

(RES)SIGNIFICANDO IMAGENS: PRÁTICAS DE LEITURAS E RELEITURAS NO ENSINO DE ARTE

João Paulo Baliscei *
Teresa Kazuko Teruya **

Resumo: Neste trabalho, temos como objetivo analisar o conceito e características de leitura e releitura de imagens, exercícios recorrentes no ensino de arte. Para isso, destacamos algumas diferenças e vínculos entre essas duas práticas. Relatamos ainda um projeto desenvolvido junto a alunos/as de três turmas de 9º anos do Ensino Fundamental, no ano de 2011, em Guarapuava, Paraná, no qual foram feitas leituras e releituras visuais. Para a execução das atividades, respaldamo-nos na obra *Guernica*, de Pablo Picasso. Os resultados apresentados demonstraram que tanto nas leituras quanto nas releituras, os gostos, os interesses e os conhecimentos prévios e pessoais dos alunos e alunas influenciaram sua percepção e interpretação visual. Além disso, dividimos as releituras em três grupos de características distintas. Por fim, consideramos que tanto as leituras quanto as releituras de imagens são construídas na interação entre os/as estudantes, o contexto em que eles vivem, sua subjetividade e os artefatos visuais de seus cotidianos.

Palavras-chave: Ensino de arte. Estudos visuais. Guernica.

(RE)MEANING IMAGES: READING AND REINTERPRETATION PRACTICES IN ART TEACHING

Abstract: In this work, we aim to analyze the concept and characteristics of image readings and reinterpretations, which are recurring exercises in art teaching. To do so, we highlight a few differences and connections between these two practices. We also report a project developed with the students of three classes of the 9th year of elementary school, in 2011, in Guarapuava, located in the state of Paraná, where were made visual readings and reinterpretations. For the performance of the activities, we based in Pablo Picasso's *Guernica*. The results presented demonstrated that in both the readings and the reinterpretations, the likings, interests and previous and personal knowledges of the students influenced their perception and visual interpretation. Furthermore, we divided the reinterpretations in three groups with distinct characteristics. Finally, we consider that both the readings and the reinterpretations of the images are constructed in the interaction between the students, the contest in which they live, their subjectivity and visual artifacts of their daily lifes.

Keywords: Art teaching. Visual studies. Guernica.

Introdução

A visualidade sempre foi um significativo meio de comunicação. A sociedade contemporânea, assim como no passado, continua valorizando e se comunicando por meio da linguagem visual. Hoje, contudo, as artes visuais são produzidas com técnicas distintas entre si. As imagens acrescentadas de sons e movimentos são rapidamente divulgadas por celulares, internet, *blogs*, televisão, cinema entre outras mídias que saturam a vida das pessoas. Esta saturação de imagens provoca novos desafios para professores e professoras de arte ao desenvolverem leituras visuais críticas a respeito da História da Arte¹ e da Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2000;

2007) como um todo no processo de ensino e aprendizagem.

Para Teruya, “[...] a leitura da imagem exige abstração e reflexão crítica.” (TERUYA, 2006, p. 53), principalmente em um contexto de imagens difundidas pelas mídias, sugerindo estereótipos que definem o modo de se comportar, vestir, falar e agir. As imagens e mensagens incitam vontades de consumo e posse de objetos, associando-os a qualidades socialmente desejáveis como popularidade, reconhecimento e *status* social.

Para entender a linguagem visual é necessário interpretar e conhecer as imagens que nos cercam, a visualidade do cotidiano, presente na televisão, cinema, *outdoors*, estampas de camisetas e materiais escolares. Hernández (2000; 2007) se refere a esses e outros artefatos visuais como Cultura Visual, conceito que teve destaque principalmente na década de 1980, em debates interdisciplinares que relacionavam saberes distintos, como os estudos cinematográficos, a História da Arte, a linguística e os Estudos Culturais (HERNÁNDEZ, 2000; 2007). O *Estudo da Cultura Visual*, por sua vez, é entendido pelo autor como um campo de estudos recente que dialoga acerca da construção do visual nas mídias, nas artes e no cotidiano.

No primeiro momento deste artigo, temos o objetivo de refletir sobre leitura e releitura, sendo esta última, uma prática comum no ensino de arte onde, muitas vezes, é encaminhada de modo equivocado, quando igualada à cópia. Ainda que a cópia seja também uma ferramenta didática e que proporcione o desenvolvimento dos elementos formais (ponto, linha, forma, cor, textura, superfície, volume e luz) (PARANÁ, 2008) em suas diversas técnicas, como o desenho e a pintura, precisamos evitar confundi-la com a releitura, uma vez que a última não implica reproduzir a obra, mas sim recriá-la. Para tal finalidade, em um segundo momento, exemplificamos práticas de leituras e releituras desenvolvidas sobre a obra *Guernica*, de Pablo Picasso.

Um ponto de partida: leitura de imagens

Antes da releitura, a leitura é um processo de aquisição de conhecimentos por meio da percepção, interpretação de signos percebidos na imagem. Contudo, vale destacarmos que a leitura de imagens não é uma prática rígida e inflexível, como se fosse uma decodificação exata e invariável. Ainda que, um cartaz publicitário, por

exemplo, esteja repleto de significados e estratégias de seu/sua criador/a, do outro lado, o/a leitor/a também produzirá significados acerca de suas experiências. Ler, portanto, é uma construção e não apenas reconstrução de conhecimentos (PILLAR, 1999).

Compartilhamos do entendimento que Barbosa tece sobre a leitura, enxergando-a como “[...] uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador [ou decodificadora]”. (BARBOSA, 1998, p. 98).

Para Cunha (2008), significamos os artefatos visuais durante as interações e relações que estabelecemos com eles. “Portanto, o sentido não ‘emana’ das imagens, mas dos diálogos produzidos entre elas e as pessoas, sendo que estes diálogos são mediados pelos contextos culturais e históricos.” (CUNHA, 2008, p. 111). É neste sentido que Cunha (2008) e Hernández (2000; 2007) utilizam os termos “interpretação” ou “estudos visuais” para se referirem a estas práticas, e “intérpretes” ou “produtores/as” para se referirem às pessoas que participam da leitura de imagens.

Na sala de aula, muitas vezes nos deparamos com abordagens em que professores e professoras restringem a leitura da imagem à “suposta real intenção do/a artista” que a produziu, ignorando ou desmerecendo as inúmeras outras possibilidades de interpretações sugeridas pelos seus alunos e alunas. Para além de questionamentos como “o que o/a artista quis dizer com essa obra?” ou “qual foi sua intenção em registrar determinados elementos nesta fotografia?”, podemos pensar sobre as distintas possibilidades de interpretações da obra, as simbologias e significados presentes nas cores da composição, o que o cenário e os objetos retratados pelo/a artista sugerem e sobre as possibilidades de significações distintas.

Para Pillar (1999), o olhar do/a leitor/a está comprometido com seu passado, com as suas experiências, lugares, relacionamentos, épocas, com os livros que leu, com os filmes que assistiu, enfim, com o seu repertório de referências particulares. Desta forma, quando duas pessoas fazem a leitura de uma mesma imagem, é improvável que haja interpretações idênticas, pois, por mais semelhantes que sejam essas pessoas quanto à idade, gênero, gosto e nacionalidade, cada uma delas possui uma bagagem pessoal própria que a torna diferente das demais. É nesse sentido que Cunha (2008) destaca que os significados das imagens são móveis,

efêmeros e cambiantes.

Com isso, não estamos dizendo que os elementos de pesquisa (iconografia, biografia, por exemplo) acerca da História da Arte e do/a artista não devam ser descartados em uma leitura visual. Pelo contrário, entendemos que esses conhecimentos contribuem para a interpretação da imagem, para a sensibilização ao estilo, síntese das características e temáticas próprias do/a artista ou do movimento e reflexão a respeito do contexto no qual a imagem foi produzida (histórico, cultural, religioso, social, econômico). Quando somado o conhecimento sobre a arte ao conhecimento prévio do aluno ou aluna, é permitido a esse/a,

[...] tornar-se sensível ao universo da arte e ao universo das heranças artísticas o que antes não lhe seria acessível por limitações na sua educação artística. O crescimento estético na arte-educação tem como base a organização das habilidades pessoais e emocionais por meio da aquisição desses conhecimentos. (OTT, 2011, p. 124-125).

O que destacamos aqui é que, para entender os signos de determinada imagem e assim, atribuir a ela um significado, é necessário além de conhecer os códigos dessa linguagem e analisar signos, baseados em fundamentos teóricos e flexíveis, também atribuir valor aos significados subjetivos e pessoais, construídos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e alunas, entendidos/as aqui como intérpretes. Por isso, é importante que os professores e professoras conheçam as leituras de seus alunos e alunas, para que possa compreender as suas possíveis releituras (ROSSI, DEMOLIER, 2012).

Para Barbosa (1998), a leitura da imagem consiste em problematização, questionamento. Para a autora, leitura da imagem é “[...] busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos[as] alunos[as] a receptáculos das informações do[a] professor[a], por mais inteligente que elas sejam.”(BARBOSA, 1998, p. 40).

Para a autora, o papel do/a docente constitui a mediação entre o conhecimento construído pelos alunos e alunas e o mundo visual. Se considerássemos capazes de fazer leitura de uma imagem somente aqueles/as que dominam os conceitos e fundamentos da linguagem visual, contribuiríamos para a elitização da arte e, conseqüentemente, pelo seu afastamento (apreciação e produção) das camadas populares. Com certeza, não é este o nosso posicionamento sobre o ensino de arte.

Para Bernardo (1999), quando ignoramos a capacidade dos/as alunos/as de, por si só, emitir alguma opinião sobre uma imagem qualquer, agimos por

[...] desconsiderar sua bagagem histórico-cultural, que lhe permite estabelecer relações entre a imagem lida e suas vivências. Esse discurso reproduz uma ideologia onde exclui os[as] não iniciados[as] neste processo, contribuindo assim para ampliar o abismo que separa os cidadãos[ãs] comuns do acesso a Arte. (BERNANDO, 1999, p. 12).

Compreendemos que, no ensino de arte, quando trabalhamos com as produções conhecidas da História da Arte, não precisamos nos limitar às leituras prontas e pré-estabelecidas encontradas facilmente nos livros didáticos. O encaminhamento que valoriza a aprendizagem proporcionaria uma leitura flexível, receptiva às interferências e às visões múltiplas dos/as alunos/as, podendo relacioná-las às suas experiências e as outras leituras de imagens feitas dentro ou fora do ambiente escolar.

Esse processo de simplificação do conteúdo de arte à memorização dos códigos e elementos formais da linguagem visual resulta, muitas vezes, em “leituras reproduzidas” sem uma aprendizagem significativa, uma vez que não há participação ativa dos/as alunos/as. Entendendo que uma das finalidades da educação escolar é o preparo para a vida em comunidade, durante as leituras de imagem no ensino de arte, professores e professoras precisam considerar as contribuições e pontos de vistas dos seus alunos e alunas. Hernández (2007) enfatiza a importância de os/as docentes agirem performaticamente, isto é, de evitarem “modelos” e “receitas” prontas, de perceberem e conduzirem as intervenções conforme os ânimos, leituras, interesses e curiosidades dos alunos e alunas.

Barbosa (1998) argumenta que as diversas possibilidades de leituras sugeridas pelos/as alunos/as, por mais contraditórias e opostas que sejam, não podem ser sujeitadas ao julgamento maniqueísta de “certo” ou “errado”, e sim classificadas em mais ou menos coerentes, convincentes ou aplicáveis, no intuito de não desmerecermos ou desconsiderarmos a interpretação ativa de um/a aluno/a. Para a autora, o “[...] desenvolvimento da capacidade de analisar e auferir significados a imagens de obras de arte prepara para ver reflexivamente imagens de outra categoria, como as imagens da TV.” (BARBOSA, 1998, p. 44-45) e a

alfabetização visual é fundamental “[...] em um país onde os/[a] políticos/[a] ganham eleições através da televisão.” (BARBOSA, 1998, p. 35).

Há várias pesquisas mostrando que a maior parte da nossa aprendizagem informal se dá através da imagem e parte desta aprendizagem é inconsciente. A imagem nos domina porque não conhecemos a gramática visual para descobrir sistemas de significação através das imagens. (BARBOSA, 1998, p. 138).

Pensando no contexto imagético que vivemos e no potencial de persuasão das imagens da Cultura Visual, cabe ao/à professor/a, mais do que oportunizar conhecimentos adquiridos acerca da História da Arte, estética, técnicas ou fundamentos da linguagem visual. Talvez esse seja um dos maiores desafios de professores e professoras ao ensinar arte em um mundo visual: formar estudantes leitores/as e intérpretes que reflitam e interajam criticamente com as imagens estudadas em sala e com aquelas de seu cotidiano.

Releitura: ressignificando por meio da criação

Durante o ensino de arte, muitas vezes, enquanto à leitura são concebidas abordagens e funções teóricas, relaciona-se a releitura às atividades práticas. Da mesma forma que há diversas possibilidades de interpretações de um mesmo texto visual, há também inúmeras possibilidades de releituras.

Ainda que critiquem as folhas mimeografadas para colorir com desenhos com temáticas de datas comemorativas ou cívicas, pelo teor tecnicista e por limitar a criatividade dos/as alunos/as, muitos professores e professoras propõem atividades de cópia de obras da História da Arte, nomeando-as por releitura. Há, entretanto, uma grande diferença entre cópia e releitura.

Conforme já dito, a cópia diz respeito ao aprimoramento da técnica, da percepção, onde não há interferência, criação ou modificação. O objetivo é chegar o mais próximo possível do modelo original. Enquanto que na releitura, os indivíduos apresentam outros significados, outros contextos ou situações para o mesmo tema, cor ou formas. Reler é ler novamente, é recriar, reconstruir, transformar algo já existente, já criado, sem que haja o compromisso de manter a visualidade, composição e elementos semelhantes aos do modelo original.

O produto final da releitura pode levar ou não ao reconhecimento da obra escolhida. Reler é interpretar a obra, é colocar sua visão do mundo, suas críticas, sua linguagem e suas experiências sobre a obra escolhida. [...] É como uma música que pode ser cantada por vários/[as] intérpretes. Ela foi elaborada por um/[a] compositor/[a], mas ganha diferentes versões a cada vez que é efetuada pelo/[a] intérprete. (BERNARDO, 1999, p. 18).

Na releitura, a inspiração pode advir tanto da imagem lida, quanto do contexto no qual ela foi produzida, das cores, da vida do/a artista, do movimento artístico, da temática, do estilo das pinceladas, da técnica, do suporte, acrescentando-lhe ou retirando-lhe elementos e, principalmente, do subjetivo e do repertório visual daquele/a que relê, do/a intérprete.

Rossi e Demonlier (2012) comparam as diferentes releituras de uma mesma obra, feitas por estudantes do Ensino Fundamental. As autoras observam que enquanto as crianças das séries iniciais enfocam o real, o que é figurativamente representado na obra original, apresentando receios ao desconstruí-la e atribuir a ela novos significados, os/as estudantes das séries finais têm maior facilidade em pensar contextos hipotéticos, priorizando a expressividade e a sua subjetividade aos elementos concretos da composição.

Ainda que as atividades práticas do ensino de arte não devam se restringir a esse exercício, Barbosa (1998) destaca que quanto mais se problematiza, mais criadora se torna uma releitura, pois, “[...] uma releitura divergente e/ou subjetivada amplia o universo da alteridade visual e exercita o processo de edição de imagens com o qual nossa cognição visual naturalmente trabalha.” (BARBOSA, 1998, p. 40).

Sendo uma criação a partir de outra, a releitura pode ser entendida como uma atualização do olhar que constantemente se transforma e que se sobrepõe a cada nova leitura, pois quando relemos, ampliamos nosso olhar, acrescentamos novos significados, modificando a criação e a nós próprios. Para Cattani (2007), muitas das obras da contemporaneidade se caracterizam pelo apelo majoritário à História da Arte, em que o criador ou criadora da imagem se apropria de algo já existente e reclassifica seus signos ou adapta aos estilemas do contexto para lhe atribuir novos significados – princípio da releitura –, muitas vezes chegando ao limite da cópia.

Barbosa (1998) denomina por citacionismo, ou citacismo essa prática, utilizada com frequência pelos/as artistas contemporâneos/as. Semelhante a definição de Cattani (2007), aqui, os termos designam a produção visual a partir de uma imagem já existente, produzida pelo cinema, televisão, publicidade ou por

outro/a artista. Citam-na, prolongando, celebrando e até criticando sua temática e estética.

Podemos demonstrar essas práticas de citacionismo pelos trabalhos de Vasco Araújo (1975-) e Adriana Varejão (1964-). O trabalho do artista e da artista se se aproximam daquilo que aqui chamamos de releitura. Ambos, em suas produções fazem referências às pinturas de Debret (1768-1830), artista que participou da Missão Artística Francesa, iniciada em 1816. Vasco Araújo e Adriana Varejão se apropriam de formas, cores e temáticas retratadas por Debret, resignificando-as para outros contextos e propondo outras discussões como a mestiçagem resultante das relações entre homens e mulheres brasileiros com estrangeiros/as e a relação de poder existente entre os povos que aqui viviam (MESQUITA, 2013; SCHWARCZ, 2009).

Essas produções, por sobrepor elementos do cotidiano ou retirados de outras obras, possibilitam inúmeras leituras, por consequência, infinitas releituras. Desta forma, ao recorrerem ao passado, os/as artistas contemporâneos/as rompem com os princípios de originalidade, pureza e unicidade.

A unicidade dá lugar às migrações de materiais, técnicas, suportes, imagens de uma obra à outra, gerando poéticas marcadas pela transitoriedade e pela diferença; o único dá lugar, assim, à coexistência de múltiplos sentidos. (CATTANI, 2007, p. 22).

E é justamente por sua mistura e efemeridade que a releitura se diferencia da cópia. Em outras palavras, se as produções apresentarem como resultado a reprodução de uma obra, trata-se de uma cópia. Mas se proporcionarem uma composição com elementos distintos (acrescentados ou retirados), em outro suporte ou técnica, independente de nos fazerem lembrar ou não da imagem original, tratam-se de releituras. A seguir, apresentamos uma possibilidade de leitura da imagem *Guernica*, de Pablo Picasso.

Contextualizando *Guernica*: uma possibilidade de leitura

Considerada uma das obras mais marcantes do século XX, *Guernica* representa o pesadelo, caos, horror e destruição da cidade espanhola de *Guernica*, bombardeada por aviões alemães, em 1937. O bombardeio durou três horas e resultou em dois mil civis massacrados e em milhares feridos e feridas

(STRICKLAND, 2004). A obra *Guernica* choca por seu impacto visual, proporcionado pela energia e pelos movimentos das linhas retas e ângulos agudos que enfatizam a violência e rispidez do acontecimento. Isso somado ao fato de ser uma pintura de quase oito metros de comprimento e três metros e meio de altura, podemos inferir que *Guernica* tem grande impacto visual/emocional.

No início de 1937, Picasso foi encarregado de criar um mural para o pavilhão espanhol na Feira Mundial de Paris, mas não tinha escolhido um tema para a obra. Naquela época, a Espanha vivia uma grande guerra civil e, em abril de 1937, em plena luz do dia, a população da pequena cidade de Guernica, na região basca da Espanha dominada pelos[as] republicanos[as], foi devastada por bombardeiros[as] e combatentes alemães[ãs] da Legião Condor sob as ordens do general Franco. (KINDERSLEY, 2012, p. 218-219).

Figura 01: *Guernica*, de Pablo Picasso (1937), óleo sobre tela, 350x780 cm. Museo Reina Sofía, Madri, Espanha.



Fonte: KINDERSLEY, 2012, p. 218-219.

A obra de Pablo Picasso (1881-1973) apresenta nuances de branco-cinza sombrios e mórbidos que preenchem os ambientes sobrepostos e confusos. Nessa produção, animais e pessoas inocentes, objetos e construções difíceis de serem reconhecidos se amontoam dividindo o espaço. Linhas quebradas, formas pontiagudas, posições pouco convencionais, rostos distorcidos, braços violentados, olhos saltados dos rostos e pernas desproporcionais reforçam os aspectos de mutilação e massacre das pessoas que choram num contexto de agonia e desespero.

Trata-se do estilo cubista, “[...] um dos principais pontos de mutação da arte do século XX.” (STRICKLAND, 2004, p. 138). Artistas, como Georges Braque (1882 - 1963) e o próprio Pablo Picasso, “quebravam” os elementos de composição em pedaços, fragmentando as figuras e, reconstruindo-as de modo desproporcional,

torto, inusitado. Neste movimento, valorizava-se a arte atribuindo a ela não um caráter de cópia, mas de criação a partir da realidade.

Na leitura de Kindersley (2012), a flor e a espada quebrada, seguradas pelo soldado caído na parte inferior da pintura representam, respectivamente, a fragilidade da esperança em compensação a dor da guerra. O focinho do cavalo, localizado ao centro, fora escondida a imagem de um crânio humano, símbolo evidente da morte. O autor também significa os demais elementos da composição, como por exemplo, a luz, na parte superior da pintura, que é relacionada a uma explosão, a iluminação solar, a luz elétrica ou ao olhar de Deus, que tudo observa.

Ainda que Kindersley (2012) e Strickland (2004) nos ofereçam suas leituras e conhecimentos construídos a partir de *Guernica*, vale ressaltarmos que essas não são as únicas possibilidades de interpretação dessa imagem. Neste sentido, aquelas leituras que se distanciam dessas não devem ser considerada incorreta ou errada, principalmente quando almejamos a participação e envolvimento de meninos e meninas em idade escolar. Tal fato será exemplificado no tópico seguinte.

Modificando o contexto: releituras de *Guernica*

Este relato de experiência faz referência às aulas de arte desenvolvidas durante o ano de 2011, nos 9º anos A, B e C de uma escola do município de Guarapuava.

Metodologicamente, apresentamos as atividades em duas etapas. A primeira caracterizou-se por um conjunto de quatro aulas expositivas a respeito do artista Pablo Picasso. Nas duas primeiras aulas foram realizadas leituras de produções referentes às fases rosa e azul e nas aulas posteriores, foram analisadas as características da produção artística do movimento cubista.

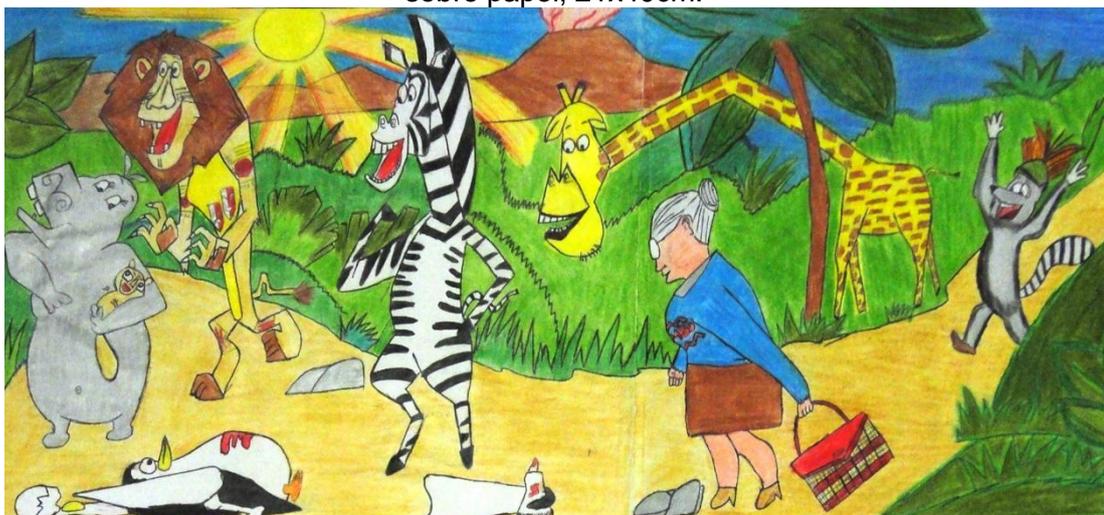
As leituras prévias que os alunos/as faziam da imagem *Guernica* variaram, desde “uma briga entre animais e humanos. O homem que sai da janela ameaça queimar o cavalo com uma vela e o cavalo pisoteia um rapaz caído no chão” (Aluno1), a “um túnel do terror. Tem umas pessoas gritando de medo dos fantasmas que saem pela janela, no escuro” (Aluno II).

Durante essa primeira etapa, para além de estimular os alunos e alunas a arriscarem interpretações pessoais a respeito das imagens, as aulas ofereceram informações que orientariam as atividades práticas executadas na segunda etapa.

Essa consistiu em recriar a obra *Guernica*, retirando seus personagens do contexto original e atribuindo a eles, outros significados, características, cores, símbolos, emoções e poses. Durante seis aulas, os/a alunos/as, em grupos, discutiram possibilidades, fizeram estudos a respeito da releitura e enfim, produziram-na, valendo-se de técnicas de desenho e pintura sobre papel.

Quando finalizadas, as releituras foram reunidas em três grupos de acordo com suas características. Muitas das releituras apresentaram personagens já criados, como a Mônica, Cascão, Cebolinha e os heróis e heroínas do seriado *Power Rangers*. Por apresentarem essa característica em comum, essas releituras compõem o Grupo 1, que pode ser ilustrado pela figura 2. A releitura traz os animais do filme *Madagascar* em poses e relações que lembram a obra *Guernica*. Percebemos que houve a preocupação por parte dos/as alunos/as em substituir alguns elementos da obra original por símbolos semelhantes (como no caso da luz, substituída aqui, pelo Sol). Também percebemos essa preocupação na posição dos personagens animais: o pescoço alongado de Melman (a girafa), os braços para cima do Rei Julien (o lêmure), o aspecto materno atribuído a Glória (a hipopótamo), e a representação fragmentada do Recruta (o pinguim), fazem referência aos personagens da obra original (figura que sai da janela, o homem em chamas, a mãe que chora em virtude da perda do filho e o soldado caído, respectivamente).

Figura 02: Releitura de *Guernica*, feita pelos alunos do 9º A (2011), lápis de cor sobre papel, 21x40cm.

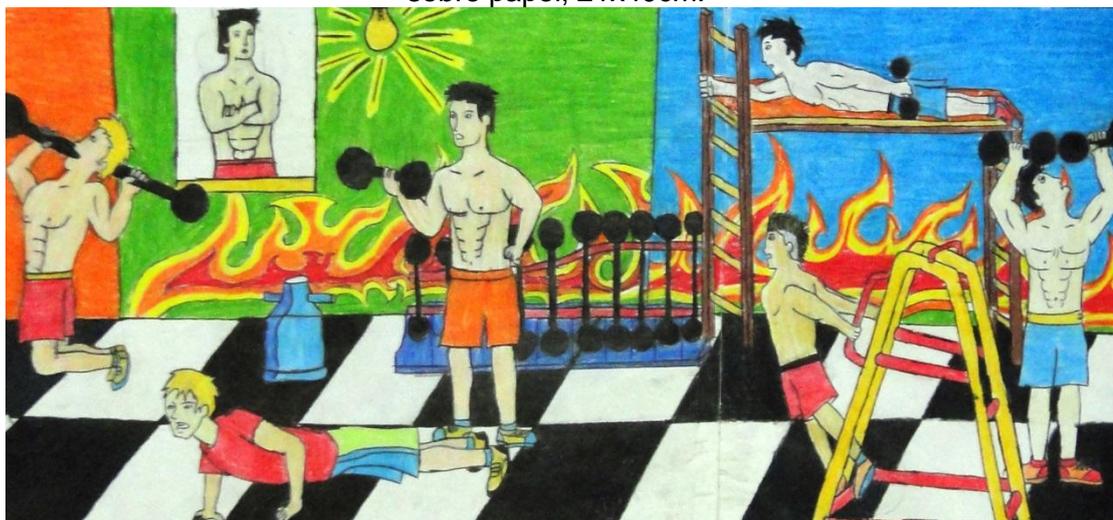


Fonte: Registro pessoal dos pesquisadores.

Outra possibilidade experimentada pelos alunos e alunas nesta atividade de releitura foi a criação de personagens e situações a partir do que os movimentos das

figuras da obra original sugeriam. Como no caso da Figura 3, quando os alunos e alunas ressignificaram não somente o ambiente e os personagens, como também os próprios movimentos de *Guernica*. Neste caso, tornou-se evidente que a releitura contou com a contribuição de seus gostos pessoais, práticas diárias e conhecimentos prévios. Os personagens que, em outrora, demonstravam força ao sustentar seu próprio corpo violentado, aqui, exercem força, em posições semelhantes às da obra original, em exercícios de musculação.

Figura 03: Releitura de *Guernica*, feita pelos alunos do 9º C (2011), lápis de cor sobre papel, 21x40cm.



Fonte: Registro pessoal dos pesquisadores.

Essas produções foram reunidas no Grupo 2, por compartilharem da criação de personagens e contextos distintos daqueles da obra original.

Houve, ainda, uma terceira alternativa apresentada. Nessa, os alunos e alunas optaram por manter os elementos e personagens originais da obra, com suas características, representando-os em contextos diferentes, como em um show de *rock* onde o cavalo, o touro e a mãe tocavam instrumentos musicais e vestiam-se com camisetas de bandas, brincos de argola por todo o corpo, bonés e tênis com cadarço desamarrado. No caso do Grupo 3, também foi possível perceber as preferências e gostos dos alunos e alunas.

A figura 4 representa uma releitura onde os personagens de *Guernica* foram levados para uma festa *rave*: o touro, agora tatuado e sem camisa, usando um chapéu de *cowboy*, acompanha com passos de *pole dance* a mãe, que usa vestimentas curtas e sensuais; o cavalo tem seu corpo fragmentado e não nitidamente determinado (como na obra original), entretanto, aqui, isso ocorreu por

estar envolvido em um grupo que dança; a luz da obra original é substituída por holofotes coloridos, típicos de danceterias ao passo que o homem em chamas, no canto, agora está travestido com roupas e maquiagem femininas.

Figura 04: Releitura de *Guernica*, feita pelos alunos do 9º B (2011), lápis de cor sobre papel, 21x40cm.



Fonte: Registro pessoal dos pesquisadores.

Considerações finais

Por mais diferentes que tenham sido as experiências dos/as alunos/as do 9º ano, ao criarem a partir de *Guernica* não esvaziaram as infinitas possibilidades de (re)leituras acerca de uma mesma obra, o que não era nosso objetivo. Entendemos que, quando os estudos visuais vão além da contemplação, admiração e decodificação das imagens, possibilitando que os meninos e meninas se envolvam ativamente, podem proporcionar experiências significativas aos/às estudantes-intérpretes.

Para que isso ocorra, entretanto, faz-se necessário aos professores e professoras de arte que, além de oportunizarem experiências que coloquem o/a aluno/a em contato com os fundamentos da linguagem visual, saibam proceder diante das distintas leituras feitas pelos/as discentes, de modo que incentivem sua participação na criação de outros significados e sensibilizem o olhar para aspectos que outrora passariam despercebidos.

Notas

* João Paulo Baliscai é graduado em Artes Visuais (2009), especialista em Arte-Educação (2010), Educação Especial (2011), mestre em Educação (2014) e doutorando em educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é professor da UEM e membro do

GEPAC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura, e desenvolve pesquisas sobre Pedagogias Culturais, Ensino de Arte e Estudos Visuais Críticos. E-mail: vjbaliste@gmail.com

** Teresa Kazuko Teruya é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1982), graduação em História pela Faculdade Auxilium de Lins (1996), mestrado (1995) e doutorado em Educação (2000) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Marília/SP. Atuou como pesquisadora colaboradora sênior da Universidade de Brasília 2009-2010. É professora Associada da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, formação de professores, mídia na educação, didática e escola pública. E-mail: tkteruya@gmail.com

¹ Nesta reflexão, utilizaremos os termos História da Arte, com letras maiúsculas para, conforme Cunha (2012), fazer menção às produções visuais da “História da Arte Ocidental” que, normalmente são valorizadas e destacadas em propostas escolares, seja no ensino de arte ou das demais disciplinas.

Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BERNARDO, Valeska. **Releitura não é cópia**: Refletindo uma das possibilidades do fazer artístico. Florianópolis, 1999.

CATTANI, Icléia Borsa. **Mestiçagem na contemporaneidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Infância e Cultura Visual. In: **ANPED**, 31^a reunião, 2008, Caxambu.

Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, 2008, p.102-132.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura das imagens**: Desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012, p.99-123.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KINDERSLEY, DORLING. **Grandes pinturas**. São Paulo: Publifolha, 2012.

MESQUITA, Ivo. **Vasco Araújo**: Debret. Curadoria Ivo Mesquita; textos Ivo Mesquita, Giancarlo Hannud; coordenação editorial Júlia Souza Ayerbe. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2013.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In BARBOSA, Ana Mae

Tavares. **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2011.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte**. Curitiba: SEED, 2008.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre; Mediação, 1999.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**: Um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá, PR: Eduem, 2006

ROSSI, Maria Helena Wagner, DEMOLINER, Isadora. **Leitura e releitura**: estabelecendo relações. Sala de Leitura, Instituto Arte na Escola, 3 dez. 2012. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69314&>> Acesso em: 20 fev. 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Ladrilhar, azulejar, varejar. IN: DIEGUES, Isabel (org.). **Adriana Varejão**: entre carnes e mares. Rio de Janeiro: Editora Cobogo, 2009, p. 129 - 142.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada**: da pré-história ao pós-moderno. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

Recebido em: abril de 2014.

Aprovado em: julho de 2014.