

LEITURA, LEITURA DE IMAGENS, LEITURA DE MUNDO: DIÁLOGOS DO ENSINO DE ARTES VISUAIS COM O PENSAMENTO BAKHTINIANO

READING, PICTURES READING, READING THE WORLD: DIALOGUES OF ARTS EDUCATION WITH BAKHTINIAN THOUGHT

Melissa de Melo Wakim

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Especialista em Fundamentos Estéticos para a Arte Educação pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP)

Licenciada em Educação Artística pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP)

Email: melissam@seed.pr.gov.br

RESUMO

O interesse deste artigo está em discutir sobre a ampliação do conceito de leitura para entendê-la como prática da linguagem em suas possibilidades de derivação. O ato de ler, realizado a partir do signo da palavra, foi deslocado a outro universo para ser interpretado no interior da linguagem visual. Essas reflexões se desenvolveram sob o aporte teórico de Mikhail Bakhtin, com o auxílio do pensamento de Paulo Freire sobre leitura de mundo, junto à via teórica dos Estudos culturais, do campo da Literatura; dos Estudos Culturais da Comunicação na América Latina, no campo da Comunicação e por conceitos advindos da linha dos Estudos da Cultura Visual, para suscitar revisões sobre processos de leitura de imagem destinados ao ensino formal da Arte.

Palavras-chave: Mikhail Bakhtin. Diálogo. Imagem. Leitura de Imagem.

ABSTRACT

The interest of this article is to discuss the extension of the concept of reading, understanding it as a practice of language, its possibilities of derivation. The act of reading, fulfilled from the sign of the word, was shifted to another universe to be interpreted within the visual language. These reflections were developed under the theoretical framework of Mikhail Bakhtin, with the aid of Paulo Freire's thinking about reading the world, along the theoretical path of cultural studies, from the field of Literature, Cultural Studies of Communication in Latin America, in the field of Communication and their concepts originating from Visual Culture Studies, to give rise to revisions about the processes of image reading for the formal teaching of Art.

Key-words: Mikhail Bakhtin. Dialogue. Picture. Pictures Reading.

1 INTRODUÇÃO

Quando o educador brasileiro Paulo Freire¹ difundia seu pensamento sobre *leitura de mundo*, evidenciava a valorização do repertório do sujeito para que ele, ao procurar representá-lo pelas palavras, estabelecesse diálogos com esse mundo. Em seu discurso, Freire parecia imaginar o sentido, a importância bem como, a proporção que essa expressão iria ter nos dias de hoje, ao anunciar sobre os modos de ensinar e aprender, necessários à educação na contemporaneidade. Certamente a perspectiva de educação freireana nos suscita reflexões que vão muito além dos processos de aprendizagem somente com a leitura e a escrita, apesar destas serem fundamentais. Nesse sentido, somos provocados a pensar que o referido repertório de vivências dos sujeitos em constante transformação não pode estar limitado a um conjunto de experiências significativas, construídas somente a partir do universo das palavras.

Seguindo a linha freireana, e sem destituir a importância da escrita e da leitura, e consciente do papel que estas representaram e ainda representam para o desenvolvimento das sociedades ocidentais, somado ao que o campo da Literatura vem produzindo na sua capacidade de criar e difundir visões de mundo, a reflexão que segue irá se orientar por questionamentos importantes da nossa realidade, que impulsionam a educação em nosso país desde as últimas décadas do século XX.

Nessa breve discussão sobre outros modos pelos quais os sujeitos e o conhecimento vêm se relacionando, pretende-se problematizar a hegemonia das práticas de leitura e escrita e discutir sobre a ideia do texto escrito como fonte única e indubitável de cultura. Nesse contexto de profundas modificações que se sucedem nas relações sociais contemporâneas, provocadas pelas diversas fontes de informação e conhecimento associadas ao universo imagético, é possível pensar na revitalização do conceito de leitura a partir da priorização dos sujeitos-leitores de outras linguagens, a fim de evidenciar seus vários modos de interação entre si e com o universo simbólico da linguagem e de suas diversificações surgidas da pluralidade e hibridização de signos, assim como das práticas cotidianas de relação com a arte e com a cultura, na perspectiva de sustentar o sujeito como razão principal para se realizar reflexões de ordem epistemológica sobre leitura.

Para tanto, as associações da teoria de Mikhail Bakhtin às linhas dos Estudos Culturais, no campo da literatura, dos Estudos Culturais na América Latina, no campo comunicação e ainda, dos Estudos da Cultura Visual, vêm oferecer subsídios teóricos de caráter especial para o desenvolvimento dessa abordagem, pois tais pensamentos se mostram preocupados com a valorização do sujeito em seus diversos modos de expressão e na sua capacidade de gerar múltiplas representações da cultura que circulam no meio social.

Logo, a partir desses subsídios, é possível pensar sobre os significados que a leitura possui hoje, além de poder questioná-la enquanto prática social e ainda refletir sobre o seu estatuto no interior do espaço escolar. Nessa perspectiva, pretende-se contribuir com uma breve discussão sobre leitura de imagem como instrumento de diálogo com as referências visuais contemporâneas e com os estudos sobre a educação do olhar, no que se refere às imagens do mundo contemporâneo, com vistas a uma educação estética que construa novos sentidos, traduzidos em novas possibilidades de ensinar e aprender Arte, sobre e a partir da diversidade imagética atual.

2 DA LEITURA ÀS LEITURAS

Um dos pensamentos que há séculos se manteve por meio dos textos sagrados, e ainda manifestos nas sociedades contemporâneas, segundo Barbero e Rey (2004), é de que o universo letrado, a leitura e a escrita são práticas oficializadoras de um saber maior e verdadeiro. Historicamente, a Literatura foi um meio para se estabelecer no Ocidente, ao longo dos três últimos séculos, a função de consagrar o texto escrito, além de controlar quem deveria ler e o que deveria ser lido. E esse ideário ainda persiste. Segundo Abreu (2006, p. 109) “as instâncias de legitimação selecionam o que deve ser considerado *Literatura*, definindo, por conseguinte, o que deve ser apresentado nas escolas como a produção nacional e ocidental, o que deve ser estudado”.

No entanto, a sacralização da Literatura, como uma síntese do poder hegemônico do saber ocidental, não deixou de sofrer, ao longo das épocas, questionamentos surgidos a partir das mudanças sociais, da evolução e da expansão do conhecimento, fatores estes, também responsáveis por reconfigurações epistemológicas nesse campo. Essas reconfigurações ocorridas no campo da Literatura refletem de certo modo a luta e o desejo de valorização de determinadas práticas culturais presentes nas sociedades, porém sem justa visibilidade.

Nessa direção, a linha dos Estudos Culturais da Inglaterra trouxe, para a Literatura e conseqüentemente para outras áreas relacionadas, um debate fundamental sobre cultura, no sentido de compreender e ampliar a visão sobre o sujeito e suas práticas em meio a profundas transformações que a sociedade da época sofreu. Dos autores trazidos a essa discussão, Raymond Williams, um dos integrantes e fundadores da disciplina denominada de Estudos Culturais, trouxe importantes contribuições para a esfera da cultura acerca da revisão do seu conceito, por meio da associação desta à perspectiva sociológica. Williams, ocupado em tecer

uma revisão crítica do ideário marxista, recorreu ao pensamento bakhtiniano sobre linguagem, para reafirmá-la como prática que depende da relação social, com o propósito de sustentar a relação da cultura com modos de produção e circulação de valores, crenças e significados na sociedade.

As revisões realizadas por Williams, junto aos demais intelectuais que compactuavam com a mesma perspectiva sobre a valorização das experiências e dos sujeitos comuns, são entendidas aqui como vias desestabilizadoras de valores eruditos sedimentados, assim como do seu sentido estético. Pela ótica sociológica, Williams (1992, p. 13) considera cultura como “um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social”. Essa perspectiva indubitavelmente leva a pensar que a produção cultural presente na esfera popular, com sua diversidade e riqueza de gêneros expressivos, que até então se encontrava invisível ou desprestigiada, aos poucos, vem encontrando espaço para ser evidenciada e discutida.

A linha dos Estudos Culturais sustentada por Raymond Williams visa afirmar também o interesse na ideia de um sujeito múltiplo e apoiar questionamentos sobre as formas pelas quais se desenvolvem as interações na contemporaneidade. Nesse pensamento, na medida em que crescem estudos associados à linguagem e suas derivações, preocupados em entender o sujeito em sua capacidade de realizar leituras para além das palavras, a leitura do texto escrito, bem como qualquer outro processo que denominemos de leitura, se realizada como prática linear, obrigatória, sobrecarregada de funções técnico-instrumentais e desprovida de sentido é insuficiente para avaliarmos e compreendermos como se dão as relações dos sujeitos com o conhecimento.

Esse cenário provoca no âmbito educacional a relativização do que entendemos por ler que, de modo amplo, pode representar a ação de interpretar um conjunto de representações simbólicas registradas, capazes de exprimir ideias, valores, sensações. Nesse contexto, então, podemos entender que a figura do *leitor* também pode ser relativizada e ampliada se a relacionarmos às concepções sobre sujeito que o consideram em sua capacidade de construir mentalmente suas representações por meio da leitura. No momento em que imaginamos, criamos realidades, a partir do que já conhecemos. O verbal, nesse processo, pode assumir várias formas expressivas em busca de sentido. O que é importante nessa perspectiva é o repertório de leituras de várias naturezas que o sujeito pode realizar, em sua necessidade inerente de dialogar com o mundo.

A escola como lugar do conhecimento é também um espaço estratégico para reflexões a respeito do nosso tempo e da nossa sociedade, e isso nos impulsiona a estudar e conhecer outras formas de ler. Porém, é importante reafirmar que considerar outras concepções sobre leitura, junto à ideia de descentralização do livro, não o destitui em seu valor histórico para a educação. Discutir sobre outras formas de leitura representa entender que o sistema educativo pode estender possibilidades de se trabalhar com o conhecimento advindo de outras linguagens, para ampliar repertórios, ou ainda viabilizar a associação de experiências discentes àquelas já construídas a partir do signo da palavra.

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMAGEM

O fato de estarmos envoltos por imagens sinaliza que hoje as discussões sobre a imagem na escola necessitam ir além dos limites do mundo das Artes ou do seu entendimento como ilustração, decoração ou ainda como elemento comunicacional secundário, nos relacionamos com elas e a partir delas, muitas vezes, de maneira muito mais emocional do que racional. A imagem, em função da rapidez pela qual pode ser “lida”, corre o risco de ser entendida de maneira superficial. Também está sujeita a ser posta em segundo plano de importância no conjunto do discurso que vai formar com a palavra escrita, seja como ilustração de livro infantil, seja como fotografia de uma matéria de jornal impresso.

Essas exemplificações sinalizam que a imagem necessita ser compreendida também em seu valor específico de representação, pois contém elementos expressivos capazes de nutrir olhares, materializar discursos e também de suscitar diálogos. Talvez, por esse motivo, a imagem se manteve por muito tempo sob os olhares controladores e desconfiados das forças hegemônicas medievais, por resistir como prática usual e latente de leitura e de interação, ora quando o conhecimento escrito era negado à população, ora quando utilizada como via de comunicação das vozes do poder com o povo, assim como, pelos populares entre si. Sobre a imagem, nesse período da história ocidental, Barbero e Rey afirmam que:

desde o princípio, a imagem foi ao mesmo tempo meio de expressão, de comunicação e também de adivinhação e iniciação de encantamento e cura (...). Daí sua condenação platônica ao mundo do engano, sua reclusão/confinamento no campo da *arte* e sua assimilação como instrumento de manipuladora persuasão religiosa, ideológica, de sucedâneo, simulacro ou malefício. Inclusive seu sentido estético se encontra com frequência impregnada de resíduos mágicos ou ameaçados de disfarces do poder político ou mercantil. (BARBERO; REY, 2004, p. 15-16).

A partir dessas afirmações dos autores é possível entender porque a imagem se manteve em condições diferentes, apesar de estar par e passo com a leitura e a escrita. No entanto, a situação da imagem na atualidade é outra. Ela preenche muitos dos espaços que temos para nos comunicar, embora ainda carregue estigmas das épocas passadas, sustentados pelo senso comum e por instituições representantes oficiais do saber.

A imagem, que outrora era vista como expressão marginal e que ainda assim teve um papel fundamental na organização e evolução das sociedades, hoje tem outro grau de importância no cotidiano das pessoas. É capaz de gerar um intenso volume de informações quando condicionada à linguagem audiovisual e ao avanço das tecnologias, fazendo-se intensamente presente em muitas das práticas cotidianas, relacionadas direta ou indiretamente com a arte e com a cultura.

Nessa perspectiva, as implicações do que se apresenta como um conjunto visual, historicamente criado pela humanidade, na sociedade e na cultura, denominado de “visualidade” pela linha Estudos da Cultura Visual, apresenta-se como um conceito fundamental que vem auxiliar nestas discussões impulsionadas pelas mudanças no estatuto da imagem. O conceito de visualidade é trazido para sustentar, a ideia sobre a ampliação de possibilidades de experiência estética nos processos formais de ensino, desenvolvidos a partir da leitura de imagem porque vem justificar, nesse processo, o estudo de outras referências visuais além da obra de arte.

Sendo assim, a leitura de imagem passa a ser o elemento importante para se tentar compreender esse novo conjunto imagético e suas relações com a construção do conhecimento, uma vez que, a profusão imagética que nos cerca, e que requisita a nossa atenção a todo o momento, pode vir a superficializar a capacidade de percebermos as particularidades estéticas e intencionalidades discursivas presentes nas imagens de hoje. Isso se apresenta como uma das razões para se questionar sobre como realizar a leitura dessas imagens das quais a sua natureza e seus significados foram amplamente modificados em seu propósito comunicativo, interacional, artístico, estético, cultural, entre outros. É nesse contexto que a leitura de imagens passa a ser uma ação importante e necessária ao nosso momento e que inevitavelmente, se configura como uma preocupação que não pode estar dissociada do universo educacional. Isso oferece ao campo da educação, um desafio: o de multiplicar e revisar os processos de leitura e a partir disso passar a considerar os sujeitos em suas múltiplas formas de se relacionar e de construir conhecimento, inclusive por intermédio das imagens.

2.2 REFLEXÕES A PARTIR DE ASSOCIAÇÕES DOS PROCESSOS DE LEITURA DE IMAGENS AO PENSAMENTO BAKHTINIANO

Para o aprofundamento das reflexões sobre leitura de imagem como mais uma possibilidade de leitura, levando em conta as necessidades geradas pela profusão, incidência e influência das imagens nos processos de interação na contemporaneidade, é necessário destacar que o desenvolvimento dessa leitura específica é entendido aqui como processo para o ensino de Arte, por meio da linguagem das artes visuais, no âmbito da educação formal, independente da via teórica que o embasa.

No intuito de apresentar algumas concepções sobre a leitura de imagem, serão evidenciados alguns aspectos dessa leitura, em diferentes concepções, para relacioná-los com elementos caracterizadores da concepção de diálogo sustentada pela da teoria bakhtiniana. Nessa linha, a leitura de imagem como proposta de diálogo, imerso no conceito de ação dialógica, passa a ter o propósito de evidenciar o sujeito como ser dependente de outras subjetividades e de uma diversidade de vozes passadas e presentes em sua vida. Ele constrói sentidos dialogicamente, de maneira constante e infundável, com associações com o que está no presente e no passado. Nessa perspectiva, o termo “diálogo” se vê reportado ao conceito de dialogismo e não pode ser confundido com relações pontuais que suscitam a ideia de uma comunicação restrita. Segundo Bakhtin:

Para compreender a dimensão do conceito de dialogismo é preciso compreendê-lo na sua amplitude, ou seja, [...] o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, [...] sobreposições de sentido sobre sentido, da voz sobre a voz [...], combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível. [...] Aqui se encontram posições *integrais*, pessoas integrais, [...] precisamente as *vozes* (BAKHTIN, 2003, p. 327).

Com isso, a relação aqui apresentada sobre a leitura de imagem como o conceito de diálogo (de caráter dialógico, especificamente por causa da construção de sentidos) é o que segue como proposta diferenciada para se pensar esse processo de ensino de Arte, diante das reconfigurações formais, estéticas e valorativas que vem ocorrendo no mundo imagético.

Os aspectos caracterizadores da leitura de imagem em seu entendimento dialógico já se encontram presentes nas ideias da primeira obra divulgada sobre o tema: *Becoming human through art: Aesthetic experience in the School*². Segundo Barbosa in Osinski (2002), foi Edmund Feldman, que relacionou a leitura de imagem, como experiência estética, à criação artística e ao conhecimento:

Tendo a crítica como elemento central da sua teoria, Feldman acredita ser a arte uma linguagem de ser passível de ser apreendida por meio do desenvolvimento da técnica, da crítica e da criação. Essa apreensão deve levar em conta as diversas dimensões do homem, sejam elas culturais, criativas, psicológicas, antropológicas ou históricas. Para ele, o desenvolvimento da capacidade crítica se dá por intermédio do ato de ver, tendo em vista princípios estéticos, éticos e históricos, por meio de quatro processos diferenciados, porém interligados: descrição, análise, interpretação e julgamento (BARBOSA, 1994, p. 49-50 apud OSINSKI, 2002, p. 112).

Partilhando de ideias comuns às correntes de estudos norte-americanos no campo da Arte-Educação, desde a década de 1990, a Metodologia Triangular³, organizada por Ana Mae Barbosa, tornando-se uma das mais importantes e difundidas propostas de leitura de imagem para o ensino de Arte no Brasil. Essa Proposta se caracteriza, segundo Rizzi (2011, p. 67), por “três ações básicas: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar”. Essas ações tinham a função de valorizar a produção do aluno e possibilitar a ele a cognição em arte. Ainda nas palavras de Rizzi (2011, p. 67), ler obra de arte é uma “ação que, para ser realizada, inclui necessariamente, as áreas de Crítica e de Estética. A leitura de obra de arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos”.

Essa Metodologia também ficou conhecida como “releitura da obra de arte”, que, de acordo com Buoro pode ser entendida como

a tradução da significação do objeto como fundamento para uma nova construção, buscando-se nessa ação a re-significação do mesmo objeto. Dessa forma, considera-se que toda nova produção oriunda de uma imagem referente é a construção de um novo texto, no qual o sujeito produtor elabora uma interpretação, podendo até mesmo partir para a criação (BUORO, 2002, p. 23).

Destaca-se nessa definição de leitura ou releitura, a ideia da obra de arte como texto, a produção artística como um processo de contextualização de significações, processo este que reflete o encontro com o outro, refletido no objeto artístico, embora o propósito maior seja discutir questões mais relacionadas à obra como objeto de interpretação.

Outra visão a respeito de leitura de imagem é a de Maria Helena Martins, que também a considera como um processo de interpretação, no qual se destaca a preocupação com a esfera semântica e com a ideia de interação entre o “sujeito leitor” e a obra. Destacam-se igualmente, referências sobre a dimensão temporal do diálogo e na leitura como ideia relação e resposta ao objeto, semelhante ao conceito bakhtiniano de ação responsiva. Conforme o pensamento da autora, leitura é:

[...] um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (MARTINS, 1994, p. 31)

Outra perspectiva da leitura de imagem é a de Maria Alice Dutra Pillar, que, ao referir-se à leitura de imagem, salienta que esse processo é múltiplo e que o olhar também é responsável pela formação da nossa memória, composta e fortalecida pela experiência visual. Nesse sentido, Pillar (2011) expõe que:

O nosso olhar não é ingênuo. Ele está comprometido com o nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais. Não há o dado absoluto e não pode se ter uma única visão, uma só leitura, mas se deseja lançar múltiplos olhares sobre um mesmo objeto. Poder transitar por abordagens diversas ou inter-relacionar possibilidades de leitura é algo complexo que exige algum tempo, muito estudo, muita sensibilidade e a coragem de criar hipóteses e testá-las (PILLAR in PILLAR, 2011, p. 13).

Desse modo, a autora indica que é possível estabelecer diálogos com a imagem, ou seja, num contexto bakhtiniano, ler imagens pode corresponder a experiências de características dialógicas, ideia essa reforçada pela evidenciação da imagem em sua natureza polissêmica (por conter uma multiplicidade de interpretações das “vozes” que a compõe).

Em seus estudos sobre leitura de imagem, Buoro (2002), constata que esse processo compreende “o percorrer do olho sobre a superfície plana da pintura acontecia mediante uma interação entre o olho e o objeto, em que o olho, num movimento contínuo sobre a materialidade da pintura, ia estabelecendo relações entre as figurativizações⁴ (BUORO, 2002, p. 32).

A ideia de leitura de imagem de Anamélia Buoro (2002) está associada diretamente a ideia de leitura de um “texto diferenciado”. Uma das contribuições desse pensamento está em compreender a leitura de imagem, como a realização de um percurso inverso ao da sua composição e que tem como uma das suas principais funções proporcionar a soma ou a combinação de sentidos.

Essas importantes visões sobre leitura de imagem foram trazidas para ilustrar possibilidades de perceber que esse processo, embora diverso em seu caráter conceitual, pode comportar algumas propriedades dialógicas. A associação entre a leitura de imagem e o pensamento bakhtiniano, num exercício reflexivo sobre suas possibilidades de estabelecer relações diferenciadas com os saberes, a compreende como um processo que se organiza numa dinâmica em que desdobramentos e conexões podem se suceder em diferentes níveis de identificação e de complexidade do sujeito com o mundo em sua busca por sentidos, o que mais uma vez se aproxima do conceito de diálogo na concepção bakhtiniana.

Conforme Bakhtin “[...] a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 298). Se entendermos, a partir do pensamento bakhtiniano, que as imagens são igualmente formas de produção simbólica e ponte para se dialogar com o outro,

estaremos dando vez a outras sensibilidades e experiências em nossa prática de ensinar. Isso significa uma possibilidade de se redesenhar os processos de ensino e aprendizagem disciplinares e interdisciplinares e igualmente, uma responsabilidade que hoje se impõe aos processos de leitura de imagem, se pensar que ver, além de ser uma experiência visual, também necessita ser uma experiência estética e cultural. Esse fato que nos impele a refletir sobre as abordagens a serem incorporadas à disciplina de Arte no ensino formal implica em considerarmos as diversas possibilidades da imagem da vida contemporânea. Assim, a ideia de dialogar com a imagem representa, além de ser mostrar como um inesgotável exercício reflexivo a partir do conceito de dialogismo já esboçado anteriormente é também uma tentativa de ressignificação da leitura de imagem como processo de ensino, abordagem essa que assegura as discussões que seguem sobre o valor dialógico da imagem.

2.3 O VALOR DIALÓGICO DA LEITURA DE IMAGEM

As conexões realizadas entre os sujeitos sucedidas por meio da linguagem, e para além dela, podem acontecer por intermédio de diferentes modos de identificação e graus de complexidade, ideia essa que remete a um processo interacional de natureza dialógica. Nessa perspectiva teórica, os processos pelos quais são possíveis relações com conteúdos simbólicos, entre os quais está a imagem, são também processos interacionais que podem se desenvolver em meio a situações cotidianas como: visitar uma exposição no museu, olhar uma vitrine, escolher um objeto de decoração, assistir a um filme ou programa de tevê. Consequentemente, nessas ações estamos estabelecendo um diálogo com outras sensibilidades e realizando leituras nessas experiências visuais, embora elas se desenvolvam, muitas vezes, de forma aligeirada, intuitiva, inconsciente e informal.

No entanto, mesmo uma experiência fugaz realizada pelo nosso olhar, quando aproximadas ao sentido de diálogo de Bakhtin, pode oferecer outros prismas à leitura de imagem como processo formalizado para a construção de conhecimentos em Arte. Primeiramente porque, mesmo o grande número de experiências visuais informais, fragmentadas, desconexas compõe o repertório simbólico do sujeito e se encontram disponíveis para um “vir a ser”, ou seja, são conteúdos dispersos que podem ser semantizados em outros contextos da vida dos sujeitos. Isso só é admissível em função da concepção de sujeito. Na dimensão da dinâmica dialógica, esse sujeito coincide com alguém múltiplo que realiza diversos tipos de conexão com o mundo que o cerca, é dependente e integrado ao seu contexto social e cultural, levando-se em conta a dimensão histórica e social de suas experiências cotidianas. Nesse sentido, Bakhtin reafirma essa dimensão, ao determinar que

Não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, [...] tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto) [...] cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (grifos do autor) (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Portanto, em torno do conceito de dialogismo serão realizadas outras associações de conceitos fundamentais para se conduzir as reflexões que seguem sobre o sujeito e as interações específicas por meio de leitura de imagem e produção de sentidos, que condicionadas à Teoria, são alcançadas pelas relações de natureza dialógica.

2.4 LEITURA DE IMAGEM E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

No interior da teoria bakhtiniana, a imagem pode ter ainda um significado mais amplo quando relacionada ao conceito de enunciado, em razão do seu o valor semântico e do seu potencial discursivo. Com isso, o entendimento da imagem adquire outro alcance e importância em meio à infinidade de possibilidades de associação no interior da dinâmica dialógica. No compasso do pensamento de Bakhtin

O enunciado (enquanto plenitude do discurso) não pode ser reconhecido como unidade de nível último e superior ou andar da estrutura da língua [...] uma vez que ele faz parte de um mundo de relações inteiramente diversas (dialógicas), [...] (Em um determinado plano, é possível apenas um confronto de um enunciado pleno com a *palavra*.) O enunciado pleno não é uma unidade da língua [...] mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado, mas sentido. ([...] requer uma compreensão responsiva que inclui em si o juízo de valor.) A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica (BAKHTIN, 2003, p. 332).

Desse modo, é possível sustentar que uma imagem é o resultado de uma série de outras imagens materializadas ou ainda latentes no pensamento dos sujeitos, formadas por uma rede discursiva que incluiu referências semânticas de muitas espécies, incluindo a imagética, e que conservam também o caráter de evento inédito de formação de sentidos. Conforme Bakhtin, “o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que ainda por cima tem relação com o valor. Segundo o teórico, [...] alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 326).

As imagens, portanto, podem ser consideradas, à luz da teoria bakhtiniana, como formas enunciativas que compõem concretamente a vida cotidiana dos sujeitos, pois também os interrogam, evocam respostas, ou seja, demandam uma ação responsiva. Nessas relações, os sujeitos são compreendidos como seres integrais por se desenvolverem e se transformarem na concretude de suas práticas, ou nas relações dialógicas, as quais, aqui são reafirmadas pelas reflexões bakhtinianas como

profundamente originais e não podem reduzir-se a relações linguísticas, ou psicológicas, ou mecânicas, nem a nenhuma outra relação natural. É o novo tipo de relações semânticas, cujos membros só podem ser enunciados integrais (ou vistos integrais, ou potencialmente integrais), atrás dos quais estão (e nos quais exprimem a si mesmos), sujeitos do discurso reais e potenciais, autores de tais enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 330-1).

Segundo Bakhtin (2003), entende-se que os enunciados possuem natureza especificamente dialógica, expressa pela inter-relação de conjuntos semânticos, de posições semânticas. Logo, nessa associação entre imagem e enunciados, considera-se a imagem igualmente como um “conjunto de sentidos”. Nesse pensamento, as imagens também são frutos das relações dialógicas e, portanto, são essencialmente dialógicas porque são capazes de enunciar. Nas reflexões bakhtinianas, o “sentido” é a essência de seu pensamento, pois é o que surge de mais importante do elo formado entre os sujeitos. Para Bakhtin

O sentido não quer (e não pode) mudar os fenômenos físicos, materiais e outros não pode agir como força material. Aliás ele nem precisa disso: ele mesmo é mais forte que qualquer força, muda o sentido total do acontecimento e da realidade sem mudar uma vírgula na composição real (do ser); tudo continua como antes mas adquire um sentido inteiramente distinto (a transfiguração do ser centrada no sentido) (BAKHTIN, 2003, p. 404).

Nessa direção, a imagem em seu caráter enunciativo, pode ser visto como um elemento mediador de interpretações de mundo. Assim, a imagem materializada, ou o objeto visível torna-se razão e destino das formações semânticas, em meio à dinâmica dialógica. A esse respeito expõe que

A obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas [...] ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de enunciação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo está vinculada a outras obras [...] (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Pela imagem, na concepção Bakhtin (2003), estendem-se os modos de interação em virtude de sua capacidade discursiva e responsiva plena, ambas geradas pelas e nas relações dialógicas e semânticas. Sendo assim, ler uma imagem de ontem e de hoje, daqui ou de qualquer outro lugar, é também levar em conta a sua vocação discursiva. Percebê-la, questioná-la, confrontar visões de mundo com a multiplicidade de vozes que a imagem possui significa concebê-la em sua natureza enunciativa e dialógica, que abre possibilidades de interação, independentes de época ou lugar. De acordo com o pensamento de bakhtiniano, “dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos,” (BAKHTIN, 2003, p. 331).

Nessa perspectiva, a leitura de imagem torna possível perceber a constituição semântica, a vocação discursiva, bem como, o potencial responsivo que a imagem pode carregar. Na ação responsiva junto a imagem está contida a “compreensão”, conceito esse que é colocado como razão dos processos de leitura de imagem, pois indica, conjuntamente, o acontecimento da interação entre discursos, assim como da construção de sentidos.

Assim, a leitura de imagem no sentido de interação implicaria em compreensão. Para Bakhtin, “a compreensão como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do *sentido* vivo da vivência na expressão [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 396, grifo do autor). O teórico ainda concebe a expressão como um campo de encontro de sentidos. Para ele é

Na compreensão efetiva real e concreta eles se fundem indissolúvelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem sua autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado no ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu *reconhecimento* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão do seu *significado* reprodutível [...]. 3) A compreensão do seu *significado* em dado contexto (mais próximo e mais distante). A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância. A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade (BAKHTIN, 2003, p. 398, grifos do autor).

Diante dessa última abordagem sobre imagem, a “compreensão” se destaca como elemento indicador da realização da experiência e razão dos processos de leitura de imagem. Na “compreensão” também se dá a construção de conhecimento, e em função desta, é possível atribuir outras perspectivas para a leitura de imagem no interior do espaço escolar, ao impor ao ato de ler, à luz do pensamento bakhtiniano, a necessidade de conceber o sujeito em sua integralidade para que essa leitura possa corresponder às suas expectativas e imaginários, na direção de transformá-las em experiências estéticas interiorizadas e, conseqüentemente, humanizadoras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto de discussões no qual foram inseridos os processos de leitura de imagem, apresentando-os como prática educativa e interacional, por meio da linguagem visual, aponta para necessidades que surgem em função de novas condições que o atual quadro de visualidades impõe às relações sociais e estas à escola assim como, para outro entendimento da imagem, concebida como portadora de enunciados. Esse entendimento buscou compreensões sobre os sujeitos da escola, em suas novas formas de interação e de produção de sentidos e, ao mesmo tempo, reiterar a valorização do sujeito na sua capacidade de realizar múltiplas leituras e de transformar a si e a sociedade.

Ao ser aliada ao referencial teórico bakhtiniano, de modo a destacar sua especificidade como enunciado, a imagem e seus os processos de leitura tornam-se vias potenciais de interação que encontraram na perspectiva dialógica mais uma possibilidade de discussão. Com essas associações de conceitos, é possível salientar, dentre tantos aspectos possíveis que a leitura de imagens pode contemplar: a relação entre as subjetividades: a do sujeito com o outro – o autor, mediados pela obra, assim como as possibilidades de expressão do sujeito, denominada por Bakhtin (2003) como, “o ser falante”, ou aquele que se manifesta diante do que foi significativo para ele e que lhe gerou sentido e, com isso, compreender também a complexidade da formação destes no interior da dimensão dialógica.

Nessa direção, discutir sobre a leitura de imagem em seus elementos potenciais de interação e construção do conhecimento, representa igualmente a necessidade de levantar questões sobre as circunstâncias interpeladoras provocadas pela imagética que se forma, as quais vêm exigir revisões nas propostas educativas do ensino de Arte em relação às referências visuais que passam pela seleção docente; à educação estética e à produção de sentidos que se busca alcançar, na perspectiva de fortalecer a capacidade discente de análise para dar espaço às experiências mais orgânicas que levem em conta as circunstâncias estéticas, midiáticas e culturais na escola.

Compreender a leitura de uma imagem em sua capacidade enunciativa significa tornar tangíveis as intersubjetividades dos sujeitos oportunizar a interpretação de um discurso e, ao mesmo tempo, a percepção da vocação que a “forma” possui em se “transformar” novamente em pensamentos e ideias. A transposição do processo leitura de imagem à teoria bakhtiniana, veio apontar a importância de se primar pelos sujeitos na teoria, na perspectiva de oportunizar experiências estéticas que correspondam às suas expectativas e necessidades, fazendo valer a ideia de leitura de mundo no sentido que Paulo Freire lhe conferia.

NOTAS

- ¹ Paulo Freire utilizava o termo “leitura de mundo” como síntese de um dos seus principais pensamentos como filósofo e educador. Sua extensa obra dedica-se a discutir sobre práticas de alfabetização de jovens e adultos, direcionada a uma educação como transformação social, debatida em seus diferentes aspectos.
- ² *Becoming human through art: Aesthetic experience in the School*. Humanizando-se através da arte: Experiência estética na Escola
- ³ A Metodologia Triangular, apoiada na DBAE - Discipline-based Art Education, nos Estados Unidos e no Brasil, organizada e difundida pela pesquisadora em arte educação Ana Mae Barbosa, é considerado o processo de *leitura de imagem* mais conhecido no campo específico do ensino das artes visuais, com a função de orientar pedagogicamente o ensino da Arte, a fim de revigorar o sentido da arte-educação, sistematizar a prática de ensinar e evidenciar a importância de conteúdos específicos da disciplina de educação artística e o conhecimento em Arte.
- ⁴ O termo “figurativizações” foi utilizado Por Buoro (2002), com base na teoria de Greimas, a qual defende que “o discurso será figurativizado no momento em que o objeto sintático recebe um investimento semântico que permitirá ao enunciatário reconhecê-lo como figura [...]” (GREIMAS e COURTÉS, 1983, pp. 185-187 In BUORO, 2002, p. 32)

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. Coleção. Paradidáticos. São Paulo: Editora. UNESP, 2006.
- BAKHTIN. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBERO, J-M.; G. REY. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: SENAC, São Paulo, 2001.
- BARBOSA, A.M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BUORO, Anamélia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da Imagem e o Ensino da arte*. 2ª ed. São Paulo: EDUC/Fapesp/Cortez, 2003.
- FREIRE, P.; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura de mundo e leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- MARTINS, M.C. Afinal, arte, só na sala de aula? revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/.../6779. Acesso em 10 jan. 2013.
- MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria/RS: UFSM, 2009.
- OSINSKI, D. B. *Arte história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2002.

TAVIN, K. Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: problemas e possibilidades no ensino de cultura visual. *In: MARTINS, R.; TOURINHO, Irene (Orgs.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria/RS: UFSM, 2009.*

WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.