



**Como a intertextualidade
pode contribuir para a apreensão da arte?**

How can intertextuality contribute to the apprehension of the art?

Sandra Regina Ramalho e Oliveiraⁱ
Universidade do Estado de Santa Catarina

Resumo

Este texto apresenta uma síntese de experiências atinentes a um seminário desenvolvido em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina intitulado "Intertextualidade como proposta pedagógica", no qual, após o estudo de teóricos que tratam de questões intertextuais, mestrandos e doutorandos foram instados a fazer uma pesquisa pontual, adotando princípios intertextuais em experiências educacionais formais ou não formais. Ficou a critério de cada pós-graduando definir seu público-alvo, bem como escolher o conteúdo e a metodologia de ensino. Desse modo, os resultados são expressivamente diferenciados, mas todos consideraram seus objetivos atingidos. Nessas sínteses, percebem-se modos diferentes de a intertextualidade contribuir para o ensino da arte.

Palavras-chave: intertextualidade, leitura de imagens, ensino de arte, pesquisa em arte.

Abstract

This text presents a synthesis of experiences related to a seminar developed in 2018 in the Postgraduate Program in Visual Arts of the State University of Santa Catarina, entitled "Intertextuality as pedagogical proposal", in which, after the study of theorists dealing with intertextual issues, masters and doctoral students were urged to develop a punctual research, adopting intertextual principles in formal or non-formal educational experiences. It was up to postgraduates to define their target audience, as well as the content and teaching methodology. Thus, the results are expressively differentiated, but all considered their objectives reached. In these syntheses, we perceive different modes in which intertextuality contributes to the teaching of art.

Keywords: intertextuality, reading images, art education, art research.

Enviado em: 02/05/19 - Aprovado em: 19/11/19

Ensino com pesquisa

De acordo com o regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), entre as diversas atividades que são fonte de créditos acadêmicos, existem, é evidente, aulas; e as aulas podem se referir às

disciplinas tradicionalmente entendidas como tal e aos seminários, que acontecem de modo semelhante às disciplinas, mas uma importante entre ambos diferença está no fato de que as disciplinas são permanentes, pois fazem parte do projeto do Programa, ao passo que os seminários são criados com flexibilidade para serem ou não ofertados, de acordo com os resultados inovadores de pesquisas ou com os temas emergentes no campo específico, ou seja, no da arte.

O seminário “Intertextualidade como proposta pedagógica”, da linha de pesquisa “Ensino das Artes Visuais”, foi introduzido em 2017 para disseminar e discutir as pesquisas de sua ministrante. Em 2018, portanto, aconteceu a segunda edição desse seminário, e neste artigo se apresentam alguns resultados desse processo que inter-relaciona ensino, pesquisa e extensão, atividades tidas como indissociáveis na educação superior segundo os documentos oficiais, inclusive na Carta Magna, característica esta que nem sempre a educação universitária consegue incorporar.

A busca de resultados em experiências que abordem teórica e metodologicamente o fenômeno linguístico denominado intertextualidade se dá a partir de alguns pressupostos: primeiro, o de que análises comparativas possibilitam perceber, com mais propriedade, os elementos constitutivos e os procedimentos relacionais que constroem o plano de expressão do texto visual, ou do texto sincrético. Em segundo lugar, acredita-se que a apropriação do plano de expressão da linguagem facilita apreender efeitos de sentido mais amplos e em níveis mais profundos. Por último, pressupõe-se que essa especialização do olhar pode promover resultados efetivos tanto em termos de satisfação pessoal quanto de apreensão de conhecimentos em processos educacionais, não formais ou formais.

Acrescente-se a isso o fato de que, nas práticas educacionais, principalmente naquelas de ensino formal, evidenciou-se que a busca por analogias, tal qual os “jogos dos sete erros” dos antigos almanaques e revistinhas de entretenimento da época em que não haviam os jogos eletrônicos, encerram um potencial lúdico e motivador – talvez mesmo por sua ludicidade, o que se caracteriza como potencial para a aprendizagem, principalmente de crianças e jovens.

A atividade solicitada ao final do seminário “Intertextualidade como proposta pedagógica” foi uma pesquisa individual e pontual, nos seguintes termos: cada um dos doze alunos, mestrandos ou doutorandos, com base nas teorias estudadas na disciplina e seus exemplos, deveria escolher um público-alvo e, com esse público, proceder a uma experiência teórico-prática, observando e registrando os resultados em um relatório e também em uma apresentação digital para discussão em grupo. Alguns pós-graduandos permaneceram atuando paralelamente como professores. Estes desenvolveram a

experiência com um grupo maior de pessoas, em sala de aula; e os demais – a maioria – desenvolveram sua atividade pedagógica com pessoas próximas, grupos de amigos, colegas ou familiares. Consideraram-se essas experiências em grupos pequenos e não regulares como de ensino não formal. Já as realizadas em sala de aula foram consideradas atividades de ensino formal. Das doze experiências, nove foram de ensino não formal e três de ensino formal, mas essas duas categorias não são coincidentes com o nível de apropriação de sentidos, no âmbito do inteligível, nem de apreensão de sensações, no âmbito do sensível.

Como as doze vivências pedagógicas se utilizaram de inúmeras imagens, tornou-se impossível inserir todas elas no texto. Por questões éticas, não há como colocar umas e deixar de colocar outras, ou, ainda, estabelecer um critério para selecionar imagens. Mesmo assim, foram deixados, ao longo do texto e na medida do possível, dados e informações para acesso a essas outras vivências, a quem interessar.

Algumas palavras sobre intertextualidades

Um relevante marco teórico para estudos comparativos é Mikhail Bakhtin, filósofo russo de fins do século XIX, e um de seus conceitos-chave, a dialogia. Dialogia é o termo usado para designar a inevitável responsividade a discursos de toda natureza pelos mais diversos meios, chegando ele a declarar que o simples fato de alguém compreender um enunciado já o credencia – ou condena – a participar desse diálogo. Ou seja, mesmo não concordando, respondendo negativamente, mesmo refutando, a posição já é de interlocutor. Disse ainda Bakhtin (apud FIORIN, 2008, p. 18) que apenas a primeira palavra do “Adão mítico” no mundo virgem tenha sido destituída de dialogismo.

Assim, o teórico russo nos leva a refletir sobre a condição manipuladora da linguagem, no seu caso, da linguagem verbal, o que, como muitos outros conceitos de Bakhtin e de outros teóricos da linguística, pode ser levado para outros modos de expressão, mesmo para os do cotidiano, como a linguagem facial e a gestual.

Mais adiante, mas não tão longe de nós, em 1969, Julia Kristeva traduz essa noção de dialogismo bakhtiniano, rebatizando-a de “intertextualidade” e dá-lhe outra dimensão; entre outras premissas, mesmo o destinatário do texto é apresentado como texto. Naquela época, havia uma fértil discussão em torno desses e outros princípios por parte não só de Kristeva, mas também de outros intelectuais reunidos em torno da revista *Tel Quel*, publicação francesa fundada em 1960 por Philippe Sollers, grupo do qual ainda faziam parte Roland Barthes, Michel Foucault e Jacques Derrida. Observe-se a intertextualidade presente no título da revista *Tel Quel* (“Tal Qual”, em português), o que remete

diretamente para a ideia de um duplo ou de algo ou alguém semelhante a algo ou alguém anterior: se Y é tal qual X, então Y assemelha-se a X, podendo até, ao invés de ser representado por Y, sê-lo por X2. Assim, X2 é tal qual X1, num manifesto constructo intertextual, em si mesmo provocador de novas intertextualidades.

Fenômeno linguístico talvez o mais presente em qualquer sociedade, nem por isso a intertextualidade é menos polêmica. Isso acontece por conta da diversidade de seus investimentos linguísticos, dada essa multiplicidade não só de modos de expressão, gêneros, estilos, movimentos, textos, sinais e símbolos que os homens usam para se comunicar e transmitir conhecimentos, mas também, e especialmente, de protocolos, nem sempre evidentes, que cada texto assume em relação a outro, anterior, em analogia àquele a que, de algum modo, ele reage.

São inúmeros os possíveis posicionamentos intertextuais que pode assumir o enunciador do texto, posturas que aqui estão sendo chamadas de protocolos de reação linguística. Alguns são mais pontuais, outros mais abrangentes; uns mais próximos do *texto de partida* (*partenza*, em italiano), expressão cunhada por Omar Calabrese (2008), outros mais distantes; uns são mais voltados a questões internas ao texto, outros, à contextualização deste; uns pinçam detalhes, outros, o delineamento geral; uns atualizam dados estéticos, outros trazem o passado para o presente. Alguns protocolos inclusive apresentam-se sob duas denominações diferentes; ou alguns dos fenômenos intertextuais são tão semelhantes que parecem ser o mesmo. Ou seja, apenas isso, esse vasto estoque de conceitos semelhantes, que pode ser percebido a seguir, já é motivo suficiente para que um estudioso se debruce sobre cada um deles, visando explorar não apenas o campo semântico do vocábulo, mas as possíveis extensões de sentido, sem extrapolar o plausível.

Experiências de ensino não formal

Usando a ordem alfabética, inicia-se pelo trabalho de Angelino Gomes Ferreira Júnior. Recém-chegado à cidade e ainda dividido entre ser professor de arte em Belém e aluno de pós-graduação em Florianópolis (SC), Angelino buscou uma alternativa para suas dificuldades de tempo e de relações sociais e profissionais ainda não consolidadas: postou-se no *hall* da biblioteca do Campus I da UDESC, lá conseguindo três transeuntes para sua experiência. As duas imagens escolhidas por Angelino foram uma fotografia de um trabalho da artista visual Sara Ramos, intitulado *Íntimo plural*, constante de 3 vidros iguais, idênticos aos usados em laboratório, dentro dos quais se encontravam, em cada um, uma peça em cerâmica retratando um coração, todos brancos, e um líquido transparente simulando formol, onde cada coração estava mergulhado. A segunda imagem foi capturada na internet, sem autoria identificada, representando um close do *Sagrado Coração de*

Maria: um coração vermelho, contornado por uma coroa de espinhos, e tudo envolvido por uma coroa de raios de luz. Dado o modo como se deu a experiência, em local de passagem e com pessoas apressadas, não foi possível a introdução mínima de teoria, e poucos dados foram obtidos. Entretanto, Angelino concluiu que ainda assim é possível uma experiência educacional.

Carolina Ramos Nunes escolheu três imagens relacionadas à exposição *Rodrigo de Haro: sem repetir uma única estrela*, realizada na Fundação Cultural BADESC, onde a autora atua como educadora e produtora de artes visuais. Carolina selecionou as mesmas imagens escolhidas para os convites impressos e uma poesia, também de autoria de Rodrigo de Haro, que constava no verso dos impressos. Para estabelecer as relações intertextuais, foram chamadas pessoas próximas àquela instituição cultural, denominados O Curador, A Equipe e O Público. Os segmentos O Curador e O Público foram compostos por uma única pessoa. Carolina observou que a intertextualidade oferece possibilidades para a mediação cultural em espaços culturais. Afirmou que o mais evidente, na mediação daquelas imagens, “seria mostrar como as cores e a forma pictórica do artista se mantêm embora os temas sejam diferentes”. E continua sua reflexão final: “porém, pensar sobre como as temáticas diferentes podem ser intertextuais para além da poética do artista leva a proposta de leitura de imagens para um nível mais especializado e, por consequência, mais crítico”. Carolina e sua colega Andressa Argenta, em decorrência desse seminário, escreveram em coautoria o artigo *Mediação Cultural: uma perspectiva intertextual*, apresentado no *XI Seminário Leitura de Imagens: múltiplas mídias*, realizado em novembro de 2018 na própria Fundação Cultural BADESC.

Janaína Fornaziero Borges escolheu dois trabalhos da artista multimídia Silvana Leal: a foto de uma instalação, intitulada *Saltos para caminhar com os pássaros no céu*, e uma foto cujo título é *Salto próprio para amar*. Desenvolveu a experiência de ensino não formal com três pessoas, um grupo heterogêneo que chegou a diferentes efeitos de sentidos, estabelecendo relações não apenas entre os dois trabalhos artísticos, mas também com outras manifestações, inclusive musicais. Janaína concluiu afirmando:

o interessante dessa proposta é a discussão de questões relacionadas à intertextualidade fora de um contexto acadêmico, sem predefinições de conceitos rígidos teoricamente, e feito com pessoas fora desse circuito no qual podemos fazer leituras mais informais e despropositais.

O que se observa é que Janaína conseguiu trabalhar com a diversidade de um grupo heterogêneo também por conta da flexibilidade concedida para a experiência. Não era o objetivo testar a informalidade em si, mas sim possibilitar aos pós-graduandos espaços

alternativos que garantissem a todos a execução daquela atividade. Entretanto, o conjunto das vivências não formais acabou sendo revelada como uma alternativa educacional.

Na sequência alfabética, apresenta-se a experiência de ensino não formal de Julia Ancona do Amaral, que afirmou:

o primeiro desafio da experiência foi a seleção de imagens. Me dei conta que tudo já começava ali, pois o ato de selecionar já é em si um exercício de tecer relações, de conectar ideias, enfim, de criar intertextualidades de “escrita”, ou formação imagética “textual”. O ato de selecionar imagens já trazia consigo vários fenômenos intertextuais, criando analogias e comparações possíveis, elencado elementos comparáveis.

Julia escolheu duas imagens cujas relações não são óbvias; são duas fotografias de instalações dos anos 90, ambas artistas mulheres: a foto do trabalho *High Moon*, da artista alemã Rebecca Horn, e a foto de *Domestication of a Pyramid*, da artista checa Magdalena Jetelová. Julia desenvolveu sua atividade pedagógica com uma só pessoa, uma amiga que, embora formada em Moda, ficou “acuada e com vergonha, pensando muito no que deveria falar e com medo do que viria a falar”. Após a explicação das diretrizes da proposta pedagógica e dos princípios teóricos, a experiência se desenvolveu dentro das expectativas. O relato de Julia foi bastante objetivo e cheio de detalhes, e enfim, ela afirmou: “pude perceber que o exercício modificou muito o olhar da minha amiga”. Acrescentou, mais adiante:

ela me agradeceu imensamente dizendo que eu tinha ajudado a despertar um raciocínio que estava adormecido, como se tivesse ativado uma parte atrofiada do pensamento. Surpreendeu-se consigo mesma e ficou muito contente e agradecida, pois no início se sentira incapaz de comparar aquelas imagens.

Como em diversas outras vivências pedagógicas, a “aluna” de Julia deu-se conta, ela mesma, da transformação operada por essa experiência, mesmo única, um curto processo. Se não foi preciso avaliá-la, Julia fez a avaliação da experiência em si: “isso tudo me mostrou que a construção da significação em relação a um determinado texto é uma mistura do que se vê, do que se sabe previamente e da subjetividade do intérprete”. Concluiu fazendo mais uma apreciação do processo como um todo e uma autoavaliação:

a experiência teve um resultado muito interessante e enriquecedor para ambas. Creio ter atingido algo de que fala José Luiz Fiorin, comentado em nossas aulas, a respeito do processo de ensino: a comunicação não é somente a transmissão de conhecimento, não é fazer e nem ensinar a fazer. Mas sim, fazer crer. Penso que, com essa experiência pedagógica informal, toquei o ponto do fazer crer.

O quinto relatório, seguindo sempre a ordem alfabética, foi desenvolvido pela doutoranda Kárita Bernardo de Macedo, cujo grupo de pesquisa foi também bastante heterogêneo, formado por três adultos (duas mulheres, de 56 e 31 anos, e um homem, de 31 anos) e duas meninas de 11 anos de idade. As imagens escolhidas para objeto das análises intertextuais foram três: uma capa da revista *Vogue US*, com a cantora Beyoncé, com foto de Tyler Michell (2018); uma fotografia da atriz e cantora Carmen Miranda, no filme *Uma noite no Rio* (1941); outra foto, de Marc Ferraz, intitulada *Negra da Bahia* (1885). O quê poderia articular fotos de épocas, situações e intenções tão diferentes? Um acessório da vestimenta, o turbante? A fundamentação de Kárita é invejavelmente consistente e estruturou a experiência para ser desenvolvida em um período de duas horas, dividida em três momentos pedagógicos: explicações sobre a proposta; análise das imagens e busca de intertextualidades; avaliação e registro individual da experiência. O relatório foi extenso, rendeu 23 páginas. Assim como nos demais relatos, foi necessário fazer recortes superficiais nesse para acrescentar a este relato conjunto. Como o texto será posteriormente publicado em artigo, optou-se por apresentar aqui apenas o terceiro item de cada participante, já que toda a experiência foi registrada individualmente; trata-se daquele relacionado à avaliação. O participante A considerou que ter se baseado em uma proposta de roteiro, referindo-se ao proposto por Ramalho e Oliveira (2006, p. 212-218), possibilitou aprofundar-se e buscar relações que não buscaria; e que deu para perceber “a relação entre a forma e o conteúdo, como o significado está relacionado à forma, quando se faz as coisas separadas é possível perceber isso. E a gente não tem consciência delas. Então, é isso que é análise, é dissecar as coisas”. Esse participante, além de outras considerações, concluiu afirmando que a experiência foi agradável, acrescentou bastante, ajudou-o a enxergar melhor as imagens e a interpretar imagens e o mundo; e despertou o desejo de fazer outras análises.

O participante B também considerou a importância do roteiro, assim como das explicações iniciais. Reconheceu perceber detalhes que normalmente não se percebe e disse que começou a olhar as imagens de modo diferente; a experiência ajudou-o a descobrir o que olhar, o que perceber.

O participante C afirmou seu gosto por analisar imagens, pela liberdade para pensar, perceber, alcançar e compreender mais coisas.

Os participantes D e E, as crianças, não fizeram a análise da terceira imagem, por se sentirem cansados, mas ainda assim fizeram a avaliação. O participante D achou difícil, mas legal, a experiência. “Descobri que tem muito mais informações em uma imagem do que só ver um texto escrito. Vai me ajudar na escola, vou perceber coisas que antes não

percebia". O participante E afirmou que há mais informações em uma imagem do que parece e disse ainda: "aprendi várias coisas. Gostei bastante, vou olhar as imagens de outra forma".

Foi uma experiência realmente pedagógica, devidamente planejada, executada e avaliada. Os resultados desse rigor estão expressos na autoavaliação dos participantes.

Outra vivência educacional bem particular foi a desenvolvida por Laís Soares Pereira Simon, que reuniu cinco mulheres de 30 a 34 anos, todas com formação superior, em áreas distintas, nenhuma em arte. A elas foi entregue uma folha de papel com orientações de ordem teórico-metodológica para subsidiar a experiência. Quanto às imagens estudadas, Laís selecionou treze de onze artistas distintos. São elas: *O que é que torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes?* (Richard Hamilton, 1956); *Quarto em Arles* (Vincent Van Gogh, 1888); *Desvio para o vermelho: impregnação* (Cildo Meirelles, 1967-1984); *White sauna* (Adriana Varejão, 2003); *Instalação de arte cobrindo uma casa de dois andares com fios de crochê pink* (Olek, 2006); *Uma casa* (Carmela Gross, 2007); *Caída do Céu* (Jean-François Fourtu, 2011); *Building Cuts* (Gordo Matta-Clark, 1970); *Ghost to House* (Rachel Whiteread, 1993); *O casal Arnolfini* (Jan van Eyck, 1434); *Merzbau – Obra Merz* (Kurt Schwitters, 1923).

Para quem só conhece algumas dessas obras, pode parecer uma mescla até certo ponto disparatada. Entretanto, trata-se de uma curadoria, também pedagógica, que teve como paradigma a casa, um conceito tão singelo e tão complexo ao mesmo tempo.

As participantes escolheram três dessas imagens e a análise foi coletiva. Segundo Laís, ao final da experiência, as participantes ficaram surpresas com os resultados, sendo que uma delas confessou que em 32 anos nunca tinha feito nada parecido, que havia achado uma experiência muito ousada e que não tinha palavras para exprimir o que estava pensando.

Monique Burigo Marin analisou duas fotografias de sua autoria com dois adultos, um homem de 30 anos e uma mulher de 60, ambos não familiarizados com a arte, e, segundo ela, "embora fossem pessoas completamente diferentes, as suas interpretações foram bastante parecidas". Concluiu que as interpretações dos dois participantes trouxeram também a ela novos sentidos e que as pessoas não têm o hábito de fazer leitura de imagens nem "dar a elas o tempo necessário para que sejam lidas". Esse foi mais um aspecto destacado por Monique, como resultado de sua experiência pedagógica com a intertextualidade a partir da leitura correlacionada de imagens: a desaceleração do olhar.

Ainda seguindo a ordem alfabética, outra experiência de ensino não formal se deu entre Paula Rodrigues e membros de sua família, um homem de 25 anos, da área da computação, e um mulher de 33 anos, da área da gestão e economia. Para tanto, Paula selecionou duas imagens, uma reprodução de *Madonna del Granduca* (1504), de Rafael, e uma foto de uma campanha promocional do Dia das Mães do shopping Diamond Mall, de 2014.

Paula observou dificuldades nos seus “alunos”, como em relação a abstrair e o medo de errar, e atribuiu essas dificuldades à formação que têm, distanciados das artes. Ainda assim, concluiu que “conseguiu sugar um pouco de cada um” e que “para uma análise de imagens mais rica e aprofundada seria preciso prepará-los antes com outras atividades”. Assim, evidencia-se a importância do planejamento na atividade pedagógica, bem como da abordagem adequada para cada público.

A experiência de ensino não formal de Sandra Emília Cruz da Costa foi vivenciada com amigos de bar, que não são do meio acadêmico e não têm familiaridade com a arte. Foi uma conversa descontraída, como é de costume para aquele grupo. Todos têm mais de quarenta anos e Sandra não especificou quantos eram. As imagens estudadas foram *O Grito* de Munch e *Autorretrato com orelha enfaixada e cachimbo na boca*, de Van Gogh. Apesar das condições pouco ortodoxas, Sandra concluiu que os fundamentos discutidos com seus amigos consistem em uma “ferramenta para o contexto sistematizado de leitura de imagem como processo de ensino e aprendizagem”.

Entre os alunos do seminário, o último a ser aqui apresentado como autor de experiência de ensino não formal é Vinícius Luge Oliveira. Vinícius também se valeu de familiares, aliás, de uma única pessoa da família, sua mãe. Vinícius se questionou, inicialmente, sobre fazer o trabalho com outras pessoas; “por que a família muitas vezes fica ao largo do que estudamos?”. Mais adiante no relato, ele justifica sua mudança de planos: “é uma das pessoas que não só incentivou o envolvimento com as Artes, como possibilitou, com suporte financeiro ao longo da formação, que hoje eu esteja professor de uma universidade federal”. Em dois pequenos cursos de duas horas cada, Vinícius planejou e executou sua experiência, registrada em um diário de campo, tendo ele também fotografado alguns momentos.

Iniciou com *Wall Art*, de Banksy, fazendo relações com a vida cotidiana; depois trabalhou relacionando *Almoço na Relva* de Manet e *Almoço na Relva*, fotografia de Natasha Albuquerque. No segundo encontro, Vinícius propôs um olhar sobre um estudo seu, de pastel seco, feito há 21 anos atrás, usando como modelo a *Mulher que chora*, de Picasso. Essa imagem acompanha sua mãe há anos, pois foi colocada na parede da sala. Vinícius

sublinhou que o trabalho não era de sua autoria, mas usou-o para estudar o comportamento do pastel seco e então mostrou uma reprodução mais fiel da obra de Picasso. Os conhecimentos foram intercalados com as emoções, e tal articulação levou Vinícius a afirmar, ao final:

Processo, história, (re)começos. A vivência intertextual trouxe tudo isso. Não procurei fazer uma vivência pontual, mas estruturar um pequeno minicurso em que cada detalhe estivesse eivado de significados. Cada material foi mais do que sua materialidade, foi um (re)encontro. [...] Obviamente que dois encontros de quase duas horas são insuficientes para construir uma relação mais mediada com as imagens em geral. Assim como algumas categorias cairão no esquecimento. Restam desejos. De que ela reconheça vínculos intertextuais em imagens, e de que a *Mulher que chora* se apresente de maneira mais rica ao conseguir perceber a dialética relação entre os planos de expressão e conteúdo.

Desse modo, Vinícius desenvolveu uma atividade onde o sensível e o inteligível se complementaram e se potencializaram reciprocamente. Ainda mais: conseguiu ver nela um processo oriundo das teorias que estuda, a dialética, nas relações linguísticas entre expressão e conteúdo.

Experiências de ensino formal

As políticas oficiais de pós-graduação estimulam, com bolsas, inclusive, a dedicação exclusiva do pós-graduando ao Programa ao qual se vincula. Entretanto, abre-se uma exceção para que professores possam continuar em serviço, até porque seu trabalho é o campo privilegiado para suas pesquisas. Dos doze alunos do seminário "Intertextualidade como proposta pedagógica", três aplicaram a experiência em sala de aula.

Andressa Argenta trabalhou com um grupo de alunos chamados de multiseriados, de um projeto de contra-turno de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina, abrangendo a faixa etária de 7 a 11 anos. Eram alunos com dificuldades ou restrições, além da questão da diversidade de idades e conhecimentos. Somou-se a isso o fato de a escola ser distante do centro da cidade, além de aspectos sociais e familiares dos alunos. Nenhuma criança havia estado em um espaço museológico ou de outro modo expositivo. Fazendo uma sondagem, Andressa descobriu que a única obra de arte conhecida por todos era a *Mona Lisa*.

Para seu desafio, Andressa dispunha de três horas em um dia da semana e mais uma hora em outro dia. Para neutralizar as dificuldades que enfrentaria, foi pensada uma proposta

“dinâmica e lúdica”, mas mesmo o vocabulário para tratar da arte era carente: “horizontal? O que seria a horizontal? O contraste, o que é algo contrastante?”. Andressa se superava: “Usei o corpo, a expressão corporal e diversos exemplos para contextualizar, ensinar o que cada palavra dessas significava”.

Assim como *Mona Lisa* era a única obra de arte conhecida de todos os alunos, ela também é a obra mais usada para proposições de intertextualidades, seja em paródias, citações, apropriações, versões ou quaisquer outros tipos de tradução intertextual. Foram usadas as Mona Lisas de Botero, Dali, Basquiat, Roy Liechstein, Vik Muniz; e Mona Lisas inter-relacionando a cultura visual infantil, como *Mona Lisa* dos Simpsons, e como a Fiona do *Shrek*, séries voltadas às crianças. Após buscar elementos compositivos nas muitas Mona Lisas, a continuidade da proposta pedagógica previu que as próprias crianças criassem intertextualidades, criando suas Mona Lisas. Os resultados só podem ser avaliados devidamente ao se observar as mais diversas Mona Lisas de autoria daqueles alunos, pois há nelas algo bem diferente do que uma releitura. Na intertextualidade, há semelhanças, mas há diferenças também. Outra particularidade é que os alunos estão cientes do que estão fazendo semelhante ou diferente.

Outra experiência de ensino formal foi desenvolvida por Marco Antonio Baptista com seus alunos de um nono ano. Não satisfeito, Marco também desenvolveu outra experiência com amigos e familiares. Para coletar os dados qualitativos com o grupo informal, Marco usou um gravador; e os dados dos alunos foram obtidos a partir do que registraram por escrito. Foram usadas três obras: *Autorretrato*, pintura de Iberê Camargo; *Quadrado preto sobre fundo branco*, pintura de Kasimir Malevich; e *Sem título*, desenho hiper-realista a lápis de Diego Fazo.

Marco optou por não introduzir conceitos ou terminologia própria, para que participassem sem receios, e então, apresentando as três imagens, solicitou que cada participante escolhesse duas entre as três imagens que “de acordo com a sua percepção, melhor se relacionam”. Então Marco projetou as três imagens em arranjos de duas, formando três pares.

Posteriormente, Marco acrescentou vocabulário, conceitos e conhecimentos, e então voltaram, ambos os grupos, a observar e analisar as imagens, uma por vez. Modificando um pouco a questão inicial, Marco perguntou: “Você identificou alguma similaridade ou diferença que o faça relacionar 2 ou 3 imagens?”. Após avaliar as manifestações de ambos os grupos, Marco Antonio concluiu:

ambos os grupos tiveram como primeira intuição analisar as obras quase que unicamente pelo plano de conteúdo, o que se apresenta como uma tendência natural de percepção. Ao estimular o método comparativo e propor a análise do plano de expressão, a percepção da obra se torna mais profunda e muitas vezes o que num primeiro contato visual parecia desestimulante agora ganha peso e valor reconstruindo o olhar do observador para aquela obra.

Na terceira e última experiência, adotando a vertente teórico-metodológica da intertextualidade como mais uma possibilidade para o ensino formal de arte, com vistas a verificar seus resultados, apresentam-se alguns dados sintéticos, como foi feito com os demais, sobre a vivência em sala de aula da pós-graduanda Tatiane Rebelatto.

Na condição de estagiária de docência, Tatiane desenvolveu um trabalho com uma turma de quarta fase do Curso de bacharelado em Design de Moda da UDESC. Eram cerca de 25 alunos de ambos os sexos, na faixa etária de 18 a 33 anos. Adotou como objetivos

refletir sobre possíveis relações entre textos de naturezas distintas, identificar parâmetros para estas comparações, compreender estas associações como meio de criação plástica e geração de novos sentidos e, especialmente, despertar de forma sensível os sentidos de qualquer pessoa para as imagens e discursos que nos cercam.

As imagens inter-relacionadas foram uma foto de um modelo de papel do desfile *Costura Invisível* (São Paulo, 2004), de Jun Nakao; uma outra fotografia de um quadro decorativo com origami, da designer Maira Gouveia; e um desenho de uma roupa feminina (1923), da artista construtivista Varvara Stepanova.

Tatiane iniciou fundamentando e discutindo o conceito de apropriação na arte e na moda, ilustrando a discussão com imagens. Após explorar a apropriação, Tatiane introduziu o conceito de intertextualidade, ampliando as possibilidades para além da apropriação, sempre articulando teoria com imagens, principalmente as três imagens inicialmente propostas. Fizeram esquemas geométricos e depois começaram a relacionar plano de expressão e plano de conteúdo. Perceberam que todas as três imagens, pelo seu geometrismo, aludiam à noção de precisão, apagando a individualidade e a subjetividade. Por último, cada um criou uma colagem, comentando-a após conclusão. Alguns afirmaram que nunca haviam feito uma atividade como aquela.

Na avaliação de Tatiana, “embora o grupo demonstrasse, por vezes, estarem acostumados a trabalhar com referências de distintas áreas e naturezas, apresentaram dificuldades para perceber o que estava além do visível”. Mais adiante, continuou sua reflexão: “todos foram apresentados para uma proposta que visava mais do que a identificação de linhas e

esquemas, mas de um modo de ver, criar e se relacionar com as distintas imagens, textos e discursos que integram nosso cotidiano”.

Tatiane finalizou seu relatório do seguinte modo:

Ao final do encontro com a turma, foi percebido que aquele dia foi a experiência sobre intertextualidade e não somente a atividade em que se comparavam as três imagens. O encontro como um todo tratava-se de uma experiência intertextual. Um encontro que foi antecipadamente planejado e programado, mas que se realizou visando receber o que os alunos estavam dispostos a contribuir. Por isso, considerou-se que o encontro como um todo era também um processo de criação, uma rede em que se teceu (sic) conexões, relações e interação.

A experiência de Tatiane evidencia aspectos fundamentais para que uma abordagem intertextual possa ser enriquecedora e efetiva: um cuidadoso planejamento que anteceda o trabalho e uma criteriosa avaliação que a suceda. Como toda experiência educacional deveria ser.

Considerações finais

Uma importante questão a ressaltar é que os pós-graduandos executaram cada um uma experiência pedagógica que também foi uma investigação: havia uma fundamentação, uma metodologia prévia, um grupo de pesquisa, uma situação observável e resultados a analisar. É importante assinalar que as sínteses aqui apresentadas não fazem jus aos seus respectivos trabalhos. Todavia, isso não é um problema. Ao contrário: as observações deixadas na avaliação de cada relatório estimulam esses doze mestrandos ou doutorandos a conferir mais robustez aos textos já tão ricos (até porque foi pedido um relatório e não um artigo) para posterior submissão a revistas científicas. Assim, eles não perdem ineditismo. Por outro lado, este artigo, em relação aos textos parafraseados e citados – que são dois modos de intertextualidade – também evidencia o fenômeno linguístico na escrita. Ainda, deseja-se que este texto sirva para despertar o interesse para a leitura na íntegra das vivências pedagógicas aqui resumidas.

Parte integrante de cada um dos trabalhos e objeto das experiências, as imagens são a perda maior deste exercício de articulação e síntese; também elas poderão ser acessadas diretamente nos artigos que se originarem dos relatórios. Mas, aqui, procurou-se, tão somente, deixar pistas para que os mais interessados as busquem na rede.

A assimetria entre as experiências é evidente e se deixa a cargo do leitor observá-las, pois à professora da disciplina cabe compreender cada aluno em seu contexto, considerando

suas dificuldades, limitações, bem como seus esforços para superá-los, e não julgamentos públicos. Também se evidenciou a necessidade de planejamento antecedendo a execução, bem como de uma avaliação sucedendo-a; apenas a vivência mais ou menos pensada tende a resultados pouco expressivos. Onde houve um planejamento mais cuidadoso e adequado aos participantes, os resultados foram mais consistentes e mais prazerosos para o(a) ministrante.

Em síntese, pode-se perceber que, nas mais diferentes condições, tanto no ensino formal como no não formal, em processos com pessoas das mais diversas idades, a partir de abordagens distintas, em campos de estudos de visualidades variados, como a moda e a publicidade, além do das artes visuais, a apreensão de sentidos das imagens foi possível e foi inovadora ao serem tomadas como referência as intertextualidades.

Referências

BAKHTIN, M. Une source de l'intertextualité? Le dialogisme. In: RABAU, S. (Org.) **L'Intertextualité**. Paris: Flammarion, 2002.

CALABRASE, O. **Fra parole e imagine**: metodologie ed esempi di analisi. Milano: Mondadori, 2008.

CONRADO, M. Arte e direitos autorais: os dilemas da arte contemporânea. In: _____. (Org.) **Dilemas da arte contemporânea**: autoria, uso de imagens, processos de criação e outras questões. Curitiba: Editora da UFPR, 2017. p. 80-107.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GENETTE, G. La transtextualité ou l'intertextualité redéfinie. In: RABAU, S. (Org.) **L'Intertextualité**. Paris: Flammarion, 2002.

HJELMSLEV, L. **Ensaio Linguístico**. São Paulo, Perspectiva, 1991.

JORDANI JARDIM Fo., A.; RAMALHO E OLIVEIRA, S. Estudos intertextuais na visualidade: uma abordagem para o ensino da arte? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: MEMÓRIAS E INVENÇÕES, 26., 2017, Campinas/SP. **Anais...** Campinas, SP: PUC Campinas, 2017. p. 609-622.

KRISTEVA, J. L'acte de naissance de l'intertextualité ou l'espace de la signification. In: RABAU, S. (Org.) **L'Intertextualité**. Paris: Flammarion, 2002.

OLIVEIRA, A. C. A. Estesia como Condição do Estético. In: OLIVEIRA, A. C.; E. LANDOWSKI (Ed.). **Do Inteligível ao Sensível**: em torno da obra de Algirdas J. Greimas. São Paulo: EDUC, 1995.

RABAU, S. (Org.) **L'Intertextualité**. Paris: Flammarion, 2002.

RAMALHO E OLIVEIRA, S. Imagem também se lê. In: ROS, S. Z., MAHEIRIE, K., ZANELLA, A. V. (Org.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação** : sujeitos e (em) experiência. Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 2006.

ⁱ Atua na graduação e pós-graduação na UDESC, vinculada ao Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes; é Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, com pós-doutorado na Université de Lille, França. Autora dos livros *Imagem também se lê*, *Moda também é texto*, *Sentidos à mesa – saberes além dos sabores* e *Diante de uma imagem*, foi Presidente da ANPAP (2007-2008).

Como citar esse artigo:

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. Como a intertextualidade pode contribuir para a apreensão da arte?. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 3, p. 35-56, set./dez. 2019.