



Revista Portuguesa de Educação Artística,
Volume 11, N.º 2, 2021
DOI: 10.34639/rpea.v11i2.189
<https://rpea.madeira.gov.pt>

Intertextualidade na Imagemização: Uma Abordagem para o Ensino de Arte

Intertextuality in Imagemization: An Approach to Art Education

Sandra Regina Ramalho e Oliveira

Universidade do Estado de Santa Catarina
ramalho@floripa.com.br

Andressa Argenta

Instituto Federal do Rio Grande do Sul
andressa.argenta@bento.ifrs.edu.br

Débora da Rocha Gaspar

Universitat de Girona
debora.darocha@udg.edu

Universidade Federal de Santa Catarina
debora.gaspar@ufsc.br

RESUMO

Neste artigo manifestamos nossa defesa do acesso às linguagens como princípio inarredável para a conquista da cidadania; do mesmo modo, defendemos a concepção de *linguagem* visual para o sistema de imagens. Argumentamos a necessidade de processos específicos para o acesso à linguagem visual, diferentes daqueles adotados para a linguagem verbal e propomos um neologismo alternativo para o que é chamado “alfabetização visual”: *imagemização*, que se pode realizar de formas diversas, de acordo com o respectivo contexto educacional. Como possibilidade, apresentamos uma pesquisa desenvolvida em campo numa escola pública interiorana na Ilha de Santa Catarina, sul do Brasil, em 2018, que toma como marco teórico e metodológico o fenômeno linguístico da intertextualidade. Para trazê-lo como fundamento, revisitamos os teóricos Mikhail Bakhtin, Julia Kristeva, Omar Calabrese e Sandra Ramalho e Oliveira. E quanto aos aspectos relacionados à abordagem pedagógica, fundamentamo-nos em Paulo Freire. O método adotado foi o Estudo de Caso. Como exercício para o acesso à linguagem visual e obtenção de dados de pesquisa, foram estudadas imagens criadas pelos alunos, estabelecendo relações com a obra *Mona Lisa* de Leonardo Da Vinci, escolha feita por eles. Os resultados são apresentados em palavras e imagens.

Palavras-chave: Linguagem Visual; Intertextualidade; Imagemização; Cidadania

ABSTRACT

In this paper, we manifest our defense of access to languages as an unquestionable principle for the conquest of citizenship; likewise, we defend the concept of visual language for the image system. We argue the need for specific processes for access to visual language, different from those adopted for verbal language, and we propose an alternative neologism for what is called “visual literacy”: *imagemization*, which can be carried out in different ways, according to the respective educational context. As a possibility, we present a research developed in a public country school of the Island of Santa Catarina, Southern Brazil, in 2018, which takes as a theoretical and methodological framework the linguistic

phenomenon of intertextuality. To bring it as a foundation, we revisit the theorists Mikhail Bakhtin, Julia Kristeva, Omar Calabrese and Sandra Ramalho e Oliveira. As for the aspects related to the pedagogical approach, we are based on Paulo Freire. The methodology adopted was the Case Study. As an exercise for accessing visual language and obtaining research data, images created by the students were used, establishing relationships with Leonardo Da Vinci's Mona Lisa, a choice made by them. The results are presented in words and images.

Keywords: Visual Language; Intertextuality; *Imagemization*; Citizenship.

1. Introdução

Nosso mestre maior, Paulo Freire (1979, 1996), costumava dizer que não pretendia ser nada mais do que um alfabetizador. Abria a mão de ser considerado um filósofo, um sociólogo, um pedagogo, tudo o que efetivamente era, se não por título, por notório saber. Para um desavisado, o nível da alfabetização no sistema educacional seria, em termos hierárquicos, um dos mais inferiores. Mas o pensador brasileiro tinha plena consciência de o quanto tudo, na educação e na vida, depende da alfabetização, motivo pelo qual pregava uma alfabetização libertadora e não meramente técnica, operacional. Sobre a alfabetização se edificam as histórias, individuais, e a própria História.

Por outro lado, as pessoas que não tiverem acesso à alfabetização, além de privadas da compreensão de muitos dos significados e sentidos que circulam socialmente, por este motivo mesmo são alijadas de diversos processos de conhecimento, inclusive das mais simples informações que se dão por escrito em linguagem verbal. Nesta condição sua cidadania é prejudicada, pois se tornam pessoas mais susceptíveis a manipulações, além de terem dificultado o exercício da liberdade de escolha. Como se poderia pensar em cidadania para pessoas deste modo excluídas, reduzidas a cidadãos de segunda linha?

Desde tempos imemoriais, o uso da linguagem verbal tem sido complementado com outras linguagens, gestuais, sonoras, visuais. Para cada idioma, depois de constituído como sistema, passou a existir a respectiva gramática, contendo as mais diversas normas e regras para seu uso, ou seja, para “escrevê-lo” ou para “lê-lo”. Nas demais linguagens, excetuando-se os simples códigos que expressam significados primários (como sim e não, por exemplo, que ultrapassam as barreiras determinadas pelos idiomas), não existem normas e regras rígidas para seu uso e, conseqüentemente, não existem “erros”. Ao contrário, às vezes a transgressão de um habitual uso de uma linguagem estética, não apenas a visual, pode ser um grande marco como quebra de um paradigma vigente.

As linguagens que podem ser chamadas de estéticas, que convocam para sua “escrita” e “leitura” a nossa percepção, por meio dos diversos sentidos, a audição, a visão, o tato, por exemplo, simultânea ou separadamente, associados às nossas sensações – e não apenas a apreensão de signos e suas associações – demandam outros modos de acesso. A liberdade de criação das linguagens estéticas é de tal ordem que quando se refere à poesia, linguagem artística cuja matéria prima são as palavras, seu uso é liberado das normas gramaticais inerente ao idioma, situação

chamada de “licença poética”.

Há algum tempo e em alguns idiomas, denomina-se “alfabetização visual” os processos análogos à alfabetização *tout court*, ou seja, à alfabetização verbal, expressão que, em si, encerra uma redundância e denuncia a inadequação da expressão que dela se originou, isto é, alfabetização visual. A ideia que se defende é a de que não é a simples adjetivação da palavra alfabetização que caracteriza a apropriação do conceito que denomina os diversos processos de acesso às linguagens estéticas não verbais e, aqui neste caso, à linguagem visual. Não se fala em “alfabetização musical”, mas em musicalização, por exemplo.

Certo é que, contemporaneamente, a visualidade tem se associado a outras linguagens como a própria linguagem verbal, à cênica ou à sonora para tentar dar conta de expressar o pensamento dos tempos atuais; mas aqui, como falamos em um processo introdutório semelhante à alfabetização, vamos nos focar na linguagem exclusivamente visual.

O conceito de imagem é polissêmico, podemos retornar às concepções renascentistas destacadas por Frabis (1998) para explicar a visualidade contemporânea quando aborda a imagem especular, típica do Renascimento, como uma intersecção entre arte e ciência na busca de tornar o mundo compreensível, um conceito de imagem cognitivo que perdurou séculos e ainda encontra resquícios na atualidade. Mas foi, a partir dos anos 70 no Brasil que o termo leitura de imagens surge como um campo a ser estudado, neste momento muito influenciado pela Gestalt que considera a imagem como signo e que para ser lida necessita de conhecimentos específicos dos códigos que

incorpora (Sardelich, 2006). Tal concepção de ensinar a ver e a ler imagens foi influenciada por Rudolf Arnheim (1998) e suas categorias visuais básicas, difundida no Brasil nos cursos e publicações de Fayga Ostrower (2013). Outra obra que fundamentou o conceito de alfabetização visual no Brasil foi Donis Dondis (1997) ao propor um sistema básico embasado na sintaxe visual para que todos os indivíduos tivessem acesso às mensagens visuais. Jacques Aumont (1993) também influenciou os estudos da imagem no Brasil com sua obra “A Imagem” em que aborda cinco grandes categorias: o olho; o espectador; o dispositivo; a imagem propriamente dita; e a arte.

Entretanto, este estudo toma como base para o conceito de imagem o que propõe a consagrada pesquisadora brasileira Lúcia Santaella (1992-3: 38-39) quando afirma que “imagem é um tipo especial de representação (quase pictórica) que descreve a informação e ocorre num meio espacial.” Segundo ela,

o fato do (sic) tipo especial de representação ser quase e não inteiramente pictórica salva a definição do exclusivismo de se conceber a imagem como um processo estritamente visual, pois há imagens sonoras, auditivas, assim como há imagens puramente táteis.

Louvamo-nos deste conceito amplo de imagem concebido por Santaella para propor um neologismo que atenda à especificidade das linguagens estéticas: *imagemização*. Origina-se da subtração dos radicais “alfa” e “beta” da palavra alfabetização, referentes às letras gregas que deram origem às duas primeiras letras do nosso alfabeto, substituindo-os pela palavra “imagem”¹.

1 O neologismo *imagemização* foi proposto em Ramalho e Oliveira (2010).

Partimos de outro pressuposto, além de considerar a visualidade como linguagem e de que o vocábulo imagemização se presta a denominar o conceito, concordando que são inúmeros os processos que podem ser adotados em situações de imagemização, nas escolas ou na educação não-formal e aqui iremos apresentar uma das muitas possibilidades, neste caso, também nos preocupando com a questão da cidadania, quando encontramos, em uma classe escolar de uma escola pública, em uma comunidade carente, habitada principalmente por pescadores artesanais no sul da Ilha de Santa Catarina, Brasil, o conhecimento de uma única referência à arte, qual seja, a obra pictórica *Mona Lisa* (1503/06) de Leonardo da Vinci.

Adotando como teoria e método o campo conceitual da intertextualidade como um dos possíveis enfoques em um processo de imagemização, foi levada a efeito uma investigação cujos resultados não se dão estatisticamente, mas qualitativamente; e não apenas em linguagem verbal, mas também em linguagem visual.

2. Da Intertextualidade

Como o vocábulo já antecipa, intertextualidade refere-se a relações entre textos, entendido inicialmente como textos verbais, expandido posteriormente para textos pertinentes a outros sistemas linguísticos, pois de acordo com Greimas e Courtés (1989: 460), ambos os termos – texto e discurso – podem ser utilizados “para designar o eixo sintagmático das semióticas não-linguísticas: um ritual, um balé (ballet), podem ser considerados como textos [...]”. Daí então se obser-

va a defesa da extensão do termo, podendo-se considerar também a intertextualidade como as relações – de semelhança e diferenças – entre textos visuais.

Intertextualidade é um termo e um fenômeno recentemente explorado, data de meados do século passado, entretanto, há outro vocábulo ancestral de um fenômeno equivalente: dialogia. De origem grega a palavra é formada pelo prefixo dia-, que significa “por intermédio de” e pelo sufixo -logia, “estudo de”.

Mikhail Bakhtin (2002), filósofo russo de fins do século XIX, entre outros fenômenos linguísticos, propôs o termo dialogia para designar a inevitável responsividade a discursos de toda natureza, pelos mais diversos meios. Assim, a resposta a um cumprimento ou qualquer reação perceptível aos sentidos, fosse ela positiva ou uma negação, consistiria em dialogia. Para Bakhtin, mesmo o fato de alguém compreender um enunciado já o credenciaria ou condenaria a participar desse suposto diálogo. Ou seja, mesmo refutando, a posição já é de um interlocutor.

Assim como Bakhtin cunhou o termo dialogia, a búlgaro-francesa Julia Kristeva (2002), em 1969, traduziu essa noção de dialogismo e denominou-a de “intertextualidade”, conferindo-lhe outra dimensão, intertextualidade como espaço de significação. Em Paris dessa época, havia uma profícua produção intelectual focada na linguística, articulada no grupo frequentado por Kristeva, reunido em torno da revista com o sugestivo nome de *Tel Quel* (*Tal qual*, o que já aponta para a intertextualidade, para a ideia de duplo), publicação francesa fundada em 1960 por Philippe Sollers, parceiro na obra e na vida de Kristeva. Deste grupo também

participavam Roland Barthes, Michel Foucault e Jacques Derrida. Assim, não desconsiderando Bakhtin, Julia Kristeva é considerada a “mãe” da intertextualidade.

Como toda a tradição da semiótica de matriz saussureana – referência a Ferdinand de Saussure, considerado o fundador da Linguística – os estudos se encontram mais desenvolvidos no âmbito da linguagem verbal. No campo visual e cinematográfico, os maiores esforços foram feitos pelo italiano Omar Calabrese, interrompidos por sua morte precoce em 2012, com pouco mais de sessenta anos.

Sem se desvincular totalmente dos paradigmas verbais da intertextualidade, Calabrese (2008) analisou as possíveis relações entre textos, sob a etiqueta de tradução, aplicando-o a fenômenos visuais e audiovisuais. Encontrou ligações mais pontuais e detalhadas entre textos, visuais ou entre visuais e verbais, que chamou de *tradução molecular*; e outras relações mais abrangentes que denominou *tradução molar*. Também são seus as expressões *texto de partida* (no original em italiano, *texto de partenza*), que é o texto pregresso; e *texto de chegada* (*texto de arrivo*), o texto resultante da influência do texto de partida.

No âmbito artístico este fenômeno intertextual também é conhecido como apropriação, que segundo Ana Mae Barbosa (2005), se refere ao ato de deslocar imagens de seu lugar de origem e utilizá-las para construir uma nova obra de arte. A apropriação é um procedimento artístico que remete às colagens cubistas do início do século XX e que transitou da arte moderna à arte contemporânea em que “coloca em pauta as questões da originalidade, da autenticidade e da autoria da

obra de arte, questionando a natureza da arte e sua definição” (“Apropriação”, s.d.). A Mona Lisa de Da Vinci foi apropriada por diversos artistas em épocas e estilos diversos, porém muitos de esses trabalhos apresentam um tom satírico que questiona a própria definição de arte tradicional impregnada na iconicidade da obra original. Aqui destacamos as seguintes obras que se apropriam da Mona Lisa, como: o ready-made L.H.O.O.Q. (1919) de Marcel Duchamp (ver figura 2), cujo título se refere a fonética de “Elle a chaud au cul”, que em português seria “Ela tem um rabo quente”, em que mantém vários aspectos semânticos com a original, porém acrescenta um elemento alegórico – um bigode – criando uma paródia e profanando a figura enigmática da Gioconda retratada por Da Vinci; Andy Warhol usando a técnica da gravura criou a composição Mona Lisa Colorida (1963), vendida em 2015 por 56,2 milhões de dólares, em que ressalta à reprodutibilidade técnica da arte inserida na cultura de massa; O artista colombiano Fernando Botero também criou uma Mona Lisa (ver figura 2) peculiar seguindo seu característico estilo pictórico – o Boterismo o Gordismo – que consiste em retratar a figura humana outorgando a máxima expressão no volume da forma, essa deformação que caracteriza suas obras tem uma conotação humorística, como podemos observar na representação da Gioconda em que a estrutura básica da imagem, sua composição, grama cromática e até o sfumatto busca uma similitude com a obra original, entretanto a figura apresenta um aspecto voluminoso que não deixa o espectador indiferente à satírica citação à obra de Da Vinci; Já o artista brasileiro Vik Muniz realizou uma dupla citação em que referencia a Mona Lisa

original e às de Warhol, denominada Depois de Warhol: Dupla Mona Lisa (1999), em que cria uma pintura perecível utilizando elementos comestíveis como geleia de uva e manteiga de amendoim, des-sacralizando a obra icônica de Da Vinci e enfatizando a reprodutibilidade de Warhol, citações que dão legitimidade artística às suas composições efêmeras com materiais corriqueiros.

Na investigação aqui relatada, para que houvesse maior aproximação do fenômeno linguístico intertextual com as aulas de arte, foram levados em conta os textos teóricos de Sandra Ramalho e Oliveira e Ailton Jardim Filho (2015, 2017, 2018), que tratam especificamente da questão da *imagemização* por meio da intertextualidade visual, com vistas a promoção do acesso a esta linguagem.

3. Metodologia e Campo de Pesquisa

Para nortear esta pesquisa, selecionamos o estudo de caso como método mais adequado, pois no âmbito da educação ele tem o objetivo, segundo André (2013), de “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade de análise situada e em profundidade.” Geralmente apresenta 3 fases de desenvolvimento: exploratória, coleta de dados e análise sistemática de dados. Entre os métodos de coleta de dados em estudos de caso, vamos nos centrar na análise dos textos visuais produzidos pelos sujeitos da pesquisa, triangulando estes dados com os pressupostos da intertextualidade e da observação de campo.

Para Meirinho e Osório (2010: 60) a triangulação de dados “permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação”.

O estudo de caso se caracteriza por ser um enfoque metodológico qualitativo, em que estuda os fenômenos no seu contexto natural, incorporando as suas complexidades. Ou seja, os dados visuais e verbais são tratados por meio de uma análise reflexiva, que é descrita. Marconi e Lakatos (2010) esclarecem que as pesquisas descritivas são aquelas nas quais se propõe conhecer a natureza do fenômeno estudado, bem como características e processos que dele fazem parte.

A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2018, com uma turma de meninos e meninas, 35 alunos de uma classe chamada de multisseriada, ou seja, composta por alunos oriundos de anos ou séries diversas, com idade entre 06 e 11 anos; a experiência aqui apresentada deu-se em uma escola da rede municipal de ensino do Município de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, Brasil. As classes multisseriadas consistem em um projeto desenvolvido em contraturno, ou seja, no turno oposto ao do ano que o aluno cursa seu turno regular. Nas turmas multisseriadas são matriculados estudantes que possuem “restrição” (esta é a denominação dada pelo órgão público de educação), o que quer dizer que são estudantes que, mesmo aprovados para o ano subsequente, necessitam de reforços por possuírem dificuldades de aprendizagem; sendo assim, precisam frequentar o contraturno. Tínhamos, na aula de arte, dois encontros semanais, um de três horas em um dia e outro com uma hora de duração.

O ensino público no Brasil, de um modo geral, não tem a mesma qualidade do ensino privado, mas existem exceções e nestes casos, as vagas são muito disputadas pelos pais. Mas no caso da escola em questão, que é longe do centro da cidade, além do pagamento de anuidades, os pais teriam que arcar com o transporte, o que inviabiliza a opção por uma escola privada para estudantes oriundos de classes sociais populares, como a que pertencem os alunos dessa escola no sul da Ilha de Santa Catarina – acidente geográfico –, no Município de Florianópolis, referência à divisão político-administrativa, situada nesta Ilha.

Trabalhar com o campo das artes visuais com estes estudantes, é propor, para além de um conteúdo programático ou qualquer conhecimento restrito, a experiência com a arte. Nesse sentido, a *imagemização*, no seu sentido amplo, comporta quaisquer experiências realizadas nos espaços físicos e temporais nos quais a arte esteja presente no ensino, ou, melhor, na educação. Urge desenvolver projetos educacionais para a aproximação do universo das artes visuais do cotidiano desses estudantes, no intuito de que sejam futuros cidadãos.

Hoje em dia, e aqui nos referimos aos anos de 2020 e 2021, dada a pandemia, esses espaços têm apresentado exposições virtuais, que são mais acessíveis. Entretanto, encontramos algumas questões sobre o público em estudo: primeiro, que a experiência em análise se deu antes da pandemia; segundo, que nem todas as crianças teriam ou têm acesso aos aparatos tecnológicos; e terceiro, mesmo que a virtualidade se incorpore aos nossos hábitos pós-pandemia, nada substitui o contato direto com a arte.

De qualquer modo, o ensino da arte não se restringe à sala de aula, e pode acontecer em diferentes espaços, formatos e modalidades. Ao explorar e experimentar proposições artísticas e educativas em arte e com arte, leva-se em consideração os diversos lugares onde ela habita além das escolas, como museus, galerias, espaços públicos, bienais de arte, o caminho do cotidiano, a ilustração do caderno, as árvores em volta, todos os fenômenos visuais podem ser objeto de estudo e experiências intertextuais. Mas é importante que se caracterize e diferencie arte das demais referências visuais.

A escola em questão, dado o seu aspecto geográfico, fica distante de museus, centros culturais e galerias, e pelo aspecto social, nenhuma dessas crianças teve a oportunidade de conhecer um espaço museológico ou expositivo. Assim, as aulas de artes visuais no projeto de contraturno consistem em uma das primeiras experiências dessas pessoas em fase de formação com o campo das artes visuais.

O que propor para esses alunos para contribuir para a sua cidadania? Uma experiência a partir de intertextualidades visuais poderiam motivar esses estudantes?

Como não havia um perfil unidimensional consolidado de grupo, exceto no que concerne às suas carências socioeconômicas e educacionais, e dada a diversidade de idades na faixa etária abrangida, o que acarretaria, possivelmente, diferenças de interesses e motivação entre outras coisas, pois uma criança de 6 anos difere muito de um pré-adolescente de 11 anos – e para saber disto não precisamos nos respaldar em nenhum autor para afirmar, pois mesmo o senso comum

o sabe – para efeitos da pesquisa optou-se por estabelecer categorias de análise após a coleta de dados verbais e visuais, ou seja, categorias pós-definidas, relacionadas às características das imagens apresentadas.

4. O Processo

Embora tenhamos desenvolvido a pesquisa em quatro semanas de aula, sendo que tivemos dois encontros semanais, um de três horas em um dia e outro com uma hora de duração, o relato do processo será apresentado sem a divisão em encontros, para que se estabeleça um fluxo contínuo, de modo a beneficiar sua leitura e o respectivo entendimento. Nesta etapa, foi feita uma transição ou até mesmo uma articulação entre as fases exploratória e a fase de coleta de dados prevista pela metodologia de estudo de caso, uma vez que ao passo que conhecíamos os alunos e seus contextos, também íamos obtendo dados para a pesquisa.

O procedimento da escuta é um pressuposto das proposições de Paulo Freire, procedimento este que, juntamente com o diálogo, permitem estabelecer conexões significativas entre o conhecimento prévio, informal e assistemático que o estudante traz consigo e o que se quer dar a conhecer. São conceitos que perpassam suas obras, com destaque para *Pedagogia da Autonomia* (1996). Assim procedendo e mesmo pretendendo usar estratégica e metodologicamente a proposta educacional pautada pela intertextualidade visual, o primeiro contato foi voltado para a escuta dos estudantes.

Na indução, para que surgisse deles o objeto

de estudo e por meio da escuta, em cada encontro fomos conhecendo os alunos, seu vocabulário usual, seus temas preferidos, descobrindo seus interesses e verificando como associar seus mundos ao mundo da arte, de modo a propor encontros profícuos.

O primeiro achado aconteceu ao se perguntar se eles conheciam alguma obra de arte; inicialmente a postura foi de dúvida, eles se entreolharam e depois de algum tempo um deles mencionou a *Mona Lisa*. Imediatamente outros se colocaram dizendo conhecer a obra renascentista de Leonardo da Vinci, cujo autor desconheciam. Nenhuma outra obra de arte mais foi mencionada, mas a *Mona Lisa*, todos conheciam. O estranhamento se deu por parte das pesquisadoras porque nenhum artista brasileiro foi lembrado, nem sequer uma obra de artista da região. Certo que a *Mona Lisa* é das mais conhecidas obras de arte em todo o mundo e não é à toa que entre os visitantes do Louvre é a mais procurada, fazendo com que se aglomerem muitas pessoas diante dela. Mas trata-se de uma escola de uma comunidade interiorana, composta por famílias de baixa renda, como esta era a única obra conhecida por todos? Para explicá-lo, verificamos que se tratava de um conhecimento superficial.

Não manifestamos estranheza e o diálogo e a escuta continuaram. Entre essas conversas, percebemos que mesmo sendo uma obra de arte que todos conheciam, eles tinham muitas dúvidas e curiosidades sobre a *Mona Lisa*. Entre as perguntas dos estudantes, destacamos: “Quem foi *Mona Lisa*?”; “Quem a fez?”; “Por que todos a conhecem?”; “Por que ela é famosa?”; “Ela é grande?” “Quantos anos ela tem?” Apesar

de uma certa familiaridade, por todos conhecê-la, questões mais primárias sobre a obra eram desconhecidas, como a autoria. E demonstravam também mais curiosidade sobre a modelo do que sobre a obra de arte.

Fomos tentando saciar sua vontade de conhecer, mostrando que há mais de uma resposta para cada pergunta, pois existem hipóteses que não foram confirmadas até os nossos dias. E que talvez essas dúvidas, transformadas em um tipo de mistério, tenham contribuído para sua fama. Após acrescentarmos outros dados, projetamos a imagem de uma reprodução da obra em questão.



Figura 1 – *Mona Lisa* ou *A Gioconda*, Leonardo Da Vinci, 1503, Museu do Louvre. Domínio Público.

Com a imagem projetada, trabalhamos com alguns aspectos referentes ao plano de expressão (seu visual) e ao plano de conteúdo (seus efeitos de sentido) da imagem. Tratando-se de crianças de diversas idades, o modo como conversamos sobre tais questões foi dinâmico e lúdico, sem esquecer de, inicialmente, dispensar um tempo para

que pudessem fazer uma apreciação individual da obra, o que demandou silêncio. Ainda usando o diálogo e a escuta, articulamos conhecimentos sobre arte com suas questões e pensamentos. Então, partimos para despertar sua motivação para que descobrissem modos de fazer a análise, ou a leitura da imagem. Introduzimos o conceito de texto visual e o de intertextualidade, sempre cuidando para que o vocabulário e, até mesmo a articulação das palavras, fosse acessível a eles. Fundamental para esclarecer esses conceitos foi a projeção de imagens de algumas das tantas – obras de arte ou não – que foram criadas em processos intertextuais em relação à *Mona Lisa*. São paródias ou citações, enfim, traduções da célebre modelo de Da Vinci. Portanto, todas permitem verificar, em sua composição, possibilidades intertextuais. A seguir, apresentamos algumas delas:



Figura 2 – Mosaico² de intertextualidades a partir da *Mona Lisa* de Da Vinci.

2 Adaptado de *Mona Lisa*, Fernando Botero, 1979, Flickr. Disponível em <https://www.flickr.com/photos/eliasroviello/34084418633>. CC by 2.0. Adaptado de L.H.O.O.G., Marcel Duchamo e Rose Sélavy, 1919, Flickr. Disponível em <https://www.flickr.com/photos/centralasian/5435689277>. CC by 2.0. Adaptado de *Mona Lisa – Caricatura*, BurroHotey, 2011, Wikimedia Commons. Disponível em [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mona_Lisa_-_Caricature_\(6432459465\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mona_Lisa_-_Caricature_(6432459465).jpg). CC by 2.0. Adaptado de *Mona Lisa slucha wieczorami "Frankie Goes To Hollywood"*, Malinowskaa, 2017, Wikimedia Commons. Disponível em [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mona_Lisa_s%C5%82ucha_wieczorami_%22Frankie_Goes_To_Hollywood%22_\(3\).png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mona_Lisa_s%C5%82ucha_wieczorami_%22Frankie_Goes_To_Hollywood%22_(3).png). CC by 2.0.

Deste modo, conversando, eles foram instigados a procurar semelhanças e diferenças a partir do método comparativo que a intertextualidade permite. Para formular perguntas, foi usada a proposta pedagógica de leitura de imagens de Ramalho e Oliveira (2009). Assim, buscamos a estrutura básica das composições, verificando as possibilidades de estruturação usadas pelos autores, como linhas que podem ser curvas, retas, quebradas, paralelas, diagonais, verticais, horizontais, ou podem formar figuras geométricas. Todos perceberam que havia uma estrutura básica comum a todas elas, que era uma linha reta, vertical, eixo invisível da figura humana, como acontece nos próprios retratos que eles conhecem, inclusive de si mesmos, as *selfies*. Depois, partimos para os esquemas visuais, acompanhando o delineamento dos contornos e notaram que eram também muito parecidas, pois buscavam a semelhança com a imagem de partida (Calabrese, 2008).

A seguir, a procura foi focada nos elementos básicos constitutivos de cada composição: as demais linhas, as formas, as cores, as texturas, as dimensões. Aqui foram encontradas algumas semelhanças, além das similaridades. Terminada uma espécie de listagem dos elementos constitutivos, a tarefa foi buscar as relações entre eles, que é uma espécie de sintaxe do visual. Tudo foi feito de modo lúdico, dinâmico, como uma brincadeira de esconde-esconde, ou um jogo de detetives. Todos continuaram a participar com interesse.

Sempre observando as imagens projetadas duas a duas, onde uma sempre era a de Da Vinci, procuramos as relações entre linhas, formas e

cores, como repetição e contraste; complexidade e simplicidade; equilíbrio e desequilíbrio; dispersão e concentração; clareza e ambiguidade; simetria e assimetria; linearidade e pictorialidade; naturalidade e artificialidade; harmonia e desarmonia; nitidez e nebulosidade; ritmo regular e ritmo irregular; originalidade e obviedade.

Além da experiência de analisar e comparar as composições visuais, foi muito importante o processo no que tange ao contato com cada termo, pois muitas palavras eram novas para eles ou se conheciam, não sabiam o que significava. Estimulando-os a responder a perguntas básicas, podemos perceber suas carências e podíamos mostrar, nas imagens, esses fenômenos estéticos da linguagem visual. Por exemplo, fazíamos perguntas simples como: linha horizontal, o que seria uma linha horizontal? O contraste, o que é algo contrastante? E ritmo? Existe na música, mas como ele acontece em uma imagem? Daí chamar este processo de *imagemização*.

Ainda possibilitando manter o nível de ludicidade, bem como mostrar possibilidades intertextuais entre duas linguagens, a visual e a corporal, usamos gestos e a expressão corporal em diversos exemplos para mostrar o que cada palavra dessas significava. À medida que, depois de partilhar o significado de cada elemento constitutivo ou procedimento relacional, voltávamos o olhar para as imagens, percebemos que eles já sabiam o que era uma horizontal, um contraste, o equilíbrio em uma imagem. Destacamos como um dos momentos mais importantes nessa experiência aquele no qual as crianças mostraram com a expressão corporal e movimentos as estruturas básicas de cada composição.

5. Os Dados

Até aqui tínhamos trabalhado com o plano de expressão (sua dimensão visual) da imagem e faltava o uso da apropriação dos aprendizados para dele extrair seu plano de conteúdo, ou seja, sua dimensão semântica. A busca das significações nas relações gerou situações as mais engraçadas, pois acessamos o imaginário deles e outras camadas de relações e criações.

Entretanto, a conversa sobre os significados e efeitos de sentido possibilitou tanto um momento importante para refletirmos sobre o conjunto da obra, suas relações, sua importância em diversos contextos. Além do mais, se de um lado algumas entre as muitas curiosidades dos estudantes foram saciadas, outras foram despertadas, inclusive fazendo-os conectar-se a outros conhecimentos. Este momento serviu como uma espécie de balanço geral, uma revisão do que tinha sido visto e conversado até então. Ainda, dentro de um processo pedagógico, pode ser considerado como um momento de avaliação, não uma avaliação convencional, uma prova, mas o reconhecimento da apreensão de novos conhecimentos sobre a linguagem visual, não apenas pelas professoras, mas pelos próprios estudantes.

E em última análise, esta última etapa consistiu, paralelamente, para também cumprindo o método do estudo de caso, dar por encerrado o período exploratório, no qual também obtivemos dados verbais, e passamos mais propriamente para a fase de coleta de dados da pesquisa, os dados visuais.

Além dos dados verbais, qualitativos, apresentados no relato da experiência, como se trata de uma pesquisa sobre linguagem visual consideramos coerente também coletar dados visuais para análise. Assim sendo, e tendo já os estudantes familiaridade com o fenômeno linguístico da intertextualidade, para coleta de dados, bem como para complementação das aulas, propusemos que cada um deles criasse a sua Mona Lisa.

Dos 35 alunos, coletamos 28 desenhos, pois os demais ou não quiseram entregar, descartando-o, ou levaram para casa; observe-se aí os dois pólos de satisfação com o resultado, uns desfazendo-se dele e outros levando para casa, para mostrar para a família ou para guardar. Alguns ainda, entre os sete, pediram para terminar em casa, mas nunca devolveram.

É pertinente salientar que os desenhos à lápis, sem colorido, não são decorrentes da falta de material dos alunos, mas decisão pessoal, uma vez que a escola e as pesquisadoras colocaram a sua disposição mais de uma opção para colorir.

Conforme posto anteriormente, as categorias de análise seriam pós-definidas e sendo assim, após uma análise coletiva dos trabalhos dos alunos, achamos por bem definir as seguintes, já que se trata de representações figurativas: mãos cruzadas; olhos fechados; corpo inteiro; adereço de cabeça.

Não se trata de estabelecer classes ou estratos intransponíveis, pois verificou-se que há imagens que pertencem a mais de uma categoria. Trata-se, sobretudo, de organizar os dados visuais para uma discussão, uma vez que estes

são mais complexos para categorizar do que os quantitativos e mesmo do que os qualitativos verbais.

Como não vamos analisar detalhadamente os 28 desenhos, mas não querendo ignorar nenhum deles, preparamos um primeiro mosaico com todos os trabalhos entregues.

Aqui então iniciamos a terceira etapa do estudo de caso, a análise dos dados visuais.



Figura 3 – Desenhos realizados pelos estudantes das turmas multisseriadas de uma escola no sul da Ilha de Santa Catarina – Brasil.

O que se observa nessa visão coletiva da produção é a diversidade, nem sempre encontrada em alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, pois é comum representações estereotipadas e semelhantes, contendo montanhas, nuvens, uma casinha e um sol com raios, às vezes antropomorfizado, com olhos, nariz e boca. Em alguns desenhos este sol apareceu, mas foram poucos, cinco deles.

Ao contrário, em uma única manifestação intertextual dos estudantes, uma aluna fez seu de-

senho após amassar a folha de papel. Interrogada, falou que pretendia dar uma aparência de antigo, de certo modo configurando-a por meio de um artifício, em textura tátil – e também visual – a textura visual dos craquelês encontrados nas pinturas antigas. Não é relevante em termos de frequência, mas não deixa de ser interessante por ser uma demonstração do uso da liberdade de expressão pessoal e pelo inusitado.

5.1. Primeira Categoria: Mãos Cruzadas

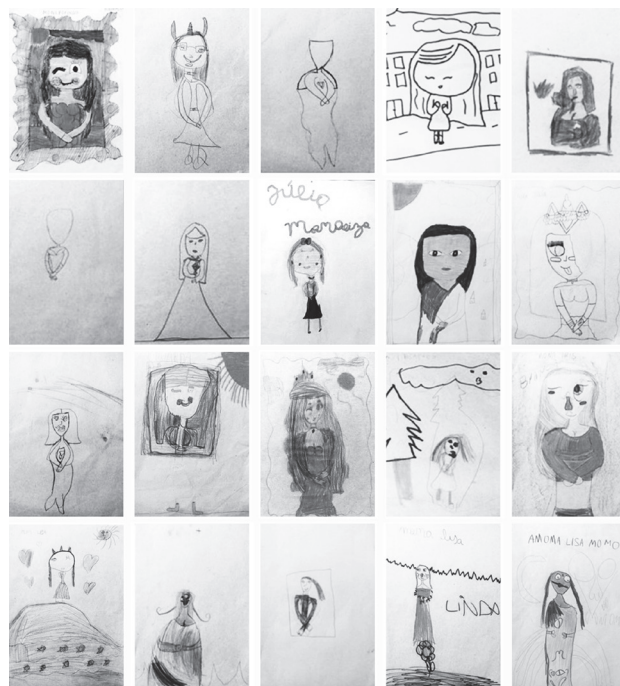


Figura 4 – Desenhos com mãos cruzadas realizados pelos estudantes das turmas multisseriadas de uma escola no sul da Ilha de Santa Catarina – Brasil.

Dos 28 desenhos apreciados, vinte e um deles, ou seja, a maioria, apresentou a personagem com as mãos cruzadas na frente do corpo, como a imagem de partida (Calabrese, 2008), ou seja, a

Mona Lisa de Da Vinci. O que se observa é que além do poder de permanência na memória desta figura emblemática, a maioria das criações intertextuais que a tem como referência também trazem as mãos cruzadas à altura dos pulsos, sejam imagens artísticas ou imagens estéticas da cultura visual, como as imagens de desenhos animados. Outra possibilidade da manutenção desta postura é o fato de estar em primeiro plano tanto na Mona Lisa propriamente dita, como nas imagens que se relacionam intertextualmente com ela, mostrada aos alunos. Por anos de experiência em aulas voltadas à leitura de imagem, percebe-se que o olhar é capturado, preferencialmente, ou pelo centro geométrico da imagem, ou por um conjunto de elementos reunidos que tornam a imagem mais *descodificável*, ou pelo plano de exposição, neste caso, o mais próximo do olhar. Sabemos que a representação do corpo humano é complexa, mormente para principiantes. Não teria sido uma escolha para melhor representar as mãos? Teria Da Vinci também usado esta estratégia? Ou, conhecedor exímio do corpo humano, acusado até de exumar cadáveres para estudá-lo, Da Vinci teria apenas retratado a pose de uma modelo pousando de acordo com os cânones estéticos de então? E quanto aos alunos, teriam tido eles apenas a intenção de reiterar, intertextualmente, uma similaridade com a Mona Lisa de Da Vinci? De qualquer modo, esta postura confere sentidos de uma moça, (ou menina, ou mulher, ou boneca) contida, recatada, bem comportada.

5.2. Segunda Categoria: Olhos Fechados



Figura 5 – Desenhos com olhos fechados realizados pelos estudantes das turmas multisseriadas de uma escola no sul da Ilha de Santa Catarina – Brasil.

Observe-se, inicialmente, que entre oito imagens, cinco delas colocaram a imagem desenhada dentro de uma moldura, querendo conferir-lhe destaque e importância, bem como caracterizá-la como a representação da representação de alguém.

Nas representações intertextuais da Mona Lisa de cada um dos estudantes, já que solicitado o trabalho como a sua Mona Lisa, um dos aspectos que mais chamou nossa atenção foi a presença nas figuras humanas de um dos olhos fechados. Foi necessária uma busca nas imagens da indústria cultural possivelmente consumidas por eles. Então encontramos na internet vários personagens que se apresentam de olhos fechados, como My little poney, Unicórnio, Betty Boop.

Não era do nosso conhecimento, porém, tornando-nos mais observadores dos materiais escolares, percebemos que as mesmas referências visuais estavam presentes, principalmente os unicórnios.



Figura 6 – Exemplo de referente³ da cultura visual com olhos fechados.

Mesmo pertencentes a classes populares, vários desses alunos possuem dispositivos com acesso a WhatsApp, e lá também se encontram emojis com um dos olhos fechados:



Figura 7 – Emojis selecionados com olhos fechados.

Um dos olhos fechados remetem à noção de cumplicidade, como camaradagem, coleguismo, colaboração, solidariedade; mas cumplicidade também pode aludir à convivência, conluio, mancomunação. Ou seja, um dos olhos fechados consiste em um signo ambíguo e são os demais sinais da imagem que ajudam na atribuição de sentidos. Que sentidos os estudantes queriam atribuir à sua Mona? Uma das alunas intitulou seu desenho bem elaborado e acabado, com um olho fechado, chamando-a de Mona Fofinha. Ora, “fofo” é um adjetivo que em português brasileiro quer dizer macio, almofadado, leve, entre outras acepções. Mas o uso mais recente, principalmente por jovens, consagrou sentidos como encantador, gracioso,

amoroso, querido. Acreditamos que seja esta a opção escolhida pelos alunos.

Entretanto, daí surgiu outra preocupação, aliás, um achado importante se queremos usar a aula de arte, os processos de *imagemização*, como possibilidade de construção da cidadania, no que toca à capacidade de fazer escolhas: a influência da indústria cultural sobre categorias sociais em formação que não dispõe de conhecimentos para se colocarem criticamente diante da dominação cultural; do consumo que paga *royalties* (direitos de autor) sobre as imagens para países dominantes, ignorando a profícua produção de imagens do nosso país.

5.3. Terceira Categoria: Corpo Inteiro

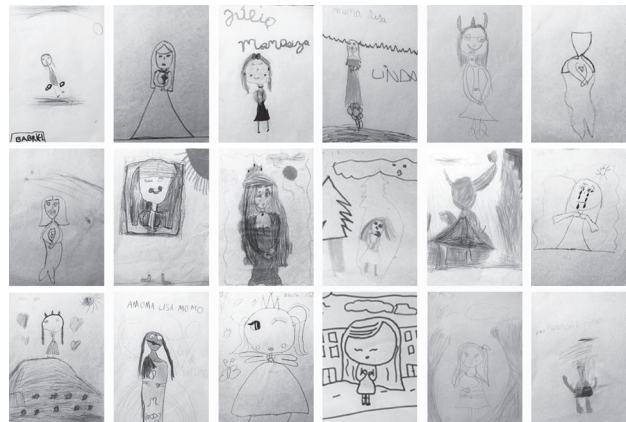


Figura 8 – Desenhos com *corpo inteiro* realizados pelos estudantes das turmas multisseriadas de uma escola no sul da Ilha de Santa Catarina – Brasil.

Foi digno de atenção o número de desenhos nos quais as Mona Lisas foram apresentadas de corpo inteiro, distanciando-se assim do texto visual de partida, que é de meio corpo, ou plano médio. Inicialmente, mostra o uso da liberdade conferida para que criassem a *sua* Mona Lisa.

3 Adaptado de Pixabay. Disponível em <https://pixabay.com/es/illustrations/unicornio-arco-iris-colorido-magia-3824876/>.

Desenhando de corpo inteiro possibilita também incluir mais detalhes do contexto em que se situa cada criação, possibilitando mostrar a identidade de cada um. Daí que além de terem em comum o fato de estarem de corpo inteiro, e de algumas Monas estarem com as mãos cruzadas, aspecto já analisado, percebe-se diversidade nas representações, pois há uma noiva, uma outra de vestido de gala, uma princesa de cabelos e traje longo, bem como uma coroa na cabeça, estas últimas bem distanciadas do contexto dos estudantes, pois não consta que na comunidade haja bailes de gala; e cabeças coroadas não existem no Brasil desde a Proclamação da República, em 1889. Entretanto, as princesas são personagens bastante difundidas pelas inúmeras narrativas da indústria do entretenimento destinadas a cultura visual infantil, em que os trajes glamorosos fazem parte de seus figurinos. Bem como, a famosa boneca que faz sucesso entre às crianças desde a década de 1950, cujas vestimentas elegantes são uma de suas características marcantes.



Figura 9 – Princesas Disney⁴

Há uma Mona Lisa entre pinheiros, e ainda uma outra que foi construída em relação intertextual

4 Adaptado de Wikimedia Commons. Disponível em https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Disney_Princesses_at_Merida%27s_coronation.jpg.CC.

mais próxima a Marcel Duchamp e de Salvador Dalí do que com Da Vinci, pois ostenta um bigode, além de outros grafismos que lembram o surrealismo. Apresentada dentro de uma moldura linear, desenhada com caneta hidrocor preta, encontra-se uma Mona Lisa de olhos fechados, corpo muito pequeno em relação à dimensão da cabeça, imagem que tem como fundo edifícios de três andares; ela poderia ser reconhecida como um quadro de um HQ.

Neste grupo encontramos e estranhamos, por ser a única, uma referência a Florianópolis: embora no desenho apareça o sol antropomorfizado, os corações e um adereço na cabeça da Mona Lisa, em primeiro plano vemos peixes, nadando provavelmente no mar. Florianópolis é um município situado em uma ilha, a Ilha de Santa Catarina, cercada de quarenta e duas praias, e o bairro onde se situa a escola é uma antiga colônia de pescadores. A personagem feminina está sobre uma pedra, diante do mar e o bairro se chama Morro das Pedras.

Há também uma Mona Lisa chorando e as lágrimas que caem, azuis, são os únicos elementos coloridos no desenho. Onde estaria a tristeza expressa nessas lágrimas? São questões como esta que um período apenas de convívio com um grupo produz uma certa frustração no pesquisador. Isto porque os achados são muitos, mas para que se possa observar melhor, processar e estabelecer estratégias de abordagem de problemas individuais inesperados demanda mais tempo. Tais sintomas são encaminhados à professora da turma, mas não se tem certeza de ter sido tratado.

5.4. Quarta Categoria: Adereços de Cabeça



Figura 10 – Desenhos com adereços de cabeça realizados pelos estudantes das turmas multisseriadas de uma escola no sul da Ilha de Santa Catarina – Brasil.

Nesta categoria, encontramos vários tipos de adereços e vamos selecionar alguns que guardam semelhança se não visual, mas semelhança quanto a influência cultural sofrida. Por este motivo não nos ateremos ao véu de noiva, aos lacinhos, ao lenço. Vamos refletir aos adereços que são usados por crianças e jovens, geralmente atrelados a um suporte chamado tiara, diadema ou arco, conforme a região do país.

Uma nova busca nos domínios do consumo de crianças e jovens como foi feito em relação aos olhos fechados. Observamos que várias meninas usavam tiaras com corações ou lacinhos. Então, fizemos um rastreamento na internet em busca de tiaras e encontramos muitas, não só lacinhos e

coraçõezinhos, mas de Minnie, de Unicórnio e de chifrinhos, inclusive luminosos. Daí encontramos igualmente as coroas de princesa; elas existem de todo modelo e preço, a partir de doze reais em lojas populares.



Figura 11 – Desenho digital de referência⁵ dos acessórios de cabeça encontrado em diademas infantis.

A presença dos ornamentos atuais nas cabeças das Mona Lisas nos mostram que além de os alunos fazerem inter-relações de seus desenhos com a Mona Lisa de Da Vinci, principalmente com a pose das mãos, adornaram as suas Monas com os enfeites que têm ou gostariam de ter, desejo de consumo promovido pela indústria cultural.

6. Principais Constatações

Verificamos, na fase exploratória que se mesclou com a coleta de dados, que a única obra de arte conhecida pelos estudantes era a Mona Lisa de Leonardo da Vinci, e ela era conhecida por todos, mesmo não conhecendo seu autor. Embora seja, talvez, a obra mais conhecida do mundo, surpreendeu-nos que nenhuma outra obra tenha sido citada, nem mesmo uma obra brasileira ou local. No caminho para o bairro onde se localiza a escola existe uma outra escola pública com o nome

⁵ Adaptado de Pixabay. Disponível em <https://pixabay.com/es/vectors/unicornio-cuerno-arco-fantas%C3%ADa-4119045/>.

bem visível: Hassis. Trata-se de um artista local, de Florianópolis, embora aqui não tenha nascido, mas vivido quase a vida toda. Se não mencionaram é porque ou não perceberam, ou nunca tiveram a curiosidade de saber quem foi Hassis.

Também constatamos que desconheciam o próprio “vocabulário” da arte, como linhas, o básico da linguagem visual, e suas possibilidades de existência, bem como formas, textura; e contraste, ritmo e harmonia, entre tantos outros. Todavia, após as aulas sua apreensão foi satisfatória, reconhecendo esses elementos ao se voltarem para a imagem da Mona Lisa, principalmente em virtude do trabalho de expressão corporal, que facilitou o entendimento desses fenômenos estéticos. Aqui se observa que podem ser construídas relações intertextuais entre as linguagens corporal e visual e que os conceitos estéticos implicados são análogos, elementos que constatados em uma linguagem auxiliam na percepção e na compreensão de outra.

Quanto ao desconhecimento do “vocabulário” e da “sintaxe”, ou de um mínimo de conceitos sobre a linguagem visual, esses estudantes estavam no mesmo nível, em termos de cidadania, dos alfabetos. Daí a importância da *imagemização*, para lhes permitir o acesso a significados e sentidos que circulam em sociedade desta forma, em linguagem visual, e não em linguagem verbal, possibilitando que sejam sujeitos de suas escolhas e evitando que sejam facilmente manipuláveis. Em última instância, possibilitando que sejam verdadeiros cidadãos.

Em relação aos dados visuais, percebemos que se os estudantes se afastaram dos modelos habituais, desenhos estereotipados comuns na

idade deste grupo. E quanto à intertextualidade, esteve presente principalmente na postura das mãos. Também é interessante destacar a presença de moldura nas suas Mona Lisas, embora a imagem desta obra, projetada na parede para análise durante a aula, não apresentasse moldura. Ou seja, há entre eles a ideia da sacralização da arte, representada pela moldura, que destaca a imagem da realidade e a coloca num nível digno de ser louvada como uma divindade. A ausência de referências visuais locais nos desenhos da figura humana de corpo inteiro também é digna de nota, embora uma aluna apenas a tenha trazido.

Mas os achados mais surpreendentes pertencem a duas das categorias: os olhos fechados de Mona Lisa e os adereços de cabeça que lhe foram acrescentados. Em ambos os casos constatamos serem detalhes oriundos de imagens e objetos da cultura visual, notadamente norte-americana, personagens de histórias em quadrinhos e outros produtos da indústria cultural tornadas moda entre as crianças, gerando uma necessidade de consumo supérflua e distante da sua identidade, além do que fazendo com que pessoas de baixo poder aquisitivo sejam consumidoras de produtos que pagam *royalties*, direito ao uso de imagens estranhas aos seus contextos culturais. Trata-se de demandas artificiais, geradas para que, por exemplo, queiram ser princesas, o que acaba sendo cultivado pela família, pois há coroas e trajes de princesas à venda no comércio a partir de um ínfimo valor; mas não se pode avaliar o impacto do atendimento a esses desejos na formação dessas meninas. Podemos relacionar este fenômeno ao que Eugênio Trivinho (2005) denomina glocalização da existência, em

que o termo glocal configura-se como um esquema tecnocultural que está inserido no tecido social pelo poder comunicacional vigente – indústria cultural (redes de massa) e megainfoburocracia (redes interativas) – que fomenta o desejo e o engajamento do consumidor. Segundo Trivinho (2005: 66): “O glocal é o vetor de articulação e modulação não somente de todas as instâncias e setores sociais, mas também de sua produção simbólica, imagética e material”, ou seja, “encerra o modo predominante de irradiação sociosemiótica (textual/imagética/sonora) e transmissão cultural na história contemporânea” (Trivinho, 2005: 67). Desta forma, o processo de compreensão intertextual pode ser uma forma relevante de leitura crítica do fenômeno glocal.

Assim se conclui que a *imagemização* é fundamental para a construção da cidadania, indispensável para um posicionamento crítico diante dos apelos veementes que as imagens fazem permanentemente na vida cotidiana de todos. Isto porque, sem o acesso às linguagens todas, não apenas à verbal, alijados dos diversos modos de comunicação, os sujeitos seriam apenas cidadãos de segunda classe, ignorantes de muitos conhecimentos que circulam em sociedade em linguagens outras que não as verbais, o que acabaria impedindo uma tomada consciente de decisões tanto na vida cotidiana, ao escolher, entre tantas embalagens, a marca de um produto para consumo, até escolher, entre muitas “embalagens”, de modo igualmente consciente, um político para votar.

Referências Bibliográficas

- André, M. (2013). “O que é um estudo de caso qualitativo em educação?” em *Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95-103.
- “Apropriação” (s.d.) em *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. Disponível em <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3182/apropriacao> (consultado em 25 de maio de 2022).
- Arnheim, R. (1998). *Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Thomson Pioneira.
- Barbosa, A.A.T.B. (2005). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.
- Bakhtin, M. (2002). “Une source de l'intertextualité? Le dialogisme” em Rabau, S. *L'Intertextualité*. Paris: Flammarion.
- Calabrese, O. (2008). *Fra parole e imagine: metodologie ed esempi di analisi*. Mondadori.
- Dondis, D. A., & Camargo, J. L. (1997). *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fabris, A. (1998). “Redefinindo o conceito de imagem” em *Revista Brasileira de História*, 18, 217-224.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Greimas, A. J. e Courtés, J. (1989). *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix.
- Kristeva, J. (2002). “L'acte de naissance de l'intertextualité ou l'espace de la signification” em Rabau, S. *L'Intertextualité*. Paris: Flammarion.
- Marconi, M. de A.; Lakatos, E. M. (2010). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Meirinhos, M. e Osório, A. (2010). “O estudo de caso como estratégia de investigação em educação” em *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Ostrower, F. (2013). *Universos da arte*. São Paulo: Editora da Unicamp.
- Ramalho e Oliveira, S. (2009). *Imagem também se lê* (2.^a ed.). São Paulo: Rosari.
- Ramalho e Oliveira, S. (2010). *Diante de uma Imagem*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

- Ramalho e Oliveira, S., Jardim Filho, A. J. (2015). "Apontamentos sobre o fenômeno polissêmico da tradução." em *Anais do X Ciclo de Investigações Científicas do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC*. Disponível em https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40727464/2._APONTAMENTOS_SOBRE_O_FENOMENO_POLISSEMICO_DA_TRADUCAO_-_Airtton_Jordani_Jardim_Filho_-_Sandra_Ramalho_e_Oliveira-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1653933048&Signature=aShW3S26LWla8fAm~ETcM3kaCFjoJfyulkqF xSyQL1xc5P8UX-kbB06wIMhi1JftbyXO-q3GJ Fr1iFgT6xSWzOSkQcRpiPCNbVgAOZHvGX~Z yOdGboLEWPZiIMn8BUNqDcaA-AJKCSM-Vj nK3ptcgPnXSRMUJD2IV9gTqbhU7atW28Q bvlFYa6DjyhCEUlyQx5ZmX-swFOUOZXI8IQIQ iTLnfQmbGbsjAN6V~bYOoJkOR62NSv2gRN UMGw5cptpYDd77ofVrFZfOD1D0d4LAyGwZ waWbfSjyFRQulznbpskxvpppyv-zYNtSrN8z Ch8eiGU1zzOkOtOa6btXJDs3g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA (consultado em 30 de maio de 2022)
- Ramalho e Oliveira, S., Jardim Filho, A. J. (2015). "Apontamentos sobre o fenômeno polissêmico da tradução." em *Anais do X Ciclo de Investigações Científicas do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC*. shorturl.at/ajt68 (consultado em 30 de maio de 2022).
- Ramalho, S. R., & Jardim Filho, A. J. (2018). "Intertextualidades interlinguísticas: alguns parâmetros para análises correlacionais" em *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design*. Disponível em <https://www.revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/12081/8468> (consultado em 30 de maio de 2022).
- Santaella, Lúcia (1992-1993). "Palavra, Imagem & Enigmas" em *Dossiê Palavra/Imagem*, (16), 38-39.
- Sardelich, M. E. (2006). "Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa" em *Educar em Revista*, (27), 203-219.
- Trivinho, E. (2005). "Comunicação, glocal e cibercultura. Bunkerização da existência no imaginário mediático contemporâneo" em *Fronteiras-estudos midiáticos*, 7(1), 61-76.

