

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU MESTRADO EM
COMUNICAÇÃO E CULTURA

Rita Miranda Rosa

O CARTAZ NO CONTEXTO ESCOLAR:
A “EDUCAÇÃO DO OLHAR” EM FOCO

Sorocaba/SP

2013

Ficha Catalográfica

Rosa, Rita Miranda

R696c O cartaz no contexto escolar : a “educação do olhar” em foco /
Rita Miranda Rosa. -- 2013.

103 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Coutinho Pagliarini de Souza

Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) - Universidade
de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2013.

Rita Miranda Rosa

O CARTAZ NO CONTEXTO ESCOLAR:

A “EDUCAÇÃO DO OLHAR” EM FOCO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Coutinho Pagliarini de Souza

Sorocaba/SP

2013

Rita Miranda Rosa

O CARTAZ NO CONTEXTO ESCOLAR:

A “EDUCAÇÃO DO OLHAR” EM FOCO

Dissertação aprovada como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre no
Programa de Pós-Graduação em
Comunicação e Cultura da Universidade de
Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Pres.; Profa. Dra. Luciana Coutinho Pagliarini de Souza –

Universidade de Sorocaba

1ºExam.: Prof. Dra. Maria Ogécia Drigo –

Universidade de Sorocaba

2ºExam.: Prof. Dr. João Baptista de Almeida Junior –

Universidade do Vale do Sapucaí

Dedico aos meus filhos: Dalila, Marina e Celsinho

AGRADECIMENTOS

Agradeço pelo apoio recebido dos meus filhos Dalila Rosa Martins de Araújo e Celso Martins de Araújo Filho, e reforço o agradecimento à minha filha Marina Rosa Martins de Araújo, pessoa responsável pelo meu início no curso de mestrado. Ela esteve ao meu lado todos os dias, desde quando iniciei como aluna especial até o fim do curso. Foi Marina também quem me colocou em contato com minha orientadora Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e com Maria Ogécia Drigo, pessoas que eu aprendi a admirar não apenas por estarem sempre à disposição para me orientar em relação ao projeto, mas também por me apoiarem como amigas naqueles momentos difíceis que acredito fazer parte da rotina de um mestrando.

Também as admiro, pela força, pela coragem e determinação! Obrigada.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos
nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos
sempre.

Paulo Freire

RESUMO

Este projeto tem como contexto a interface entre Comunicação e Educação. Da Comunicação vem o objeto de estudo – o cartaz de publicidade – que adentra o meio educacional via livros didáticos da disciplina de Arte, mais especificamente o material didático do 2º ano do Ensino Médio, componente do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Partindo da ideia que os meios de comunicação constituem um novo espaço do saber e que a escola os vem incorporando no material didático, interessa-nos compreender o cartaz enquanto meio de comunicação e componente estético do cotidiano, além de explorar o uso do potencial de sentidos do cartaz no contexto escolar. Na esteira desse objetivo maior, seguem os específicos: mostrar como se dá a apropriação do cartaz no contexto da educação; tratar de aspectos da semiótica peirceana, bem como identificar a metodologia para análise de representações visuais que advém dessa semiótica para, finalmente, explicitar como pode se dar a “educação do olhar” para representações visuais. Para tais propósitos, nos apoiamos na metodologia erigida por Santaella (2001, 2012), a partir das ideias de Peirce, que institui o trajeto interpretativo dirigido por três olhares – o que captura qualidades (contemplativo); o que discrimina, apreende existentes (observacional), o que generaliza e, efetivamente, interpreta (interpretativo). Para uma abordagem sobre o papel do cartaz na paisagem urbana como um componente estético do cotidiano, apoiamo-nos em Moles (1987). Um breve panorama sobre momentos da história do cartaz em seu diálogo com os movimentos artísticos dos séculos XIX e XX tem sustentação no trabalho de Meggs e Purvis (2009). Para tratarmos da interface entre Comunicação e Educação, lançamos mão de Baccega (2011) e Freire (1983) e para conhecermos o contexto em que o cartaz se apresenta em sala de aula, buscamos apoio nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes e no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. O estudo da imagem como representação visual terá o amparo teórico de Dondis (1999), bem como de Santaella e Nöth (1997). A relevância do trabalho está na possibilidade de aplicar uma metodologia que contribua para a educação do olhar do leitor/aprendiz ao permitir o deslindar das camadas de sentido do signo/cartaz, o que propiciaria uma leitura de imagens artísticas mais especializada e, por isso, mais significativa. Acreditamos também que o cartaz pode aproximar o leitor/receptor da arte.

Palavras chave: Comunicação. Educação do olhar. Semiótica. Livro didático. Cartaz .

ABSTRACT

This project has the interface between Communication and Education as its context. From Communication comes the object of study: the advertising poster, which enters the educational environment via didactic Art/Education books, specifically the material of the High School second year, component of the Official Curriculum of the State of São Paulo. From the idea that the communication means constitute a new type of knowledge and that the school has been incorporating them in the didactic material, it is of our interest to comprehend the poster as a communication mean and an aesthetic component of the everyday, as well as explore the use of the poster's potential senses in the school context. In the way of this bigger objective, the specifics follow: demonstrate how is given the appropriation of the poster in the education context; treat of aspects of the Peircean semiotic, as well as identify the methodology for analysis of visual representations that result from this semiotic to finally make explicit how can be given the "education of the sight" for visual representations. For these purposes, we take support in the methodology built by Santaella (2001, 2012) from the ideas of Peirce, that institutes the interpretative path directed by the looks – that which captures qualities (contemplative); that which discriminates, apprehends existents (observational); that which generalizes and, effectively, interprets (interpretative). For an approach about the role of the poster in the urban view as an aesthetic component of the everyday, we use Moles (1987). A brief panorama about moments of the history of the poster in its dialogue with the artistic movements of the XIX and XX centuries has its support on the work of Meggs and Puvis (2009). For us to treat about the interface between Communication and Education, we make use of Baccega (2011) and Freire (1983) and, for the acknowledgement of the context in which the poster presents itself in the classroom, we seek support in the National Curricular Art Parameters and the Official Curriculum of the State of São Paulo. The image as visual representation will have the theoretical support of Dondis (1999), as well as Santaella and Nöth (1997). The relevance of the work is in the possibility of applying a methodology that will contribute to the education of the sight of the reader/apprentice in allowing the liberation of the sign/poster's sense layers that would propitiate a more advanced reading of artistic images and therefore more meaningful. We believe also that the poster may approach the reader/receptor to art.

Keywords: Communication. Education the look. Semiotics. Didactic book. Poster.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Swedish Song Quarttet	23
Figura 2-Cinco palhaços famosos	24
Figura 3-As Chérettes	26
Figura 4 - Grasset	27
Figura 5 - Diversos de Lautrec	28
Figura 6 - Diversos Höch	30
Figura 7 - Cabeça Surreal.....	32
Figura 8 - Os sobreviventes fazem guerra à guerra.....	33
Figura 9 - Cartaz de E.McKnight Kauffer.....	34
Figura 10 - Cartaz de Austin Cooper	35
Figura 11 - Exposição Bauhaus.....	36
Figura 12 - Cartaz de Katherine McCoy	37
Figura 13 - Cartaz do Partido Democrático.....	38
Figura 14 - Abaixo a Ditadura.....	39
Figura 15 - Anauê.....	39
Figura 16 - Cartaz 1º de Maio	40
Figura 17 - Leis Sociais.....	40
Figura 18 - III Bienal.....	41
Figura 19 - Diversos Guto Lacaz	42
Figura 20 - Caderno do Professor	51
Figura 21 - Mapa dos territórios da Arte.....	51
Figura 22 - Cartazes do Caderno do Aluno.....	56
Figura 23 - Situação de Aprendizagem	57
Figura 24 - Lição de Casa	58
Figura 25 - Cenas de Os Deuses devem estar loucos	67
Figura 26 - Relação triádica dos signos	68
Figura 27 - Jane Avril	75

Figura 28 - Toulouse-Lautrec. Jane Avril au Jardin de Paris	76
Figura 29 - Lacaz	86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O CARTAZ EM FOCO	18
2.1 O cartaz: mídia publicitária e objeto artístico	18
2.2 Momentos significativos da história do cartaz	22
2.3 O cartaz no Brasil... ..	38
3 O CARTAZ PARA ALÉM DE SUA FUNÇÃO	43
3.1 O cartaz na interface Comunicação/Educação	43
3.2 O cartaz no contexto do Ensino de Artes	45
4 REFERENCIAL TEÓRICO/METODOLÓGICO PARA ANÁLISES	66
4.1 Conceitos da semiótica peirceana via “Os Deuses Devem Estar Loucos”	67
4.1.1 O objeto, a materialidade e a criatividade do homem	70
4.2 Sobre o percurso do olhar	73
5 EXERCÍCIOS PARA EDUCAÇÃO DO OLHAR.....	75
5.1 Experiência fenomenológica e fundamentos sógnicos da pintura.....	77
5.1.2 Nos meandros da sugestão, da sinalização e da simbologia.....	82
5.1.3 Os efeitos interpretativos de “Jane Avril au Jardin de Paris”	84
5.2 Experiência fenomenológica e fundamentos sógnicos da pintura.....	87
5.2.1 Nos meandros da sugestão, da sinalização e da simbologia.....	89
5.2.2 Os efeitos interpretativos do Cartaz para o Nouveau Salon des Cent.	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

Em 1992, iniciei o curso de Arte nas Faculdades Integradas Teresa D'Ávila, em Santo André, formando-me em 1996 com especialização em Artes Plásticas. A partir de então, iniciei a minha vida profissional.

Em 2001 tive meu primeiro contato com alunos da rede pública. Em 2002, um estudo sobre os PCNs de Arte levou-me a rever minha concepção sobre aulas de Arte. Deparei-me, então, com o desafio de escolher recursos didáticos adequados que possibilitassem aos alunos compreender a Arte como objeto de conhecimento necessário para o desenvolvimento do homem, direcionando-os a perceber que a Arte está presente no contexto social, nas profissões, em diferentes ramos de atividades e no cotidiano.

A princípio, meu propósito centrou-se na tentativa de romper com a desgastada forma de lidar com as aulas de Arte como “livre expressão”. Meu interesse estava em despertar no aluno seu processo criador, livre de amarras e conceitos cristalizados.

Em meio às dificuldades, próprias do dia a dia de uma escola, o principal obstáculo foi o desinteresse do aluno em aprender Arte e compreendê-la como área de conhecimento. Delineou-se, então, um caminho: o discurso do aluno – seu conhecimento prévio, sua realidade, seu cotidiano – devia ser o ponto de partida.

Debrucei-me, então, em estudos que pudessem dar-me embasamento teórico a fim de ter uma nova postura diante dos alunos e, simultaneamente, buscar em cada proposta exercitar a expressividade e a comunicação, além do desenvolvimento da imaginação, da criatividade e de um pensar reflexivo sobre Arte.

Em 2011, um curso oferecido pelo Estado para capacitação de professores da rede pública “Tão perto, tão longe” abriu-me novos horizontes e despertou em mim a vontade de buscar novos saberes, sobretudo ao me deparar com estas palavras que me motivaram a encarar um novo projeto em minha vida:

É importante nos situarmos no centro desta investigação e olharmos para nosso próprio processo de autoformação. Como e quando aprendemos Arte? Quando nossos desejos e potências encontram sentido, escuta e se transformam em aprendizado, inaugurando novas necessidades e desejos? Aprender a ensinar parece ter a ver com necessidades vitais, autônomas e contínuas de descobrir e criar mundo (LUCENA; ZATS, 2012).

Aprender a ensinar arte estava para mim muito atrelado à necessidade de ensinar a “ler” a linguagem visual. Presentes na materialidade da imagem estão os aspectos

qualitativos a partir dos quais a poética está inscrita, bem como os estilos, os materiais, a história da arte, daí o caminho para um ensino mais significativo.

Ocupando hoje também a função de coordenadora pedagógica e diante do desafio de capacitar professores para o trabalho com Arte em sala de aula, sobretudo para a educação do olhar voltada para a leitura de imagens estéticas, resolvi buscar no mestrado conhecimentos que me orientassem no tratamento desses signos. Foi o viés do ensino de Arte com a presença das mídias nos livros didáticos que me levou a buscar outra área do saber: a comunicação, mais especificamente, a visual.

Assim, aproveitar a proximidade dos alunos com a mídia em todos os momentos do dia – começando pela TV e rádio, mídias de maior alcance, revistas; passando pelos *outdoors* que invadem a paisagem urbana, os *Ipods* ou celulares que acompanham os adolescentes em seus trajetos, até o computador que, embora não seja de fácil acesso a todos, é proposta da escola sua inclusão – poderia ser um caminho para também os aproximarem de procedimentos artísticos incorporados pelas mídias. Foi no caderno do aluno 2º ano de Artes do Ensino Médio do 4º bimestre que se concretizou a possibilidade de trabalhar a mídia cartaz.

Com isso definiu-se o cartaz presente no material didático do 2º ano do Ensino Médio, componente do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, como o objeto desta pesquisa. A questão que norteou minha busca por respostas indagava se na disciplina de arte o tratamento que o Caderno do Aluno dispensava ao cartaz era capaz de explorar suas possibilidades de sentido de modo a favorecer uma “educação do olhar”. Mas ao mesmo tempo outra indagação vinha à tona: estaríamos nós, professores, preparados para mostrar na prática como transformar conhecimento em arte, e prepararmos o educando para desenvolver sua habilidade poética e códigos pessoais?

A partir de então traçamos como objetivo geral compreender o cartaz enquanto meio de comunicação e componente estético do cotidiano, bem como explorar o uso do potencial de sentidos do cartaz no contexto escolar. Na esteira desse objetivo maior, seguem os específicos: mostrar como se dá a apropriação do cartaz no contexto da educação; tratar de aspectos da semiótica peirceana, bem como identificar a metodologia para análise de representações visuais que advém dessa semiótica para, finalmente, explicitar como pode se dar a “educação do olhar” para representações visuais.

Para o exercício de educar o olhar, nos apoiamos na metodologia erigida por Santaella (2001; 2012) a partir das ideias de Peirce, que institui o trajeto interpretativo

dirigido por três olhares - o que captura qualidades (contemplativo); o que discrimina, apreende existentes (observacional), o que generaliza e, efetivamente, interpreta (interpretativo).

Nossas reflexões estão organizadas nos capítulos que aqui serão brevemente descritos. O primeiro capítulo “O cartaz em foco” apresenta o objeto dessa pesquisa – o cartaz – como linguagem, nas suas especificidades de meio de comunicação e produtor de cultura criado para ambiente urbano. Para uma abordagem sobre o papel do cartaz na paisagem urbana como um componente estético do cotidiano, baseamo-nos em Moles (1987). Um breve panorama sobre momentos da história do cartaz em seu diálogo com os movimentos artísticos dos séculos XIX e XX tem sustentação no trabalho de Meggs e Purvis (2009). Para a elaboração desse panorama, alguns cortes sincrônicos se fizeram na linha diacrônica apresentada, buscando privilegiar os principais movimentos artísticos dentre os quais se encaixam os artistas trabalhados no material didático, corpus desta pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado “O cartaz para além de sua função” apresenta, num primeiro momento, o cartaz na interface Comunicação/Educação, bem como reflexões sobre o tratamento dessa mídia como objeto pedagógico. Autores como Paulo Freire (1983), um dos primeiros a levantar a questão sobre a importância do diálogo entre Comunicação e Educação, Baccega (2011) sustentam essas reflexões. Em seguida são expostos alguns princípios para o ensino de Artes a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes voltados ao Ensino Médio e à proposta de trabalho do Currículo Oficial de São Paulo. Apresentam-se, ainda, as atividades realizadas com os cartazes que constituem o *corpus* deste trabalho e uma discussão a partir das orientações dirigidas ao professor na condução das mesmas. O propósito é o de verificar se as instruções e as atividades cumprem seus propósitos no sentido de privilegiar no tratamento do cartaz a habilidade de “ler” representações visuais.

O quarto capítulo aborda a metodologia erigida por Santaella (2002), a partir das ideias de Peirce, que institui o trajeto interpretativo dirigido por três olhares – o que captura qualidades (contemplativo); o que discrimina, apreende existentes (observacional), o que efetivamente interpreta, generaliza (interpretativo). Estes olhares nos falam à percepção, à sensação e à razão, e ocorrem quando estamos diante de situações que podem ser captadas por nossos sentidos. Estar diante de um cartaz é uma dessas situações, da mesma forma, o processo de criação de um cartaz se vale desse exercício.

E por fim no último capítulo – Exercícios para educação do olhar – as análises são apresentadas, e buscam recuperar esse percurso do olhar, procurando adotar o passo a passo na apreensão das camadas de sentido inscritas nas imagens dos cartazes.

A relevância do trabalho está na possibilidade de aplicar uma metodologia que contribua para a educação do olhar do leitor/aprendiz ao permitir o deslindar das camadas de sentido do signo/cartaz, o que propiciaria uma leitura de imagens artísticas mais especializada e, por isso, mais significativa. Acreditamos também que o cartaz pode aproximar o leitor/receptor da arte.

2 O CARTAZ EM FOCO

Este capítulo apresenta o objeto dessa pesquisa – o cartaz – nas suas especificidades de meio de comunicação e produtor de cultura criado para ambiente urbano. Para uma abordagem sobre o papel do cartaz na paisagem urbana como um componente estético do cotidiano, baseamo-nos em Moles (1987). Um breve panorama sobre momentos da história do cartaz em seu diálogo com os movimentos artísticos dos séculos XIX e XX tem sustentação no trabalho de Meggs e Purvis (2009). Para a elaboração desse panorama, alguns cortes sincrônicos se fizeram na linha diacrônica apresentada, buscando privilegiar os principais movimentos artísticos dentre os quais se encaixam os artistas/cartazistas trabalhados no material didático que funciona como corpus desta pesquisa: os cadernos de Arte do 2º ano do Ensino Médio, 4º bimestre, parte do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

2.1 O cartaz: mídia publicitária e objeto artístico

Abraham Moles descreve o cartaz – imagem da sociedade urbana – como sendo um componente estético do nosso ambiente. “Ele é talvez uma das aberturas próximas de uma arte não-alienada, inserida na vida cotidiana, próxima e espontânea” (MOLES, 1987, p. 15).

Dentre as seis funções do cartaz preconizadas por Moles (1987, p.49-56) e que mais adiante serão apresentadas, interessa-nos de perto as que o tratam como mídia publicitária e como objeto artístico, o que justifica sua inserção em livros didáticos voltados ao ensino da Arte nas instituições públicas do Estado de São Paulo.

Moles (1987) explica que um cartaz é feito à imagem da sociedade, com componentes estéticos do meio, sendo, portanto, elemento cultural e, por sua vez, serve de suporte para novas ideias.

Foi a partir de 1800 que os cartazes começaram a circular com mais frequência. A princípio, apresentava um formato pequeno e constituía-se apenas de texto disposto na página sem qualquer preocupação estética. Ao longo do tempo, adequando-se às exigências, tanto do expectador quanto do anunciante, ele passou a ser conforme o conhecemos hoje: um impresso de grande formato para fixação em ambientes amplos

ou ao ar livre, com predomínio da imagem e com pouco texto. A preocupação com a estética é determinante em sua produção.

Nascido da invenção da página impressa e acompanhando a evolução das linguagens gráficas, o cartaz vem sendo produzido via tipografia – forma artesanal – e no seu formato mais complexo, via digitalização.

Participante da cena urbana, o cartaz era feito para ser colado e exposto à visão do transeunte. Dadas essas circunstâncias, a necessidade de adequação da linguagem era fundamental. Um ambiente marcado pela rapidez exigia uma mensagem sintética, que capturasse a visão do público em movimento, bem diferente da linguagem do anúncio publicitário impresso em revistas, jornais cujo texto elaborado com base na argumentação era voltado para um leitor não movente.

Um cartaz moderno será, pois, uma imagem em geral colorida contendo normalmente um único tema e acompanhado de um texto condutor, que, raramente ultrapassa dez ou vinte palavras, portador de um único argumento. É feito para ser colocado e exposto à visão do transeunte (MOLES, 1987, p. 44).

Também Leite (2009, p. 24) acentua essa característica da linguagem do cartaz:

Em princípio, cartazes são para serem vistos e compreendidos em poucos segundos. Esse tempo de leitura, que poderá variar de acordo com o local que é afixado, determinará a complexidade da solução gráfica e a quantidade de informações a serem expostas.

Existe, contudo, um outro tempo muito mais difícil de ser avaliado: o da permanência do interesse do observador. Ainda para Leite (2009, p. 24-5)

Esse tempo tanto pode ser entendido como período de retenção do olhar como também o de permanência do cartaz na mente do público após ser visto. Este último é o grande “gol” a ser alcançado. Neste caso, “tempo de observação não é documento”. Um cartaz criado para ser observado em dois segundos pode permanecer na memória por muitos anos.

A urgência com que clama nosso olhar nos leva a buscar compreender as especificidades de sua linguagem. A imagem passou a ganhar espaço e importância no cartaz a partir dos seguintes fatores: “1) A técnica de impressão de imagens havia efetuado progressos suficientes; 2) A aceleração do fluxo de trocas individuais obrigava a se tentar fazer passar para o espírito do receptor mais elementos em menos tempo” (MOLES, 1987, p. 21).

Sendo a imagem imediatamente percebida no cartaz, os elementos que a constituem – cor, formas, textura... – devem primar pela qualidade. A cor, por exemplo, tem um papel fundamental e deve causar impacto visual. A atração pode se dever à simplicidade da mensagem e aos traços nitidamente recortados. É por meio destas mensagens, alicerçadas nos impulsos do indivíduo, que a civilização do cartaz constrói uma cultura visual sobre os muros da cidade, tornando-se fundamental na ambiência urbana.

Moles menciona que cartaz e anúncio são canais essenciais de comunicação de massa, cuja função é a transmissão de informações, e que se tornou um mecanismo social criado para servir e auxiliar um sistema institucional qualquer. São seis as funções do cartaz, segundo Moles (1987, p. 49-56). A primeira é informar; a segunda é de convencer e seduzir, daí estar presente no território da propaganda e publicidade; a terceira função é de educar: o cartaz é um modo de comunicação entre o organismo e a massa, tendo por objetivo transmitir alguma mensagem. A quarta função é da ambiência, o cartaz é um elemento do *umwelt* urbano – termo alemão que significa um elemento da vida cotidiana. A quinta função é estética, o cartaz como poesia, sugere mais do que diz, e a sexta função é a criadora, são os cartazes criadores e transformadores de desejos em necessidades.

O cartaz é um dos meios em que a mensagem publicitária se insere e, como tal, ele se integra nos processos de divulgação, de adequações ao perfil do consumidor, enfim, a tudo o que caracteriza a publicidade do ponto de vista das estratégias de comunicação. Ao divulgar um produto, o cartaz ou a publicidade de modo geral sugere, através da imagem, que ele é necessário ao consumidor.

O que é verdadeiro para o indivíduo também o é para o desenvolvimento da sociedade humana; a necessidade ensina o homem a preparar instrumentos, a fazer fogo, a construir cabanas, a criar uma indústria. Mas nós vivemos aqui em diante numa sociedade afluente em que a abundância ultrapassa o desejo (...). Como então se estrutura o nosso sistema econômico? Neste aparece uma função essencial para a indústria fabricante: é a do marketing, que determina as características do objeto produzido em função do seu próprio consumidor (MOLES, 1987, p.165).

Contudo, nosso foco é a linguagem do cartaz, a maneira como a mensagem se estrutura, sobretudo no diálogo com a arte, produzindo sentidos. Nesse ínterim, há a influência de diferentes fatores, como as características que dão diferentes significações aos anúncios: suporte, formato, cor, contratexto, localização, relação texto/ilustração,

bem como a influência que estilos pertencentes às diversas correntes artísticas exercem sobre esses elementos e, de modo geral, sobre a composição.

Moles explica que o valor perceptivo de um cartaz é apenas um dos elementos da comunicação pela imagem. O valor estético e a pregnância possuem um papel igual, da mesma forma o jogo dialético permanece essencial e entra na retórica visual. O artista gráfico escolherá conscientemente determinado tipo ilegível, deformará ou mutilará o nome da marca, para desencadear um mecanismo de supercompensação no espectador através do qual fixará sua atenção por alguns instantes, com o intuito de convencer, de argumentar, de seduzir.

A retórica aparece aqui como verdadeira ciência da criação da mensagem publicitária. Ela se aplica tanto ao cartaz quanto ao anúncio e propõe os mesmos processos mentais. Seu critério de valor é a convicção (o que Aristóteles chamou de entimema) mas, naturalmente, as condições colocadas ao início pelos dois meios continuam a ser diferentes, o anúncio procura, de início, prender o leitor, depois retê-lo o tempo suficiente para permitir-lhe, eventualmente, ler um texto interessante; o cartaz é, ao contrário, essencialmente uma imagem que pode criar uma multidão de evocações ou de conotações, confusas mas atrativas, que são cristalizadas por um texto sucinto de algumas palavras muito legíveis (palavras indutoras) que eliminam do campo das interpretações possíveis a quase totalidade destas interpretações para reter uma sobre a qual se dá o impacto da mensagem [...] (MOLES, 1987, p. 215-216)

Moles esclarece que, no cartaz, a arte visual escrita e a arte tipográfica se fundem: enquanto a tipografia se torna imagem letrista, tornando a letra flexível ou menos rígida, os elementos da imagem adquirem valor linguístico, portanto, simbólico. Desviando-se de sua “vontade utilitária”, se indaga o autor:

não caberia à imagem do cartaz a tendência a constituir um elemento da cultura social por si mesma, que povoa o cérebro do indivíduo e não de sabonetes e fogões, mas também de formas e cores, de conotações e estilos, que amadurecerão no quadro cultural para serem, por sua vez, fatores de novas imagens ou de novas ideias? (MOLES, 1987, p. 252).

O caráter estético do cartaz se sobrepõe, portanto, ao utilitário, deixando exposto o vínculo desse meio de comunicação de massas com a arte. A seguir, são pinçados da história do cartaz momentos significativos para sua contextualização como objeto artístico.

2.2 Momentos significativos da história do cartaz

Ancoradas por Meggs e Purvis (2009), apresentamos um breve panorama do cartaz, buscando pinçar aqueles que sejam representativos dentro de cada época. Desta forma, poderemos traçar uma visão diacrônica de como esse meio de comunicação visual vem se mostrando, do ponto de vista da sua estética, até os tempos atuais, ressaltando tendências e estilos. A poética de um artista e sua representação de mundo, o meio e seu repertório cultural estão impregnados em seus trabalhos; essa pregnância se verifica nas características pertinentes a cada época, própria de cada artista e seus diferentes estilos.

Vêm da Pré-História os primeiros traçados humanos na busca de comunicar e de significar. Encontrados na África, há mais de 200 mil anos, “sinais geométricos abstratos, como pontos, quadrados e outras configurações, se entremesclam com os animais em muitas pinturas de cavernas, o artista paleolítico desenvolveu uma tendência: a simplificação e estilização” (MEGGS; PURVIS, 2009, p.29).

Mas é a partir da Revolução Industrial com a introdução de um novo cenário sócio-econômico atado a novas necessidades, que nossa história começa. Segundo Pignatari (1982, p. 14-5), a crescente industrialização cria o mercado de consumo e a premência de uma alfabetização universal e de informações sintéticas para que atinjam grande número de pessoas. Uma profusão de linguagens passa a compor a paisagem e a necessidade de precisão e economia na organização e transmissão de mensagens é a nova prática comunicacional advinda dessa revolução.

Assim, segundo Meggs e Purvis (2009, p.199), antes do século XIX, a disseminação de informações se dava por meio de livros e folhetos. O ritmo acelerado e as necessidades de comunicação de massa de uma sociedade cada vez mais urbana e industrializada produziram a rápida expansão de impressores de material publicitário, anúncios e cartazes. Em maior escala, com o intuito de causar maior impacto visual, surgem então os primeiros cartazes.

Caracteres expressivos foram necessários para atender à crescente demanda por cartazes publicitários para clientes de circos itinerantes, lojas de roupas e as novas ferrovias. Aos poucos, a imagem foi incorporada à impressão desses cartazes, até ser formada no plano liso da superfície da impressão, chamada de impressão planográfica. Tomamos como exemplo o cartaz informativo “*Swedish Song Quartet*” (FIG.1), 1867, elaborado para a divulgação de um evento artístico.

Figura 1- Swedish Song Quarttett



Fonte: Disponível em <<http://www.studyblue.com/notes/note/n/images/deck/2473661>>. Acesso em: 10 mar. 2013

Conforme Megg e Purvis (2009, p. 198), as figuras pintadas são os filhos de John H. Bufford. As palavras arqueadas expressam um movimento gracioso acima de sete músicos. Grandes capitulares apontam para as três solistas, estabelecendo uma relação visual entre palavra e imagem. (MEGGS; PURVIS, 2009, p. 198)

O cartaz (FIG. 2) exemplifica um evento circense. Trata-se de um cartaz de Joseph Morse, elaborado com a técnica de xilogravura multicolorida, em 1856. A escala gigante – 262 por 344 centímetros – possibilitava que as figuras em tamanho natural se destacassem diante da manchete Five Celebrated Clowns Attached to Sands, Nathan Co. s Circus (Cinco palhaços famosos incorporados ao circo Sands. Nathan & Cia) (MEGGS; PURVIS, 2009, p. 205).

Figura 2-Cinco palhaços famosos



Fonte: Disponível em: <<http://klbkultur.tumblr.com/post/14108452862/joseph-morse-five-celebrated-clowns-attached-to>>. Acesso em: 10 mar. 2013

A comunicação por meio de cartaz se intensifica com o passar dos anos. A mudança de contexto histórico e cultural faz com que os artistas busquem constantemente novas referências e adaptem seu repertório visual, atendendo às exigências do momento. Sem necessariamente romper com o passado, produz-se uma nova estética de tempos em tempos, criando assim novos estilos.

Na metade do século XIX, o cartaz e a folha impressos tipograficamente encontravam a concorrência de um cartaz mais figurativo e sedutor. A litografia era o meio gráfico que possibilitava uma abordagem mais ilustrativa da comunicação pública. Consistia num processo muito mais fiel que a xilogravura (gravura em metal e água-forte), pois ao invés de entalhá-lo na madeira ou gravá-lo no metal, confiava o desenho à pedra, permitindo que, pela primeira vez, a arte gráfica não apenas facilitasse ao comércio reproduções em série, mas também reproduzisse diariamente novas obras. A litografia dá origem à arte gráfica que passou a ser utilizada nos cartazes publicitários e de propaganda.

Tais avanços coincidem com o florescer do *Art Nouveau*, estilo decorativo internacional que prosperou por cerca de duas décadas (c.1890-1910) e englobou todas as artes projetuais – arquitetura, design de mobiliário e produto, moda e artes gráficas – e, conseqüentemente, abrangeu cartazes, embalagens, anúncios e outros... Tal estilo

consistia em romper com as tradições, sem preocupação em seguir as tradições estéticas da Arte Clássica.

A qualidade visual característica do *Art Nouveau* é a linha orgânica, similar às feições das plantas. Livre de raízes e da gravidade, ela pode ondular energicamente ou fluir com graça elegante à medida que define, modula e decora determinado espaço. Gavinhas, flores (como rosa e lírio), pássaros (particularmente pavões) e a forma humana feminina eram motivos frequentes dos quais essa linha fluida era adaptada.

Ao mesmo tempo, utilizava-se às técnicas de arte aplicada que haviam evoluído com o desenvolvimento dos processos de impressão comercial. Em decorrência disso, podiam melhorar significativamente a qualidade visual da comunicação de massa. O caráter do *Art Nouveau* foi agilizado por avanços nos transportes e na tecnologia das comunicações. O contato entre artistas de vários países por meio da mídia e das exposições internacionais possibilitou a ocorrência de fecunda interação. A arte dos anos de 1890 atendia a esse propósito e, ao mesmo tempo, se abria para um público maior.

Dois artistas desempenharam papel importante neste momento, Jules Chéret (1836-1933) e Eugène Grasset (1841-1917). Foi a partir da *arts and crafts*, que nasceu um novo respeito pela arte aplicada e Chéret mostrou o caminho.

Meggs e Purvis (2009, p. 250) dizem que Chéret é, hoje, conhecido como o pai do cartaz moderno. O que o diferenciava de outros artistas era a utilização da própria prensa, fazia seus desenhos sobre pedra litográfica e os reproduzia mecanicamente. Estava convencido de que os cartazes ilustrados substituiriam os de texto que impregnavam o ambiente urbano. Seu primeiro cartaz (FIG.3), em tons azul e marrom, foi feito para a opereta de *Offenbach*.

Chéret criou figuras maiores, mais animadas e imprimiu unidade entre palavra e imagem. Seus cartazes caracterizam-se pela vibrante força, pelo dinamismo que atrai fortemente a atenção do público. Chéret inaugura, assim, uma nova forma de arte que irá se introduzir nas indústrias, nas produções de auditórios de música, teatro, artistas e publicações que transformaram as paredes de Paris.

Figura 3-As Chérettes



Fonte: adaptado de: <<http://www.jules-Chéret.org/>> Acesso em: 13 abr. 2013

Traço de seu estilo eram as figuras femininas, apelidadas de Chérettes por seus admiradores, que se tornaram arquétipos não só da apresentação idealizada das mulheres nos meios de comunicação de massa, mas de uma geração de mulheres francesas que se inspirava nos vestidos e no estilo de vida dessas figuras. Pela introdução de um novo modelo de mulher no final da era vitoriana, houve quem considerasse Chéret como “pai da libertação feminina”. Antes dele, as opções para se representar mulheres eram limitadas, as imagens iam de um extremo ao outro, de dama comportada à rameira no bordel. Chéret trouxe mulheres felizes e seguras de si, que gozavam a vida ao máximo: trajavam vestidos curtos, dançavam, bebiam vinho e ainda fumavam em público.

Grasset foi o primeiro ilustrador a competir com Chéret em termos de popularidade pública. Foi fortemente influenciado pela arte medieval unida ao amor pela arte oriental exótica. Suas donzelas eram esbeltas e vestiam robes longos e soltos, porém assumiam poses estáticas para anunciar produtos como chocolates e cervejas.

Figura 4 - Grasset



Fonte: Disponível em: < <http://havingalookathistoryofgraphicdesign.blogspot.com.br/2012/06/Chéret-and-grasset.html>. > Acesso em: 10.mar.2013

Nas palavras de Meggs e Purvis (2009, p. 254), a imagem acima (FIG.4) ilustra o que foi considerado seu “estilo livro para colorir”, com o desenho de contornos pretos e espessos encerrando as formas em áreas uniformes de cor até certo ponto semelhantes a janelas de vitrais medievais. Suas figuras lembram Botticelli e vestem roupas medievais; seus padrões estilizados de nuvens chapadas refletem seu conhecimento das xilogravuras japonesas. A composição formal e as cores suaves de Grasset contrastam vivamente com o trabalho de cores intensas e de composição informal de Chéret. Apesar da atitude, cores subjetivas e motivos florais onipresentes apontavam para o *Art Nouveau* francês. Sua obra inclui projetos de papel de parede e tecidos, vitrais, tipos e ornamentos para impressão.

Durante os anos 1880, Grasset foi assíduo frequentador do cabaré *Le Chat Noir*, de Rodolphe Salis, onde se reunia e compartilhava seu entusiasmo pela impressão em cores com outros artistas mais jovens, dentre eles: Toulouse-Lautrec. Jules Chéret concordou que o cartaz de Lautrec de 1891, “A gulosa no Moulin Rouge”, abria caminho para um novo design de cartazes.

No famoso cartaz de Henri Toulouse-Lautrec “*La Goulue Ruge*” 1891, o artista faz o observador sentir-se parte da cena observada. O perfil da dançarina ao centro atrai o observador para dentro do mundo representado. Lautrec desenhava diretamente na

pedra litográfica, muitas vezes trabalhava de memória, sem esboços, e usava uma velha escova de dente que sempre levava consigo para obter efeitos tonais por meio da técnica de borrifo. As formas se tornam símbolos, representam um lugar e um evento (MEGGS; PURVIS, 2009, p. 259).

Figura 5 - Diversos de Lautrec



Fonte: Adaptado de <http://www.toulouse-lautrec-foundation.org/> Acesso em: 18 ago.2013

Feito por Lautrec em 1893, o cartaz de Aristide Bruant revela influências da gravura japonesa na silhueta plana e sem modulação de cor e desenho curvilíneo estilizado, também se apresenta nas formas chapadas e nos traços oblíquos, que mostram apenas o essencial. Segundo Meggs e Purvis (2009, p. 260) o cartaz mostra ainda um estilo que se aproxima da caricatura.

Mais informações sobre o artista serão dadas no capítulo 3, em que uma de suas obras será analisada.

De acordo com Meggs e Purvis (2009, p.284) a virada para o século XX convida os artistas à introspecção, eles passam a questionar as convenções e a especular sobre novas possibilidades de mudar a situação cultural. Avanços tecnológicos e industriais alimentavam essas preocupações. O repertório do novo design do movimento *Art Nouveau* havia contestado as convenções da era vitoriana e suas realizações

demonstraram que inventar formas, em vez de copiar formas da natureza ou de modelos históricos, era uma abordagem viável.

Para os autores em questão (2009, p.315) o Cubismo iniciou uma nova tradição e modo de ver artísticos que desafiaram a quadricentenária tradição pictórica renascentista. Picasso um dos precursores do cubismo, dentre outros artistas da época, encantaram-se com peças trazidas pelas potências européias durante a colonização da África. Ficaram fascinados com a maneira naturalista dos africanos representarem o corpo humano, e as utilizaram como fonte de inspiração, essa fase foi chamada de cubismo analítico.

Em 1913, conforme os mesmos autores (2009, p.316), o cubismo evoluiu para o cubismo sintético. Os artistas desenhavam de memória e inventavam, representavam a essência do objeto e suas características básicas, em lugar de sua aparência externa. Sua nova abordagem de composição visual mudou o curso da pintura e, até certo ponto, do design gráfico, impelindo-os rumo à abstração geométrica.

Expoente do Cubismo, Picasso, também estimulado pelo Fauvismo – corrente que abusava de cores intensas e do uso de formatos de traços largos, planos, grandes e simples, adota um estilo mais vigoroso com distorções angulares e corpos disformes, que se afasta da semelhança com a natureza a partir da decomposição da figura. As formas são simplificadas e constituídas de cubos, cilindros, esferas, etc., podendo um objeto ser observado de vários pontos de vista, rompendo assim com a perspectiva convencional. Em 1937, durante a Guerra Civil Espanhola, que retrata um protesto contra os horrores e sofrimento da guerra. Picasso, pinta em tons de preto, cinza e branco, Guernica, um painel com dimensões de 3,5 x 7,8m, para a Exposição Internacional de Paris.

O Abstracionismo, próximo movimento, teve início na Europa e caracterizou-se pelo uso das relações formais entre cores, linhas, e superfícies na construção de uma realidade fora dos padrões, já que não-representacional. Teve como precursor Kandinsky que possuía pinceladas rápidas e cores fortes. Ainda no século XX, reagindo contra a carnificina da Primeira Guerra Mundial, surge o movimento Dadá. Um forte ingrediente negativo e destrutivo que se proclamava antiarte vinha na esteira dessa nova estética. Os escritores e artistas dadá estavam interessados no choque, no protesto e no absurdo. Rebelavam-se contra os horrores da guerra, a decadência da sociedade europeia, a superficialidade da fé cega no progresso tecnológico e a inépcia da religião e códigos morais convencionais em um continente em convulsão. Rejeitando toda

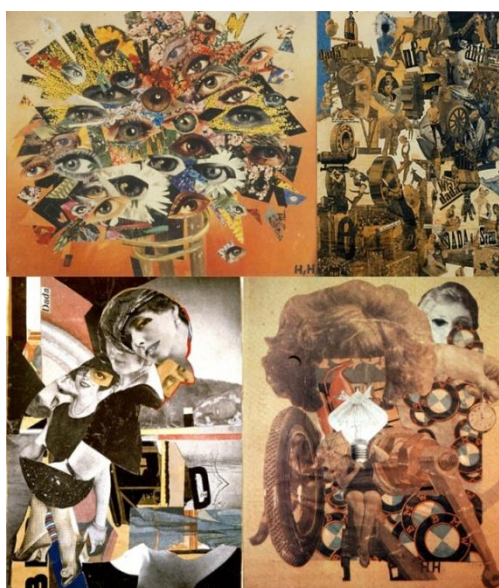
tradição, procuravam a completa liberdade, como foi explicitado por Meggs e Purvis (2009, p. 324-5). Hannah Höch, artista alemã (1889-1978), integrante do grupo berlinense dadaísta, foi pioneira da fotomontagem que ganhou força entre 1917 e 1922; possuía um acervo de obras dadaístas que só foram reconhecidas em 1971, quando aconteceu sua primeira exposição retrospectiva.

Seus trabalhos protagonizando a figura feminina nos permitem apontar algumas especificidades sobre a situação da mulher e compreender a relação de poder neste período predominantemente masculino.

Da-Dandy é uma peça de fotomontagem elaborada em 1919. Este cartaz traz sobrepostas partes de mulheres sobre um fundo composto por recortes em linhas retas de paisagens em tonalidades frias. O título se compõe de um jogo de palavras: Dadá + Dandy. Dandy designa elegância ou ainda um tipo “almofadinha”, afetado e Dadá acrescenta o ingrediente que apresenta um dandy às avessas: as mulheres nesta peça são dândis femininos.

É um traço de Höch ter suas peças ligadas ao espírito dadaísta e voltadas ao universo feminino. Uma das peças contidas na figura 6, “Das Schöne Mädchen”, é uma fotomontagem feita entre 1919-1920, cujo título em português é “A menina bonita”, e mistura tecnologia e mulher. A sobreposição de diferentes objetos inusitados – símbolos da BMW, roda, uma mão que segura um relógio, uma lâmpada que esconde a cabeça de uma mulher e duas outras cabeças de mulher desproporcionais – provoca estranhamento – demora perceptiva, portanto, e dá o tom dadaísta a essa peça.

Figura 6 - Diversos Höch



Fonte: Adaptado de: <<http://artsy.net/artist/hannah-hoch>.> Acesso em: 10 mar.2013.

A supressão do automatismo perceptivo e psíquico leva-nos ao surrealismo que impregna os trabalhos de Höch. Importa lembrar que essa corrente tem suas raízes no dadaísmo e caracteriza-se pela ausência de todo controle exercido pela razão, não há preocupação estética ou moral.

Meggs e Purvis (2009, p.335) dizem que na irracionalidade do Dadaísmo havia a liberação da mente criativa, a única lei respeitada pelos dadaístas era a do acaso; e a única realidade, a de sua própria imaginação. Alguns colegas cultuadores do acaso fundaram em 1924, o sucessor do Dadaísmo, o Surrealismo, cuja teoria está sobrecarregada de conceitos relativos à psicanálise. A ideia de um sonho pode ser diretamente transposta da mente inconsciente para a tela, foi por meio dos pintores do movimento que o Surrealismo afetou a sociedade e as comunicações visuais.

Como o surrealismo, o dadá ridicularizava a confiança irrestrita do Ocidente na razão, e denunciava a divisão e a especialização mediante as quais se pretendia neutralizar as complexidades da vida moderna e torná-la mais segura, Os artistas dada declaravam que tudo que está em constante estado de fluxo criador. (BRADLEY, 1999, p. 12).

John Heartfield, em protesto contra o militarismo e o exército alemão, ao qual servira de 1914 a 1916, usou as desarmônicas disjunções da fotomontagem como arma poderosa de propaganda e introduziu inovações na preparação da arte mecânica para a impressão offset. Na imagem abaixo (FIG.7), 1930 Heartfield, critica a imprensa. Uma cabeça Surreal embrulhada em jornal aparece acima de uma manchete: “Quem lê a imprensa burguesa fica surdo e cego. Fora com as bandagens estupidificantes!”.

As novas ideias dos artistas os levaram ao Surrealismo, desta forma o Dadá cessou de existir como movimento coeso ao final de 1922.

Figura 7 - Cabeça Surreal



Fonte: Disponível em: <http://issuu.com/katiasonoda/docs/katia.keiko.takahashi.sonoda.tcc-low> Acesso em: 28 jul.2013.

Após o Dadaísmo e o Surrealismo, segundo Meggs e Purvis (2009, p. 344), tem início o Modernismo figurativo. O cartaz foi fortemente marcado pelos movimentos da arte moderna e alterados pelas necessidades de comunicação decorrentes da Guerra. Os artistas mantinham uma referência figurativa para que seus cartazes se comunicassem de maneira persuasiva com o público em geral.

As primeiras duas décadas do século XX foram marcadas pela efervescência e transformação que alteraram vários aspectos da condição humana. A vida social, política, cultural e econômica, a arte visual experimentaram uma série de revoluções criativas que questionaram antigos valores e abordagens da organização do espaço, além do papel da arte. A tradicional visão objetiva de mundo foi rompida. A representação das aparências externas não satisfazia as necessidades e a visão da emergente vanguarda europeia. Nesta época houve a explosão de novas ideias sobre cor e forma. O protesto social e a expressão das teorias freudianas e estados emocionais profundamente pessoais ocupavam a mente de muitos artistas, o que os levou a introduzir um conceito de representação independente da natureza.

Para os autores (2009, p. 339) tendo as guerras como contexto, o Expressionismo surge, mostrando o lado negativo da vida, a angústia do indivíduo alienado na sociedade moderna e industrializada. Mas não é possível afirmar que foi um movimento artístico homogêneo, ele uniu diversas correntes com grande diversidade de

estilos. Dessa diversidade, podemos citar a corrente modernista, fauvista, cubista, futurista, surrealista e a arte abstrata.

De todos os “ismos” do início do século XX, o expressionismo é um dos mais elusivos e difíceis de definir. O termo fundiu-se à linguagem comum e, atualmente, qualquer artista pode ser considerado “expressionista”, desde que distorça exageradamente a forma e aplique tinta de forma subjetiva, intuitiva e espontânea. De fato, quando a revista norte-americana *Life*, pela primeira vez, popularizou na América o “expressionismo”, em maio de 1958, ela o fez partindo do princípio de que o excesso emocional era a norma da arte expressionista, e causou as ilustrações com manchetes do tipo “Imagens Violentas da Emoção (...) Horror e Ansiedade” ou “O Poder do Amor”. No entanto, esse conceito nuclear do “expressivo” – a primazia do processo criativo em detrimento da verossimilhança – não pode ser reduzido à mera consequência da psicologia dos artistas. (BEHR, 2000, p. 6)

O cartaz de Käthe Schmidt Kollwitz (FIG.8), “De överlevande Krig Mot Kriget!” (Os sobreviventes fazem guerra à guerra) ilustra o Expressionismo como uma poderosa declaração antibélica encomendada pela Associação Internacional dos Sindicatos em Amsterdã.

Figura 8 - Os sobreviventes fazem guerra à guerra



Fonte: Acessível em: < <http://gaelart.blogspot.com.br/2010/03/social-realism-germany.html> > Acesso em: 08.jun.2013.

Segundo Meggs e Purvis (2009) cubo-futurismo ou suprematismo surgiu na Rússia alguns anos antes da Primeira Guerra Mundial. Movimento de arte abstrata, o suprematismo surge por volta de 1913, mas sua sistematização teórica data de 1925, do manifesto do Cubismo ao Futurismo ao Suprematismo, que está ligado diretamente ao seu criador, Malevich, e às Vanguardas Russas do começo do século XX.: O Novo Realismo da Pintura, que defende uma arte livre de finalidades práticas, rompe com a ideia de imitação da natureza.

O cartaz europeu durante a primeira década do século XX foi uma continuação do cartaz dos anos de 1890; mas, na segunda década do século, seu trajeto foi

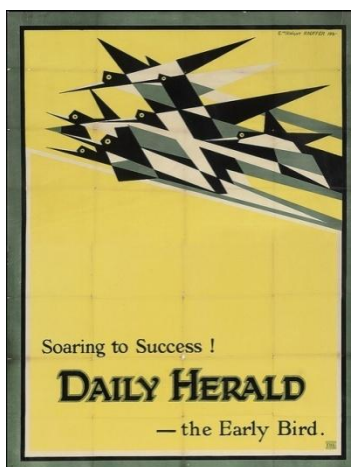
fortemente marcado pelos movimentos de arte moderna e alterado pelas necessidades de comunicação decorrentes da Guerra Mundial. Embora influenciados pelo cubismo e pelo construtivismo, os designers estavam conscientes da necessidade de manter uma referência figurativa para que seus cartazes se comunicassem de maneira persuasiva com o público em geral – eles caminhavam numa corda bamba entre a criação de imagens expressivas e simbólicas, de um lado, e a preocupação com a organização visual total do plano da imagem, de outro. Esse diálogo entre as imagens comunicativas e a forma do design gera a provocação e a energia das ilustrações influenciadas pela arte moderna, conforme explicitado por Meggs e Purvis (2009, p. 345).

Os futuristas russos eram modernistas e o novo mundo criado por eles conduzia a uma ampla redefinição dos papéis do homem e da mulher.

Marinetti, que se autodenominava “a cafeína da Europa”, disseminou o futurismo no continente mediante exposições, *performances*, eventos, panfletos, golpes publicitários e uma astuta manipulação da imprensa. Quando eclodiu a Primeira Guerra Mundial, o futurismo era um termo corriqueiro em toda a Europa e lançara raízes nos Estados Unidos, no Brasil e no México. Sinônimo de ultraje, violência, novidade e entusiasmo, era, sem dúvida, a face mais visível de uma vanguarda internacional amplamente desconhecida e, decerto, pouco compreendida pelas grandes massas [...] (HUMPHREYS, 2000, p.49).

Na combinação de Cubismo e Futurismo, o tratamento das formas permanece essencialmente cubista, mas a pintura compartilha a obsessão futurista pela representação do movimento dinâmico no tempo e no espaço. Como no cartaz de E.McKnight Kauffer (FIG.09) para o Daily Herald, 1918, que, baseando-se numa gravura anterior de inspiração cubista e futurista, mostra pássaros em revoadada.

Figura 9 - Cartaz de E.McKnight Kauffer



Fonte: Disponível em: <http://www.flickr.com/photos/bibliodyssey/4580002388/>. Acesso em: 08 jun.2013.

Também no cartaz de Austin Cooper (FIG.10), para a Southern Railway, a retórica cubista opera simbolicamente para a comunicação de massa. Mostrando fragmentos e vislumbres de uma viagem a Paris, chamam atenção suas figuras geometrizadas e obtusas, suas cores secundárias e frias e a técnica de sobreposição na organização de fragmentos representativos das diversas atrações daquela cidade, como obra de arte, concertos, restaurantes, lugares para diversão, monumentos como o Arco do Triunfo. O letreiro divulga uma viagem de fim de semana (Linha Férrea do Sul).

Figura 10 - Cartaz de Austin Cooper



Fonte: Disponível em: <<http://www.flickrriver.com/photos/36844288@N00/4645696784/>>. Acesso em: 10 mar.2013.

Segundo Meggs e Purvis (2009, p.405) no pós-guerra, os artistas perceberam claramente as implicações do cubismo: a arte poderia ir além dos limites da imagem figurativa para a invenção da forma pura. Um espírito de inovação estava presente na arte e no design e havia fartura de novas ideias, que reuniram todos os movimentos artísticos de vanguarda, combinadas e aplicadas a problemas funcionais e à produção mecânica na escola alemã de design de Bauhaus (1919-1933).

De acordo com Santaella (2012, p.167) surge a Gestalt como teoria da forma, definida como algo mais do que a soma de suas partes. Os teóricos da Gestalt partiram das formas como dados primeiros, não se parte de uma pura multiplicidade de materiais para estabelecer, pelo jogo de forças exteriores a esses materiais indiferentes, como estes se agrupariam ou se organizariam. Foi por meio de experimentos no domínio da percepção que a teoria trouxe sua maior contribuição expressa nas leis da forma, são

elas: a proximidade e a semelhança, o fechamento e a clausura, simetria, destino comum, boa continuidade.

A lei da boa forma, o agrupamento ou a disjunção de elementos processa-se no sentido da realização de formas privilegiadas, regulares, simétricas e simples, também conhecida como lei da pregnância, pois tende a uma estrutura mais homogênea e equilibrada, sendo mais agradável ao olho.

A escola Bauhaus, tinha a finalidade de propor novas concepções artísticas, influenciando também a arquitetura, escultura e artes plásticas. Para Santaella (2012, p.169-170), sob influência do futurismo e do cubismo, seu estilo ficou marcado pela geometrização, que coloca ênfase nas formas primárias – quadrado, círculo e triângulo – e pelo grafismo que é um tipo de arte que privilegia as cores, os traçados e a repetição em detrimento da figuratividade.

Figura 11 - Exposição Bauhaus



Fonte: Disponível em: <http://www.tumblr.com/tagged/joost%20schmidt> .Acesso em: 10.mar.2013.

Conforme Meggs e Purvis (2009, p.405), o cartaz de Joost Schmidt (FIG.11) anuncia uma exposição ocorrida na Bauhaus. Ressonâncias do cubismo, construtivismo e De Still dão prova de que a Bauhaus se tornou um repositório onde movimentos

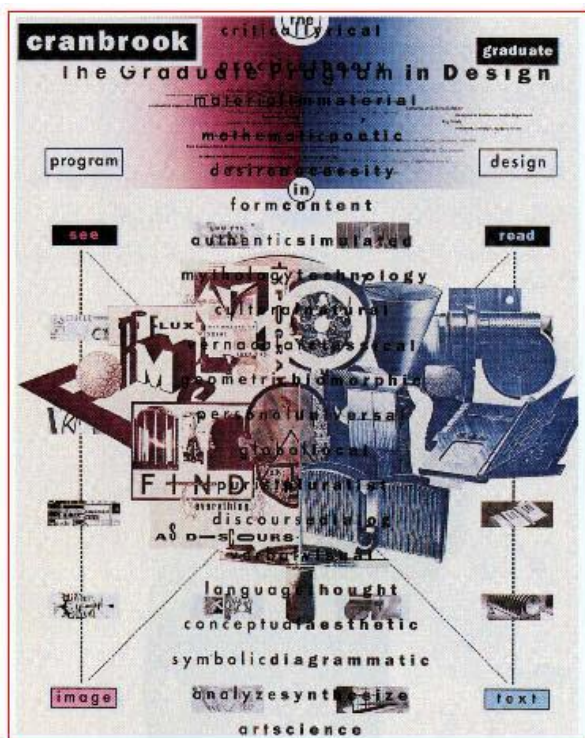
diversos eram combinados em novos enfoques de design. Este cartaz mostra a influência de Oscar Schlemmer, então mestre na Bauhaus

Após a industrialização, a Bauhaus dedica-se a atender às novas necessidades do mercado, dando ênfase ao design aplicado. Estilo tipográfico suíço e alemão, suas características visuais incluem uma unidade obtida por meio da organização assimétrica dos elementos do projeto em um grid matematicamente construído, fotografia objetiva e texto que apresentam informações visuais e verbais de maneira clara e factual, livre dos apelos exagerados da propaganda e publicidade comercial.

Avançando no tempo, durante os anos de 1980, um movimento baseado no revivescimento surgiu em Nova York e rapidamente se espalhou pelo mundo. Chamado de retrô por alguns designers, e era baseado num interesse elétrico pelo design europeu modernista da primeira metade do século.

Segundo Meggs (2009, p. 628-9), as tecnologias avançaram extraordinariamente e revolucionaram muitas áreas das atividades humanas. A exploração da tecnologia digital e software de ponta expandiram o potencial criativo, os designers se utilizavam de novos processos e recursos, as novas tecnologias os habilitou a criar formas e trabalhos inéditos.

Figura 12 - Cartaz de Katherine McCoy



Fonte: Disponível em: < http://www.ashleyattwood.co.uk/public_html/?cat=25>. Acesso em: 12.mar.2013

2.3 O cartaz no Brasil...

No percurso deste trabalho percebemos que o cartaz de propaganda, que a princípio era utilizado para divulgação de produtos e/ou eventos, passou a ser um poderoso meio de comunicação, e a ser utilizado para mensagens políticas, com o objetivo de promover campanhas e divulgar as ideias dos partidos, e ainda por ser um meio rápido e eficaz de alcançar o público alvo em qualquer situação.

Como podemos observar na figura 13 um cartaz de propaganda de 1922, do Partido Democrático, que denuncia o “voto de cabresto”. Segundo Moraes (2005, p.326), o partido lutava pelo voto secreto e obrigatório.

Figura 13 - Cartaz do Partido Democrático



Fonte: Disponível em: <<http://saladeaulavirtualprofessorfabian.blogspot.com.br/p/charges-e-infograficos.html>>. Acesso em: 11 jul.2013.

De acordo com Alves e Oliveira (2010, p. 122), no Brasil, o cartaz foi utilizado como meio de intensa propaganda com grande mobilização popular para protestar contra a ditadura de Getúlio Vargas (FIG 14). Na época da Revolução Constitucionalista de 1932, em São Paulo, a luta foi em prol da legalidade constitucional, como podemos observar a Bandeira Paulista sendo sustentada no cartaz abaixo.

Figura 14 - Abaixo a Ditadura



Fonte: Disponível em: <<http://cafehistoria.ning.com/forum/topics/fotos-e-documentos-do-periodo?groupUrl.>> Acesso em: 12 jul.2013.

Moraes ainda explica (2005, p. 343) que em 1932 surgiu no Brasil um movimento de caráter fascista com milhares de simpatizantes, também conhecido como os “camisas-verdes”. Foi liderado por Plínio Salgado e se posicionava contra o capitalismo, liberalismo e socialismo.

Os simpatizantes saíam pelas ruas, saudando as pessoas com um vocábulo de origem indígena “Anauê” (FIG.15), de significado incerto, que foi empregado como cumprimento e brado de luta: “Você é meu irmão”.

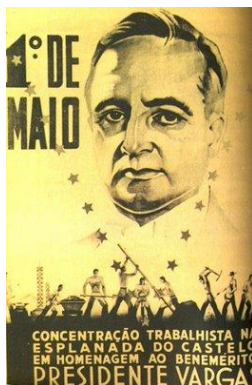
Figura 15 - Anauê



Fonte: Disponível em: <<http://novahistorianet.blogspot.com.br/2009/01/era-vargas.html>>. Acesso em: 11 jul.2013

Ainda nas palavras de Moraes (2003, p.348), no Estado Novo, o trabalhismo foi a “bandeira” para se criar uma imagem de Vargas como o “pai dos pobres”. Era exaltado, acima de tudo, o trabalho manual, que constituía a base da cidadania e construção do país. Na figura 16, temos um cartaz que dá grande destaque à figura de Getúlio Vargas produzido pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado em 1939. Tal órgão era subordinado diretamente à presidência da república e convocava os trabalhadores para comemorar o 1º de maio. Os direitos trabalhistas foram consolidados no Estado Novo com a Consolidação das Leis Trabalhistas, em 1943.

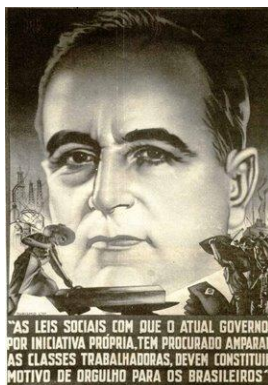
Figura 16 - Cartaz 1º de Maio



Fonte: Disponível em: <<http://novahistorianet.blogspot.com.br/2009/01/era-vargas.html>> Acesso em: 11jul.2013

De acordo com Castro (2009) o cartaz abaixo (FIG.17), de 1943, trazia o intuito de propagar a generosidade de Vargas, mostrando ao público que ele era o único responsável pelas novas leis sociais.

Figura 17 - Leis Sociais



Disponível: <<http://novahistorianet.blogspot.com.br/2009/01/era-vargas.html>> Acesso em: 11 jul.2013

Na década de 50, a base de governo de Juscelino Kubitschek era o “Plano de Metas”, que defendia a acelerada modernização da economia, o aumento em grande proporção da industrialização e a entrada de empresas estrangeiras no

Brasil, aumentando cerca de 80% a produção industrial (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 2011).

Partindo deste pressuposto podemos concluir que estas metas impulsionaram o desenvolvimento do marketing de qualidade, fazendo surgir os anúncios publicitários, uma vez que o foco de JK estava na indústria de bens duráveis que atenderia às necessidades e desejos da classe média ansiosa pelo consumo. Concluimos também que era necessário pessoas qualificadas para divulgação destes produtos.

Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural, nesta mesma década Alexandre Wollner foi o estudante contemplado com bolsa para estudar na Hochschule für Gestaltung (Escola Superior da Forma) na Alemanha, onde permaneceu de 1954 a 1958. Ao retornar ao Brasil, inaugura o primeiro escritório de design do país, em 1963 e participa da estruturação e criação da primeira Escola Superior de Desenho Industrial – ESDI.

Neste cartaz para a III Bienal na década de 1950, Wollner dá destaque aos elementos gráficos simples e precisos, dentro da prática do construtivismo, composição geométrica, letras desenhadas com base nas formas elementares e texto em caixa baixa. Desenvolvido com padrão de repetição, o triângulo aparece em diferentes posições, imprimindo ritmo à composição. As cores laranja e azul contrastam e fazem vibrar o cartaz, as letras brancas no fundo azul, dão forte contraste e saltam aos olhos do observador.

Figura 18 - III Bienal



Fonte: Disponível em: < http://www.zupi.com.br/pioneirismo_no_design/ > Acesso em: 15.jun.2013.

Dos artistas contemporâneos como: Rico Lins, Bruno Porto, Eduardo Denne, Marcelo Martinez, Ziraldo, este trabalho dará destaque a Guto Lacaz pelo fato de sua obra constar no material didático que analisaremos no capítulo 3. Neste capítulo

apresentaremos painel (FIG. 19), com alguns de seus principais trabalhos, para posteriormente fazer análise de alguns deles.

Figura 19 - Diversos Guto Lacaz



Fonte: Adaptado de: <<http://www.gutulacaz.com.br/grafica/cartazes.html>> Acesso em: 14 abr. 2013.

Feito esse breve panorama do cartaz, apresentamos no próximo capítulo a proposta de trabalho com essa mídia no material didático de Artes adotado nas escolas públicas de São Paulo. Interessa-nos ver se há uma preocupação efetiva com a formação de um leitor de imagens, apto não só a reconhecer a técnica artística utilizada ou identificar a tendência, mas a ver os possíveis interpretantes produzidos por ela.

3 O CARTAZ PARA ALÉM DE SUA FUNÇÃO

Este capítulo se subdivide em duas vertentes: a primeira apresenta o cartaz na interface Comunicação/Educação e reflexões sobre o tratamento dessa mídia como objeto pedagógico. A segunda vertente traz alguns princípios para o ensino de Artes a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados ao Ensino Médio e à proposta de trabalho do Currículo Oficial de São Paulo.

Apresenta como parte da segunda vertente as atividades realizadas com os cartazes que constituem o *corpus* deste trabalho e uma discussão a partir, não só destas atividades, mas das orientações dirigidas ao professor na condução das mesmas. O objetivo é o de verificar se as instruções e as atividades cumprem seus propósitos no sentido de privilegiar no tratamento do cartaz a habilidade de “ler” representações visuais.

3.1 O cartaz na interface Comunicação/Educação

O cartaz enquanto objeto desta pesquisa está inserido na interface Comunicação/Educação. Para introduzir algumas considerações sobre essa área, resgatamos ideias de Freire (1979), o primeiro a alertar para a necessidade dessa inter-relação.

Para Paulo Freire, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1979, p. 69). O educador parte da proposição de que o professor precisa conhecer a realidade do aluno, para que possa planejar, selecionar os objetivos, elaborar a metodologia e avaliar. Conhecer a realidade do aluno implica em conhecer seus sonhos, seus ideais, suas crenças, suas aspirações e desejos; conhecer o que tem valor simbólico para o aluno, sem o quê, é impossível ter uma visão sobre eles, e ter acesso ao seu mundo. “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que ele tem como indivíduo?” (FREIRE, 1997, p.7), indagava o educador.

Baccega (2011, p.31) nos avisa que a escola e a família, tradicionais agências de socialização, vêm se confrontando nos últimos tempos com os meios de comunicação, que também se constituem em outra agência de socialização. Existe entre elas um

embate permanente pela hegemonia na formação dos valores dos sujeitos. “Essa disputa constitui o campo comunicação/educação (educomunicação) que propõe, justifica e procura pistas para o diálogo entre as agências”.

A autora afirma que a velha discussão sobre se devemos ou não usar a mídia em sala de aula já não mais se coloca e mostra os caminhos...

Trata-se, agora de constatar que eles [os meios de comunicação] são também a construção da cidadania. É desse lugar, o qual procura colocar em sintonia mídia e escola, aceitando que a escola já não é mais o único lugar do saber, que devemos relacionar-nos com os meios. E é esse lugar em que temos de esclarecer que modalidade de programação da mídia queremos para pavimentar as mudanças sociais no sentido da construção da efetiva cidadania. (BACCEGA, 2011, p.32)

Um dos muitos desafios apresentados pela autora está em retomar os ensinamentos de Paulo Freire: “estar no mundo e com o mundo”. Isso inclui considerar, no conceito de mundo, “a mediação, a possibilidade de leitura do mundo que nos é oferecida pelos meios de comunicação” (BACCEGA, 2011, p. 36). É preciso saber ler e interpretar o mundo que nos vem editado.

Pensando nesse mundo em que vive o aluno, não podemos nos desviar da profusão de imagens ou representações visuais vindas dos mais variados meios de comunicação. A onipresença dessas imagens torna urgente um olhar mais especializado para esse fenômeno, principalmente as imagens midiáticas.

A imagem midiática, no dizer de Durand (2004, p. 34):

Está presente desde o berço até o túmulo, ditando as intenções de produtores anônimos ou ocultos: no despertar pedagógico da criança, nas escolhas tipológicas (a aparência) de cada pessoa, até nos usos e costumes públicos ou privados, às vezes como ‘informação’, às vezes velando a ideologia de uma ‘propaganda’, e noutras escondendo-se atrás de uma ‘publicidade’ sedutora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída em 1996, revela entendimento da necessidade de deixar que o que ocorre fora da escola participe da dinâmica escolar. A Lei defende que haja uma valorização das experiências extraescolares pelo ensino formal, que estabeleça vínculos com as práticas sociais, que se articule com a família, com a comunidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997, p.61) também se abrem para essa realidade quando anunciam que as artes visuais, além das formas tradicionais – pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial –, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade: fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo,

computação, *performance* – e aqui incluímos o cartaz publicitário. Cada uma dessas visualidades é utilizada de modo particular e em várias possibilidades de combinações entre imagens, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras.

Para nos apropriarmos do cartaz publicitário como objeto pedagógico, faz-se necessário tomá-lo como lugar de expressão social que produz sentidos e que se torna conteúdo referencial para aqueles que o visualizam. Neste ponto, nos valem de Silva (2000, p. 89) que considera inscrita numa pedagogia cultural “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido (...) no processo de transmissão de atitudes e valores”. Desta forma, o cartaz publicitário entendido como um dispositivo cultural transmite sentidos e valores, tornando-se, portanto, passível de contribuir com os estudos da educação.

Assimilamos valores, criticamos e reavaliamos antigos olhares, formamos opiniões ao observarmos um conteúdo, qualquer que seja. O mesmo ocorre com o produtor do conteúdo que também constrói valores, organiza ideias. Institui-se, dessa forma, uma ação reativa em que “não é só quem escreve que significa; mas quem lê também produz sentidos” (ORLANDI, 2006, p.101). Sob esse ponto de vista, os conteúdos oferecidos pela mídia podem ser compreendidos como “registros históricos de uma época e, portanto, passíveis de serem vistos como reveladores de valores e significados culturais e, nesse sentido, essencialmente educativos” (SETTON, 2004, p.67).

Se tomado como produção simbólica e cultural, o cartaz também assume esse caráter de documento histórico, capaz de revelar valores e significados, e, sob esse aspecto podemos, portanto, considerá-lo como um objeto pedagógico.

Apresentamos, a seguir, o contexto do ensino de Artes nas Escolas Estaduais de São Paulo que inclui o estudo de cartazes.

3.2 O cartaz no contexto do Ensino de Artes

Inicialmente, para a apresentação dos pressupostos que fundamentam o Ensino de Artes, lançamos mão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo papel é o de propor referências para que objetivos, conteúdos e didática de ensino sejam adequados à formação de crianças e jovens cidadãos. Argumenta-se nos PCNs que as mudanças qualitativas propostas para o processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio indicam a sistematização de um conjunto de competências – pesquisar, selecionar informações,

analisar, argumentar, sintetizar, negociar significados – que só podem ser viabilizadas a partir de um trabalho sistemático com a linguagem. Linguagem entendida como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentidos”. (PCN-EM, 1999, p. 125)

Ainda sobre a linguagem, os PCNs a apresentam em dois grandes sistemas: a linguagem verbal e a não-verbal.

No campo dos sistemas de linguagem, podemos delimitar a linguagem verbal e a não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, áudio-visuais, áudio-verbo-visuais etc. A estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual como da verbal constituem sistemas arbitrários de sentido e comunicação. A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social (PCN-EM, 1999, p. 126).

A Arte como linguagem se insere nesta área pelos seus aspectos estéticos e comunicacionais. O propósito dos PCNs é o de levar os alunos a se apropriarem de saberes culturais e estéticos inclusos nas práticas de produção e apreciação artísticas. “Por ser um conhecimento humano articulado no âmbito sensível-cognitivo, por meio da arte manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura.” (PCN-EM, 1999, p. 171)

Espera-se que o aluno do Ensino Médio tenha conhecimento de que a Arte manifesta uma variedade de histórias dos modos de apreciar, de comunicar e também das maneiras criativas e estéticas presentes no fazer artístico. Nas diversas linguagens e códigos, são interligados os seguintes saberes artísticos:

- Elaborações inventivas com materiais, técnicas e tecnologias disponíveis na sociedade humana;
- Percepções e elaborações de ideias, de representações imaginativas com significados das e sobre as realidades da natureza e das culturas;
- Expressões-síntese de sentimentos, de emoções colhidas da experiência com o mundo sócio-cultural.

Sendo as artes visuais o nosso foco, buscaremos dar a ela maior atenção, ainda tendo os Parâmetros como fonte.

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Por isso, o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente.

Diante dessa constatação, nos perguntamos: será que o material pedagógico atende ao que se espera? Continuemos, por ora, a apresentar as ideias contidas nos PCNs.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionadas aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal.

A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem, criam e se desenvolvem na área. Criar e perceber formas visuais implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos que as compõem, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo.

As articulações desses elementos nas imagens dão origem à configuração de códigos que se transformam ao longo dos tempos. Tais normas de formação das imagens podem ser assimiladas pelos alunos como conhecimento e aplicação prática recriadora e atualizada em seus trabalhos, conforme seus projetos demandem e sua sensibilidade e condições de concretizá-los permitam. Acredita-se que o aluno seja, assim, capaz de criar suas poéticas, gerando códigos pessoais. Diante disso, mais uma vez nos indagamos: o material proposto oferece condições para que esse ideal se efetive? Sabemos também que, para o aluno desenvolver sua habilidade poética e códigos pessoais, nossos professores devem estar preparados para mostrar na prática como transformar conhecimento em arte, como trabalhar intertextualidade em arte, como fazer uma análise de imagem, mostrando como se valer do conhecimento e dar vida à materialidade. Será que podemos garantir que isso também se efetiva?

Voltando aos PCNs, é preciso considerar as técnicas, procedimentos, informações históricas, produtores, relações culturais e sociais envolvidas na experiência que darão suporte às suas representações (conceitos ou teorias) sobre arte. Tais representações transformam-se ao longo do desenvolvimento, à medida que avança o processo de aprendizagem (PCN ARTE, 1997, p. 61-62).

No percurso do aluno, os PCNs propõem, no Ensino Fundamental, caminhos que poderão ser recuperados mais adiante, no Ensino Médio. Espera-se que os seguintes procedimentos sejam desenvolvidos:

- Consideração dos elementos básicos da linguagem visual em suas articulações nas imagens produzidas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio);
- Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, colagem, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática, eletrografia.

No tocante à abordagem das artes visuais como objeto de apreciação significativa, os PCNs (p. 63) recomendam, entre outros:

- Reconhecimento e experimentação de leitura dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens apresentadas pelas diferentes culturas (relação entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento e equilíbrio).
- Contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado.
- Identificação e reconhecimento de algumas técnicas e procedimentos artísticos presentes nas obras visuais.

Finalmente, no enfoque das artes visuais como produto cultural e histórico (p. 64), recomenda-se que sejam desenvolvidos:

- Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história.

- Contato frequente, leitura e discussão de textos simples, imagens e informações orais sobre artistas, suas biografias e suas produções.
- Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências com formas visuais, narradores e fontes de informação.

Pois bem, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, desde 2008, com a implantação da Proposta Curricular e, atualmente, Currículo Oficial de São Paulo, distribui material organizado por disciplinas, bimestralmente, com as situações de aprendizagem apresentadas nos cadernos do aluno e nos cadernos do professor. Estes últimos trazem orientações de como desenvolvê-las, objetivando elevar o nível de ensino ao procurar garantir uma base comum de competências e habilidades para que as escolas funcionem em rede.

A proposta destaca também uma educação à altura dos desafios contemporâneos, enfatizando que num mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial está na qualidade da educação recebida (SÃO PAULO, 2010, p. 8).

Voltando ao suporte de nosso corpus, o material de Artes adotado nas escolas de São Paulo, e fazendo um recorte do Caderno do Aluno – 4º bimestre, 2º ano do Ensino Médio – na disciplina de Arte, interessa-nos ver como o material didático se apropria da mídia publicitária, especificamente os cartazes, para trabalhar não apenas conteúdos artísticos, mas explorar suas possibilidades de sentido, cumprindo, assim, o objetivo de “educar o olhar” do aprendiz de Artes. Ensinar a ver/olhar significa propiciar situações em que seja possível mergulhar nas camadas de sentido que um signo suscita. Sendo um signo imagético, Santaella nos lembra de que:

Toda imagem, no domínio das representações visuais, apresenta múltiplas camadas: subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas. Entretanto, a primeira lição a ser incorporada é que essas camadas estão contidas no interior da própria imagem. Apreendê-las todas é a finalidade almejada pela leitura de imagem (SANTAELLA, 2012, p. 21).

Nos cadernos de Arte, as situações de aprendizagem propostas contemplam conceitos e conteúdos bimestrais, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até a 2ª série do Ensino Médio. A concepção do pensamento curricular em Arte que estrutura esses cadernos inspirou-se nas ideias de Deleuze. O conceito de rizoma cunhado por Deleuze e Guattari, é um modo de realização das multiplicidades, e seria uma forma de mostrar essas multiplicidades sem ter que necessariamente ligá-las à unidade.

Segundo Deleuze e Guatari (2011, p.25), “um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.”.

Como um rizoma, com várias ramificações independentes, que Deleuze e Guatari chamavam de sistema aberto, foi criado um mapa capaz de criar um encontro entre as diferentes modalidades artísticas por diferentes ângulos de visão, os chamados “Territórios de Arte”. A saber:

Linguagens artísticas, Processo de criação, Materialidade, Forma-conteúdo, Mediação Cultural, Patrimônio Cultural e Saberes estéticos culturais, o mapa que mencionamos está ligado ao conceito de rede, que nos permite caminhar por trilhas que trazem paisagens específicas para o estudo das linguagens artísticas. (2009, p.8-9).

O Caderno do Professor (p. 13-4) traz a descrição de cada um dos territórios:

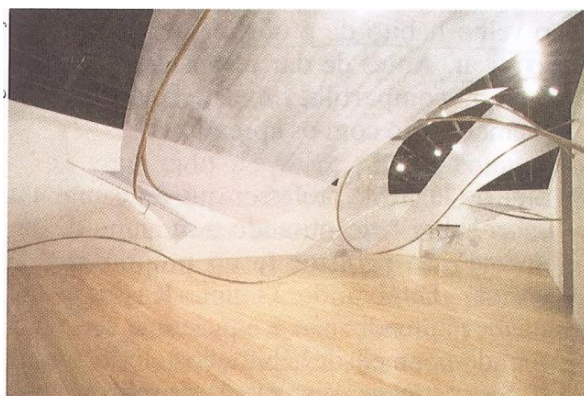
- Linguagens artísticas: objetivam mostrar, comunicar, apreciar. Constituem-se de forma-conteúdo que sensibilizam nossos sentidos.
- Processo de criação: uma contínua experimentação da operação poética, uma ação ampla que se caracteriza por uma sequência de gestos construtores, destruidores e formadores em um embate com a matéria.
- Materialidade: é combinação de materiais que dá corpo às ideias poéticas.
- Forma-Conteúdo: Onde se vê a forma, lá está o conteúdo. O invisível do conteúdo só se torna visível pela forma, isto é, pelos próprios elementos que compõem a visualidade, a musicalidade, a teatralidade. O estudo desses, elementos e de sua composição nas práticas artísticas nos leva a aguçar o olhar sobre a forma conjugada com a matéria, na procura pela expressão ligada aos significados que imprimem cada artista, período ou época. Forma e conteúdo são, assim, intimamente conectados, inseparáveis, imantados. (Currículo Oficial, 2012, p. 194).
- Mediação Cultural: verifica-se na relação entre as produções e quem as vê, os cuidados do expor, a curadoria educativa, os espaços sociais da Arte e as possibilidades de formação do público.
- Patrimônio Cultural: são formas de manifestação artística – obras de arte de museus, de rua, da mídia – mantidas de geração em geração. São bens culturais, materiais e imateriais, memórias do coletivo que testemunham

a presença do ser humano, seu fazer estético, suas crenças, sua organização, sua cultura.

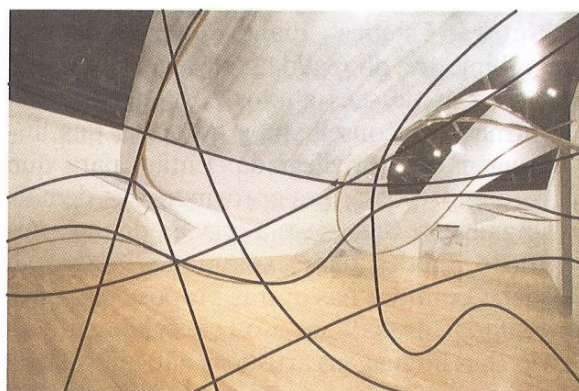
- Saberes estéticos e culturais: é retomado um rol de conhecimentos estudados especialmente em relação aos criadores e produtores de Arte e Cultura, às práticas e políticas culturais e à História, à Estética e à Filosofia da Arte.

Na tentativa de materializar estes territórios em um grande mapa, tomou-se de empréstimo a obra da artista Iole de Freitas, “Estudo para superfície e linha”. Nessa obra o trajeto da linha leva a vislumbrar caminhos, veredas, levando-nos a imaginar, inventar uma nova configuração para o curso dessas linhas.

Figura 20 - Caderno do Professor



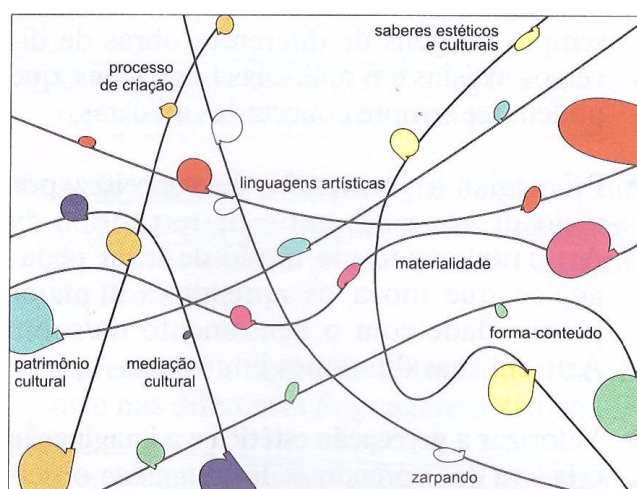
Iole de Freitas. *Estudo para superfície e linha*, 2005. Instalação. Policarbonato e aço inox, 4,2 x 30,0 x 10,6 m. Centro Cultural Banco do Brasil, Rio de Janeiro, RJ.



Linhas para a configuração do Mapa dos territórios da Arte a partir da obra de Iole de Freitas.

Fonte disponível em Caderno do Professor, p. 9

Figura 21 - Mapa dos territórios da Arte



Mapa dos territórios da Arte.

Fonte disponível em Caderno do Professor, p. 9

Produzido por Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque, o mapa apresenta criação e composição do pensamento curricular em Arte. Ligado ao conceito de rede, o mapa mostra uma forma de caminhar por trilhas, no tempo e no espaço, que traz paisagens específicas para o estudo das artes visuais, da música, do teatro ou da dança.

Cada volume do Caderno do Professor de Arte tem como ênfase de estudo um conceito, um conteúdo ou um aspecto da Arte que é visto em conexão com diferentes territórios. Os caminhos investigativos em sala de aula são introduzidos pelos seguintes procedimentos, conforme verificamos no mesmo Caderno (p. 9-10):

1. Proposição para Sondagem - traz imagens de obras ou ações expressivas relacionadas a um tema ou às linguagens da Arte. A sondagem possibilita que o professor planeje e encaminhe as situações de aprendizagem tendo em vista as ideias dos alunos expostas a partir do repertório pessoal sobre os conceitos a serem desenvolvidos no bimestre.
2. Situação de Aprendizagem - dentro de uma das modalidades artísticas, problematiza-se o conceito estudado e suas relações com as linguagens.
3. Nutrição Estética - aconselha-se que apenas uma das linguagens artísticas, seja privilegiada. Contudo sugere-se que, para a aproximação dos alunos das demais linguagens, se crie uma nutrição estética.

Nessa direção, este Caderno tenciona oferecer possibilidades a serem escolhidas pelo professor para provocar encontros entre a Arte e seus aprendizes.

No que diz respeito à Metodologia e Estratégias, o professor deverá manejar as situações de aprendizagem oferecidas como modos de provocar nos alunos a experiência *com e sobre* a Arte, entendendo que experiência “é aquilo que nos passa, ou que nos toca ou que nos acontece, e ao passar-nos, nos forma e transforma” (Caderno do Professor, p.10).

Espera-se que o professor compartilhe experiências de problematização com os alunos, que ele saia do lugar de professor que transmite saber, ousando o caminho de um aprendizado permanente no próprio ato de ensinar. Que pratique a análise comparativa na leitura de obras de Arte, através das diversas imagens de obras de diferentes artistas, que traz o Caderno do Professor, a construção de conceitos por meio de conexão entre territórios de arte e a valorização da percepção estética e a imaginação criadora dos aprendizes, que poderá ocorrer com a observação e atenção ao que eles fazem, falam, comentam, tanto no fazer como na leitura de imagens, cuidando para não silenciar sua poética pessoal.

Resgatando o conceito de poética pessoal, conforme explicação do Currículo do Estado de São Paulo (2010, p. 149), vimos que ela tem seu início a partir do contato e embate com a matéria para se realizar qualquer trabalho de arte. Cada material utilizado dá consistência física à obra de arte, e deixa de ser o que é quando está sujeito à prática artística, perdendo desta forma, a sua crueza, devido à passagem para o simbólico.

Sendo assim, o estudo da materialidade das produções artísticas se aproxima da “poética dos materiais”, do sentido que brota da própria matéria, pela sua simbolização. A matéria, os procedimentos com a matéria, os suportes e as ferramentas, estão envolvidos intrinsecamente. Entramos em contato com o sentido dessas considerações, com o estudo de Dondis que afirma:

O processo de criação de uma mensagem visual pode ser descrito como uma série de passos que vão de alguns esboços iniciais em busca de uma solução até uma escolha e decisão definitivas, passando por versões cada vez mais sofisticadas (...) A chave da percepção encontra-se no fato de que todo o processo criativo parece inverter-se para o receptor das mensagens extraídas do meio ambiente, que podem ser reconhecidas, ou símbolos passíveis de definição. No segundo nível de percepção, o sujeito vê o conteúdo compositivo, os elementos básicos e as técnicas. É um processo inconsciente, mas é através dele que se dá a experiência cumulativa de *input* informativo. (DONDIS, 2003, p. 105).

Para finalizar as orientações dadas, o professor deve investir na formação cultural dos alunos, potencializando o repertório dos aprendizes, seja por meio da sondagem que o investiga, seja pela nutrição estética que o expande.

Na 2ª série do Ensino Médio, 1º bimestre, a intenção de estudo – Investigação e fazeres de Arte – ancorou-se na ideia de os alunos agirem como produtores de arte, realizando projetos poéticos individualmente ou em grupo, atividades pretensamente desenvolvidas no contato com as potencialidades das várias linguagens da Arte. Essas atividades direcionavam para a construção de projetos para os bimestres seguintes. No volume quatro, relativo ao quarto bimestre – suporte de nosso objeto de estudo –, ocorre a finalização do projeto, por meio da produção de festivais, salões ou mostras de Arte e da divulgação do mesmo. Entre as etapas de execução, está previsto também o momento de rever todo o processo vivido e todos os territórios abordados e trabalhados durante o ano, é o tempo de fazer e de mostrar.

Assim, ao chegar ao 2º ano do Ensino Médio, espera-se que os alunos tenham repertório suficiente para, “de modo sensível cognitivo, realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte e compreendê-los, analisar manifestações

artísticas, conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural” (PCNs, 2000, p. 51).

Neste trabalho, nos propomos a verificar se as instruções que constam no currículo e que se fazem presentes nos cadernos do professor e do aluno cumprem seus propósitos, sobretudo se privilegiam um tratamento da imagem artística de modo a explorar seus sentidos, propiciando ao aluno, além da fruição estética - a apreciação significativa ou a contemplação dos cartazes e do universo a eles relacionado -, a habilidade de “ler” representações visuais. Sendo o cartaz publicitário a representação visual em questão, sua natureza de meio de comunicação deve ser levada em conta.

Para se ler imagem, é preciso levar em conta a pluralidade de sentidos que ela pode suscitar, devido sua natureza polissêmica. Daí a premência, como afirma Dondis, de uma alfabetização para a linguagem visual.

Se a invenção do tipo móvel criou o imperativo do alfabetismo verbal universal, sem dúvida a invenção da câmera e de todas as suas formas paralelas, que não cessam de se desenvolver, criou, por sua vez, o imperativo do alfabetismo visual universal, uma necessidade que há muito se faz sentir (DONDIS, 2007, p. 1).

O papel da imagem no ensino, sobretudo no de Arte, não deve ser o de “transmitir” uma mensagem, nem ilustrar um conceito, tampouco comunicar um conteúdo. Seu papel é fazer com que o aluno compreenda que o mundo apresentado e representado na imagem deve ser apreendido pelo viés da poética ou da estética e, para isso, é importante que ele esteja preparado para a apreensão desde as mais sutis e delicadas nuances de sentido até as mais sofisticadas interpretações.

Mas há ainda quem confine a “leitura” apenas à linguagem verbal, como se o ato de ler se restringisse a decodificar símbolos do alfabeto. É Santaella (2012) quem traz à baila a discussão sobre uma concepção de leitura que extrapola o mundo da palavra, de onde emerge um leitor capaz de ler imagens, sinais, enfim, signos de que as cidades contemporâneas estão repletas; o leitor/espectador de cinema, TV e vídeo; os internautas.

Para se ler imagens é preciso aprender a observar os aspectos e traços construtivos, a desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto e seus modos de representar a realidade. À escola caberia desenvolver essa competência, contudo, “ainda bastante presas à ideia de que o texto verbal é o grande transmissor de conhecimentos,

as escolas costumam negligenciar a alfabetização visual de seus educandos” (SANTAELLA, 2012, p. 14).

E a autora ainda afirma,

Entretanto, desde a invenção da fotografia, depois de uma série de meios imagéticos – cinema, televisão, vídeo -, e agora em plena efervescência dos meios digitais, com suas variadas interfaces – computadores, desktops, iPhones, iPads -, o ser humano está rodeado de imagens por todos os lados, em cada canto e minuto do seu cotidiano, isso sem considerarmos que, quando dormimos, continuamos a ver imagens nos sonhos. Diante disso, nada poderia ser mais plausível, e mesmo necessário, que a imagem adquira na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem (SANTAELLA, 2012, p. 14).

Apresentamos agora a atividade proposta no Caderno de Arte do aluno do 2º ano que traz como conteúdo a elaboração de um cartaz para divulgação do evento já mencionado. Voltando à inspiração para a concepção do pensamento curricular em Arte que partiu do encontro com os textos de Deleuze, nos baseamos no conceito de rizoma para fazermos uma pequena ramificação na situação de aprendizagem 1, mais especificamente na apreciação de cartazes, como segue.

O material, conforme pudemos ver, concebe um encontro entre as diferentes modalidades artísticas por diferentes ângulos de visão que se dá a partir do 1º bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental ao 4º bimestre do 2º ano do Ensino Médio. Em todas as situações de aprendizagem, em qualquer que seja o território de arte, o material institui o momento de Apreciação e/ou Leitura de Imagem, ou seja, o momento de se olhar para o objeto artístico. Recapitulando: aos volumes dois e três do 2º ano do EM, coube a condução da criação de poéticas pessoais, coletivas ou colaborativas. A proposta é a de que a poética pessoal também seja explorada e desenvolvida nas várias linguagens da Arte, de modo a direcionar as atividades para o planejamento de projetos, situação que se concretizará no 4º bimestre com a execução do que foi planejado.

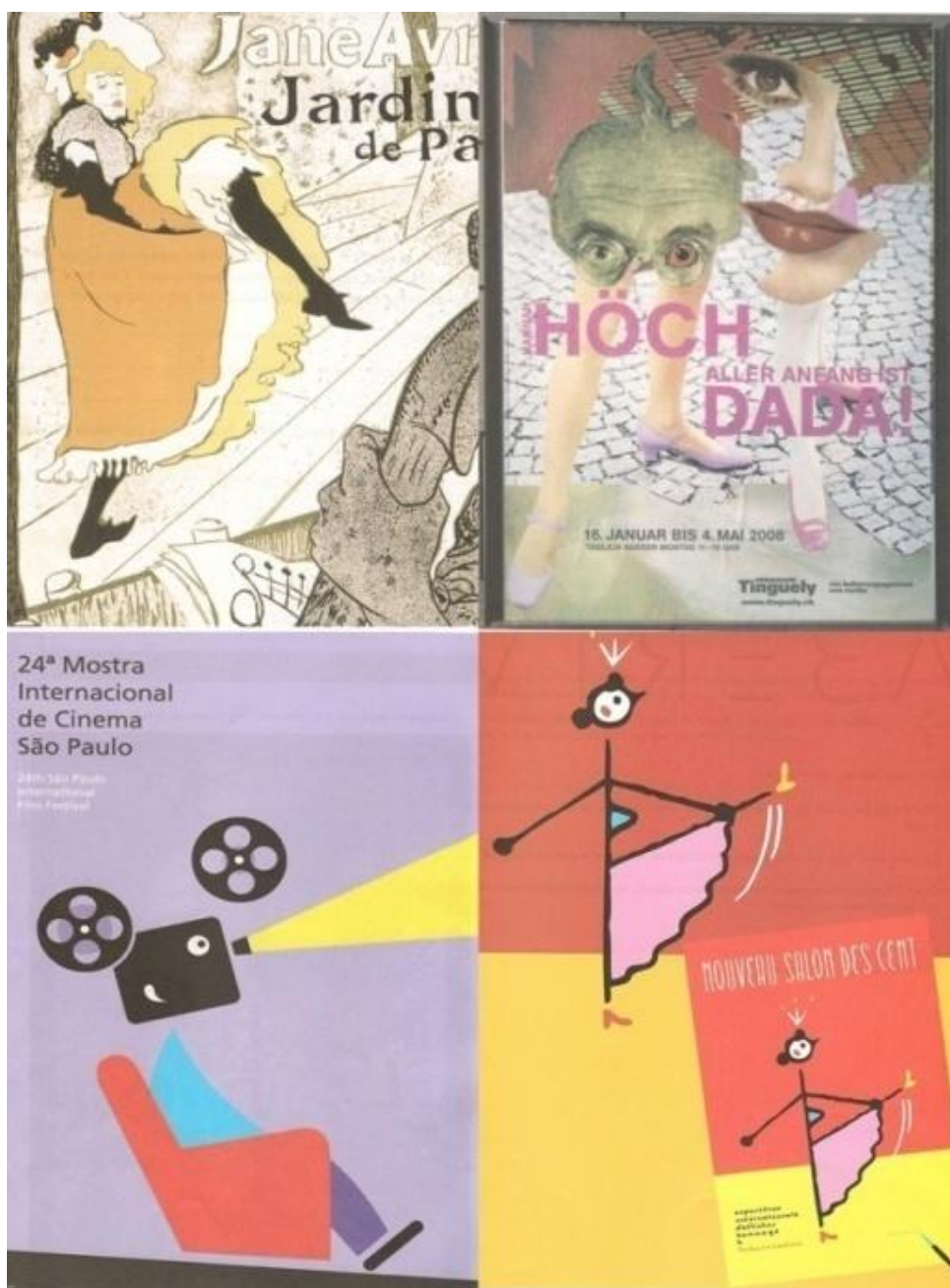
No volume quatro, que ora descrevemos, dá-se esse momento de concretização dos projetos. A proposta é oferecer uma experiência ao grupo e/ou público: espera-se que, cumpridas todas as etapas constantes da concepção do material, o aluno, prestes a concluir o ensino básico, tenha habilidades suficientes para, conforme pudemos ver nos PCNs: produzir e apreciar objetos artísticos e compreendê-los; analisar manifestações artísticas compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural de modo sensível e cognitivo. Diante disso, resta-nos ver se a atividade proposta, bem como as orientações dadas ao professor para aplicá-la, contemplam esses pressupostos.

Observamos a primeira situação de ensino/aprendizagem: 1) Informar, atrair, divulgar: ações para mostrar. Os autores valeram-se de cartazes de artistas renomados, tais como: Toulouse-Lautrec, Hannah Höck e Guto Lacaz.

Começamos por descrever, passo a passo, a atividade que se apresenta no Caderno do Aluno, para depois apresentarmos a proposta do Caderno do Professor.

Inicialmente, na situação de aprendizagem I – Informar, atrair, divulgar: ações para mostrar – propõe-se a “apreciação” de quatros cartazes, a saber:

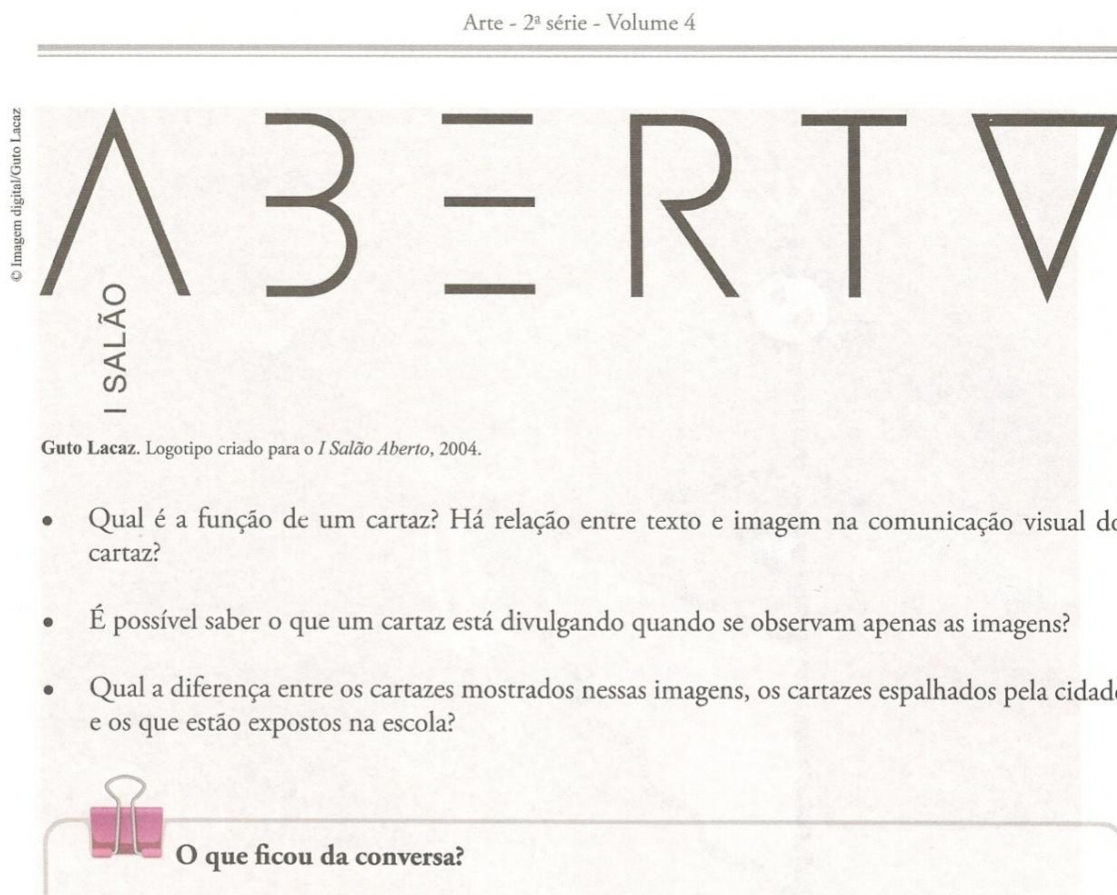
Figura 22 - Cartazes do Caderno do Aluno



Fonte: Caderno do Aluno – Arte 2012– (p. de 4-7)

Logo em seguida à apresentação dos cartazes, propõem-se algumas questões, conforme se pode visualizar:

Figura 23 - Situação de Aprendizagem



Fonte: Caderno do Aluno – Arte 2012– (p.9)

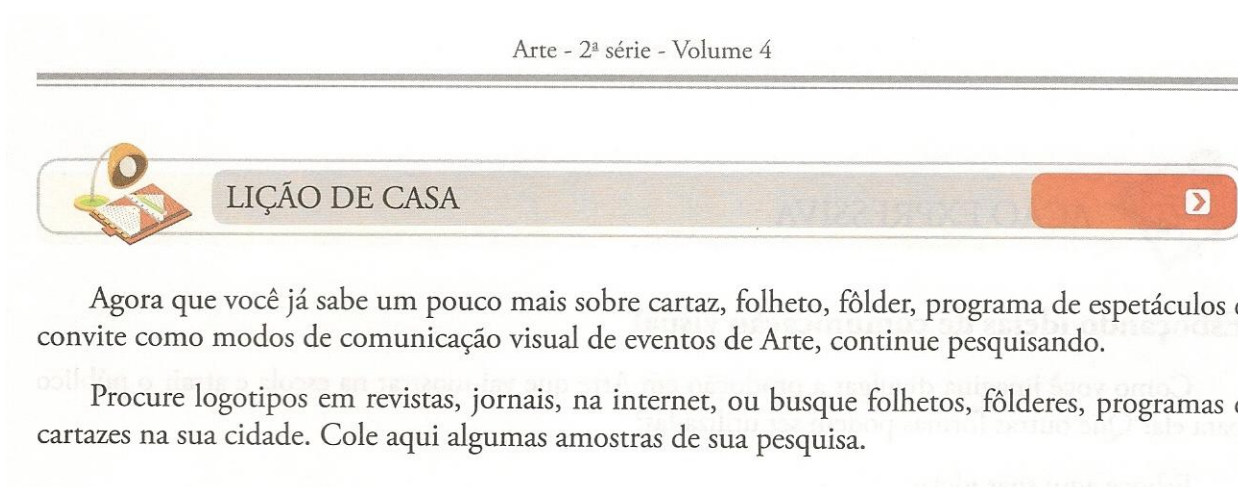
O logotipo criado por Guto Lacaz abre a atividade em que são propostas três questões:

- Qual é a função do cartaz? Há relação entre texto e imagem visual do cartaz?
- É possível saber o que um cartaz está divulgando quando se observam apenas as imagens?
- Qual a diferença entre os cartazes mostrados nessas imagens, os cartazes espalhados pela cidade e os que estão expostos na escola?

Em seguida, pede-se que o aluno faça um breve relato do que ficou da experiência.

Finalmente, a lição de casa:

Figura 24 - Lição de Casa



Fonte: Caderno do Aluno – Arte 2012 (p. 9)

Consta que o objetivo de tal atividade é possibilitar ao aluno ações que sistematizem o estudo e impulsionem a produção de *portfólio*, a fim de ir além do caderno, mostrando os caminhos trilhados.

A próxima atividade “Ação expressiva”, inscrita ainda na situação de aprendizagem 1, é intitulada “Esboçando ideias de comunicação visual”. Outro questionamento é feito ao aluno: “Como você imagina divulgar a produção em Arte que vai mostrar na escola e atrair o público para ela? Que outras formas podem ser utilizadas?”. A partir daí, pede-se que o aluno esboce suas ideias.

Para alimentar essas ações, independentemente das linguagens artísticas trabalhadas com os alunos, sugere-se que o professor explore alguns aspectos pouco enfatizados no volume anterior. Para isso, é importante que os alunos registrem no Caderno: O que será produzido? Um festival, um salão, uma mostra, uma exposição, uma intervenção? Ou os alunos preferirão fazer trabalho pessoal ou para um pequeno grupo?

Sugere-se, ainda, que seja retomado o que ficou decidido no bimestre anterior, quando foram anunciadas as produções, divulgados os regulamentos e realizados os trâmites para formalizar a comissão julgadora, decidir sobre os espaços, as datas e os recursos necessários para concretizar projetos, para pensar a divulgação e o registro de toda a atividade.

Dando sequência às instruções dadas ao professor, o Caderno traz a primeira tentativa de resposta às questões apresentadas (Qual é a função de um cartaz? Há relação entre texto e imagem na comunicação visual do cartaz? É possível saber o que um cartaz está divulgando apenas por meio das imagens? Qual a diferença entre os cartazes mostrados nessas imagens, os cartazes espalhados pela cidade e os que estão expostos na escola?), conforme se pode ver na íntegra:

O cartaz deve capturar a atenção do leitor. Para isso, apresenta dois níveis distintos e consecutivos: leitura primária, que fornece informações básicas; e leitura secundária, que oferece informações detalhadas sobre o evento (onde, quando, preço) vistas apenas quando o observador se aproxima do cartaz (p. 15).

Neste ponto, apresentamos nossas reflexões tendo em vista a concepção de aprendizado apresentada, seja dos PCNs de Arte, seja do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, e as atividades propostas, bem como as orientações dadas para sua condução.

Consideramos que, a partir do que se depreende da primeira abordagem sugerida, três são os fatores característicos da linguagem do cartaz que se reduzem a: 1) capturar a atenção do leitor; 2) permitir leitura primária; 3) permitir leitura secundária, só possível quando o observador se aproxima do cartaz.

Pronto! Eis as instruções para que o professor trabalhe o cartaz ou tente responder, a partir daí, as quatro questões propostas para o aluno.

Será que amparado nesse conceito o professor pode explorar a especificidade da linguagem do cartaz, bem como sua função? Será que está preparado para discutir sobre as relações entre palavra e imagem, ou verificar o potencial da imagem para informar? Será que são instruções eficientes para que o professor estabeleça as características dos movimentos artístico-culturais tão distintos nesses cartazes e aprofunde o conhecimento da História da Arte; para que se analise comparativamente essas obras e outras dos mesmos artistas; para que apresente a possibilidade de se vislumbrar uma intertextualidade entre obras de Toulouse-Lautrec e Guto Lacaz?... Isso, para ficar apenas no que as poucas questões apresentadas na atividade podem suscitar.

Voltando à instrução acima, paremos no primeiro fator apontado como característico do cartaz: “deve capturar a atenção do leitor”. Chamar a atenção do leitor faz parte da natureza da linguagem do cartaz, mas o que torna possível fisgar o olhar do outro? O que pode provocar esse efeito? Em que momento chamou-se atenção para a materialidade tantas vezes enfatizada nos PCNs e no Currículo, evocando a necessidade

de se “reconhecer e experimentar a leitura dos elementos básicos da linguagem visual - relação entre ponto, linha, plano, cor textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento e equilíbrio - em suas articulações nas imagens apresentadas pelas diferentes culturas”? Sabemos que é na lida com a materialidade que se “cria poéticas e códigos pessoais”, logo, o que vemos anunciada é uma proposta do fazer que negligencia o que se idealiza.

Retomando a mesma instrução, a solução dada para que o cartaz possa capturar a atenção do leitor se verifica em: “para isso, apresenta dois níveis distintos e consecutivos: leitura primária, que fornece informações básicas; e leitura secundária, que oferece informações detalhadas sobre o evento (onde, quando, preço) vistas apenas quando o observador se aproxima do cartaz”. Recortemos o primeiro modo de leitura – a primária – e vejamos o que a ela subjaz. Que informações básicas ela fornece? Acreditamos que o básico está impresso na materialidade dos cartazes, quer seja nas cores, formas, textura, dimensão, posição, movimento, elementos que convocam os sentidos e que favorecem o predomínio do sensível; quer seja nas técnicas aplicadas que atuam na conformação do poético; na representação de coisas do mundo que nos rodeiam, na maneira como são representadas. Essa leitura primária detém elementos que produzem sentidos e que são imprescindíveis para o processo interpretativo.

Na sequência, o segundo nível de leitura – a secundária –, pressupõe o convívio das linguagens verbal e visual numa instância produtora de informações bem pontuais: local e data em que ocorrerá o evento anunciado e o preço. Fica de fora toda a história que envolve esses cartazes, bem como a simbologia que cada elemento carrega. Não é requerido o reconhecimento das técnicas e procedimentos artísticos presentes nas obras visuais, nem a identificação do estilo que caracteriza os artistas.

Até este ponto, os territórios relativos ao “processo de criação”, à “materialidade”, aos “saberes estéticos e culturais” não foram devidamente acionados.

No que diz respeito à “nutrição estética”, procedimento que permite ampliar os sentidos da obra artística a partir de conceitos de linguagens artísticas não exploradas, faltou relacionar, por exemplo, o cartaz de Toulouse-Lautrec com a dança. O cançã, dança francesa que tanto encantou a noite parisiense por volta de 1822, inaugurou não apenas um jeito de dançar, mas um jeito glamoroso de se vestir meias de renda, botas de saltos altos, corpetes, penas na cabeça e saias de babados. É a moda como produto cultural que pode ter espaço nessa abordagem. A música também pode receber alguma atenção, sobretudo as compostas por Jacques Offenbach. Importante ressaltar também que o cartaz de Lautrec funciona como base ou linguagem-objeto para um dos cartazes

apresentados de Guto Lacaz, o que permite a intertextualidade. O outro cartaz de Lacaz para a 24ª. Mostra de Internacional de Cinema permite uma abordagem desta arte. Também o cartaz de Hannah Höch propicia o diálogo com o dadaísmo na literatura, por exemplo, dialogando com “Ode ao Burguês”, poema constante em “Pauliceia Desvairada” de Mario de Andrade. Também o papel da fotografia na produção artística da época pode ganhar espaço e contribuir para a nutrição estética.

Idealiza-se um professor apto a ampliar as poucas instruções dadas; idealiza-se um aluno capaz de articular essas informações com o repertório adquirido nos anos de aprendiz de Artes. Pelo que podemos concluir, espera-se que o aluno acione sozinho esse repertório, à medida que em momento algum é sugerido, por exemplo, que o aluno exerça a capacidade de contemplar, de olhar para os elementos visuais básicos que se apresentam nos cartazes e procurem estabelecer sentidos.

Mas voltemos novamente nossos olhos para as instruções contidas no Caderno do Professor e passemos para a próxima etapa. São dadas informações sobre os primeiros cartazes, que foram produzidos em Paris (França), em 1886, por Jules Chéret, e posteriormente por Toulouse-Lautrec. Informam-se, ainda, sobre as melhorias de procedimentos técnicos na impressão litográfica que facilitaram a introdução do cartaz como um meio de comunicação visual precioso.

Sobre a exposição da artista dadaísta Hannah Höch, em 2008, o Caderno traz informações de que nela foram utilizados procedimentos litográficos modernos, tais como a reprodução digitalizada de uma de suas colagens. Acrescenta a informação de que os dadaístas foram os primeiros a ousar também nos modos de expor: havia luzes que se apagavam e clarões coloridos, poetas para pintar e pintores para fazer poesias, preparação dos salões de exposição etc.

Sobre as peças de Guto Lacaz, o Caderno do Professor apresenta as seguintes sugestões: ao se comparar os dois cartazes produzidos pelo artista nota-se que, além das características fundamentais de um cartaz, uma poética pessoal se revela. O artista multimídia, como designer gráfico, trabalha com economia de formas e textos sem perder a expressividade e a valorização do que divulga, como se pode perceber nos dois cartazes e no logotipo criado por ele (p. 21).

São informações sucintas, mas importantes sobre cada um dos artistas, só que desconectadas da produção artística. Por exemplo, desconsidera-se na obra de Lautrec o contexto em que seus cartazes nasceram e o que anunciavam. Informam-se que os primeiros cartazes foram produzidos na França por Chéret e que “a melhoria de

procedimentos técnicos facilitou a introdução deles como meio de comunicação visual precioso” (p. xx): mas que melhorias são essas se não se apresenta o que caracterizava os primeiros cartazes? Desconsidera-se assim a linguagem desse meio de comunicação. Um aprofundamento sobre a obra esses artistas, sobre a técnica utilizada por eles poderia, ao menos, constar de uma pesquisa a ser feita pelo próprio professor, mas isso não é proposto.

Sobre o logotipo, informa-se sobre sua função, a de que ele identifica e nos faz memorizar visualmente um nome, uma marca, uma empresa, um produto. A fonte em que é escrito traduz na forma o conceito que o designer quer imprimir. Diante dele, advêm as questões: “de que modo o conceito ‘aberto’ e de Salão de Arte está presente no logotipo de Lacaz? Quais as formas das letras? Conseguimos entrar pela porta?” (p. 21).

No que diz respeito à percepção do professor em relação à situação de aprendizagem, indaga-se se as imagens, a conversa e as informações ampliaram as referências culturais dos alunos. Se eles gostariam de fazer pequenos esboços de cartaz para a comunicação visual de seus projetos.

Na página 10 do Caderno do Professor, há a proposta de ação expressiva, que consiste em desenvolver um trabalho a partir do olhar e da conversa sobre as imagens, como os alunos imaginam informar, atrair e divulgar a produção em Arte que vão mostrar? Que outras formas podem ser utilizadas?

A proposta é conversar com os alunos sobre outros modos de comunicação visual para que possam pesquisar logotipos e peças publicitárias como lição de casa a ser feita no Caderno do Aluno. Chama atenção o enunciado: “Agora que você já sabe um pouco mais sobre cartaz, folheto, fôlder, programa de espetáculos e convite”. Até onde foi possível ver, esses modos de comunicação visual não foram efetivamente trabalhados. Somente uma breve descrição do que sejam folheto, fôlder, programa e convite é feita, além de sugeridos alguns “cuidados” com a criação, conforme se vê a seguir:

Folheto, fôlder, programa e convite são peças de comunicação visual que permitem uma leitura mais próxima, com mais texto, quando necessário, que a de um cartaz, mas todos devem apresentar uma única identidade visual do festival, do salão, da mostra ou exposição de Arte. Para isso, é preciso selecionar cores, tipos de letras, imagens e logotipos. Podem ser explorados procedimentos simples, como fotocópias ou carimbos sobre fundos produzidos pelos alunos. (p. 21)

Sabemos que cada uma dessas peças de comunicação possui um formato e uma linguagem característicos. A seleção de tipos ou cores, imagens ou logotipos só conta com uma pretensa pesquisa a ser feita como lição de casa. Pressupõe-se que essa pesquisa possa ampliar as ideias para a criação de esboços que apresentem a forma e o conteúdo da comunicação visual que desejam produzir a partir dos projetos planejados. Contudo, não há uma orientação para se experimentar em sala de aula a elaboração dessas peças. Desconsidera-se a importância da técnica nesse processo e abandona-se o rico material que já está proposto: os cartazes de Lautrec, Hanna Höch e Lacaz e que pode funcionar como modelo ou “linguagem-objeto” para novas produções. Ora, em vez de sugerir que o aluno adote “procedimentos simples” como fotocópias ou carimbos, melhor seria a apropriação da colagem e montagens próprias do dadaísmo presente em Höch, o traçado caricato de Lautrec, a simplicidade dos traços de Lacaz.

A partir daí, as instruções do Caderno do Professor são direcionadas para o evento propriamente dito que competem aos territórios “mediação cultural” e “patrimônio cultural”. Aconselha-se que para chamar mais atenção sobre o evento é interessante valorizar o momento da estreia ou do vernissage (com a abertura de uma exposição). Ressalta-se que se trata de um momento de encontro, de celebração, de oportunidade de aproximar o público das manifestações artísticas e de compartilhar a produção com o outro. Por isso, recomenda-se que este momento tenha lugar na escola, mesmo que do modo mais simples possível, como um exercício próprio da cultura.

Quanto às exposições, ressalta-se que a curadoria deve considerar a disposição das obras e de sua apresentação. É importante compreender que a utilização de molduras ou *passe-partouts* de cores contrastantes, cria conflito com as produções, quando o destaque deve ser dado aos trabalhos, do mesmo modo que o mais importante é perceber os caminhos trilhados pelo aluno. Orienta-se da importância de se ter um olhar cuidadoso para as plaquetas que contêm as informações sobre a obra. Frequentemente, nos museus, colocam-se as referências em três linhas: na primeira, o nome do artista; na segunda, o título da obra em itálico e o ano de produção; na última, a linguagem, matéria ou técnica, além das medidas do trabalho. Além de perceber que as instituições obedecem a certas regras convencionadas ao longo dos tempos é mais um fator para que os alunos se tornem mais conscientes do mundo do trabalho.

O registro de todo o evento é outro aspecto que, segundo a proposta do Caderno, merece atenção. Uma equipe de alunos pode ser encarregada de fotografar, colher impressões dos visitantes e organizar todo esse material em um portfólio. Um caderno

com assinatura dos visitantes pode abrir espaço para observações pessoais e se tornar mais uma forma de registro.

As atividades propostas não apresentaram potencial para sensibilizar e provocar no aluno a vontade de colocar em ato sua poética nem gerar códigos pessoais, como propõem os PCNs, nem as instruções que deveriam orientar o professor na condução desse trabalho. Pois como está proposta no Caderno do Professor, o professor irá conduzir desvinculando a teoria da prática, transformando o aprendizado em ativismo e não em prática educacional, desta forma, não efetiva o que se apregoa no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Com vistas a melhorar o desempenho dos alunos, algumas intervenções se fazem necessárias, pois, da maneira como se propõem, o trabalho com o cartaz fica reduzido a algumas poucas instruções, as reflexões não fundadas no que de fato o constitui como meio de comunicação produtor de sentidos. Percorrer as camadas múltiplas – subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas – contidas no interior da imagem é ler imagens de fato. Esse aprofundamento não se fez; logo, o exercício de ver/olhar uma imagem em busca do seu potencial de sentidos não acontece...

Neste sentido, algumas intervenções se fazem necessárias, pois, da maneira como se propõem, o trabalho com o cartaz fica reduzido a algumas poucas instruções, as reflexões não fundadas no que de fato o constitui como meio de comunicação produtor de sentidos. Percorrer as camadas múltiplas – subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas – contidas no interior da imagem é ler imagens de fato. Esse aprofundamento não se fez; logo, o exercício de ver/olhar uma imagem em busca do seu potencial de sentidos não acontece...

O tratamento da imagem como algo “já conhecido” vai de encontro às ideias de Dondis (2007). Segundo a autora, a visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através de estudo. O modo como encaramos o mundo quase sempre afeta aquilo que vemos. E os elementos visuais são manipulados com ênfase cambiável pelas técnicas de comunicação visual, numa resposta direta ao caráter do que está sendo concebido e ao objetivo da mensagem.

Neste sentido, para que possamos desenvolver uma abordagem que favoreça o exercício de leitura visual, em relação à situação de apreciação proposta no Caderno do Aluno, necessitamos, enquanto professores de arte, desenvolver nosso repertório cultural, criar novas metodologias, trabalhar a nutrição estética dos alunos, brincar com

o rizoma, criar novas ramificações a partir de elementos como: canção, moda, técnicas de pintura etc, de forma a capacitar e possibilitar ao educando ir além da apreciação de um cartaz e/ou imagem. Além de ter nossos objetivos bem definidos diante do desafio do alfabetismo visual, pois aprendemos instintivamente a conviver com o meio ambiente, mas precisamos da compreensão intelectual para interagirmos com ele.

O capítulo seguinte apresenta uma metodologia para a leitura de imagens sustentada pela semiótica peirceana. Sem a intenção de impor um modo de olhar, interessa-nos apresentar um “exercício” para um novo olhar.

4 REFERENCIAL TEÓRICO/METODOLÓGICO PARA ANÁLISES

Este capítulo traz a metodologia que, a nosso ver, pode contribuir para uma educação do olhar para a leitura de imagens. Trata-se da metodologia erigida por Santaella (2002), a partir das ideias de Peirce, que institui o trajeto interpretativo dirigido por três olhares – o que captura qualidades (contemplativo); o que discrimina, apreende existentes (observacional), o que efetivamente interpreta, generaliza (interpretativo). Estes olhares nos falam à percepção, à sensação e à razão, e ocorrem quando estamos diante de situações que podem ser captadas por nossos sentidos. Estar diante de um cartaz é uma dessas situações, da mesma forma, o processo de criação de um cartaz se vale desse exercício.

Signo, objeto e interpretante constituem a tríade responsável pela interpretação que fazemos de todas as coisas que nossa percepção pode apreender. Por isso, antes de dar início à descrição e aplicação da metodologia, é preciso apresentar alguns conceitos da semiótica peirceana que amparam esses “modos de olhar” o signo. Para tornar mais didática essa apresentação e para ser coerente com uma leitura de imagens, faremos uso do filme “E os deuses devem estar loucos” de Jamie Uys – 1980 – que pode contribuir para nosso intento.

4.1 Conceitos da semiótica peirceana via “Os Deuses Devem Estar Loucos”

Figura 25 - Cenas de Os Deuses devem estar loucos



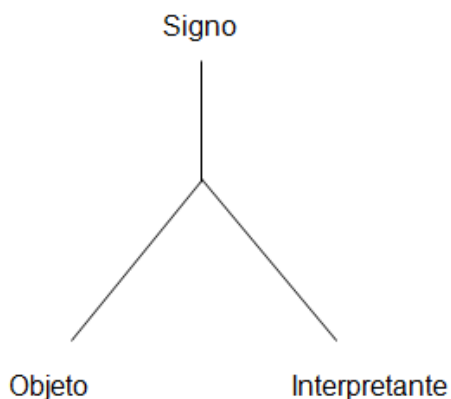
Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ksuxIRMsmlo>> Acesso em: 13 ago. 2012

Tudo o que nossos olhos apreendem, o que nossos ouvidos captam ou que nossos sentidos, em geral, capturam podemos denominar como signo. Eis o conceito a que nos referimos, nas próprias palavras de Peirce

Um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do *representamen* (PEIRCE, 1990, p. 46).

A tríade signo/objeto/interpretante, que compõe o signo para Peirce, pode ser visualizada no seguinte diagrama:

Figura 26 - Relação triádica dos signos



Fonte: DRIGO, 2007, p. 63.

De acordo com Drigo (2007), na base de toda a teoria de Peirce – de seu construto filosófico – está a fenomenologia, quase-ciência que tem por finalidade apresentar as categorias ou os três modos como apreendemos as coisas que nos vêm à mente. São elas: primeiridade, secundidade, terceiridade.

A primeira categoria diz respeito à qualidade, tal qual é, sem relação com nada – primeiridade.

A ideia de Primeiro predomina nas ideias de novidade, vida, liberdade. Livre é o que não tem outro atrás de si determinando suas ações, mas assim aparece a ideia de outro, pela negação da alteridade; ela está presente para que se possa falar que a Primeiridade é predominante. A Liberdade só se manifesta na multiplicidade e na variedade incontrolada; e assim o Primeiro torna-se predominante nas ideias de variedade sem medida e multiplicidade. (PEIRCE, C., 1983, § 2: p.88)

A secundidade é o universo do existente. Se algo existe é porque é predominante na realidade, é porque resiste, insiste; age, reage. Nas palavras de Santaella e Nöth (1997, p.92):

A secundidade, ou díada, é o determinado, terminado, final, correlativo, necessitado, reativo, estando ligado às noções de relação, polaridade, negação, matéria, realidade, força bruta e cega, compulsão, ação-reação, esforço-resistência, aqui e agora, oposição, efeito, ocorrência, fato, vividez, conflito, surpresa, dúvida, resultado.

A terceiridade, segundo Santaella e Nöth (1997, p.92), é “o meio, o devir, o que está em desenvolvimento, dizendo respeito à generalidade, continuidade, crescimento, mediação, infinito, inteligência, lei, regularidade, aprendizagem, hábito, signo”. Sendo sinônimo de mediação, esta categoria pode ser entendida pela relação triádica signo/objeto/interpretante.

Quando falamos em signo, entramos nas malhas da gramática especulativa – o primeiro dos três ramos da semiótica de Peirce que estuda todos os tipos de signos e as formas de pensamento que eles possibilitam – e, ainda que tenhamos que empreender um recorte na tão ampla e complexa teoria de Charles Sanders Peirce, nos amparamos em Santaella (2002, p. 4-5), quando afirma que

Embora esse ramo da semiótica tenha uma natureza filosófica, ontológica e mesmo epistemológica mais ampla, que deveria ser propedêutica para a lógica e os métodos da ciência, também pode ser tomado de uma maneira mais reducionista, pode ser considerado na sua autonomia e pode valer por si mesmo, se nosso objetivo é analisar processos de signos existentes. (SANTAELLA, 2002, p.4)

Como é este nosso propósito – analisar processos de signos existentes –, nos valem desse pressuposto para pinçarmos alguns conceitos que nos serão fundamentais para o “percurso do olhar” que buscaremos descrever.

Feita essa primeira incursão pelas ideias de Peirce, tomamos agora o filme “Os deuses devem estar loucos” como signo.

Para traçar, panoramicamente o universo “Kalahari”, apresentamos breve descrição deste cenário onde se passa a história, das personagens, do modo de vida dos bosquímanos, para então explicitarmos os componentes do signo na garrafa de Coca-Cola – elemento inusitado que impulsiona a trama.

O cenário que ambienta a história é descrito pelo narrador *in off*: é apresentado um lugar que, embora aparente ser um paraíso, “é o deserto mais traiçoeiro do mundo, o

Kalahari”. Alguns córregos e até mesmo rios se formam na curta estação de chuvas, mas após algumas semanas, a água desaparece nas areias do Kalahari, tudo seca.

Os humanos evitam o Kalahari como praga, exceto os bosquímanos. Eles sabem que a água pode ser encontrada no orvalho, nas gramíneas e nos enormes tubérculos. Sabem ainda quais são os frutos e leguminosas comestíveis.

Desconhecem pedra, rocha ou concreto, vivem num mundo gentil onde o que se encontra de mais duro são ossos e madeira.

Esse povo é dono de uma sabedoria, de uma ingenuidade que os torna diferentes e felizes. Eles não têm crimes nem punição; não têm leis nem polícia, nem juízes e nem chefes. Açam que os deuses só ofertam coisas boas e úteis. Ali inexistia a maldade...

A característica que torna os bosquímanos diferentes de outros povos é o fato de não terem senso de posse. Onde vivem, não há nada que se possa possuir – apenas árvores, matos e animais. Em contraponto com a tranquilidade do deserto Kalahari e o proceder respeitoso dos bosquímanos com a natureza e principalmente entre eles, o narrador vai a um outro extremo: à civilização, “outro mundo” totalmente desconhecido desse povo.

Um fato inusitado quebra a tranquilidade daquele pedaço de terra isolado da civilização e impulsiona a ação narrativa: um objeto é atirado ao ar pelo piloto de um pequeno avião. Trata-se de uma garrafa de Coca-Cola, vazia. E tudo começa a acontecer...

Esse objeto cai justo naquele território e é encontrado por um dos habitantes: Xi. Nada naquele objeto correspondia ao seu repertório de experiências vivenciadas. Era algo absolutamente novo.

Seu primeiro contato com o objeto dá-se através do olhar, do som e do toque. A primeira associação feita com o objeto foi com água, pela sua transparência. No entanto, percebeu que o objeto era mais duro do que qualquer outra coisa que ele já pudera manusear. Então ele se pergunta: - Por que os deuses teriam mandado isto à terra? Era a coisa mais estranha e bonita que já havia visto!

4.1.1 O objeto, a materialidade e a criatividade do homem

O objeto em si – a garrafa vazia de Coca-Cola – apresentado à comunidade, passou a provocar na mente das pessoas que ali viviam a possibilidade de fazer dele vários usos, sendo que cada um desses usos fazia alusão a um diferente objeto: desde

instrumento musical de sopro, passando pelas diversas ferramentas de trabalho, por uma arma até chegar a objeto místico ou simbólico. Essa variedade de representação o transformou em signo e este se constituiu a partir da maneira como sua materialidade preponderava: quer como qualidade, como existente ou como lei. Na verdade, essas três propriedades – 1) a qualidade, 2) o fato de ser existente e 3) o caráter de lei – são para Peirce o pré-requisito para que qualquer coisa que esteja no mundo possa vir a ser signo.

Um signo de qualidade é chamado qualissigno. A cor, forma, textura, dimensão são qualidades numa representação visual. Elas se oferecem ao nosso olhar, fisgam nossa sensibilidade, apelam para nossos sentidos.

Um signo que tem como propriedade existir é um sinsigno. Existir, segundo Santaella (2002, p. 13)

Significa ocupar um lugar no tempo e no espaço, significa reagir em relação a outros existentes, significa conectar-se. Por isso mesmo, os existentes apontam ao mesmo tempo para uma série de outros existentes, para uma série de direções, infinitas direções. Cada uma das direções para a qual o existente aponta é uma das referências possíveis, em um campo de referências que se perdem de vista.

Um signo cuja propriedade que rege seu funcionamento é uma lei denomina-se legissigno. Padrões, regularidades, generalizações são afeitas aos legissignos. As palavras de Savan (apud SANTAELLA, 2004, p. 102) os esclarecem:

Leis e regularidades além daquelas da linguagem verbal também podem ser legissignos. Regularidades de comportamentos individuais ou sociais, convenções e costumes são legissignos. Certos padrões do vento, pressão do ar e nuvens podem ser legissignos de chuva. Certos padrões de sintomas podem ser legissignos de uma doença.

Dependendo da propriedade que rege o signo, ele representa o objeto de três maneiras. Se for um qualissigno, na relação com o objeto o signo vai sugerir-lo, insinuá-lo a partir da associação de ideias: o signo se liga ao objeto por similaridade. Será um ícone. Se for um sinsigno, a relação com o objeto será pautada pela conexão entre eles. O signo enquanto existente é parte do objeto e se denomina índice. Por fim, sendo um legissigno, sua relação com o objeto será regida pela convenção, será, assim, um símbolo.

Pois bem, voltemos ao filme e, mais especificamente, à cena em que a garrafa de Coca-Cola se fez signo, para tentar aplicar os conceitos acima expostos.

A transparência como aspecto qualitativo do signo (qualissigno) tornava-o semelhante à água. Semelhança, sugestão são territórios do ícone. A forma que possibilitou a variedade de usos: manufatura do couro de cobra, instrumento de sopro, produtor de decalque, entre outros, também insere signo no território da similaridade, da sugestão, ícone, portanto. Ao se fazer existente, faz-se arma de ataque; faz-se parte da discórdia, faz-se signo pelo atributo de ação/reação, índice, portanto. Finalmente, ao se submeter à convenção de que viera dos deuses como punição e instrumento de desarmonia, torna-se símbolo.

É pertinente também dizer que a presença deste objeto que se fez signo trouxe à tona sentimentos inerentes ao ser humano que os bosquímanos ainda não haviam experimentado. Esses efeitos provocados se traduzem no interpretante, o terceiro componente do signo que ora apresentamos.

São três os níveis do interpretante. O primeiro nível diz respeito ao potencial que qualquer signo tem para significar. Todas as possibilidades estão ali, latentes para virem à baila... mas é pura potencialidade. Trata-se do interpretante imediato.

O segundo nível do interpretante provoca efeitos que um interpretante efetivamente provoca numa mente receptora: emoções, reações e raciocínio lógico. Esse interpretante que atua de fato numa mente é o dinâmico e, na produção desses efeitos se subdivide, respetivamente, em 1) interpretante emocional, 2) energético e 3) lógico. Numa análise semiótica estamos na posição deste nível do interpretante. Contudo, esses efeitos não são estanques, aliás, nada nessa teoria atua individualmente.

O terceiro nível, o interpretante final, diz respeito ao ideal último de um processo interpretativo: esgotar todas as possibilidades de um signo significar. Mas isso é um processo, por isso, o fim de um processo interpretativo é sempre provisório.

Em “E os deuses devem estar loucos”, esse processo interpretativo é perceptível nos sentimentos de estranhamento, surpresa, que geraram associações suscitadas pela forma do signo; que geraram a constatação da transformação daquele existente que era, inicialmente, elemento de agregação e passa a ser elemento da discórdia; até a generalização de que se tratava de algo maligno e, como tal, deveria ser devolvido aos deuses. Emoção, constatação, raciocínio lógico são aspectos da ordem do interpretante dinâmico peirceano, ou seja, da ordem dos efeitos que um signo provoca efetivamente numa mente interpretadora. Em momento algum, o signo Coca-Cola – tão familiar à civilização – foi trazido à baila. Essa interpretação está latente no signo como possibilidade de vir à tona – interpretante imediato –, ao atingir uma mente que tenha

repertório ou conhecimento suficiente para fazer caminhar a semiose ou a ação dos signos.

Tendo chegado a um interpretante lógico, porque amparado pela crença, de que aquele objeto era maligno, o personagem Xi decide levá-lo dali para muito longe, mais especificamente, para o fim do mundo. E nossa reflexão sobre o signo e o processo de interpretação se encerra nesta passagem. A partir daí, Xi se despede dos companheiros e passa por várias experiências, muitas das quais ele jamais irá compreender, como o fato de ter sido julgado e condenado. Toda essa movimentação em sua vida está de certa forma ligada à presença do objeto. Ele conhece na sociedade civilizada a ligação dos homens com objetos da mais diversa procedência e percebe que os homens tornam-se escravos por eles.

Finalmente, ele encontra o fim do mundo e se desfaz do objeto maligno, e, de certa forma, esta ação está impregnada de simbolismo de sua própria cultura, pois apenas este ato traria de volta a felicidade para os seus. Ao cumprir sua missão, Xi retorna para sua vida.

4.2 Sobre o percurso do olhar

Ainda que brevemente expostos os conceitos ou os “princípios-guias” que regem um método analítico aplicado a processos sógnicos e às mensagens que eles transmitem, passemos à descrição do “percurso do olhar” ou dos três olhares ou três modos de apreender o signo via contemplação, observação e interpretação. Para exemplificar cada olhar, vamos nos valer também da Cola-Cola, só que inserida em nossa cultura, em nosso tempo.

No primeiro olhar, contemplativo, o intérprete pode apenas olhar para os aspectos qualitativos, tais como: o traçado, as cores e tonalidades utilizadas pelo artista, linhas, formas, texturas, profundidade, sombreamento, dimensão. São aspectos que sugerem similaridades, insinuam relações metafóricas.

Olhar sem pensar... simplesmente deixar que o signo se apresente. Trata-se de um estado desarmado, de “candidez intelectual” que nos “disponibiliza para as primeiras impressões tanto sensórias quanto abstratas que os fenômenos despertam em nós” (SANTAELLA, 2002, p. 30). Um olhar que contempla encontra-se no nível da primeiridade.

É primordial desenvolver esse olhar para uma leitura estética e artística. Sem dar tempo ao signo de se apresentar, podemos perder a sensibilidade para seu caráter de qualissigno. Mas é preciso aprender a contemplar... nosso cotidiano atribulado não contribui para que desenvolvamos essa capacidade de aguçar nossa sensibilidade e sensorialidade. Ensinar a contemplar, ensinar que precisamos dar tempo para que os signos falem é parte da “educação do olhar” aqui proposta.

Um olhar contemplativo dirigido à Coca-Cola nos leva a apreender sua transparência, a dureza do material, a forma cilíndrica com alguns ornatos em sua estrutura. Uma faixa vermelha no centro traz inscrições em branco. Nada mais que seus aspectos qualitativos e, para isso, precisamos nos esquecer do que seja uma Coca-Cola...

O segundo olhar, o observacional, leva-nos a sair do estado de contemplação e entrar num estado de alerta para colher a dimensão de sinsigno do fenômeno ou seu modo singular de ser. Nesse momento, lidamos com existentes e distinguimos formas, discriminamos, nomeamos. Estamos, portanto, no nível da secundidade.

Voltando ao nosso exemplo, constatamos que se trata de uma garrafa, mas em face das características perceptíveis na forma, na inscrição sobre um fundo vermelho, na percepção tátil do seu formato, enfim, na concretização de todos esses aspectos, não duvidamos em afirmar que estamos diante de uma garrafa de Coca-Cola, não de qualquer outra bebida.

Mas se consideramos que todo signo existente e singular se acomoda em classes, em espécies de coisas, deixamos então o território do sinsigno e entramos no do legissigno ou dos signos cuja natureza está na lei ou convenção; estas, características da terceiridade. O existente, singular, conforma-se em princípios gerais. Assim, a Coca-Cola deixa de ser o refrigerante que eu mantenho em minha geladeira para compor o universo das grandes marcas. Há, assim, um processo de generalização. É esse modo genérico que caracteriza o terceiro olhar ou o olhar interpretativo.

A capacidade de generalização é o passaporte para esse terceiro olhar. É essencial que se consiga “abstrair o geral do particular, extrair de um dado fenômeno aquilo que ele tem em comum com todos os outros com que compõe uma classe geral” (SANTAELLA, 2002, p. 32).

Descrito nosso método de análise, podemos dar início a sua aplicação nos cartazes do Caderno de Artes do 2º ano do Ensino Médio, 4º bimestre.

5 EXERCÍCIOS PARA A EDUCAÇÃO DO OLHAR

As análises a seguir buscam recuperar esse percurso do olhar, procurando adotar o passo a passo na apreensão das camadas de sentido inscritas nas imagens dos cartazes.

O primeiro cartaz apresentado é “Jane Avril au Jardin de Paris”.

Figura 27 - Jane Avril

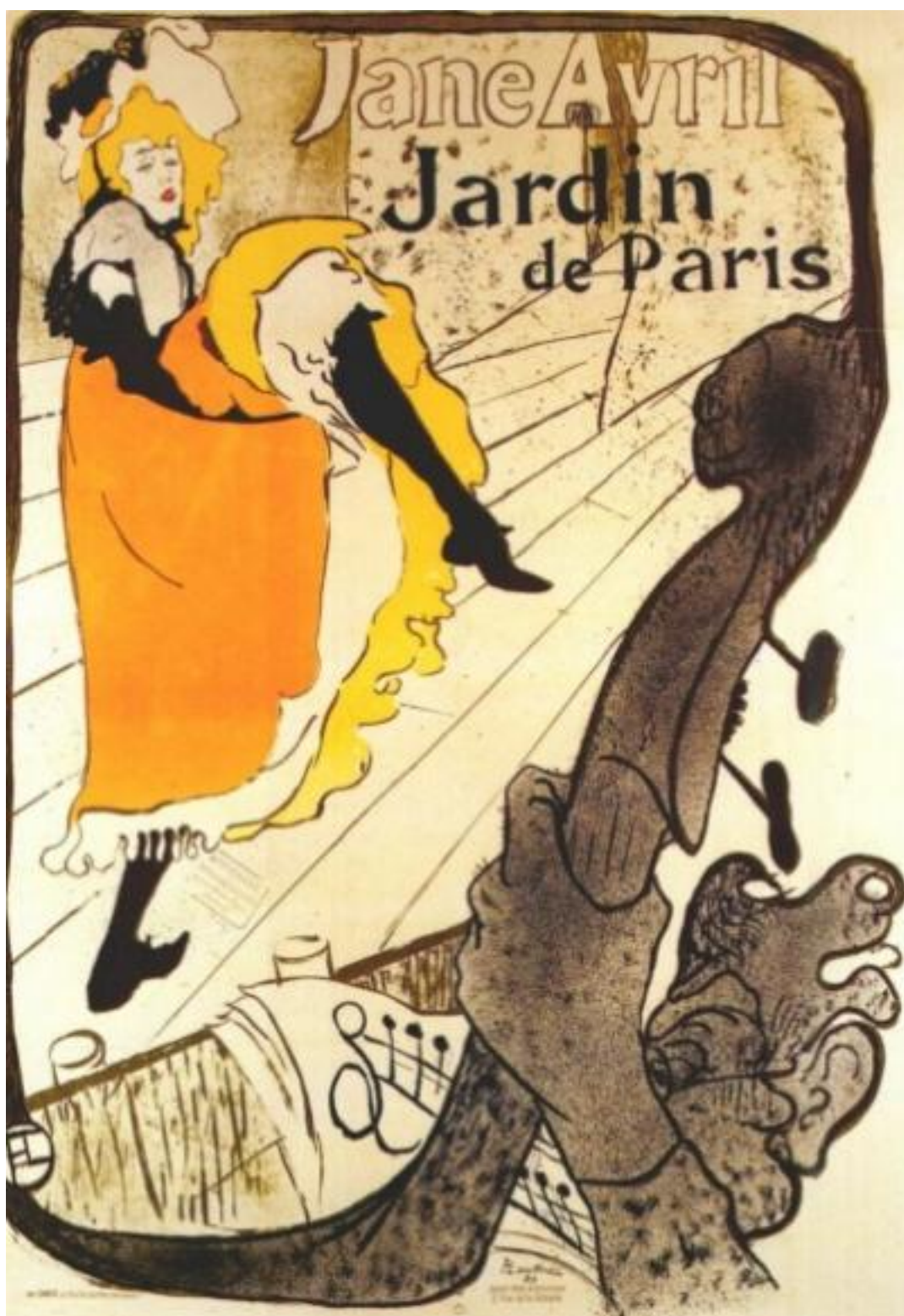


Fonte: Disponível em: http://rougecabaret.blogspot.com.br/2009_05_01_archive.html Acesso em: 18 ago.2013

A experiência fenomenológica é o ponto de partida. Santaella nos alerta que é preciso...

Abrir os olhos do espírito e olhar para a pintura, como na lenda chinesa em que o observador demorou-se tanto e tão profundamente na contemplação da paisagem de um quadro, que, de repente, penetrou dentro dela e se perdeu nos seus interiores. (SANTAELLA, 2010, p. 86)

Figura 28 - Toulouse-Lautrec. Jane Avril au Jardin de Paris



Fonte: Disponível em: <http://rougecabaret.blogspot.com.br/2009_05_01_archive.html> Acesso em: 18 ago.2013

5.1 Experiência fenomenológica e fundamentos sógnicos da pintura

As fases da experiência fenomenológica requerem: 1) disponibilidade contemplativa ou o exercício de desarmar o olhar, deixá-lo livre de qualquer autocontrole para que ele apreenda as qualidades: cores, formas, linhas, superfícies, texturas, movimento... tudo isso com vagar, sem tempo... 2) capacidade de observar a singularidade do existente que se apresenta; estar atento para discriminar, distinguir... 3) capacidade de tornar geral o particular, de dispô-lo em classes gerais. Agora sim, o autocontrole da razão vem ao auxílio.

Este é o ponto de partida. A partir daí, estaremos aptos a dar início à atividade mais propriamente analítica que tem início na captura pelos fundamentos do signo: qualidades, existentes e signos que se notabilizam pelo caráter de lei.

Importam, nesse momento do processo de interpretação, os aspectos qualitativos inscritos na materialidade da imagem: qualissignos, sinsignos e legissignos inscritos na materialidade deste signo.

Começamos pelas cores que tão forte se apresentam. Dentre a variedade de cores da paleta, apenas cinco, não mais, são escolhidas. Em vez da multiplicidade delas, seus efeitos são explorados com justaposições e modulações delicadas. São cores quentes, laranja e amarelo, que se aliam ao contraste entre o branco e o preto e aos tons de cinza. A incidência da luz ilumina a composição. Segundo Santaella:

Nas artes visuais, as cores estão intimamente relacionadas com as emoções. Por isso, podem ser empregadas para expressar ou reforçar a informação visual. Mas não só isso, pois a cor, ela mesma, está carregada de informações e significados associativos, inclusive simbólicos. (SANTAELLA, 2012, p.37)

As formas sinuosas, onduladas e arredondadas impregnam a composição e contrastam com linhas retas e diagonais que ocupam a superfície em que se fixam. O contorno se delineia na estreita e longilínea pincelada, deixando a marca da simplicidade do traçado com que vai tecendo as figuras. A leveza é proveniente desse traçado e também do movimento que vem das formas curvas, arredondadas. Somente a retidão das linhas sob a explosão das formas curvilíneas quebra a leveza e o movimento. Sobre o movimento, nos diz Dondis (2007, p. 79), “é provavelmente uma das forças mais predominantes na experiência humana”. Tal sensação é sugerida a partir das tensões, dos ritmos capazes de dinamizar o que é fixo e estável. No caso da composição em análise, o ritmo advém do contraste das formas arredondadas e das linhas retas; vem

do contraste das cores quentes e brilhantes com as cores sóbrias e frias. As pinceladas rápidas, vibrantes e dinâmicas possibilitam ver camadas nuas das telas e a ausência de sombra enche a tela de pura luz.

Todo esse jogo de qualidades capta o intérprete e o deixa sob os efeitos de qualidades de sentimento.

Tomando signo no seu sentido mais amplo, seu interpretante não é necessariamente um signo. (...) mas nós podemos tomar signo num sentido tão largo a ponto do seu interpretante não ser um pensamento, mas uma ação ou experiência, ou podemos mesmo alargar tanto o significado de signo a ponto de seu interpretante ser uma mera qualidade de sentimento (CP 8.332).

Qualidades de sentimento tais como leveza vinda da ondulação das formas, do movimento; vibração e alegria vindas das cores quentes podem deixar o intérprete em estado de embevecimento.

Passemos para o segundo fundamento: o sinsigno.

O segundo fundamento do signo está no seu caráter de existente. Tem-se aqui a realidade do cartaz, a realidade existencial que se apresenta diante de nós.

A primeira certeza que devemos ter é de que esse existente – o cartaz em si – se trata de uma reprodução do original e, sendo assim, haverá perda ou modificação de qualissignos. No nosso caso, especificamente, a imagem foi resgatada da internet, sofreu modificação na sua dimensão, nas cores, na textura que traz na sua memória a marca do gesto, enfim. Contudo, os qualissignos transformados também produzem efeitos de sentido; logo, são bem-vindos numa análise.

Estando diante do existente, observamos as imagens figurativas, a réplica de objetos, de pessoas ou situações que são reconhecíveis fora da imagem, de elementos visuais que são imitação do real. Neste momento da análise não nos envolvemos emocionalmente, apenas constatamos. Podemos assim observar, distinguir, nomear...

À direita, na parte inferior do cartaz, uma mão próxima a formas arredondadas parece desenrolar um cartaz, desencadeando o processo de metalinguagem – o cartaz se faz dentro de outro cartaz. Nesse movimento de desenrolar, percebe-se que a ponta do cartaz que a mão desenrola toma a forma de um instrumento musical – um violoncelo – que se funde à moldura e protege a figura central. Vê-se ainda no canto direito uma partitura com pauta musical e clave de sol estilizada.

No lado superior esquerdo, tomando grande parte do cartaz, a figura de uma dançarina em movimento de dança, vestindo saia longa e volumosa, em cores quentes, alaranjada com detalhes em amarelo, na mesma cor do cabelo e do batom. Veste ainda

anágua branca e meia preta assim como as luvas longas que seguem pelos braços e o chapéu. São roupas próprias de época. Sob os pés da bailarina, linhas paralelas e em perspectiva representam o piso, que é, provavelmente, assoalho de madeira em pranchas largas e compridas. Essas linhas paralelas passam a sensação de que se trata de uma indicação, uma linha guia que devemos seguir para ver onde vai terminar. Nas palavras de Dondis (2007), a técnica de profundidade é basicamente regida pelo uso ou pela ausência de perspectiva e são intensificadas pela reprodução da informação ambiental através da imitação dos efeitos de luz e sombra característicos do claro-escuro, com o objetivo de sugerir ou eliminar a aparência natural de dimensão, esta técnica se faz presente nas linhas paralelas do suposto chão de madeira.

Na parte superior direita está aposto o nome Jane Avril e Jardin de Paris, que aponta para o objeto ou referência do cartaz. A dançarina da mais famosa casa de shows de Paris na época, Jane Avril, uma aristocrata que dançava com uma energia que a fez ser denominada “a dinamite”. Nesse momento, todas as ‘crônicas visuais’ feitas por Toulouse-Lautrec vêm à baila.

A comunicação verbal é mínima, traz apenas o nome da dançarina que fará o show. Dispensável falar da alegria, da leveza, da vibração... a imagem fala por si.

Um intérprete que tenha certa familiaridade com Toulouse-Lautrec e sua obra, pode tão apenas constatar de que se trata de “Jane Avril – Jardin de Paris”¹. Este intérprete pode ter informações sobre o artista, pode saber que Toulouse-Lautrec, notório pintor e litógrafo francês, ficou na história por retratar com maestria a folia da vida noturna parisiense do século XIX em quadros e pôsteres. Descobriu nas ladeiras suburbanas de Montmartre – Paris – a inspiração. Ali começou sua vida de boêmio como frequentador assíduo do Moulin Rouge e de outros cabarés. Não era outro o motivo de suas pinturas: a vida boêmia parisiense, que ele representava através de desenhos que lembram a espontaneidade do desenho satírico de Honoré Daumier e uma composição dinâmica que poderia ter sido influenciada pela fotografia e as gravuras japonesas, dois fatores de grande importância cultural no fim do século XIX, além da anteriormente citada influência de Chéret em seu estilo.

Trabalhou por menos de vinte anos, mas deixou um legado artístico importantíssimo, tanto no que se refere à qualidade de suas obras, como no que se refere

¹ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ln61oOEJwHQ>> Acesso em: 13 jul.2013.

à popularização e comercialização da arte. Toulouse-Lautrec revolucionou o design gráfico dos cartazes publicitários.

O tema quase exclusivo de sua pintura era a figura humana (um indivíduo ou um grupo), na qual exercitava seu olhar profundamente observador. Nos conhecidos trabalhos produzidos para o Moulin Rouge e outras casas noturnas parisienses, estão retratadas a cantora Yvette Guilbert, a dançarina Louise Weber, mais conhecida como a louca e cativante La Goulue (a gulosa) que criou o canção francês, e também a dançarina mais discreta Jane Avril. Tais dançarinas foram imortalizadas por Lautrec e criaram fama como celebridades. O pintor captava delas movimentos de pura dança e energia, a imagem mais dinâmica que ele produziu foi em “O Bale de Papa Chrysanth me”, dança exibida em um circo, com instrumento reduzido de madeira e óleo diluído, com linhas mais econômicas que pode produzir. O dinamismo e a exploração das pinceladas são o que interessa e é o que dá força à pintura.²

O cartaz de Toulouse-Lautrec, “Jane Avril ou Jardin de Paris”, foi pintado em 1893, litografia em cinco cores, nas dimensões de 130 x 93 cm, para divulgar o espetáculo de estreia da bailarina em um importante café-concerto de Paris.

Passamos, agora, para o terceiro fundamento do signo: o legissigno.

O terceiro fundamento do signo está nos seus aspectos de lei. Neste caso, esse sinsigno particular se enquadra na classe de cartazes de propaganda, enquadra-se ainda na técnica litográfica. O particular ou singular se generaliza, isto é, passa a ter um caráter abstrato e geral. É este fundamento – legissigno – que dá a um signo o atributo de ser genuíno. Pensando em termos de convenção cultural e repertório cultural do intérprete, podemos saber de que se trata de um cartaz do espetáculo de dança *Cancã*, e a estreia da dançarina no Moulin Rouge, na época, o mais importante café-concerto de Paris.

Sobre a simbologia das cores, o amarelo é a mais quente, expansiva e ardente de todas. Cor terrestre, o amarelo, segundo Chevalier e Gheerbrant (2007, p. 41) é a cor da terra fértil. Em oposição às coisas divinas, o amarelo no contexto da obra em análise simboliza o terreno, o que se opõe às coisas celestes. Recuperamos a dualidade corpo/alma; inferno/céu que inunda de sentidos a mulher que dança num cabaré.

Em meio caminho ao amarelo e o vermelho, segundo Chevalier e Gheerbrant (2007, p. 27), o alaranjado é a mais actínica das cores.

² Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ln61oOEJwHQ> Acesso em 13 jul.2013.

Entre o ouro celeste e o vermelho ctônico, esta cor simboliza antes de tudo o ponto de equilíbrio entre o espírito e a libido. Mas se este equilíbrio tende a se romper, num sentido ou noutro, o alaranjado torna-se então a revelação do amor divino ou o emblema da luxúria (...) Mas o equilíbrio entre o espírito e a libido é tão difícil que o alaranjado se torna também a cor simbólica da infidelidade e da luxúria. Esse equilíbrio, segundo tradições que remontam o culto à Terra-Mãe, era buscado na orgia ritual, que devia conduzir à revelação e à sublimação iniciatórias. Diz-se que Dionísio usava vestimentas alaranjadas.

Não por acaso, a dançarina veste alaranjado. Essa cor agrega à mulher valores pertinentes ao lugar onde ganha a vida: luxúria, sobretudo.

Assim, ao produzirem sentidos gerais, qualissignos passam a arregimentar convenções culturais, daí ganharem a face do legissigno. Da mesma maneira, as formas sinuosas remetem à sensualidade, evocam a ideia de movimento, dinamismo.

O intérprete também pode pensar sobre os procedimentos utilizados pelo artista para alcançar o jogo de cores, a textura, profundidade, a técnica utilizada, o contexto histórico, características do movimento artístico etc. Neste caso, a peça analisada torna-se um legissigno simbólico e o efeito é de suscitar argumentações, reflexões que propiciam o crescimento de ideias referentes às técnicas do artista francês Henri Marie Raymond de Toulouse-Lautrec Monfa.

Nessa instância, sabe-se que na leveza de seu toque observava-se a forma mais avançada de pintura da época, o Impressionismo. De acordo com o vídeo Toulouse-Lautrec Pintor Pós-Impressionista, durante toda a vida ele desprezou os conceitos temáticos de La Belle Peinture, a pintura acadêmica, para ocupar-se com a captação de imagens realistas.

Seu estilo progrediu através da crescente influência do impressionismo e no contato com obras de Monet, Manet e Cezanne, entre outros. Dos trabalhos de Cezanne, recebeu influência das pinceladas vivas e claramente separadas e a técnica de hachura. Afastou-se de seus trabalhos que eram dedicados a retratos de família e paisagens e começou a desenvolver um interesse mais metropolitano. Durante algum tempo morou com o artista Degas, também recebendo influências de desenhos fortes e escuros, cortando as imagens de forma dramática, que Degas aprendera com a cultura da arte japonesa e também com as técnicas desenvolvidas por meio da fotografia.

Usou tons pastéis e carvão em muitos de seus trabalhos e passou a experimentar em pinturas sobre cartão, exatamente o que Degas estava fazendo. Seus trabalhos eram apressadamente desenhados, porém de grande talento.

Usava muito vermelho, em geral de maneira contrastante, e as cores laranja e verde limão para traduzir a atmosfera elétrica da vida noturna. Era um mestre do contorno, podia retratar cenas de grupos de pessoas nas quais cada uma delas podia ser identificada apenas pela silhueta. Frequentemente ele aplicava a tinta por meio de estreita e longilínea pincelada, deixando a base (papel, tela) ou o contorno aparecerem. Nos cartazes, o papel era sempre amarelo.

Sua pintura é gráfica por natureza, nunca encobria por completo o traço forte do desenho. O contorno simples era a "marca registrada" de Lautrec, além dos mais, ele não pintava sombras.

Produziu ilustrações para Jornais e revistas, suas obras produziram um público muito mais amplo do que os que frequentavam galerias e museus, tinha a reputação de grande cronista visual de Mont Martre.

5.1.2 Nos meandros da sugestão, da sinalização e da simbologia

O cartaz em análise, ainda que deixe perceptível tratar-se de uma mulher, seus traços não são tão fiéis ao objeto. A mão do artista, afeita a pinceladas rápidas, não se demora nas feições da mulher. Parecem ambíguas... Assim, qualissignos – ou signos de qualidade – na relação com o objeto, são ícones: signos que representam o objeto por semelhança, sugerem-no.

Também ambígua é a imagem do músico, no canto inferior direito. As mesmas formas onduladas desenhavam parte do rosto, uma orelha e os cabelos do homem. Há que se fazer um esforço perceptivo para perceber que, na aparente massa amorfa, delineia-se a fisionomia de um homem.

A peça que funciona como moldura para a dançarina também sugere ao mesmo tempo um instrumento musical – violoncelo – e um cartaz que a mão desenrola. Todas essas figuras são icônicas, representam seus objetos por meio da semelhança na aparência desses objetos.

Esse predomínio de formas icônicas faz com que a pintura chame a atenção para aquilo que faz dela uma pintura. Nas palavras de Santaella:

Uma vez que o poder representado fica no nível de pura sugestão, a pintura acaba por chamar atenção para si mesma como pintura, para aquilo que faz dela uma pintura: cores, traços, linhas, volumes, contrastes, texturas etc. Isto é chama a atenção para suas qualidades internas, para o seu lado puramente

icônico, pois tudo o que diz respeito ao poder de referencialidade das imagens, o reconhecimento e identificação daquilo a que ela se refere já desliza para o seu lado indicial (SANTAELLA, 2010, p.92-3).

Os índices são signos que são afetados por seus objetos existentes singulares para os quais os sinsignos, remetem, apontam, indicam.

“Um índice envolve a existência de seu objeto” (CP 2.315). O cartaz publicitário foi realizado a partir da presença de um objeto. O índice “se refere a seu objeto não tanto em virtude de uma similaridade, mas sim por estar numa conexão dinâmica com o objeto” (CP 2.305).

No cartaz, a composição nos mostra vários índices. As linhas paralelas sobre as quais se posiciona a dançarina, como já observamos, indiciam que se trata de um assoalho de madeira. Segundo Santaella (2012), nas artes visuais a linha tem uma grande energia e nunca é estática, é precisa e impõe-se ao olhar. Também é um meio indispensável para visualizar o que não se pode ver, o que só existe na imaginação. Por se tratar de uma casa noturna com apresentações de dança, com música e prostitutas, os índices se fazem evidentes. Sim, as linhas indicam um lugar que não se pode ver, o caminho para um local mais reservado, cujo caminho também se insinua pelo olhar, pela posição das pernas da figura estilizada feminina, que convidam o frequentador a entrar.

A mão funciona como índice do músico mais que seu rosto, enevoado que se encontra pela ambiguidade.

A mão exprime as ideias de atividade, ao mesmo tempo que as de poder e de dominação (...) A mão é como uma síntese, exclusivamente humana, do masculino e do feminino; ela é passiva naquilo que contém; ativa no que segura (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p. 592).

Os símbolos dizem respeito aos padrões pictóricos utilizados no cartaz, ao movimento artístico, ao estilo peculiar de Lautrec que torna possível reconhecer seu trabalho.

São, afinal, símbolos que nos introduzem a um ambiente, da noite parisiense, famosa pelos bordéis, tendo o Moulin Rouge como o mais famoso deles, ambiente em que música, dança e alegria devem ser obrigatórias.

Finalmente o cartaz apresenta, assim, um momento que faz referência a uma dada época por ser parte dela. Também diz respeito aos elementos culturais, às convenções da época, e ao momento histórico. Pode acontecer que alguns significados

simbólicos poderão emergir, outros não, isso dependerá, entretanto, do repertório do intérprete.

5.1.3 Os efeitos interpretativos de “Jane Avril au Jardin de Paris”

Lembremos que o primeiro nível do interpretante é o imediato. Nele estão em potência as possibilidades do signo de significar, de produzir sentido. Numa análise particular, buscamos inventariar essas possibilidades de sentido.

Ao atingir uma mente interpretadora e produzir nela algum efeito, o interpretante é dinâmico e os efeitos produzidos podem ser da ordem da emoção (emocional), podem levar à ação/reação (energético) e podem provocar reflexões (lógico).

Da ordem do interpretante dinâmico emocional, inventariamos efeitos que provocam no interprete/leitor qualidades de sentimento como alegria, leveza, desejo de dançar, de estar presente naquele ambiente de festa, de se envolver no convite sinestésico e sensual impresso nas cores e formas sinuosas.

O interpretante dinâmico energético vem dos aspectos referenciais que podem levar o intérprete a uma ação física ou mental. A demora perceptiva para se discriminar as formas icônicas caracterizam uma ação mental que, por sua vez, poderiam desencadear atos de imaginação, incitando o intérprete a conhecer mais sobre o Moulin Rouge, sobre Toulouse-Lautrec, sobre técnicas de composição gráfica, enfim... Podem ainda provocar mera reação muscular ou a decisão de dobrar o cartaz e guardá-lo, ou levá-lo para emoldurar e fixá-lo na parede do quarto.

No nível do interpretante dinâmico lógico, as regras ou hábitos associativos entram em ação. O intérprete vai precisar acionar seu repertório cultural, seus conhecimentos internalizados. O nível da interpretação está atado a essas condições.

Assim, o intérprete será capaz de perceber a indissociabilidade da arte nos cartazes de Lautrec. A obra “Jane Avril au Jardin de Paris” de Toulouse-Lautrec tratou-se, inicialmente, de um cartaz que divulgava o teatro parisiense de variedades. Originalmente, um produto do meio publicitário; hoje, uma obra de arte. Santaella e Nöth (2010) ao descreverem as relações entre publicidade e arte, cujas barreiras se dissolvem na era da pós-modernidade líquida, lançam algumas questões:

Estão a publicidade e as artes em relação paragonal, ou seja, em uma competição que busca decidir qual é a melhor entre as artes, ou serve-se a publicidade das artes como parasita para atingir seus objetivos comerciais?

Ou ainda: as transições entre publicidade e artes é algo completamente fluido?(SANTAELLA; NÖTH, 2010, p.261)

Os autores inscrevem justamente a obra de Lautrec como exemplo de intermedialidade parasitária, modalidade que se justifica “quando uma mídia se beneficia das vantagens de outra para atingir de forma eficiente suas próprias metas” (SANTAELLA; NÖTH, 2010, p. 266). Num primeiro momento, parece haver uma relação de dominância no fato de a parasita dominar seu hospedeiro à medida que se beneficia dele; contudo, não há ameaça da autonomia do hospedeiro. A relação que se estabelece, então, é a de uma simbiose.

Na litografia “La Goulue” de Toulouse-Lautrec, a arte se torna parasita da publicidade, isto significa que a forma e o conteúdo da obra serviram para atingir os objetivos estéticos dessa mídia. Se originalmente ela nasce produto da publicidade, hoje é uma obra de arte. Nesse ponto, Santaella e Nöth (2010, p. 269) questionam: “Foi talvez até 1891, ano da sua criação, uma obra de arte?”, a resposta, contudo, não pode ser definitiva, por se tratar, segundo os mesmo autores, de uma figura ambígua.

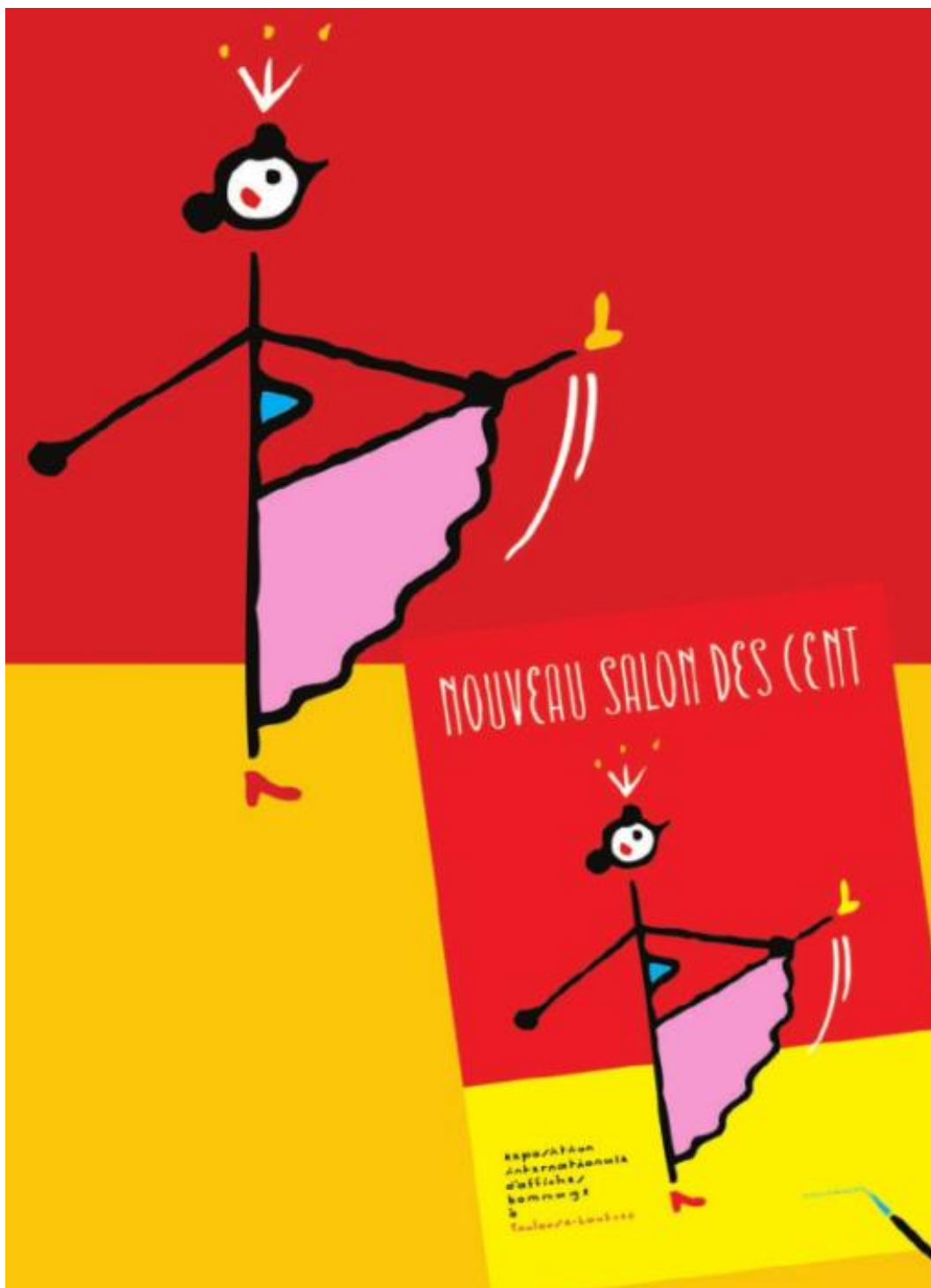
Esse exemplo da expansão da arte por uma inclusão parasitária da publicidade é uma forma rara de simbiose ente arte e publicidade. Aqui a transição é líquida. A obra tanto é arte como publicidade, mas o criador do cartaz é um artista importante, o que é crucial para a apreciação contemporânea dessa obra. (SANTAELLA; NÖTH, 2010, p. 261).

Finalmente, o leitor/intérprete será capaz de reconhecer o estilo do pintor em outros cartazes e a efervescente vida noturna de Paris. Será capaz de associar esse universo em outras produções artísticas, como o filme *Moulin Rouge – Amor em Vermelho* dirigido por Baz Luhrmann, com a música de Jacques Offenbach, com a dança cançã, com a moda da época, cumprindo o propósito do Currículo de propiciar a “nutrição estética”, ampliando os sentidos da obra artística a partir de conceitos de linguagens artísticas não exploradas.

Enfim, em se tratando de uma análise semiótica específica, ainda que escape ao leitor outros sentidos, é importante lembrar que as possibilidades de significar contidas no interpretante imediato não se esgotam, ou seja, a análise não se limita à subjetividade. O ponto final de uma análise é mera necessidade de se “fechar” um processo, pois ela vai muito além do que podemos imaginar. Daí o intérprete final, última classificação do interpretante peirceana, ser sempre provisório.

Na sequência, apresentamos a análise de mais um dos cartazes que compõem o material do 2º Ano do Ensino Médio: o Cartaz para o Nouveau Salon dês Cent, de Guto Lacaz.

Figura 29 - Lacaz



Guto Lacaz. Cartaz para o Nouveau Salon dês Cent. 2001

5.2 Experiência fenomenológica e fundamentos sógnicos da pintura

Nesta primeira fase da análise, a disponibilidade contemplativa é fundamental, por isso deixamos nosso olhar livre, para que ele possa percorrer a imagem e apreender suas qualidades como cores, linhas, superfícies, movimento... sem pressa, sem tempo determinado. Em seguida passamos a observar a singularidade existente na imagem com muita atenção e, num terceiro momento, passamos a dispô-la em classes, para isso iremos necessitar da capacidade de generalizar. Estes são os procedimentos necessários para dar início à análise, a fim de capturarmos os fundamentos do signo: qualidades, existentes e signos que se apresentam pelo caráter de lei – qualissignos, sinsignos e legissignos.

A primeira qualidade que chama a atenção são as cores vibrantes e quentes, cores puras, que dão um calor inigualável ao cartaz e que se aliam a detalhes contrastantes como branco, preto e azul.

As cores estão relacionadas com a emoção e são carregadas de informações e significado associativo. Para cada intérprete essa representação pode ser diferenciada, dependendo da experiência colateral ou do momento que ele vivência. O artista utilizou duas cores primárias para o fundo do cartaz, que são o amarelo e o vermelho: o amarelo está ligado à luz e ao calor; o vermelho é mais emocional e ativo, podendo ser excitante.

O olhar do observador corre do vermelho para o amarelo, que se colocam em duas formas retangulares ao fundo do cartaz; finalmente, o olhar é levado à figura maior, que ocupa o canto superior esquerdo da peça e se apresenta em formas simples e retas contundentes que contrastam com algumas poucas formas onduladas. É possível distinguir formas triangulares de diferentes tamanhos, ora vazadas, ora pintadas de rosa ou azul. Os fortes contornos dão destaque à composição, bem como a simplicidade dos traços que Lacaz utiliza para tecer a figura. Duas linhas curvas, de diferentes tamanhos, partem da extremidade da figura e imprimem movimento.

Uma forma circular suspensa parece flutuar no fundo vermelho. Dela depreendem três hastes sobre as quais flutuam três pontos amarelos – pontos de luz.

Todo esse jogo de qualidades capta o intérprete e o deixa sob os efeitos de qualidades de sentimento, tais como retidão e simplicidade vindas da figura estilizada, do movimento; da mesma maneira, vibração e alegria vindas das cores quentes podem inundar o intérprete.

No quadrante direito da peça se aloja uma reprodução miniaturizada do suporte da própria peça contendo a mesma figura descrita. A novidade que essa réplica traz é a presença de inscrições verbais que passam a ocupar ora o cabeçalho, ora o canto esquerdo da peça.

Passemos para o segundo fundamento do signo – sinsigno –, que está no seu caráter de existente, de realidade que se apresenta diante de nós.

Estando diante do existente, observamos as imagens figurativas que funcionam como réplicas de objetos, pessoas e situações que imitam a realidade. No lado superior esquerdo, em destaque há uma boneca palito que representa uma dançarina em movimento de dança. A composição é minimalista. Podemos distinguir na forma triangular uma saia rosa e rodada, representada pelas linhas sinuosas do babado que funcionam como a base do triângulo. No alto da cabeça se assenta uma tiara/corona composta por três hastes sobrepostas por três pontos de luz que correspondem a pedrinhas “preciosas”. Os supostos seios, também têm forma triangular e estão pintados na cor azul, com forte contorno preto.

À direita, na parte inferior da peça, observamos uma reprodução do mesmo suporte, da mesma bailarina: trata-se de um cartaz dentro de outro cartaz. O que é acrescido à réplica é o texto verbal. Ainda dentro desse “eco” do cartaz, verificamos um pincel com tinta azul em pleno ato de escrita ou pintura.

Passamos, agora, para o terceiro fundamento do signo: o legissigno. Nesse terceiro momento, é preciso reconhecer as convenções que fazem uma figura funcionar como símbolo, que têm um caráter abstrato e geral e representam ideias, tais como: reconhecer o caráter de lei, que torna esse fundamento um legissigno. É preciso dispor a singularidade em classes.

Este sinsigno particular insere-se na classe da mídia-cartaz que se caracteriza por ser um impresso de grande formato para fixação em ambientes amplos ou ao ar livre, cujo propósito é fazer o anúncio comercial ou de eventos culturais, sociais ou políticos. Como componente estético do cotidiano, esse meio de comunicação de massas notabiliza-se pela rapidez com que deve informar, afinal, dirige-se a leitores de passagem pela rua, pelos lugares públicos. A linguagem dos cartazes se compõe de imagem e texto, sendo que o último deve primar pela economia ou síntese.

A preocupação e o cuidado com a produção dos cartazes fez com que, segundo Moles (1987, p. 252), o caráter estético se sobrepusesse ao utilitário, deixando exposto o vínculo desse meio de comunicação de massas com a arte.

O estilo minimalista e de comunicação instantânea do cartaz mostra as influências que vieram da Bauhaus, escola alemã de design (1919-1933), que explorou todos os movimentos artísticos de vanguarda, tais como: Cubismo, Abstracionismo, Expressionismo e, sobretudo, o Dadaísmo e a Pop Art. A Bauhaus trabalhava com o intuito de elevar os padrões do design e do gosto do público e fazer a comunicação na sua forma mais intensa.

De acordo com Costa Junior (2009, p.10), refletir sobre a obra de Guto Lacaz é pensar nas relações existentes entre arte e design, criar rizomas entre esses dois corpos e suas multiplicidades. Relações que preenchem um vazio e rompem com dualismos, aquilo que não é nem um corpo nem outro, mas aquilo que estabelece a multiplicidade entre eles.

Em conversa informal com Lacaz pela rede social Facebook, o artista comenta: “em design gráfico utilizo muito a caneta tinteiro pelikan sobre papel sulfite e papel manteiga (que dá uma transparência boa para copiar e acertar). Depois escaneio e construo no ilustrator ou formato e aplico cores direto no *photoshop*.”

5.2.1 Nos meandros da sugestão, da sinalização e da simbologia

Os traços de Lacaz não são fiéis ao objeto. A dançarina é sugerida ora pela posição de bailado, pelo movimento que vem das linhas curvas próximas ao pé, ora pelo saíote com babados, pela tiara que sustenta na cabeça. A simplicidade do desenho lembra traços infantis. Assim sendo, são as qualidades do signo que preponderam na relação com o objeto o que torna ícone: signos que representam o objeto por semelhança ou sugestão.

Os índices são signos que são afetados por seus objetos existentes singulares para os quais os sinsignos, remetem, apontam, indicam. Percorrendo os caminhos que os índices nos levam, é possível constatar que esse cartaz é uma releitura. Percebemos com nitidez que o objeto que estimulou o processo criativo de Lacaz foram os cartazes de Toulouse-Lautrec feitos para divulgação de espetáculos das dançarinas de Cabaré. Por se estar constatando uma realidade, o signo se faz índice à medida que ele aponta para o cartaz original que o gerou: “Jane Avril au Jardin de Paris”. A bailarina, o cartaz que se apresenta dentro do cartaz, o pincel que uma suposta mão de artista segura, a

própria inscrição verbal em francês são todos índices que conduzem o intérprete ao cartaz original.

A comunicação verbal é mínima, traz apenas informações sobre o evento, mas é a partir dela que a transformação da réplica em cartaz é perceptível. As inscrições verbais que passam a ocupar, ora o cabeçalho da peça, ora o canto esquerdo, ainda que não consigamos decodificá-las, caracterizam a estrutura do cartaz. São os traços indiciais que nos levam a essa constatação.

O contexto ou o referente desse cartaz de Lacaz é a exposição em homenagem ao artista Henri de Toulouse-Lautrec e o centenário de sua morte (1901-2001). O portfolio desse evento, o “*Nouveau Salon des Cent*”, consiste em cem diferentes pôsteres criados por cem dos melhores designers gráficos de nosso tempo, de 24 países diferentes, incluindo China, Japão, México, Brasil, Zimbábue, os Estados Unidos e a maioria dos países europeus, em tributo a Henri de Toulouse-Lautrec.

Ao homenagear um momento que faz referência a uma dada época e a um determinado artista, pode acontecer que alguns significados simbólicos poderão emergir, outros não, isso dependerá, entretanto, do repertório do intérprete.

Um intérprete que tenha certa familiaridade com essa mídia de comunicação reconhecerá o autor do cartaz, Guto Lacaz. Seus dados biográficos também constroem esse referente. De acordo com a enciclopédia Itaú Cultural (2013), Lacaz nasceu em 1948, formou-se em arquitetura pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São José dos Campos, São Paulo, em 1974. Sua produção transita entre o design gráfico, a criação com objetos do cotidiano e a exploração das possibilidades tecnológicas na arte, sempre tratados com humor e ironia.

Os símbolos nessa composição dizem respeito aos padrões pictóricos utilizados no cartaz, às influências artísticas, que contribuíram para a construção do estilo peculiar de Lacaz, e que torna possível reconhecer em seu trabalho.

Guto Lacaz é um artista de múltiplas influências. É herdeiro dos dadaístas com suas críticas exacerbadas, subversão da lógica, utilização de objetos do cotidiano e utilização do humor irônico. Na Arte Cinética busca o movimento, a relação com as máquinas e a interação física, sensorial e mental com o público. Da Pop Art traz à tona questões referentes ao consumo, às mídias e à estética do cartum. No concretismo se inspiram o rigor técnico e a estruturação de seu trabalho. Da observação do cotidiano, nos brinda com os mais diversos objetos em inusitadas composições (COSTA JUNIOR, 2009, p.02).

As cores utilizadas também se revestem de dados culturais. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (1999, p.40-945) o amarelo é a mais quente, a mais expansiva e a mais ardente das cores, difícil de atenuar e que extravasa sempre dos limites em que o artista desejou encerrá-la, o vermelho vivo, diurno, solar, centrífugo, incita à ação; ele é a imagem de ardor e de beleza, de força impulsiva e generosa.

As cores podem influenciar o ser humano tanto no caráter psicológico como fisiológico, intervém em nossa vida, criando alegria ou tristeza, exaltação ou depressão, atividade ou passividade, calor ou frio, equilíbrio ou desequilíbrio, ordem ou desordem etc. As cores podem produzir impressões, sensações e reflexos sensoriais de grande importância, porque cada uma delas tem uma vibração determinada em nossos sentidos e pode atuar como estimulante ou perturbador na emoção, na consciência e em nossos impulsos e desejos (FARINA; PEREZ e BASTOS, 2006, p.17)

Segundo Farina (2006, p. 28), as cores oferecem a capacidade de liberar reservas da imaginação criativa do homem. Elas agem não só sobre quem fruirá a imagem, mas, também sobre quem a constrói.

Farina acrescenta que a cor é uma condição e, como tal, uma característica do estilo de vida de uma época – integra uma determinada maneira de ver as coisas. É inegável que esse espaço faz parte da cor, de acordo com as concepções culturais que o fundamentam.

Farina ainda comenta a afirmação de Rodolf Arnheim (1973) que se refere ao fato de que a mente realiza o trabalho de complementar, por processos perceptivos, representações parciais de totalidades conhecidas. Segundo a teoria gestática, a percepção está subordinada a determinadas leis de organização e uma delas é a de “fechamento” ou “complementação”. Por exemplo, visualizamos um círculo e uma cruz, embora as linhas de ambas as figuras estejam incompletas. Esse fenômeno mostra, portanto, que o todo percebido incompleto provoca uma tensão em direção ao acabamento.

De acordo com essa mesma teoria, o olho, ao visualizar uma cor, tem a tendência de evocar a sua complementar, isto é, ele tende à totalidade, procura complementar-se. Um exemplo disso pode ser encontrado dentro das experiências com as pós-imagens negativas, conforme explicita Farina (2006, p. 98-9).

Com base nessas premissas, ao analisar o trabalho de Lacaz, a proximidade das cores amarela e vermelha faz com que nosso olhar evoque a cor laranja, mesma cor utilizada por Lautrec na saia da figura feminina, no cartaz que norteou o trabalho de Lacaz. Desta forma temos uma releitura que se distancia da obra original ao ser

elaborada através de um novo percurso, porém, essa nova elaboração nos remete à obra original. Mediante um olhar atento, o observador poderá perceber o diálogo entre as duas imagens.

O vermelho tem uma representação vibrante; o amarelo de expansão e o azul, utilizado para representar os seios da figura, tem uma representação de fechamento, de vazio, que se concretiza ao ser utilizado dentro de uma forma triangular que, por sua vez, encontra-se dentro de outra forma triangular em vermelho: a água dentro do fogo.

Também as formas geométricas carregam simbologia. Segundo Chevalier e Gheerbrandt (2007, p.904), o triângulo ligado ao sol e ao milho é duas vezes símbolo de fecundidade, com a ponta para cima simboliza o fogo e o sexo masculino; com a ponta para baixo, simboliza a água e o sexo feminino. O retângulo, por sua vez, é número de ouro, assume os prestígios atribuídos ao “segmento áureo”, também simbolizariam a perfeição das relações entre a terra e o céu (ibidem, 2007, p.779); assim como o círculo que é o signo da Unidade de princípio, e também o do Céu: como tal, indica a atividade e os movimentos cíclicos de ambos, segundo os mesmos autores (2007, p. 251).

Os conceitos de intertextualidade e metalinguagem estão presentes nessa composição. Em se tratando de conceitos é a seara do símbolo que vai crescendo...

O discurso não verbal presente no cartaz de Lacaz remete ao discurso não verbal da obra de Lautrec. Isto é, sobre o original um novo se constrói, de uma forma lúdica, tornando o discurso mais leve; tira-se o peso da promiscuidade de uma dançarina de cabaré, padrão estabelecido por Lautrec em seu cartaz, e nos força a perceber o discurso de uma outra forma ao se valer de traços que são peculiares à infância. Deixa, assim, sobressair o lado ingênuo da mulher, representado na boneca de palito e reforçado pela cor rosa, utilizada na forma triangular que indica uma saia de menina.

Segundo Farina (2006, p.87), a cor rosa nos remete ao enxoval de bebê (menina) e significa graça, ternura, subvertendo desta forma a obra original, cuja saia na cor laranja, como já mencionamos, representa a cor da luxúria.

Lacaz, em uma forma de recusa à degradação da figura feminina, utiliza-se de uma linguagem suave e ingênua, que transforma a nossa forma de observar, ele neutraliza o original e recria um novo modelo dessa mulher.

Esse jogo de espelhos que se estabelece entre o cartaz de Lacaz e o de Toulouse-Lautrec caracteriza o diálogo intertextual. Para tratarmos a intertextualidade, resgatamos Bakhtin com o conceito de dialogismo e Kristeva que cunha o termo intertextualidade, auxiliadas por Barros e Fiorin (1999).

Barros explica que Bakhtin concebe o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Examina-se, em primeiro lugar, o dialogismo discursivo, desdobrado em dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto, o da intertextualidade no interior do discurso.

(...) todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecido ouvinte). Cada enunciado é o elo de uma corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Nas palavras de Fiorin (1999, p.30), o conceito de intertextualidade concerne ao processo de construção, reprodução ou transformação de sentido. Trata-se de um processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo.

No caso específico, há o desvio na reprodução do texto original, conforme pudemos observar na transposição das dançarinas de cabaré em bonecas palito, que ressignifica o cartaz de Lautrec. Trata-se de uma paródia.

De acordo com Fávero (1999, p. 53), a linguagem da paródia tona-se dupla, sendo impossível a fusão de vozes que ocorre nos outros dois discursos. É uma escrita transgressora que engole e transforma o texto primitivo: articula-se sobre ele, reestrutura-o, mas, ao mesmo tempo, o nega. Diz ainda a autora serem dois os princípios que tornam possível essa transgressão: o diálogo e a ambivalência que correspondem aos dois eixos: horizontal (sujeito da escritura – destinatário) e vertical (texto-contexto) que se cruzam, gerando a intertextualidade e possibilitando dupla leitura. O contrário se dá na paráfrase, que mantém a essência, isso é, sem desvios.

Descrita a intertextualidade, resta-nos explicar a questão da metalinguagem que também se faz presente nos dois cartazes.

Dentre as funções da linguagem preconizadas por Jakobson (1971), está a metalinguística. Segundo o autor,

Uma distinção foi feita, na Lógica moderna, entre dois níveis de linguagem, a “linguagem-objeto”, que fala de objetos, e a “metalinguagem”, que fala da linguagem. Mas a metalinguagem não é apenas um instrumento científico necessário, utilizado pelos lógicos e pelos linguistas; desempenha também papel importante em nossa linguagem cotidiana (JAKOBSON, 2001, p. 127).

Transpondo para a linguagem visual esse procedimento que é próprio da linguagem verbal, verificamos tanto na obra de Lautrec como na de Lacaz a inclusão de um cartaz dentro de outro cartaz; essa autorreferência configura a metalinguagem.

Novos conceitos ampliam essa seara do símbolo... Sendo o cartaz de Lacaz uma forma figurativa, a classificação da linguagem visual elaborada por Santaella (2005) a partir dos conceitos de Peirce, vem nos socorrer na tentativa de nos aprofundarmos nas camadas de sentido que impregnam a imagem em foco.

Segundo Santaella, não há conceito mais cuidadosamente definido na teoria gestáltica do que o conceito de figura, estudado no contexto da organização interna e externa das formas. “Só há percepção de objeto se existirem diferenças de intensidade entre as excitações provenientes de diversas partes do campo.” (2005, p.226). Diante disso é possível a conclusão de que todo objeto sensível não existe senão em relação com certo “fundo”. É a figura que impõe os limites entre ela e o fundo: enquanto o fundo é uma continuidade amorfa, a figura tem forma, contorno e organização.

Essa distinção entre figura-fundo é fundamental para a percepção das formas visuais. Santaella parte dessa distinção para delinear a classificação das formas figurativas que variam na maneira de representar o objeto, desde a mais tênue referência ao real, ancorada na ambiguidade da abstração, até a representação mais simbólica. Independente do modo de exercer a referência, Santaella enfatiza que as “formas figurativas dizem respeito às imagens que basicamente funcionam como duplos, isto é, transpõem para o plano bidimensional [...] réplicas de objetos preexistentes e, o mais das vezes, visíveis no mundo externo” (SANTAELLA, 2005, p. 227).

A partir da maneira como a figura representa o objeto que está no mundo externo, são tecidas as classificações. No nosso caso, a forma figurativa é a que vai ao encontro dos nossos propósitos. Por essa razão, procedemos a um recorte nas classificações da linguagem visual empreendida por Santaella (2005, p. 229-231) para nos aproximarmos do nosso foco neste trabalho.

As formas figurativas ocupam a segunda posição no quadro das classificações, daí receberem o número dois, relativo à secundidade, e se subdividem em três modalidades que novamente se subdividem, obedecendo às categorias fenomenológicas, conforme observamos a seguir:

2. Formas Figurativas

2.1 Figura como qualidade

2.2 Figura como registro: a conexão dinâmica

2.3 Figura como convenção: a codificação

No que diz respeito ao material analisado, apenas a primeira classificação será por nós explicitada, por amparar procedimentos da composição visual. Também obedecendo às três categorias, três classificações da **2.1 Figura como qualidade** se apresentam:

2.1.1 a figura *sui generis*

2.1.2 as figuras do gesto

2.1.3 a figura como tipo ou estereótipo

A figura enquanto qualidade nos revela a maneira como o objeto é referenciado a partir das suas qualidades. A figura é posta em relevo, enfatizando seu aspecto qualitativo. Atenta-se para a qualidade da figura como figura. Artistas tendem a criar figuras que funcionam como marcas registradas, devido à qualidade da figura que eles criam ser tão qualitativamente diferenciada, ela acaba funcionando como marca.

Na primeira submodalidade - 2.1.1 A figura *sui generis* – as formas referenciais apontam para objetos ou situações existentes fora do signo. “Ao invés de buscar o traçado fiel de uma aparência visível externa ao signo, essas formas criam figurações que obedecem a determinações imanentes e *sui generis*”. (SANTAELLA, 2005, p. 229) Neste caso a figura é um universo à parte com qualidades próprias. O signo apenas sugere, criando uma qualidade concreta, puramente plástica. Isso se verifica na composição da dançarina de Lacaz. Seus gestos, suas vestes e adereços sugerem a bailarina/dançarina.

A segunda modalidade – 2.1.2 figura do gesto – caracteriza-se pelo registro da qualidade do movimento e da energia que foi imprimida ao traço no instante de sua feitura. Na releitura produzida por Lacaz, a figura estilizada revela o gesto bruto do traçado simples de retas, círculos e triângulos, configurando um desenho próprio da criança

De acordo com Santaella (2005, p.231), finalmente, em relação à terceira modalidade da 2.1 Figura como qualidade – 2.1.3 figura como tipo e estereótipo – Santaella diz que o artista, ao produzir qualquer figura, sempre seleciona uma imagem típica extraída do conjunto de seus estereótipos mentais. Gombrich (apud SANTAELLA, 2005, 74) os chama de estereótipo adaptado, uma fórmula de esquema visual mental é ajustado para dar conta de uma figura singular que se quer registrar. Não

é de mera impressão visual que o desenhista parte, mas de uma ideia ou conceito visualmente representável. Na obra de Lacaz (FIG.29) a imagem da boneca palito nos remete ao desenho de menina feito por crianças, a saber:

Ideias de vanguarda sobre forma, cor e espaço foram incorporadas ao vocabulário do design quando os pintores do grupo Der Blaue Reiter, Paul Klee e Wassili Kandinski, entraram para o quadro funcional em 1920 e 1922, respectivamente. Klee introduziu na arte moderna elementos de culturas não ocidentais e infantis para criar desenhos e pinturas carregadas de comunicação visual. A crença de Kandinski na autonomia e nos valores espirituais da cor e da forma haviam levado à corajosa emancipação de sua pintura para além do motivo e dos elementos de representação. Na Bauhaus, nenhuma distinção era feita entre belas-artes e artes aplicadas (MEGGS; PURVIS, 2009, p. 404).

5.2.2 Os efeitos interpretativos do Cartaz para o Nouveau Salon dès Cent.

Na posição de analistas, é o interpretante dinâmico nas suas subdivisões – emocional, energético e lógico – que traremos para esse momento da nossa análise.

O primeiro efeito é da ordem da emoção. Vincula-se à qualidade de sentimento que vem da intensidade das cores vermelha e amarela e de seu resultado que nos salta à mente: o laranja. Quando, sem que percebamos, nosso olhar desliza pelas formas e acompanha os movimentos singelos do artista, advém dessa contemplação sentimentos como: alegria, inocência, lembranças da infância.

O interpretante dinâmico energético pode levar o intérprete a reconhecer a bailarina sugerida, a constatar que se trata da obra de Lacaz (caso já o conheça) e perceber o diálogo com a famosa obra de Lautrec. Pode, ainda, desencadear a vontade de conhecer mais sobre o artista, interessar-se por sua técnica e/ou pela profissão de design gráfico.

No nível do interpretante lógico, entrará em ação o hábito de associar e principalmente o repertório cultural. O nível da interpretação estará atado aos seus conhecimentos prévios.

Nesta instância, o intérprete pode perceber que o cartaz de Lacaz, feito para comemorar o centenário de Lautrec para o Nouveau Salon dès Centé, é uma paródia do cartaz de Toulouse-Lautrec, Jardin de Paris. O leitor/intérprete poderá ser ainda capaz de reconhecer o estilo de Lacaz, suas técnicas, identificando-as em suas diversas áreas de criação. E, essas possibilidades não se esgotam, sempre há algo além do que possamos imaginar.

E assim, pensamos que esse modo de olhar pode ser aplicado aos outros cartazes do Caderno do Aluno e que, de alguma forma, possa contribuir para que o aluno não só produza e aprecie objetos artísticos, mas que possa compreendê-los, que possa analisar manifestações artísticas compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural de modo sensível e cognitivo, cumprindo o que apregoam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000, p. 51), e também no Currículo (2010, p.153), sendo a disciplina de Arte vista como área de conhecimento e linguagem, que deverá se dar de forma a articular três eixos metodológicos, a saber:

- Criação/produção em arte – o fazer artístico.
- Fruição estética – apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado, leitura, crítica.
- Reflexão: a arte como produto da história e da multiplicidade de culturas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorridos os caminhos na busca de cumprir os propósitos que nos conduziram a essa pesquisa, chegamos a alguns resultados que, embora não tragam soluções definitivas, podem indicar algumas pistas para repensarmos o ensino de leitura de imagens na disciplina de Arte.

O caderno do aluno 2º ano do Ensino Médio, 4º bimestre, utilizado nesta pesquisa nos direcionou ao cartaz, escolhido como objeto pedagógico a ser estudado em decorrência de seu caráter estético e produtor de cultura e também pela proximidade com os alunos por sua natureza midiática foi, inicialmente, apresentado em suas especificidades de linguagem híbrida. Em seguida, um panorama o situou em momentos significativos da história nos séculos XIX e XX e possibilitou compreender o cartaz como um eficaz meio de comunicação presente no nosso cotidiano.

Uma leitura mais aprofundada dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte nos mostrou que uma das intenções seria a de preparar o educando de forma a desenvolver a sua habilidade poética e criar seus códigos pessoais, momento que nos chamou a atenção, pois muitas vezes nem mesmo o professor teria essa habilidade desenvolvida.

Uma análise do Currículo Oficial do Estado de São Paulo permitiu-nos ler as orientações dos Cadernos do Professor e buscar nas atividades dos Cadernos do Aluno do 2º. ano do Ensino Médio o cumprimento dos seus propósitos. Acreditava-se que o aluno fosse capaz de produzir objetos artísticos, analisá-los e compreendê-los em sua diversidade histórica e cultural de modo sensível e cognitivo; que ele fosse capaz de criar as próprias poéticas, gerando códigos pessoais. Não foi o que se revelou em nossos estudos, sobretudo, nos que tiveram o cartaz como objeto.

A experimentação de atitudes elementares no exercício de produção e leitura artísticas como a lida com os elementos básicos da linguagem visual – ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio – e suas articulações na imagem não teve lugar; como não teve lugar a exploração de técnicas ou outros procedimentos artísticos. A materialidade como território do fazer poético é aqui silenciada.

Também saberes estéticos e culturais, conhecimentos sobre a história da Arte e seus produtores, pouco vêm à tona nas abordagens. Uma concepção ligada ao “fazer”:

produzir, registrar, experimentar é a que se desvela e desta forma, o exercício para se ler com profundidade uma imagem não foi possível.

A metodologia com base na semiótica peirceana, erigida por Santaella, ofereceu-nos um caminho pertinente para ler imagens. A partir do percurso do olhar que, passo a passo, vai penetrando na materialidade da imagem e dela vai revelando sentidos foi possível cumprir bem mais os pressupostos dos PCNs ou do Currículo que o material analisado – tanto as atividades, quanto as instruções.

O primeiro olhar, o que colhe qualidades, penetra na materialidade da imagem e dá vida aos elementos básicos da linguagem visual, desconsiderados no material, mas presentes nas orientações dos PCNs.

O segundo olhar, que permite articular signos e referentes, presentifica-se em habilidades como vivenciar, experimentar, elaborar, registrar, observar, identificar, reconhecer, utilizar, sistematizar, enfim... verbos estes os mais frequentes nos objetivos tanto dos PCNs quanto do Currículo. Esta é a habilidade mais requisitada pelo ensino oficial, a que exercita o “ver”, não o olhar...

Finalmente, o terceiro olhar interpreta, relaciona, compreende, conhece... realiza assim o propósito do ‘transformar o conhecimento em arte, ou seja, o modo como o aluno aprende, cria e se desenvolve na área’. Nossa contribuição, seguindo a Proposta Curricular, porém, atrelada ao PCN, poderá desenvolver no educando a habilidade de identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista. Enfim conhecer os conteúdos gerais de Arte.

Findo o trabalho, é possível vislumbrar que no ensino da Arte seria pertinente enfatizar o exercício da contemplação, da convivência com o sensível, da aprendizagem efetiva de “olhar”, como nos ensina Tiburi (2004) e não apenas “ver”. A autora enfatiza a riqueza e vastidão da nossa cultura visual e que muitas vezes, nos submetemos a um mundo de imagens que muitas vezes não entendemos e, por isso, podemos dizer que vemos e não vemos, olhamos e não olhamos.

Segundo a Tiburi, há uma diferença semântica entre os atos de ver e olhar, tema este cada vez mais fundamental no mundo das artes, território por excelência de seu exercício. “Mas se as artes nos ensinam a ver/olhar, é porque nos possibilitam camuflagens e ocultamentos. Só podemos ver quando aprendemos que algo não está à mostra e podemos sabê-lo. Portanto, para ver/olhar, é preciso pensar”.

Assim, o ato de ver está voltado a um sentido mais físico, o da visão. Ver é reto, sintético, imediato. Já o olhar clama pela contemplação, exige demora... é sinuoso, analítico, o olhar é mediado.

Quando chamo alguém para olhar algo espero dele uma atenção estética, demorada e contemplativa, enquanto ao esperar que alguém veja algo, a expectativa se dirige à visualização, ainda que curiosa, sem que se espere dele o aspecto contemplativo (...) Vê-se um fantasma, mas não se olha um fantasma. Vemos televisão, enquanto olhamos uma paisagem, uma pintura.

Ao analisar, o olhar estilhaça e fragmenta um todo, só o ver o recupera. Assim, ver-olhar-ver, este é o movimento de atenção/desconstrução/reconstrução do objeto. “Ver e olhar se complementam, são dois movimentos do mesmo gesto que envolve sensibilidade e atenção.”

Nessa cultura hipervisual, marcada pela rapidez e fluidez que a tecnologia impõe, o ver e não o olhar é convocado. É nessa urgência de ensinar a olhar para depois ver que se ajusta o exercício que aqui propomos a realizar em sala de aula.

O olhar exige que se passeie na imagem e esse passear não se exaspera com o tempo... assim, as qualidades são apreendidas e o exercício dos aspectos sensíveis propicia a cognição, seara propícia para futuros estudos...

REFERÊNCIAS

- ALVES, A; OLIVEIRA, LF. **Conexões com a história:** da expansão imperialista aos dias atuais. São Paulo: Moderna 2010.
- BACCEGA, M. A. Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A. O; COSTA, M. C. (Orgs.) **Educomunicação:** construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira, revisão da tradução Marina Appenzellerl. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BARROS, D. L. P. de e FIORIN, J. L. (orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade:** em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1999.
- CASTRO, L. **A Revolução de 30.** Disponível em <<http://novahistorianet.blogspot.com.br/2009/01/era-vargas.html>> Acesso em 11 jul. 2013.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: J. Olympio. 2007.
- CITELLI, A. **Comunicação e educação:** a linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 2000.
- _____. **Outras linguagens na escola:** publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000.
- CITELLI, A. O; COSTA, M. C. (Orgs.) **Educomunicação:** construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.
- COSTA JUNIOR, H G. **Entre arte e design:** sobre afectos e afecções na obra de Guto Lacaz. Dissertação (mestrado). Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2009.
- DELEUZE, Guilles; GUATTARI. Felix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2011
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DRIGO, Maria Ogécia. **Comunicação e cognição:** semiose na mente humana. Porto Alegre: Sulina: Sorocaba, SP: EDUniso, 2007
- DURAND, G. **O imaginário:** ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 3.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2004.
- FARINA, M. **Psicodinâmica das cores em comunicação.** 4. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1990.
- FÁVERO, L. Paródia e dialogismo. In: BARROS, D. L. P. e FIORIN, J. L. (orgs.)

Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1999.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa.** 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1994.

GUERREIRO, V. Design artesanal como meta. **Revista Design Gráfico** ano 3, n. 18 1998. Disponível em: <<http://www.gutolacaz.com.br/grafica/apresentacao.html>> Acesso em 25 out. 2013.

INTELEX Corporation. Coletânea de HARTSHORNE, C.; WEISS, P., v. I-VI, 1959; BURTS, A. W., v. VII-VIII, 1958. **The Collected Papers of Charles Sanders Peirce.** Harvard University Press, 1994.

KOCH, I. Construção de sentidos no texto. In: **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2003.

KOTHE, F. R. Paródia & Cia. In: **Sobre a paródia.** Revista Tempo Brasileiro, n 62, p.18-28, 1980.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1971.

LACAZ, Guto. **Biografia.** Enciclopédia Itau Cultural Artes Visuais. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=1989&cd_idioma=28555> Acesso em: 25 out. 2013.

LEITE, R. **Ziraldito em cartaz.** Rio de Janeiro: Senac Rio, 2009.

MEGGS, P. B.; PURVIS, A. W. **História do design gráfico.** São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

MOLES, A. **O cartaz.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

MORAES, J.G.V. **História geral e Brasil.** São Paulo: Saraiva, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OS IMPRESSIONISTAS – Toulouse Lautrec pintor pós-impressionista. Phil Grabsky; Ali Rya (1998), Seventh Art Productions – Vídeo disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=1I8WHDm31Bk>> Acesso em: 27 jul. 2013

PEIRCE, C.S. **Semiótica,** São Paulo: Perspectiva, 1990.

PIGNATARI, D. **Informação linguagem comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1982

SANTAELLA, L. e NÖTH, W. **Estratégias semióticas da publicidade.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. **Imagem:** cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **O que é semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento.** São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?.** São Paulo: Paulus, 2005.

_____. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Cinema: instrumento reflexivo e pedagógico. In: **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação.** SETTON, Maria da Graça Jachinto (Org) – São Paulo: Annablume: USP, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autentica, 2000.

SOUZA, L C.P; DRIGO, M O. Interpretação de representações visuais: Lady Gaga em cena. **Revista Comunicação & Educação.** Ano 17, n. 2, jul/dez 2012.

_____. **Aulas de semiótica peirceana.** São Paulo: Annablume, 2013.

SOUZA, L. A. MAIA, M. A. **Cadernos de arte e a proposta curricular no Estado de São Paulo.** XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. São José dos Campos. Disponível em:

<http://www.inicep.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/RE_0212_1458_01.pdf>

Acesso em: 09. jan. 2012.

TIBURI, M. **Aprender a pensar é descobrir o olhar.** Disponível em http://www.marciatiburi.com.br/textos/quadro_aprender.htm. Consulta em 21/11/2013.

- Documentos Oficiais de Orientação Curricular

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias – arte.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Secretária da Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

SÃO PAULO. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, **Diretrizes e bases da educação nacional.** 20 Dez. 1996.

_____. Currículo do Estado de São Paulo: **Linguagens códigos e suas tecnologias.** Secretária da Educação. 2ed. São Paulo: SE, 2011.

