10 X Judith: estratégias para a construção de leitores de imagens

Anamelia Bueno Buoro (PUC:SP)

Ana Beatriz Bueno Ferraz Costa (PUC:SP)

Resumo

Esse texto busca fazer uma reflexão teórica sobre uma experiência de ensino no Mestrado em Moda, Cultura e Arte do Centro Universitário Senac entre os anos de 2007 a 2009. O referencial teórico é a Semiótica Discursiva, que foi usada para analisar e subsidiar os exercícios de leitura de imagem propostos aos alunos sobre dez versões de pinturas cujo tema refere-se a Judith e Holofernes.

Palavras-chave: Leitura de Imagem, Semiótica Discursiva, Metodologias de Ensino

Abstract

This paper focuses on a theoretical reflection on the experience of teaching in the Masters in *Fashion, Art and Culture* at Senac University Center, between the years 2007 to 2009. The theoretical reference is Semiotics of Discourse, which was used to analyze and support the exercises of image reading for our students of ten images whose theme was Judith and Holofernes.

Keywords (3): Image reading, Semiotics of Discourse, Educational Methodologies

Esse texto busca fazer uma reflexão teórica sobre uma experiência de ensino no Mestrado em Moda, Cultura e Arte do Centro Universitário Senac entre os anos de 2007 a 2009. Nele, uma das disciplinas chamada *Tópicos Especiais em Moda, Cultura e Arte,* lecionada no 2º semestre de 2008, teve como objetivo desenvolver o olhar leitor dos alunos sobre os textos visuais. Isso porque observamos que nossos alunos, apesar de atuarem na área de Moda ou Artes Visuais, não conseguiam elaborar uma análise visual consistente, na medida em que não dispunham de uma metodologia de leitura de imagem que os auxiliasse a sistematizar as percepções visuais e sua consequente elaboração, recaindo quase sempre numa interpretação intuitiva.

Muitas das leituras de imagens realizadas por nossos estudantes reiteram um conhecimento cultural sobre elas ou ainda, procuram conectar-se a um modo de se relacionar com o objeto a partir da memória ou do reconhecimento das emoções vivenciadas ao tomar contato com o texto visual. Outras vezes, num momento de pesquisa, utilizam-se da bibliografia procurando resgatar uma leitura de outrem. Ao expor uma imagem em sala de aula e pedir uma leitura temos muitas vezes como respostas frases como: “O que eu já sei dessa imagem é que ela é uma pintura da Capela Sistina que fala da criação do mundo e que o Michelangelo ficou quase cego quando realizou. Ela está sendo restaurada”, “Eu gosto muito dessa pintura porque ela é calma”, “Esse é um quadro do Leonardo e ele é um gênio, inventou um monte de coisas também”, “Me decepcionei quando vi a Monalisa, pois pensei que ela fosse maior”, etc. Ou seja, pouco ou nada dizem sobre a construção plástica da imagem propriamente dita, preferindo reiterar pelo discurso sobre a obra ou seu autor uma constatação dos valores históricos, sociais e culturais a ela atribuídos.

Observamos também, nos trabalhos redigidos pelos alunos, que o uso das referências bibliográficas e leituras realizadas pelos autores estudados servia como uma forma de apropriação dos sentidos do texto visual a ser analisado, mas sem chegarem eles mesmos a construir uma análise autoral. Desse modo, o fazer próprio de um estudante frente a um objeto propositor de leituras é enfraquecido em favor de um dizer autorizado sobre uma interpretação entendida como “correta e verdadeira”. Uma vez mais observamos um discurso construído a partir de um conhecimento já dado, ao invés de assumir o risco do lugar do estudante que está em busca de uma interpretação própria, uma exploração e ampliação de conhecimentos, ainda que a partir de interpretações que possam ser entendidas como “ingênuas”, “insignificantes” ou mesmo “errôneas”.

Para além dessas questões apontadas, que costumamos ver como fruto de uma concepção de ensino ainda muito calcada na escola tradicional e do entendimento de que o conhecimento é algo a ser “transmitido” aos alunos, nos deparamos ainda com uma outra grande questão. Quando trabalhamos com

alunos de Moda, muitas vezes temos a presença de sujeitos extremamente competentes na construção de textos visuais de grande complexidade – roupas, acessórios, desenhos, estampas etc, sujeitos esses que – quando reposicionados do lugar de criador para o de leitor -, mostram uma leitura desvinculada de seus conhecimentos de produtor, na medida em que não conseguem perceber no objeto construído (seu próprio ou de outros) os elementos da linguagem visual, ou ainda não conseguem explicitar como se organizam esses elementos num discurso que tem valor em si mesmo.

Estando na posição de leitores, esses alunos comportam-se mais como leigos, mostrando em seus discursos uma leitura que tem por referência os valores culturais mais difundidos e não aqueles esperados num grupo de especialistas em Moda ou Artes Visuais. Assim sendo, as obras do Renascimento e do Barroco se mostram como valores importantes da produção artística, por não oferecer uma dificuldade de abordagem visto que as imagens desse período têm uma grande conexão com a semiose do mundo natural e são compreendidas enquanto objetos de valor na cultura ocidental.

Pudemos apreender também um sentimento de angústia em relação à construção de uma leitura competente sobre as obras de arte capaz de engendrar os sentidos desses textos. Sujeitos inseridos numa cultura na qual o texto verbal de lógica linear tem prevalência, esse sentimento aflora com muita frequência na relação do leitor com o texto visual que não obedece a mesma lógica de leitura da linguagem verbal escrita. Num primeiro momento, o texto visual é apreendido como um todo, numa simultaneidade, enquanto o texto verbal é apreendido num encadeamento temporal linear. Para dar conta desse sentimento, muitos indivíduos buscam o sentido no contexto de produção, na biografia do artista ou mesmo, no simples reconhecimento do tema e das figuras do quadro como já dissemos.

Tendo em vista que tais profissionais necessitam dessas interpretações no seu cotidiano de trabalho, entendemos ser importante e necessário o aprendizado de uma metodologia de abordagem do texto visual para tal grupo. A referência teórica utilizada foi a semiótica discursiva e o desenvolvimento de uma metodologia de leitura de imagem elaboradas em nossas pesquisas[1], procuramos construir estratégias que pudessem estimular e auxiliar o grupo na construção de leituras de imagens mais sistematizadas e menos intuitivas. Cabe lembrar ainda, que o ensino de uma metodologia de leitura de imagem fundamentada na Semiótica Discursiva para um curso de um semestre na área de Moda e Arte é muito diferente do desenvolvimento desse mesmo conteúdo

[1] Cf. BUORO, A. B. *O olhar em construção* (São Paulo, Cortez, 1996), *Olhos que pintam* (São Paulo, Educ/Cortez, 2002); BUORO, A. B. et all. *arte br* (São Paulo, IAE, 2003); BUORO, A. B. ; COSTA, Bia. *A leitura da imagem e a construção do leitor*. (Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE.UFES, v. 12, p. 7-24, 2006); BUORO, A. B. ; COSTA, Bia. Por uma construção do olhar na formação do professor. (In: Marilda de Oliveira. (Org.). *Arte, Educação e Cultura*. 1 ed. Bauru: Edusc, 2007, p. 251-270).

num curso de Semiótica. Assim, nosso intuito não estava voltado num domínio de conceitos e desenvolvimentos da teoria stricto *sensu*, mas sim, na apropriação da mesma por meio de exercícios que os ajudassem a compreender melhor os textos visuais e permitir a apropriação de algumas estratégias metodológicas para que eles pudessem se aproximar com mais competência e segurança das imagens.

Do arcabouço teórico da semiótica discursiva, optamos por trabalhar especialmente com a capacidade de descrição do plano da expressão[2], para em seguida articular o plano da expressão com o plano do conteúdo e, a partir dessas relações (homologações) apreender alguns de seus sentidos e perceber um modo de construir uma leitura de imagem, e por fim, ampliando essas articulações no diálogo com o contexto delas.

Nesse percurso estratégico, nosso primeiro passo consistiu de uma seleção de imagens da arte pertencentes ao Renascimento e ao Barroco que despertasse o interesse do grupo de Moda. Buscamos selecionar imagens que possuíam panejamentos e roupas interessantes ou exuberantes. Uma se destacou por ser muito instigante: Judith e Holofernes, pintada por Caravaggio (figura 1). Decidimos em seguida, pela seleção de outras versões com o mesmo tema, montando assim uma sequência de Judites e Holofernes de diferentes pintores e épocas (figuras 2 e 3) que podem ser vistas abaixo.

A obra de Caravaggio foi selecionada como ponto de partida por conter uma dramaticidade incontestável, uma habilidade de pintura reconhecida como valor na cultura, uma economia de elementos figurativos e grandes contrastes na sua estrutura; fatores esses que reduzem o sentimento de angústia do leitor frente à construção de sentidos de uma obra de arte, ao mesmo tempo em que fascina pela dramaticidade inscrita na pintura, facilitando assim a apreensão das relações de sentido postas no texto visual.

---

[2] O plano da expressão pode ser de diferentes naturezas: verbal, gestual, pictórico, etc; e é a expressão linguística do plano do conteúdo. Segundo Fiorin “Discurso é uma unidade do plano de conteúdo, é o nível do percurso gerativo de sentido em que formas narrativas abstratas são revestidas por elementos concretos. Quando um discurso é manifestado por um plano de expressão qualquer, temos um texto.”. (FIORIN, 2005, pp. 27-41)

Figura 1: Caravaggio. Judith decapitando Holofernes, c. 1598. Óleo sobre tela, 145 x 195 cm. Galleria Nazionale d'Arte Antica, Roma.

Figura 2: Sandro BOTTICELLI. Judith deixando a tenda de Holofernes, 1495-1500. Têmpera sobre painel, 36,5 x 20 cm, Rijksmuseum, Amsterdã; Sandro BOTTICELLI, A descoberta do assassinato de Holofernes, c. 1472. Têmpera sobre madeira, 31 x 25 cm. Galleria degli Uffizi, Florença; Sandro BOTTICELLI. O retorno de Judith para Betulia, c. 1472. Óleo sobre painel, 31 x 24 cm. Galleria degli Uffizi, Florença; Andrea MANTEGNA. Judith e Holofernes, 1495. Têmpera de ovo sobre madeira. National Gallery of Art, Washington; Jan Sanders van HEMESSEN. Judith, 1540. Óleo sobre painel. Art Institute of Chicago, Chicago (da esquerda para a direita).

Figura 3: Lucas the Elder, CRANACH. Judith Vitoriosa, c. 1530. Painel de madeira, 75 x 56 cm. Jagdschloss Grunewald, Berlim; MICHELANGELO Buonarroti. Judith e Holofernes, 1509. Afresco, 570 x 970 cm. Cappella Sistina, Vaticano; TINTORETTO. Judith e Holofernes, c. 1579. Óleo sobre tela, 188 x 251 cm. Museo del Prado, Madri; Pieter Pauwel RUBENS. Judith com a cabeça de Holofernes, c. 1616. Óleo sobre tela, 120 x 111 cm. Herzog Ulrich Anton-Museum, Braunschweig; Gustav KLIMT. Judith I, 1901. Óleo sobre tela, 153 x 133 cm. Osterreichische Galerie, Viena (da esquerda para a direita)

A sequência das outras obras com o mesmo tema, permitiu que – resolvida a angústia inicial de compreender do que se trata o tema da obra – pudéssemos dar visibilidade a construção dos textos na sua discursividade. Essa variedade de imagens mostra uma diversidade de possibilidades de construção de textos sobre esse tema. Usar a estratégia de congelamento de um dos elementos do plano do conteúdo (o tema) permitiu aos alunos uma melhor apreensão do plano da expressão.

Ao observarem a sequência de imagens proposta notamos que os alunos reconhecem rapidamente que o valor da obra não está exclusivamente no tema proposto por seu autor. Eles passam a perceber a existência do plano da expressão, um conceito até então, muito abstrato. Logo em seguida, são levados a observar as marcas presentes no plano da expressão que constroem sentidos diversos nos discursos dos artistas. Passam assim a reconhecer a força dos elementos da linguagem visual na construção discursiva.

O primeiro exercício proposto para o grupo foi a descrição do plano da expressão de uma das obras. O exercício de descrição é pouco utilizado em nossa tradição de ensino e é uma das habilidades que cremos ser de grande importância para a construção de leitores de textos visuais. Assim, tomamos

uma das imagens em aula e concedemos visibilidade a cada um de seus elementos por meio da descrição. O que costumamos fazer em sala de aula é um diálogo de perguntas e respostas sobre a imagem que busca dar visibilidade aos seus elementos mais abstratos. Desse modo, chamamos a atenção do grupo para as linhas, formas, cores e materialidades apresentadas pelo artista na obra. Exploramos igualmente o modo como esses elementos são percebidos articulados entre si, criando diferentes efeitos de sentido. Por exemplo, na imagem de Caravaggio iniciamos nossa conversa chamando atenção para a luz que incide da esquerda para a direita, para as linhas diagonais formadas pelos braços e pela espada, para as curvas dos tecidos, as cores fortes e seus contrastes, a organização das figuras na tela, etc.

Ao dar visibilidade a cada um dos elementos da linguagem visual, criamos condições para a percepção de como esses elementos encadeiam um discurso, construindo uma narratividade. Assim, a partir da descrição do plano da expressão os alunos conseguem perceber os efeitos de sentido que cada um desses elementos configura na tela. Retomando nosso exemplo: a luz que incide da esquerda para a direita vai contra a direção das linhas diagonais formadas pelos braços e pela espada que conduzem o olhar do leitor da direita para a esquerda, as curvas dos tecidos dimensionam o espaço, as cores fortes e seus contrastes criam drama para a cena, seguindo para as linhas de expressão das personagens e assim por diante.

Ao comparar duas ou mais obras de mesmo tema, fica claro para os leitores as diferenças do modo de narrar de cada autor. Pois apesar de a história contada ser a mesma, o modo de contar é diferente para cada um deles. Ao contrapor a imagem de Caravaggio com a de Cranach, por exemplo, evidencia-se duas figuratividades do feminino muito distintas, a primeira mais angelical e a segunda mais sensual, a escolha da vestimenta nessas duas pinturas tem papel fundamental nesses modos de narrar. A Judith de Caravaggio traz o cenho franzido e uma vestimenta mais contida, já a Judith de Cranach tem uma pose vitoriosa, sua roupa ajustada e rebuscada compõe uma figura contemporânea do pintor, uma dama da sociedade que posa para um retrato, não fosse a espada e a cabeça degolada que ela segura com a mão esquerda.

Junto aos exercícios de olhar a obra na descrição, mais pausadamente na de Caravaggio e depois nas outras pinturas, buscamos instrumentalizar o grupo informando-os sobre os conceitos de formantes (eidético, cromático, matérico e topológico) e, a medida em que íamos nos aprofundando na leitura do texto visual, passamos a homologar plano da expressão e plano do conteúdo.

Tomamos assim cada um dos formantes e suas articulações entre si e passamos a explorar como esse arranjo particular engendra os sentidos do

texto na leitura. É a partir desse ponto que passamos a explorar a actorialidade no plano do conteúdo, ou seja, a descoberta de como estão postos o tempo, o espaço e a pessoa. Algumas vezes optamos por realizar uma comparação entre duas ou mais obras, pois esse recurso facilita a apreensão das diferentes marcas de espaço, tempo e sujeito entre obras de épocas diversas. Desse modo, chamamos a atenção para como Caravaggio nos coloca diante de uma cena da qual somos testemunhas oculares, o sangue que jorra instaura o presente como temporalidade dessa pintura, as diagonais e a posição das figuras, bem como o olhar da mulher mais velha nos colocam no mesmo espaço em que ocorre a cena. Assim, o pintor faz com que o leitor de seu quadro vivencie dramaticamente a experiência de Judith no mesmo instante em que o fato ocorre. Botticelli opta por realizar três pinturas, mostrando a história na sua duratividade. Cranach mostra a sua Judith após o clímax da história ao mesmo tempo em que atualiza a personagem da narrativa bíblica pelo uso dos trajes de sua época.

As marcas históricas são exploradas também na medida em que dão a ver um modo de construir próprio de uma época, bem como as marcas individuais dos autores, que caracterizam seus estilos particulares. Um exemplo muito expressivo da força da época na obra de Caravaggio é o uso característico dos intensos contrastes de luz e sombra, o acabamento detalhista das figuras, a dramaticidade marcada que nos fazem reconhecer uma pintura do período barroco. Os estilos autorais são bem visíveis quando trazemos outras obras do mesmo autor ao diálogo, por exemplo, o modo de pintar de Michelangelo ou Klimt são facilmente percebidos no uso das cores, na escolha da espacialidade, no modo de traçar as figuras, etc.

O contexto é chamado ao diálogo com o título das obras, as pesquisas sobre outras obras dos mesmos autores, o texto verbal com a história do tema, os estudos das histórias das artes, da sociedade que provê o contexto de produção artística etc. São percebidas assim as relações de diacronia e sincronia postas em evidência a partir do texto. A compreensão da possibilidade de leitura do texto visual passa pela percepção de que o texto traz em si as marcas necessárias para a sua leitura. Não é preciso ser um especialista em obras de arte para ser capaz de realizar uma leitura de imagem. Acreditamos que é importante fazer com que nossos alunos se percebam capazes de olhar uma imagem e descrevê-la. Mais uma vez insistimos na importância da descrição como etapa fundamental para a realização de uma leitura da imagem. Isso porque, a descrição permite aos alunos perceberem que o sentido é construído na relação entre o leitor e a obra e não como algo dado de antemão, por meio de outros textos.

Outro ponto que costuma ficar claro é a impossibilidade de uma única leitura correta, mas também notam que não é qualquer leitura que está autorizada no texto, devendo cada leitura apropriar-se dos elementos

explicitados na pintura para construir os sentidos do texto. A partir do exercício de olhar uma Judith, nossos alunos foram capazes de se descobrirem como leitores de inúmeras Judiths. Judiths e Holofernes que são engendradas por tempos, espaços e sujeitos diferentes, que contam uma mesma história que se tornam também outras histórias, muitas, conforme os autores e seus modos próprios de contar e recontar.

Referências bibliográficas

BUORO, Anamelia Bueno. Olhos que pintam. São Paulo, Educ/Cortez, 2002.

COSTA, Ana Beatriz B. F. Revista Gula: A formação do gosto na construção discursiva. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

FIORIN, José Luiz. “A noção de texto na semiótica”. Organon, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 163-173, 1995.

———. Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. DELTA [online]. 1999, vol.15, n.1 [cited 2009-05-12], pp. 00-00. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000100009&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-4450. doi: 10.1590/S0102-44501999000100009.

———. As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

———. Elementos de análise do discurso. 13a ed. São Paulo: Contexto, 2005.

———. Em busca do sentido: estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien. Du Sens II. Paris: Seuil, 1983.

———. Da imperfeição. Pref. e Trad. Ana Claudia de Oliveira; apres. De Paolo

Fabbri, Raúl Dorra, Eric Landowski. São Paulo, Hacker, 2002. (De l'imperfection, 1987).

———; COURTÉS, Joseph. Dicionário de Semiótica. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 1989.

———; ———. Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje, Tomo II, Madri, Gredos, 1991 (versão espanhola de Enrique Ballón Aguirre, Sémiotique. Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Language III, Hachette, 1986).

OLIVEIRA, Ana Claudia de; LANDOWSKI, Eric; DORRA, Raúl. (eds.) Semiótica, estesis, estética. São Paulo, Puebla: Educ, UAP, 1999.

———. (Org.) Semiótica plástica. São Paulo: Hacker/CPS, 2004.

———. “As semioses pictóricas”. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (org.). Semiótica Visual. São Paulo: Hacker, 2005.