, sobretudo na prática educativa, a leitura de obras de arte passou a ocupar seu devido lugar ao lado do documento oral e escrito.

De acordo com esta concepção, como ironiza Ive-Alain Bois (1997, p. 247), tornou-se muito natural “que nos lançássemos sobre a iconografia como sobre um novo osso metodológico a roer”. Mas, indo além da simples ironia, pode-se perceber que, embora se privilegie a experiência da leitura, ainda se destina à imagem e à sua interpretação, no âmbito da escola, uma função coadjuvante. Além disso, apesar dos meios de comunicação mergulharem tudo e todos em uma intrincada rede de representações filosóficas, jurídicas, políticas, artísticas, a grande maioria, embora empanturrada de informações visuais, não compreende o que vê. Frequentemente, esquece-se que ver se constitui em uma atividade teórica-prática não restrita ao simples ato de enxergar.

Nesse caso, a noção de leitura ou de apreciação de imagens, na escola e na práxis do educador em arte, está estreitamente relacionada com a problemática da construção de significados a partir do repertório, da experiência cultural e da posse dos conhecimentos essenciais requeridos na apreciação. De acordo com essa visão, a apreciação é uma forma não só de fruição ou de prazer estético, mas, também de conhecimento, portanto, apropriar-se da produção artística e do conhecimento de que é depositária exige outros conhecimentos do sujeito para que possa, assim, preencher os vazios entre o seu entendimento particularizado e a imagem. Além disso, conhecer, longe de ser uma absorção passiva do repertório de alguém, exige do apreciador um esforço de interpretação das formas simbólicas para percebê-las como a expressão de outro sujeito e como uma mensagem a ser compreendida.

Louis Marin, em *Sublime Poussin* (2000, p. 19), quando trata da especificidade da leitura de um quadro, afirma que é legítimo falar tanto em leitura de um texto quanto de uma obra de arte, mas sem perder de vista e “especialmente levar em conta o que, na página escrita ou impressa, transborda a própria leitura graças a elementos e efeitos de visualização ou de iconização que, embora sejam ‘marginais’, não são de modo algum inocentes”. Pressupõe, ainda, que uma pintura representa algo veiculado por um suporte material – “uma coisa que representa outra” –, lembrando que um quadro tem o poder de mostrar algo. Também enfatiza a legitimidade e a extensão do termo e, ao iniciar sua reflexão, argumenta: “ainda que simples figura de linguagem ou abuso de termo, não deixa de ser verdade que uma página escrita é, por um lado, leitura e, por outro, quadro e visão; o legível e o visível têm fronteiras e lugares comuns,

superposições parciais e imbricações incertas”. (MARIN, 2000, p. 19)

Esta visão se entrosa com a concepção de representação iconográfica de Jacques Le Goff.

O documento não é inócuo. É antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. [...] qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro [...] e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (LE GOFF, 1984, p. 103-104)

A palavra *documento* – do latim *documentu*, *docere* – significa “ensinar”, “mostrar” e, por isso, pode ser entendida como uma “base de conhecimento, fixada materialmente e disposta de maneira que se possa utilizar para consulta, estudo, prova”, além disso, como “escritura”, destina-se a “comprovar um fato”. Deste ângulo, uma obra de arte não é isenta de interesse e, como um documento iconográfico, é uma “montagem”, cujo objetivo é “ensinar um preceito” a alguém.

É interessante lembrar também que a iconografia pictórica, como “objeto de civilização”, é um sistema de significações: a obra de arte é um monumento representativo da civilização na qual foi produzida. Assim sendo, se as representações destinam-se a dar sentido, ocupando um lugar estratégico na construção de sistemas de interpretação da realidade humano-social, o que elas expõem “tanto em seu aspecto visível quanto em suas significações invisíveis?” (SILVA, 2000, p. 84). Se um documento-monumento não é mero reflexo do real, deduz-se que as imagens enquanto sistemas simbólicos são interpretações e não simplesmente reprodução passiva – objeto mimético – daquilo que alguém percebe. “Com efeito, a reconstituição da realidade não passa de uma inferência, de uma dedução: ela é o fruto de uma construção subjetiva; em outras palavras, ela reflete o ponto de vista daquele que a relata” (SILVA, 2000, p. 81-85).

Para os autores citados, conforme argumentam, o conhecimento não

é um reflexo da realidade, uma duplicação fiel de uma parcela do real, mas uma representação elaborada por alguém e para alguém. Como representação é preleitura de significados que nascem, exatamente, da subjetividade e da objetividade que carrega e que constituem as configurações sociais, políticas, conceituais próprias de um tempo ou de um espaço.

Esses autores ainda jogam luz sobre um velho equívoco: a crença no realismo documentário, que tendia a apresentar o texto ou documento – rastro de um acontecimento – como a descrição fiel da realidade e também da visão como mero instrumento descritivo e não explicativo. Em verdade, muitas vezes, esquece-se que a imagem também é um discurso por meio do qual alguém tende a impor uma autoridade e legitimar uma visão e como tal carrega conhecimentos e desconhecimentos ao mesmo tempo. É preciso ver a iconografia pictórica na sua complexidade já que, embora aspire à universalidade, o imaginário é marcado pelos interesses daqueles que o produzem.

Desta forma, se as imagens são testemunhos, interpretações, como proceder na leitura dessas representações? Certamente, se as formas artísticas de representação não se reduzem a ilustrações de temas ou meras descrições de imagens mentais e são, por sua vez, formas de relembrar uma ausência, de modo que algo ausente é substituído por algo presente que “representa aquele outro”, o exercício de apreciação tem por objetivo possibilitar ao aluno compreender o que a arte representa.

Assim, partindo da velha crítica de Carlo Ginzburg as generalizações pretensamente seguras, pois “são demasiado freqüentes as articulações entre obra de arte e contexto postas em termos brutalmente simplificados” (1989. p.24), há que se assinalar: apreciar uma obra de arte implica compreendê-la naquilo que exprime, ou seja, apropriar-se de sua razão de ser e tirar daí consequências. Aliás, segundo Michael Parsons (1992, p. 13-14), “o apresentar de razões” é a marca fundamental da compreensão. Evidentemente, este autor está se referindo ao “apresentar de razões” dos sujeitos entrevistados em sua pesquisa. Afirmo o autor: “Só compreendemos as pessoas quando encaramos aquilo que dizem como razão de suas opiniões, e não apenas como comportamento verbal. Significa isto que para escrever o presente livro tive de conversar com pessoas e tentar interpretar o que elas diziam. As minhas interpretações das suas razões são os meus dados fundamentais”. O apresentar de razões é o que explicita, para Parsons, a compreensão estética das pessoas, inclusive seus critérios de julgamento.

Ao destacar o argumento de Parsons – o apresentar de razões como a marca fundamental da compreensão –, a exemplo deste autor, o objetivo é jogar luz sobre os sentidos por trás do termo apreciação. E mais ainda, partindo da palavra apreciação – cujo sentido remonta ao termo grego *poiein* – inserir na discussão os dois eixos teórico-metodológicos do ensino da arte: a apreciação e o fazer.

Apreciar é “inventar”, “gerar”, “criar” significados para as formas de representação, em virtude das quais os sujeitos comunicam-se entre si e partilham suas experiências e visões de mundo. É uma invenção, uma criação de explicações interpretativas da cultura e, assim como a produção artística, constitui-se em uma “fabricação” (DE CERTEAU, 1994, p. 39). Para De Certeau, a apreciação é uma produção qualificada de consumo. Deste ponto de vista, trata-se de pensar o trabalho pedagógico tomando a apreciação, de um lado, como uma estratégia de compreensão ou assimilação dos sentidos das obras ou do que lhe dá inteligibilidade e, de outro, como uma maneira também de praticar a cultura.

É preciso apontar ainda que o destino da Arte, concordando com Maria Inês Peixoto, é ser fonte de humanização, de criação de “uma sensibilidade genuinamente humana”, de ampliação da capacidade de reflexão, que se realiza quando é partilhada de fato, quando amplia e revitaliza a sensibilidade, tornando o homem mais humano. Pode-se resumir assim a sua argumentação essencial: “O processo de (re)humanizar os sentidos do homem, ampliar-lhe o âmbito da reflexão e criar uma sensibilidade genuinamente humana é um desafio histórico posto a cada dia para todos aqueles que trabalham ou se preocupam com a educação – *stricto* ou *lato sensu*” (2003, p. 47-48). Assim, a finalidade da arte se realiza na medida em que, primeiro, proporcionar “condições concretas de acesso às obras, em quantidade (extensão) e em qualidade (intensidade) compatíveis com um padrão elevado de arte ao maior número possível de pessoas”; segundo, disponibilizar não um “consumo massificado e passivo”, e sim “uma apropriação-fruição das obras que promova a consciência e permita o desenvolvimento da autoconsciência”; terceiro, “criar necessidades e prazeres especificamente humanos, tais como: acuidade perceptiva e a agudeza de sensibilidade, o exercício da capacidade de reflexão, de interpretação e de crítica, entre outros, pois que a arte é criação-produto específico do homem e só à sua humanização deve se destinar”. Em síntese, possibilitar “ao fruidor atento uma nova consciência” e um “adensamento da autoconsciência” que estão “dialeticamente imbricadas e dizem respeito, numa dada sociedade, à superação do senso comum” (PEIXOTO, 2003, p. 47-48).

Se a arte constitui, de um lado, uma forma de apropriação da realidade humano-social pelo artista, de outro, para realizar-se como tal, necessita de uma nova apropriação, que só se concretiza no consumo. Mas, a produção artística não se dá num processo isolado, cuja finalidade se feche em si mesma, pelo contrário, como já se apontou, se constrói simultaneamente com a apreciação estética, como instrumento de humanização. Isto significa que

[...] a produção determina não só o objeto do consumo, mas também o modo do consumo. Logo, a produção cria o consumidor. [...] A necessidade que sente do objeto é criada pela percepção deste. O objeto de arte - tal como qualquer outro produto - cria um público capaz de

compreender a arte e de apreciar a beleza. Portanto, a produção não cria somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto. Logo, a produção gera o consumo (MARX, 1983, p. 210).

Desdobrando essa análise, pode-se deduzir que a elevação do nível de sensibilidade está intrinsecamente ligada às necessidades humanas e aos comportamentos instituídos culturalmente e se dá *pari passu* com o desenvolvimento das práticas sociais. Logo, a percepção propriamente estética, como um sentido que se tornou historicamente mais humano, não é concebível sem a práxis e, como tal,

[...] distingue-se da percepção ingênua e, portanto, não-específica da obra de arte, não pela lógica de seu funcionamento mas pelo tipo de traços que a primeira retém como pertinentes em função de um princípio de seleção que não é senão a disposição estética. Enquanto que a percepção ingênua, fundada no domínio prévio da divisão em classes complementares do universo dos significantes e do universo dos significados, trata os elementos da representação, folhas ou nuvens, como índices ou sinais investidos de uma função de pura denotação (“é um álamo”, “é uma tempestade”), a percepção propriamente estética enfatiza os únicos traços esteticamente pertinentes, a saber, tendo em vista o universo das possibilidades estilísticas os que caracterizam uma *maneira particular de tratar* as folhas ou as nuvens, isto é, um *estilo* como modo de representação onde se exprime o modo de percepção, de pensamento e de captação próprio de uma época, de uma classe, de uma fração de classe ou de um agrupamento artístico. (BOURDIEU, 1999, p. 283)

Este autor ainda argumenta que a percepção é uma “aptidão para receber e decifrar as características propriamente estilísticas”, uma competência

[...] propriamente artística que se traduz em conhecimento prático (adquirido pelo convívio com as obras ou por intermédio de uma aprendizagem explícita) de sistemas de classificação que permitem situar cada elemento de um universo de representações artísticas em uma classe necessariamente definida em relação à classe complementar (constituída por todas as representações artísticas consciente ou inconscientemente excluídas). (BOURDIEU, 1999, p. 283)

Em vista destas considerações, o sentido da arte amplia-se para aquele que desenvolveu as formas de apreciação requeridas para a apreensão da

dimensão estética dos objetos artísticos. No entanto, ainda que fazendo parte da mesma totalidade, a grande maioria dos estudos no campo da produção artística tem considerado a obra de arte do ângulo do seu criador e relegado as práticas de apreciação ou consumo a uma posição secundária.

Pode-se argumentar também que, embora os meios de comunicação apresentem uma falsa idéia de participação e de comunicação e de que é “naturalmente fácil” ler uma imagem, a leitura realizada por um aluno com conhecimento precário dos códigos de construção da imagem é de caráter mais emotivo que cognitivo. Aliás, a sensibilidade estética não é um atributo inato ao sujeito, nem o senso estético é uma qualidade natural ao objeto, conseqüentemente, a formação dos sentidos humanos se configura como uma das principais tarefas da escola, sobretudo, no âmbito do ensino de artes. As atividades de apreciação da arte são importantes, principalmente levando-se em conta que acesso à produção cultural e aos valores estéticos não é para a maioria. Dito isto, há que se prestar muita atenção a um aspecto importante: o ponto de partida do trabalho pedagógico é exatamente esta leitura descritiva das imagens, pois, a grande maioria não consegue compreender e interpretar os significados das imagens para além do que se apresenta de imediato. Mas, apenas o ponto de partida. Ora, se a capacidade de compreendê-la não é uma qualidade inata do homem, a leitura de uma imagem, enquanto prática humana, requer um campo de conhecimentos interdisciplinares, tanto históricos e antropológicos quanto estéticos, que consubstanciem a aprendizagem de estratégias de interpretação das imagens.

Pois bem, ao afirmar que uma imagem contém muito mais do que os olhos podem captar e que não basta cultivar uma atitude de contemplação e acolhimento para captar o que revelam, pode-se evidenciar o papel da escola: primeiro, formar e ampliar os sentidos do aluno para uma efetiva compreensão da produção cultural, mediante o domínio do conhecimento artístico necessário para interpretar o significado dos objetos que constituem a produção cultural; em segundo lugar, possibilitar o domínio do conhecimento artístico necessário ao fazer artístico e a apreciação do significado dos objetos que constituem a produção cultural e, por último, o domínio das linguagens artísticas e das estratégias de apreciação (compreensão e interpretação) dos objetos que constituem a produção cultural. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 29-54)

Quanto ao ensino da arte é preciso, nesta perspectiva, superar as práticas calcadas numa concepção de leitura restrita à noção de *atividade descritiva*, como se a linguagem fosse um sistema abstrato de regras e normas universais, avançando para a leitura das obras de arte como uma *atividade reflexiva*, afinal, uma imagem procede *de* alguém e se dirige *para* alguém. De acordo com esse pensamento, o mais importante na leitura de uma imagem é a sua *compreensão*, que implica num diálogo, mediado pela obra, entre o autor e o apreciador. Além disso, como se enfatizou, o processo de interpretação e compreensão das imagens tem como premissa um olhar de referência, um

repertório de conhecimentos sobre os produtos culturais com os quais se relaciona. Trata-se de compreender, em última análise, que uma pintura, enquanto instrumento de humanização, de interação entre os diferentes sujeitos, não se reduz a um simples conjunto de formas, linhas, cores, etc. e que o artista, por meio de uma linguagem específica, mostra coisas bonitas ou feias, significativas ou triviais, explícita verdades ou mentiras, representa uma visão da realidade de acordo com certa intenção.

Por outro lado, superar a visão, correlata da idéia de inspiração e genialidade, qualidades consideradas inatas no artista, de que a leitura ou a apreciação de uma imagem são atividades baseadas no dom inato e na inspiração gratuita. Ora, essa visão é contraditória, pois fazer do trabalho artístico e da apreciação da imagem atividades misteriosamente inspiradas equivale a manter e a reproduzir, no âmbito da escola, desigualdades cuja origem é social (PORCHER, 1982, p. 14-23). Serve apenas para mascarar a expropriação dos bens culturais pela justificativa de que a arte é, de um lado, “uma atividade aristocrática, portanto fora das possibilidades da multidão que precisa trabalhar para viver” e, de outro, de que “o acesso aos valores estéticos obedece a leis misteriosas e quase sagradas fundamentadas no dom gratuito, inato, fortuito”. (PORCHER, 1982, p. 13)

É evidente que, ao enfatizar a prática da leitura como um processo reflexivo, não se quer traçar um outro caminho, mas apenas propor, sob um novo ângulo, uma reflexão sobre as formas de leitura que ocupam lugar de destaque na escola. Nesse contexto particular, não se pretende transformar tal reflexão numa didática, muito menos oferecer soluções ou converter a leitura da imagem num novo artigo de fé, fazendo do método a solução de todos os problemas. No entanto, não se pode menosprezar essa problemática, deve-se enfrentá-la e para tal é preciso considerar, primeiro, que as práticas escolares centradas na leitura da imagem refletem a secular oposição entre uma abordagem com ênfase na forma – na descrição da aparência da imagem – e outra com ênfase no conteúdo. Assim, muitos professores, acreditando que há uma relação direta ou imediata entre o conteúdo e a forma, passaram a utilizar a imagem enquanto mero elemento ilustrativo de algum assunto. Em segundo lugar, ainda predomina a visão de que a arte constitui uma atividade que tem por fonte o mistério, esquecendo-se que “a produção ou o emprego das formas simbólicas, bem como a interpretação das mesmas pelos sujeitos que as recebem, são processos que envolvem a aplicação de regras, códigos ou convenções de vários tipos” e exibem uma estrutura articulada. Dito isto, pode-se deduzir que o trabalho na escola, no campo da leitura, implica em uma análise interna (relativa às formas e conteúdos) e externa (pautada na análise crítica das intenções e significados) das obras de arte.

Como se argumentou, as imagens não são neutras e contribuem para que os diferentes sujeitos fixem certas representações sobre si mesmos e sobre a realidade conformando, muitas vezes, seus modos de ver e pensar a visões

estereotipadas. Seguindo esse raciocínio, as formas simbólicas, muitas vezes, tornam-se instrumentos de reprodução das relações de dominação e servem “para estabelecer e sustentar relações de dominação nos contextos sociais em que elas são produzidas, transmitidas e recebidas”, (THOMPSON, 1995, p. 18).

Sem dúvida, em seu trabalho diário, o educador pode levar o aluno a descortinar o poder da imagem como representação, fazendo-o chegar ao que reflete ou aquilo que não se apresenta imediatamente na imagem. Mas, em virtude das dificuldades em precisar tal conceito, é necessário considerar a dupla dimensão da representação: a transparência a opacidade. A primeira diz respeito ao que se quer mostrar, pois, como afirma Marin, toda representação *representa* alguma coisa e, a segunda, a opacidade, o que não se vê, significa que toda representação *apresenta-se* representando alguma coisa. Além desse primeiro uso, Marin, atribui ao conceito de representação uma dupla função: em primeiro lugar, “tornar presente uma ausência, mas também exibir sua própria presença enquanto imagem e, assim, constituir aquele que a olha como sujeito que olha” e, em segundo, representar, no sentido jurídico do termo, “manter o lugar de alguém, ter em mãos sua autoridade”. (apud CHARTIER, 2002, p. 165)

Seguindo essa estratégia argumentativa, pode-se afirmar que o conceito de representação, tal como é utilizado pela teoria do conhecimento, segundo Helenice Rodrigues da Silva, fundamenta-se a partir de uma dupla metáfora: a da representação teatral e a da representação diplomática.

A primeira modalidade pressupõe a idéia de uma presença: neste caso, a representação expõe uma situação significativa que evoca um encadeamento de ações, tornando presente o destino, a vida, o mundo – tanto em seu aspecto visível quanto em suas significações invisíveis. A segunda modalidade sugere a idéia de “delegação”, no sentido de uma transferência de atribuições, por meio da qual uma pessoa pode agir em nome e em lugar de uma outra. Na realidade, essas duas acepções são indissociáveis. Se, no sentido teatral, a representação tem uma aparência concreta, no sentido diplomático, ela se manifesta pela presença real de um representante visível. Assim sendo, a representação pressupõe a idéia de uma superposição de dois tipos de presença: por um lado, uma presença efetiva, direta, de uma pessoa, de um objeto, de uma ação e, por outro, a presença indireta de uma realidade. (SILVA, 2000, p. 84)

Desse ponto de vista é preciso superar, na prática pedagógica, duas visões que influenciam o modo de abordar as imagens: de um lado, aqueles que entendem o conteúdo da imagem como uma história a ser narrada, o assunto, o argumento, o tema a ser representado; de outro, aqueles que vêem a forma apenas como a aparência exterior da obra, reduzindo-a a mero ornamento ou

simples reforço do assunto. Uma pintura não se restringe ao que se vê na tela, portanto, não basta apelar às formas visíveis para que se possa *ler* uma imagem. Na representação pictórica, o artista absorve as formas reais, buscando chegar a uma síntese superior, conseqüentemente, longe de ser um mero espelho ou figuração da realidade, representar é “transfigurar”, ou seja, “é colocar a figura em estado humano” (VÁZQUEZ, 1978, p. 43). Rechaçar esse extremo requer uma reflexão mais acurada sobre a arte, rompendo com a noção de *representação restrita a figuração*. Este viés leva a um outro extremo, representado pela *separação de forma e conteúdo* na análise das obras de arte, segundo o qual o conteúdo de uma pintura é simplesmente a duplicação de uma narrativa em imagem. Esquece-se com isso que a arte só pode ser conhecimento na medida em que é criação. E mais, um conhecer que é fruto de um fazer, afinal, “o artista não converte a arte em meio de conhecimento copiando uma realidade, mas criando outra nova” (VÁZQUEZ, 1978, p. 36).

Nesse sentido, propõe-se uma leitura reflexiva das obras de arte a partir do *confronto* conteúdo-forma, pois, a forma nem sempre se conforma plenamente ao conteúdo que está na sua origem (RAMINELLI, 1996, p.155). Assim, se um objeto artístico é ao mesmo tempo forma e conteúdo, que às vezes se complementam e outras se contradizem, não se pode atribuir a esse tipo de material um caráter meramente decorativo – a forma reforçando o conteúdo – muito menos explicativo da estrutura – a forma representando-o em imagem. Portanto, outra faceta do trabalho do educador é propor estratégias de leitura que permitam ao aluno problematizar as articulações entre obra de arte e contexto. Certamente, ao abordar as representações visuais produzidas pelos diferentes grupos nos processos de intercâmbio social, é preciso indagar-se sobre os signos e os símbolos, pois eles explicitam significados, contribuindo para a construção da consciência individual e social. Nesse sentido, não existe um entorno sociocultural totalmente independente da *forma* de representação, da subjetividade e da vida material e de *como* os seres humanos se valem dos significados e dos meios de comunicação e produção. Por essa razão, apreciar uma imagem significa ver além da aparência, penetrando na realidade humano-social materializada nos objetos artísticos.

Desse ângulo pode-se estabelecer, então, o fio condutor do exercício de leitura: compreender o que as imagens veiculam e o que ocultam, tornando a leitura ou a prática de apreciação um instrumento de desmistificação da aparente neutralidade das imagens, muitas vezes, destinadas mais a conformação dos sujeitos aos interesses inerentes ao modelo de sociedade do que a sua formação estética. Nesse sentido, uma leitura reflexiva das obras de arte implica em superar a visão dos diferentes sujeitos como meros consumidores passivos que devem aceitar qualquer imagem sem refletir sobre os valores que ela encerra. Afinal, o que se vê nas imagens? Muitas vezes, representações açucaradas do amor, do sacrifício do trabalho, a naturalização da divisão de papéis sociais, etc.

Certamente, qualquer reflexão sobre a imagem leva ao exame do olhar,

pois, como afirma Cesar Ochoa (1986, p. 16), é preciso aprender a ler um quadro “tal como temos que aprender a ler um texto de uma cultura distinta, inclusive quando se conhece o idioma: tanto o idioma como a representação pictórica são atividades convencionais”. Os códigos são “conjuntos de regras ou de normas”, “sistemas de convenções” inseridos em uma cultura e situados historicamente, assim como os modos de ver resultam do social, são práticas sociais.

Portanto, se a leitura de imagens ou de mensagens visuais é algo que requer um aprendizado; se a visão humana tem uma história que se desenrola em relação com as formas de representação, estas sempre culturais; se a compreensão do visual se baseia em convenções históricas e socialmente variáveis, teremos então que propor o problema da existência de códigos nas mensagens icônicas (OCHOA, 1986, p. 14).

Ora, com base no pressuposto de que a percepção é construída socialmente, é necessário propor uma leitura que vá além da aparência da imagem, perguntando-se sobre os porquês dessas representações e sobre os valores que consagram. É preciso um exame atencioso das práticas de representação enquanto modelos construídos historicamente. Além disso, uma imagem não é o espelhamento passivo de coisas, e a representação de objetos, por mais exata ou fotográfica que pareça, tem origem em valores, visões ou pontos de vista. Nessa perspectiva, coloca-se em xeque a idéia de que a leitura requer uma resposta universal, pressupondo que as imagens estão acima das transformações históricas e das diferenças culturais e podem ser apreciadas como uma linguagem sem fronteiras por sujeitos de qualquer tempo ou classe social. Esquece-se, muitas vezes, que grupos hegemônicos

[...] constroem “representações” do mundo real (isto é, descrições que podem ser codificadas na lei, na literatura, assim como nas imagens) que mantêm os interesses de seu poder ao fazer essas desigualdades parecer “naturais.” Dois exemplos poderiam ser a representação da classe trabalhadora como uma turba perigosa ou como beneficiários agradecidos da riqueza e do valor “aristocráticos”; das mulheres como objetos sexuais idealizados ou como domésticas maternais (FRASCINA, 1998, p. 94).

Tanto as práticas de produção e apreciação da arte quanto o “gosto”, o “estilo”, o “modo de vida” em geral fazem parte do processo de simbolização, sobretudo como mediadoras de representações relacionadas com o poder, a paisagem, a beleza, a religião, as relações sociais, etc. Portanto, é preciso cuidado com o viés de que a imagem claramente “mostra” algo, pois na representação o que é visível, por um lado, “são os seus efeitos; o que é visível, por outro, é a ‘consciência de si’ ou, se se quiser, a ‘inconsciência de si’ das

classes sociais, isto é, a sua ideologia” (HADJINICOLAOU, 1973, p. 27-28).

Como se assinalou anteriormente, as imagens artísticas não podem ser apenas contempladas, ao contrário, precisam ser compreendidas em seus significados, sem a idealização dogmática desse conjunto de bens e práticas artísticas. E, embora, tudo leve a crer que para apropriar-se desse acervo de bens culturais, basta ao sujeito “elevar-se para receber sua revelação” e que as representações artísticas são “manifestações superiores, procedentes de uma origem mítica”, é preciso rever tanto a *noção de produção quanto a de apreciação*, entendendo-as como *práticas de representação*, modeladas pelas experiências construídas e conhecimentos adquiridos ao longo da vida humana. Pode-se deduzir daí que a prática de leitura constitui “um modo de relação dos homens com os objetos, cujas características variam segundo as culturas, os modos de produção e as classes sociais” (CANCLINI, 1984, p. 11).

Mesmo assim, muitas vezes, frente à produção cultural, a partir de uma visão metafísica de que o valor desses bens “é inquestionável”, segundo Paiva (2002, p. 13-14), “não ocorre a quase ninguém pensar nas contradições sociais que expressam”. Neste caso, no “complexo processo de recepção, divulgação, apropriação e ressignificação das imagens no tempo e no espaço”, é necessário enfatizar:

[...] esse campo icônico e figurativo influencia, diretamente, nossos julgamentos; nossas formas de viver; de trabalhar; de morar; de nos vestirmos, de nos medicarmos; de expressarmos nossas crenças, sejam elas religiosas, políticas ou morais; de nos organizarmos em nosso cotidiano; de escolhermos nossas atividades e profissões; de construirmos nossas práticas culturais e de novamente representarmos o mundo em que vivemos, em toda sua diversidade e complexidade (PAIVA, 2002, p. 26).

Por certo, ler uma imagem pressupõe um movimento de aproximação que, em alguma medida, é um inventário de indagações colocadas às imagens. Contudo, não se trata de buscar verdades absolutas e certezas normativas, mas sim de ver nas imagens a vida, os sentimentos, as razões, os valores de uma outra época. Além disso, essas figurações de memória, por meio das quais podemos reinterpretar e construir a história, muitas vezes, tomadas como retratos fiéis de uma época, de um acontecimento, de uma certa paisagem, na verdade, são imagens de dor, de luta, de felicidade. Nesse sentido, nunca é demais lembrar: ante as imagens é fundamental perguntar-se sobre os silêncios, as ausências e os vazios, que sempre compõem o conjunto e que nem sempre são facilmente detectáveis.

De fato, na crítica interna e externa das representações artísticas não aplicar esse procedimento destinando-lhes um papel de ilustrações de fim de

texto, de releas gravuras das narrativas é esquecer que essa fonte, perigosamente sedutora, traz embutida as escolhas de seu autor e do tempo e espaço em que foi concebida. A finalidade da imagem, nesse caso, é propor sentidos que sempre transbordam a moldura do quadro. Conseqüentemente, não se consome arte, mas um discurso sobre a arte, não são imagens que vemos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, tendo em vista um determinado contexto.

Em suma, cabe ao educador a tarefa de ampliar e intensificar o que torna o homem plenamente humano. Dentro dessa lógica, um exercício aparentemente simples – a apreciação da produção artística como uma outra poética – torna o olhar do aluno mais atento às representações e aos significados *exibidos*, entre os quais aqueles que dão visibilidade a versões idealizadas da vida e se convertem em instrumentos de manipulação social. Trata-se de uma maneira especificamente humana de *assimilar e produzir representações* cujo fim é, por meio da apropriação da produção artística, enriquecer a compreensão que os homens têm de si mesmos e, conseqüentemente, da realidade humano-social.

Por último, há que se enfatizar, a leitura das imagens, para aquele que tem acesso aos instrumentos de apreciação requeridos para a apreensão da dimensão estética dos objetos artísticos, mais e mais se enriquece quando acompanhada de conhecimentos.

Referências

- BOIS, Yve-Alain. Viva o formalismo (bis). In: FERREIRA, G.; COTRIN, C. (Org.). **Clement Greenberg e o debate crítico**. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- CANCLINI, N. G. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CHARTIER, R. **A beira da falésia: a história entre incertezas e inquietações**. Porto Alegre: Universidade/ UFRGS, 2002.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. v. 1.
- FRASCINA, F. Realismo e ideologia: uma introdução à semiótica e ao cubismo. In: FRASCINA, F.; HARRISON, C.; PERRY, G. **Primitivismo, cubismo, abstração: começo do século XX**. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.
- GINZBURG, C. **Indagações sobre Piero**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HADJINICOLAOU, N. **História da arte e movimentos sociais**. Lisboa: Edições 70, 1973.

Consuelo A. B. D. Schichta

HERNÁNDEZ, F. **Educación y cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2000.

LE GOFF, J. Documento/ monumento. In: ROMANO, Rugiero (Org.). **Enciclopédia Einaudi**. Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1984. v. 1, p. 95-106.

MARIN, L. **Sublime Poussin**. São Paulo: Edusp, 2000.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

OCHOA, C. G. **Imagen y sentido**: elementos para una semiotica de los mensajes visuales. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1986.

PAIVA, E. F. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARSONS, M. J. **Compreender a arte**. Lisboa: Presença, 1992.

PEIXOTO, M.; Inês H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

PORCHER, L. (Org.). **Educação Artística**: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1977.

RAMINELLI, R. **Imagens da colonização**: a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

SILVA, H. R. da. A história como "a representação do passado": a nova abordagem da historiografia francesa. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. **Representações**: contribuição a um debate transdisciplinar. Campinas: Papirus, 2000.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **As idéias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Correspondência

Consuelo Alcioni B. D. Schlichta - Departamento de Artes - SCHLA - Cel. Dulcídio, 638 - Batel.
CEP 80420-170 Curitiba - PR.
E-mail: consuelo@onda.com.br

Recebido em 26 de abril de 2006

Aprovado em 05 de agosto de 2006