

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS - PPGAV
MESTRADO

MILKA LORENA PLAZA CARVAJAL

**POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE O VISUAL E O VERBAL EM UMA
EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

FLORIANÓPOLIS – SC

2014

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS - PPGAV
MESTRADO

MILKA LORENA PLAZA CARVAJAL

**POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE O VISUAL E O VERBAL EM UMA
EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

Dissertação de Mestrado, elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais no CEART/UDESC, para a obtenção do título de Mestra em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Ramalho e Oliveira

FLORIANÓPOLIS – SC

2014

MILKA LORENA PLAZA CARVAJAL

**POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE O VISUAL E O VERBAL EM UMA
EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

Dissertação de mestrado, elaborada junto ao programa de Pós-graduação em Artes Visuais do
CEART/UEDESC, para a obtenção do título de mestra em Artes Visuais, na linha de pesquisa
em Ensino das Artes Visuais

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora _____
Prof.^a. Dr.^a. Sandra Regina Ramalho e Oliveira (CEART – UEDESC)

Membro _____
Prof. Dr. Murilo Scóz (UEDESC)

Membro _____
Prof. Dra. Nadia Neckel (UNISUL)

21 de Julho de 2014

C331p Carvajal, Milka Lorena Plaza
Possibilidades de articulação entre o visual e o verbal em
uma experiência de educação não formal. / Milka Lorena Plaza
Carvajal - 2014.
119 p. il. color. ; 29 cm

Orientadora: Sandra Regina Ramalho e Oliveira
Bibliografia: p. 105-107
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes
Visuais, Florianópolis, 2014.

1. Linguagem e educação. 2. Linguagem visual e verbal. 3.
Ensino não formal. I. Oliveira, Sandra Regina Ramalho e. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Artes Visuais. III. Título.
CDD: 370.14 - 20.ed.

Para Rubén e Doris, a origem de minha existência.

AGRADECIMENTOS

Meu especial agradecimento a minha orientadora, Professora Dra. Sandra Ramalho e Oliveira, quem me apresentou a semiótica e a transdisciplinaridade entre as linguagens quando eu cursava a graduação e cujo conhecimento inspirador foi fundamental para que este trabalho fosse efetuado com sucesso.

Às pessoas que integram a Oficina Literária Letras no Jardim. Obrigada Amara Martino, Claudia Silva, Paulo Berri, Lenir Córdova, Edna Domenica, Ivan Alves, Maria da Graça, Sandra Corrêa pela atenção e dedicação aos estudos relacionados às possibilidades de analogias entre as linguagens visual e verbal.

A meus pais, grandes ouvintes, deles recebi estímulo, amor e paciência. A meu irmão Mauricio e esposa que mesmo estando longe enviavam mensagens de apoio.

Aos Professores Murilo Scóz, Joseane Rücker, Nadia Neckel e Monique Vandressen membros da Banca Examinadora, por terem atendido ao convite para desempenhar este papel, dispondo de seu tempo e conhecimento para analisar este trabalho.

Ao Corpo Docente e Funcionários da UDESC em especial o Centro de Artes, que fazem com que me orgulhe tanto de mencionar o nome da Instituição como de pisar em suas instalações.

*Onde quer que haja mulheres e homens, há
sempre o que fazer, há sempre o que ensinar,
há sempre o que aprender.
Paulo Freire*

CARVAJAL, Milka Lorena Plaza. **Possibilidades de articulação entre o visual e o verbal em uma experiência de educação não formal.** Dissertação. (Mestrado em Artes Visuais) Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2014.

RESUMO

Este estudo, denominado *Possibilidades de articulação entre o visual e o verbal em uma experiência de educação não formal*, apresenta fundamentos que amparam as inter-relações entre a linguagem verbal e visual em processos educacionais. É analisada uma experiência educacional não formal com adultos, na qual essas distintas linguagens compõem o objeto de estudo, por meio da criação, leitura de imagens e tradução interlinguística. Com base em investigações anteriores (Projeto TRANSARTE – Transdisciplinaridade e Arte), relatos de experiência e princípios teóricos sobre o processo de tradução de Omar Calabrese, parte-se do pressuposto que estudos comparativos, intersemióticos, possibilitam não só a construção de saberes distintos simultaneamente, como permitem, por meio de analogias, a percepção tanto de similaridades entre as linguagens – mas, igualmente, as diferenças – que tornam possível distinguir características do campo do texto verbal, assim como do visual. Os dados qualitativos obtidos, por coerência, também pertencem tanto aos domínios do verbal quanto do visual: fotografias, registros escritos pelos participantes do grupo e um caderno de campo pela ministrante. Ao final, constatou-se que os participantes conseguiram fazer analogias entre as linguagens visual e verbal, exercitaram o processo de tradução e aplicaram conhecimentos por meio de analogias, tomando como base a teoria cognitivista de David Ausubel.

Palavras-chave: Linguagem visual e verbal. Ensino não formal. Tradução e leitura de imagens.

CARVAJAL, Milka Lorena Plaza. **Possibilidades de articulação entre o visual e o verbal em uma experiência de educação não formal.** Dissertação. (Mestrado em Artes Visuais) Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2014.

ABSTRACT

This study named Possibilities of interaction between the visual and the verbal in an experience of non-formal education has foundations that sustain the inter-relations between the verbal language and visual in educational processes. It is considered an educational experience non-formal with adults, in which these distinct languages comprise the object of study, through the creation, image reading and translation interlanguage. On the basis of previous inquiries (Project TRANSARTE – Transdisciplinarity and Art), accounts of experience and theoretical beginnings about the trial of translation of Omar Calabrese, breaks of the budget that comparative studies, intersemiotics, enable not just the construction of the know distinct simultaneously, as permit, by means of analogies, the perception so much of similarities between the languages – but, equally, the differences – that become possible distinguish characteristics of the field of the verbal text, as well as of the visual one. The qualitative facts obtained, by coherence, also belong so much to the domains of the verbal as much as one of the visual one: photographs, records writing by the participants of the group and a notebook of field by the ministrant. To the end, established itself that the participants obtained to do analogies between the verbal and visual languages, exercised the trial of translation and applied knowledge by means of analogies, taking like base the theory cognitive of David Ausubel.

Keywords: verbal and visual language. Not formal education. translation e reading of images.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 Poesia Concreta – Arnaldo Antunes.....	31
Ilustração 2 Escultura – Rodin.....	31
Ilustração 3 Dança – Isadora Duncan.....	31
Ilustração 4 A roda da bicicleta.....	39
Ilustração 5 Poesia concreta – Augusto de Campos.....	40
Ilustração 6 Campanha de cosméticos da Benetton.....	40
Ilustração 7 Composição 8 - Kandinski.....	41
Ilustração 8 Poema Dadaísta – Paul Eluard.....	41
Ilustração 9 poesia concreta - Haroldo de Campos.....	47
Ilustração 10 Bandeiras - Volpi.....	48
Ilustração 11 Espacial - Adolfo Paulino - Poema Processo.....	48
Ilustração 12 Partitura linearidade musical.....	52
Ilustração 13 Augusto de Campos.....	52
Ilustração 14 Kandinsky.....	52
Ilustração 15 As Meninas de Picasso	55
Ilustração 16 As Meninas - Velázquez.....	55
Ilustração 17 As Meninas - Picasso.....	55
Ilustração 18 As Meninas – Velázquez.....	58
Ilustração 19 As Meninas – Picasso.....	58
Ilustração 20 As Meninas de Pablo Picasso.....	60
Ilustração 21 As Meninas – Diego Velázquez.....	60
Ilustração 22 As Meninas de Pablo Picasso.....	60
Ilustração 23 As Meninas de Pablo Picasso.....	60
Ilustração 24 La Gioconda - Leonardo Da Vinci.....	64
Ilustração 25 La Gioconda - Marcel Duchamp.....	64
Ilustração 26 La Gioconda Botero.....	65
Ilustração 27 Gaveta com gravata – Participante E.....	79
Ilustração 28 Apropriação – Participante F.....	80
Ilustração 29 Desenho trazido por um participante.....	80
Ilustração 30 Poesia sonorista e Dadaísta – Participante G.....	81
Ilustração 31 Desenho coletivo fonte: 14e abstrato.....	82
Ilustração 32 Texto elaborado de um desenho.....	82
Ilustração 33 Manipulando um objeto de argila com luva plástica.....	83
Ilustração 34 Alusão ao trabalho de Lygia Clark que pesquisou as sensações por meio de suas obras.....	83
Ilustração 35 Texto criado a partir do texto da cadeira com pregos de Cildo Meireles.....	84

SUMÁRIO

MILKA LORENA PLAZA CARVAJAL.....	1
MILKA LORENA PLAZA CARVAJAL.....	2
MILKA LORENA PLAZA CARVAJAL.....	3
APRESENTAÇÃO	12
1 DIÁLOGO ENTRE O VERBAL E O VISUAL EM UMA OFICINA DE LITERATURA.....	14
1.1 ARTE NO ENSINO NÃO FORMAL	14
1.2 A OFICINA OBJETO DE ESTUDO.....	18
1.3 METODOLOGIA.....	20
1.3.1 Método: Pesquisa-Ação ou Pesquisa Participante?.....	21
1.3.2 Procedimentos Metodológicos.....	22
1.4 - PROJETO TRANSARTE.....	25
1.4.1 Alguns conceitos sobre a organização de disciplinas.....	27
1.5 - “RELAÇÕES ENTRE LINGUAGENS”	28
1.6 APRENDIZAGEM POR ANALOGIA.....	33
2 O TEXTO ARTÍSTICO E O TEXTO ESTÉTICO	39
2.1. ARRANJOS CORRELACIONAIS.....	41
2.1.1 O Texto Visual.....	42
2.1.2 A Imagem Verbal.....	44
2.1.3 Correlações Possíveis.....	47
2.1.3.1Relações Intratextuais	49
2.1.3.2 Relações Intertextuais	50
2.1.3.3 Relações Interdisciplinares no Ensino da Arte.....	51
3 TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA SEGUNDO CALABRESE: O CONCEITO DE TRADUÇÃO.....	55
3.1 A transformação de um texto.....	59
3.2. CONCEITOS MOLAR E MOLECULAR SEGUNDO OMAR CALABRESE.....	61
3.3 A TRADUTIBILIDADE E ESTILO.....	63
3.4 TUDO É IMPERFEITAMENTE TRADUTÍVEL?.....	67
Tradução segundo:.....	70
Denominações.....	70
4 TRADUTIBILIDADE ENTRE MANIFESTAÇÕES DAS LINGUAGENS VISUAL E VERBAL NO ENSINO NÃO FORMAL.....	72
4.1 O DESENVOLVIMENTO DE UMA OFICINA.....	72
4.2 OS ENCONTROS E OS TRABALHOS.....	73
Richter, Hans. Dadá: Arte e Antiarte. Martins Fontes: São Paulo, 2009.....	76
4.3. IMAGENS DOS ALUNOS.....	79
Terceiro encontro.....	79
Quarto encontro.....	80
Quinto encontro.....	81
Sexto encontro.....	82
Nono encontro.....	83
Décimo encontro.....	84
5 Análise da Produção Estética.....	86
Terceiro encontro.....	86
Quinto encontro.....	88
Sétimo encontro.....	90
Décimo encontro.....	92
5.1. RELEMBRANDO CALABRESE.....	93
5.2. Análise dos depoimentos.....	95
6. CONSIDERAÇÕES.....	99
ANEXOS.....	108
ANEXO 1 PROGRAMA OFICINA LITERÁRIA – 2013.....	109
ANEXO 2 Textos Trabalhados durante as Oficinas.....	110

APRESENTAÇÃO

Este estudo propõe a abordagem de dois temas complexos apresentados no título: as articulações possíveis entre as linguagens visual e verbal e a experiência de educação não formal. Quanto ao primeiro tema, serviram como referência, em especial, as questões fundamentadas pelos trabalhos de Omar Calabrese¹, cujas pesquisas conduzem a discussões sobre o processo de tradução, sendo estas melhor utilizadas para compreender as técnicas de produção de textos verbais por meio do uso de textos visuais em atividades de criação literária. Quanto ao segundo tema, os princípios adotados foram os propostos por Livia Marques Carvalho, por estar mais próxima da realidade brasileira.

Este trabalho de pesquisa procura abrir caminho para refletir sobre o fato de que a linguagem visual pode interagir com a linguagem verbal, articuladamente, por meio da leitura de imagens e permitir que alunos tenham a possibilidade de perceber que estas linguagens têm elementos em comum, partindo do pressuposto que estudos comparativos intersemióticos possibilitam não só a construção de saberes distintos simultaneamente, como também, por meio de analogias, sejam percebidas as similaridades e as diferenças entre as duas. A importância desta percepção está na possibilidade de adotar os elementos constitutivos e procedimentos relacionais de ambas as linguagens para gerar textos visuais e verbais, bem como na busca de compreensão recíproca por meio de processos de tradução.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais², cada linguagem artística é apresentada ao aluno de maneira isolada, cada uma com seu programa diferenciado. São raras as escolas que possuem mais de um professor de arte. Todavia, há sempre um professor de língua portuguesa e quase sempre um ou uma de arte. Desse modo, estes poderiam trabalhar articuladamente, pois vários elementos constitutivos e procedimentos relacionais são comuns às duas linguagens e não cessam aí as possibilidades.

Acredita-se, com base em experiências anteriores (Projeto TRANSARTE)³ que o estabelecimento de correlações entre as linguagens, além de motivador, amplia o entendimento desses fenômenos estéticos de comunicação e de sentido, de um modo mais consistente, pois se trata de uma abordagem sistêmica, encadeada, dentro de uma certa

¹Semioticista, falecido em 2012, era Professor de Semiótica na Universidade de Siena.

²Diretrizes propostas pelo Governo Federal para orientar as disciplinas ministradas nas escolas brasileiras.

³Transdisciplinaridade e Intersemiose no Ensino de Arte, realizada em quatro etapas pelo Grupo de Pesquisa em Arte-educação do Centro de Artes da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.

racionalidade.

Neste trabalho, introduz-se a literatura porque geralmente ela é estudada, nas escolas, como complemento do idioma português; sabe-se, pelos alunos, que não é aprofundado o processo criativo, já que é feita apenas uma introdução de autores conhecidos e textos que podem ser aproveitados nos exames de vestibular.

Para atender os objetivos desta pesquisa, foram realizados exercícios em uma entidade de educação não formal, na qual se buscou desenvolver ações pedagógicas motivadoras, para que os alunos assumissem o papel de leitores de imagens e tradutores da linguagem visual para a verbal, o que permitiu, com base nos resultados obtidos, analisar dados de ambas as linguagens, levando em consideração a base teórica utilizada no que se refere a autores que estudaram também o processo de tradução.

O trabalho está dividido em cinco capítulos que antecedem as Considerações Finais. Eles estão apresentados da seguinte maneira: inicialmente, mostra-se a possibilidade de um diálogo entre o verbal e o visual em uma oficina literária; aspectos sobre a arte no ensino não formal; características da oficina objeto de estudo; explicita-se e se justifica a opção metodológica adotada; são feitas considerações sobre o Projeto TRANSARTE, base geradora deste trabalho de pesquisa, bem como questões sobre as relações entre linguagens e sobre aprendizagem por analogia. O segundo capítulo apresenta reflexões sobre o texto estético e o texto artístico; as possíveis funções dos textos estéticos; considerações sobre arranjos correlacionais; sobre o texto visual, a imagem verbal e as correlações possíveis, quais sejam, as relações intratextuais, intertextuais e interdisciplinares em Arte.

O terceiro capítulo apresenta a tradução intersemiótica segundo Omar Calabrese, a transformação de um texto, tradutibilidade e estilo. A tradução é tomada não no sentido de traduzir um idioma para o outro, mas no de transformar um texto de uma para outra linguagem: o conteúdo manifesto por meio de um determinado Plano de Expressão e respectivo Plano de Conteúdo passa a ser expresso em outra linguagem, transferindo para outro Plano de Expressão, mas tentando preservar o mesmo conteúdo.

O quarto capítulo apresenta o desenvolvimento da Oficina e os exercícios de tradução. No quinto capítulo são apresentadas as análises, após o que são feitas as considerações finais.

1 DIÁLOGO ENTRE O VERBAL E O VISUAL EM UMA OFICINA DE LITERATURA

Este capítulo aborda assuntos relacionados com a arte no ensino não formal, tema que interessa para este estudo, visto que o material produzido na oficina deu suporte para análise proveniente de uma experiência de educação não formal. Será apresentada a oficina objeto de estudo, o que vem a ser a pesquisa ação e a pesquisa participante, definições que permitem refletir a respeito do trabalho de pesquisador em campo. Será feito um breve resumo do que foi o projeto TRANSARTE, motivo da escolha para esta investigação na área das relações entre as linguagens e ao processo de tradução semiótica. Serão lembrados alguns conceitos sobre a organização das disciplinas, bem como levantadas quais as possíveis relações entre as linguagens. Por último é apresentada a teoria da aprendizagem por analogia, que se aplica ao processo de estudo realizado nesta investigação.

1.1 ARTE NO ENSINO NÃO FORMAL

Inicialmente faz-se necessário justificar que, neste estudo, vai-se optar pela expressão educação não formal, em vez de “ensino não formal”, pelo fato de se considerar que, por ser não formal, o aprendizado não precisa se restringir aos conteúdos das matérias, conforme regulamentações federais, estaduais e municipais. Sendo não formal, pode transcender ao ensino, que diz respeito a conteúdos específicos, uma vez que educação refere-se não apenas ao cognitivo, mas às demais necessidades dos indivíduos. Ou seja, as relações de construção e apropriação de conhecimento, que serão objeto de estudo nesta investigação, não se restringem a “ensino”, uma vez que se trata de processo educacional em uma oficina livre.

É possível promover aprendizado acerca das linguagens estéticas usando uma abordagem que articule aspectos visuais e verbais? E como se daria na educação não formal? A educação ou ensino não formal surge, segundo Pinto (2005), como resposta educativa a problemas não resolvidos no sistema formal de ensino. Para ele, não existe uma definição única do que venha a ser a educação não formal, porque há interpretações diferentes, a depender das variadas culturas dos países. Ele diz que, nas últimas décadas, o termo “Educação não formal” substituiu o que, em vários locais do mundo, era chamado de “educação fora da escola”, e hoje a educação não formal se distingue da formal pela sua

organização, pelo tipo de reconhecimento e pelas qualificações que oferece. Ele diz, ainda, que o Conselho da Europa⁴ luta há trinta anos pelo reconhecimento da educação não formal, por meio de programas educativos, seminários, investigação e políticas.

A vantagem de desenvolver oficinas em um grupo de educação não formal está na possibilidade de fugir das convenções de uma sala de aula e do ambiente rígido que algumas escolas oferecem a seus alunos. Carvalho (2008) diz, ao se referir ao ensino de Artes em Organizações Não Governamentais, que na maioria delas a Arte não é apenas uma forma de educação, mas a educação em si. Nas palavras de Carvalho (2008, p. 139), “os trabalhos realizados coletivamente proporcionam o desenvolvimento do protagonismo dos educandos e auxiliam nos processos de integração”. Ou seja, a finalidade desta forma de educação é que haja um envolvimento completo dos alunos, que contenha o aspecto afetivo, cognitivo, intelectual e espiritual e, quando se tratar de estudos técnicos, possibilitar a profissionalização de quem desejar.

Segundo a mesma autora, na educação não formal “a transmissão de conhecimento, a fixação de tempos, sequencialidades e outras etapas referentes à funcionalidade do sistema de ensino acontecem com uma organização própria, independente dos direcionamentos oficiais” (CARVALHO, 2008, p. 99). Esta autora também afirma que as ONGs são realidade no Brasil, e muitas têm cumprido seu papel, pois exercem a inclusão social ao prestar serviço à sociedade, integrando os participantes na sua comunidade, trabalhando em defesa dos direitos de jovens e adolescentes em situação de risco e examinando propostas pedagógicas para serem aproveitadas em seus programas educativos.

Esta proposta pode vir a ser aproveitada em comunidades de alto risco como programação educativa porque integra as linguagens verbal e visual e dá a oportunidade para conhecer, em processo de educação e formação, as analogias entre as duas linguagens, tanto para professores dessas entidades, que podem vir a adquirir o conhecimento como capacitação, assim como para crianças e adolescentes, proporcionando a eles experimentarem novas formas de interação entre estas linguagens.

As propostas relacionadas com o ensino das artes nas ONGs prestam-se para dar a conhecer, a pessoas que nunca tiveram a oportunidade de aprender, conhecimentos

⁴Organização internacional fundada a 5 de Maio de 1949, sendo a mais antiga instituição europeia do gênero em funcionamento. Os seus propósitos são a defesa dos direitos humanos, o desenvolvimento democrático e a estabilidade político-social na Europa.

relacionados a artistas e movimentos culturais, de acordo com a cultura do local e do contexto onde essas pessoas se encontram inseridas. As atividades realizadas para esta investigação aconteceram em um grupo de estudos de uma entidade sem fins lucrativos, no centro da cidade de Florianópolis, Santa Catarina, mas poderia ter sido realizada em um grupo localizado na periferia da cidade.

Seriam esses conhecimentos suficientes ou mesmo úteis para a vida da pessoa? Segundo Carvalho (2008, p. 12), “a ampliação dos referenciais estéticos melhora a capacidade de apreciação e de crítica, levando os educandos a vincularem os conhecimentos de arte às suas realidades”. Torna-se mais fácil, para o professor de Artes, estudar com seus alunos os temas que eles conhecem no seu ambiente de convívio, analisando e produzindo conteúdos artísticos de acordo com o grau de assimilação dos temas que, para eles, os educandos ou os participantes das oficinas, ganham sentido.

Também vale salientar que, segundo Carvalho (2008), um dos atributos mais importantes das ONGs é que a base principal é a educação e, para isso, nutrem-se de metodologias e estratégias eficientes para trabalhar junto a grupos que necessitam de determinada assistência. Para esta mesma autora, no que se refere a professores de Artes, graduados nas licenciaturas, os currículos merecem incluir sua preparação para atuar no ensino não formal, porque não se está levando em conta este tipo de mercado de trabalho existente, já que métodos utilizados na educação formal, que predominam nos currículos de formação de professores, muitas vezes não atingem as crianças e os adolescentes que vivem à margem da sociedade. Para ela:

A despeito desse fato, os aspectos relacionados ao ensino de arte nesse campo ainda são pouco discutidos nos meios acadêmicos e, na maioria dos trabalhos existentes, a questão é colocada de maneira mais descritiva que analítica, ao passo que o ensino artístico na educação básica vem, nas últimas décadas, gerando uma quantidade admirável de publicações, pesquisas e debates. (CARVALHO, 2008, p. 69).

Essa é uma constatação que, se levada em consideração, vai melhorar o ensino de Artes nas ONGs, de maneira a estabelecer um equilíbrio no que se refere ao preparo do futuro profissional para o ensino das artes, em si. Equilíbrio, porque o professor de Artes terá ferramentas para trabalhar as diferenças sociais e estará melhor preparado para se posicionar perante as possíveis questões que possam surgir no decorrer de suas atividades com os alunos das comunidades que for atender. Nas universidades, o licenciado é instruído a agir dentro das

redes oficiais de ensino municipal e estadual, no ensino público ou privado, tomando como guia, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Uma ONG permite atuar com mais liberdade, pois há uma troca de conhecimentos entre o aluno e o professor de maneira mais natural, sem o compromisso da obrigatoriedade.

A flexibilidade quanto à aplicação do conhecimento, tanto na escola como na educação não formal, decorre do grau de conhecimento do professor, somado à experiência adquirida em anos de trabalho na área do ensino. De acordo com Carvalho (2008), a inclusão do ensino de Artes nas propostas que visam incorporar crianças e adolescentes em situação de risco precisa ser estudada de maneira mais intensa, a fim de discutir como a arte está sendo utilizada nesses projetos e se realmente está cumprindo seu papel de inclusão e preparo do indivíduo. Por outro lado, em locais como as pastorais, o ensino de Artes é também utilizado como meio de integração, socialização e capacitação entre pessoas da terceira idade e públicos com deficiências específicas.

As entidades de educação não formal, segundo Homs (2007), são espaços educativos para novos destinatários ou novas pessoas que possuem necessidades de formação emergentes. Esta autora realiza um estudo desde o fim da Segunda Guerra Mundial, na Europa, e constata que as escolas e instituições de ensino não davam conta das reais necessidades das pessoas, como desenvolver uma habilidade específica; assim sendo, as organizações não formais, que, desde então, fogem dos padrões rígidos da escola formal, passaram a suprir certas necessidades que as escolas oficiais não atendiam. Segundo ela:

Entre os fatores causadores do aumento da demanda educativa apontavam-se principalmente as crescentes aspirações educativas das famílias (tanto de pais como de filhos), a vontade dos poderes políticos de aumentar as taxas de escolarização e a explosão demográfica, que atuaria como “multiplicador quantitativo da demanda social. (HOMS, 2007, p. 13). (Tradução nossa).

Desta maneira, o que os governos ofereciam em matéria de instrução não era suficiente, tanto em número como em necessidades específicas, perante a demanda, e um dos agravantes foi a explosão demográfica e a necessidade de especialização nas diversas áreas. Além disso, cabe destacar, nas palavras de Homs (2007), que em países em desenvolvimento, em setores rurais, e também nas áreas da periferia nas grandes cidades, o aprendizado depende do atendimento às necessidades de cada grupo de trabalho.

Esta pesquisa ocorreu em ambiente não formal porque a disciplina de Artes Visuais tem sido ministrada nas Redes Municipal e Estadual de ensino, mas são poucas as atividades que não seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Muito mais do que uma atividade de inclusão social, trata-se de um estudo que permite construir um conhecimento em arte que capacite o aluno a ler, interpretar e traduzir as artes no meio em que se está inserido. Como diz Buoro (2002):

[...] só com investimentos de toda sorte a construção do conhecimento em arte deixará de ser uma ficção ou de se manter restrita a um universo de privilegiados para encarnar-se de fato na realidade concreta, passando assim a participar da vida dos brasileiros. A melhor capacitação dos agentes envolvidos em projetos que integrem a arte e a educação é, pois, o passo decisivo para despertar outros indivíduos para o contato e as experiências que a arte proporciona. Arte e conhecimento para muito mais gente, arte e conhecimento para todos. (BUORO, 2002, p. 27).

As palavras da autora envolvem a questão da construção do conhecimento em arte não mais restrita a um grupo privilegiado, mas afirma a necessidade da sua presença por meio da capacitação não só de agentes formadores, mas também do público em geral na procura de conhecimento. Tal concepção confirma a ideia de que o ensino de Arte nas entidades de ensino não formal pode proporcionar o crescimento do conhecimento em linguagem visual nos cidadãos. Esta pesquisa não visa somente a interação social, mas igualmente a motivação de agentes culturais, para que se sintam capazes de trabalhar com a leitura e produção de imagens, o processo de tradução e com a criação e produção literária.

1.2 A OFICINA OBJETO DE ESTUDO

Qual o porquê da escolha desta oficina literária? Trata-se de um grupo de pessoas que já vêm atuando com literatura há bastante tempo. No momento da pesquisa foram aprendizes porque aceitaram participar do estudo, mas já produziam textos literários, no entanto, ainda não tinham vivenciado o processo de criação literária em que a linguagem visual interage com a linguagem verbal. Ao exercerem atividades em comunidades diferentes, com adolescentes e grupos culturais, estão interessados em dar continuidade a este modo de ensinar em suas localidades.

Esta pesquisa teve como base a proposta educacional do projeto TRANSARTE, no

qual, em 2010, na sua quarta versão, o TRANSARTE IV, foi possível trabalhar as linguagens verbal, visual, musical e cênica, articuladamente, em grupos de educação não formal, com crianças e adolescentes. Neste estudo, diferenciadamente, além de explorar as linguagens visual e verbal correlacionando-as, o objetivo era experimentar uma proposta de ensino das artes em um grupo de ensino não formal. Foram realizados processos de leitura de imagens, análise dos processos de leitura e criação e avaliados os resultados das experiências a partir de imagens visuais, textos verbais produzidos pelos alunos, bem como os dados registrados no diário da professora. Para dar suporte à análise, fez-se uso dos estudos de Omar Calabrese sobre tradução.

Os temas que foram abordados nas oficinas foram escolhidos de acordo com decisões tomadas em reunião com a Diretoria da Associação Oficina Literária Letras no Jardim. Isso aconteceu dando seguimento ao estudo do ano anterior, desenvolvido com o mesmo grupo, quando se estudou autores que introduziram o realismo, como Edgard Allan Poe, e surrealismo, como Salvador Dali. Os assuntos relacionados à literatura foram indicados pela Diretoria, e os temas, vinculados às Artes Visuais pela pesquisadora, somados de acordo com as possibilidades para trabalhar a leitura de imagem e o processo de tradução. Assim sendo, o movimento Dadaísta nas Letras e nas Artes e a Poesia Marginal, por exemplo, forneceram ferramentas que possibilitaram relacionar as duas linguagens com seus artistas e escritores, os quais puderam ser confrontados por meio de suas obras, facilitando o entendimento e a produção de novos textos. Para o estudo sobre o movimento Dadaísta⁵, foi introduzida sua história e as obras dos artistas Marcel Duchamp, Hans Arp, Arthur Cravan, Tristan Tzara, Flávio Carvalho, Ismael Nery, Cícero Dias e os escritores Mário de Andrade, Manuel Bandeira e André Breton. Na Poesia Marginal, foi estudada sua história e características nos artistas Hélio Oiticica, Lígia Clark, Amaro Francisco Borges e os escritores Torquato Neto, Francisco Alvim, Roberto Piva, Geração Beat e Paulo Leminsky.

A escolha destes artistas e escritores levou em consideração o destaque que eles tiveram, através de suas obras, nas épocas em que ocorreram esses movimentos e em seus desdobramentos, ou seja, partiu-se da produção representativa de cada um desses movimentos. Em cada encontro foi estudado o estilo ou movimento em questão e suas várias vertentes e tendências atuais, elaborando comparações com a realidade do atual momento. A

⁵Os dadaístas foram artistas e escritores que romperam com os padrões clássicos de produzir arte. Um dos fundadores do movimento, foi Tristan Tzara, entre 1912 e 1914. HANS Richter. *Dadá: arte e antiarte*. Martins Fontes: São Paulo, 2009

proposta pedagógica era a de elaborar textos verbais tomando como princípio o estudo, bem como o trabalho de criação artística visual.

Para tanto, foi elaborado um programa de 18 encontros - um por semana - de 90 minutos. O grupo foi formado por integrantes da Oficina Literária *Letras no Jardim*, situada na Biblioteca da Fundação Cultural BADESC, no centro de Florianópolis. Esses integrantes têm formação nas mais diversas áreas e possuem em comum o interesse pela literatura e pelas artes.

Foi utilizada a pesquisa documental referente aos autores – os artistas e os movimentos artísticos – literários que coincidiam em termos estilísticos como por exemplo, o Dadaísmo nas Artes e Letras. Houve pesquisa bibliográfica para o planejamento das aulas, durante as quais foi estabelecido o contato direto. Esta comunicação direta deu-se em estudo de campo realizado com os integrantes da Oficina de Criação Literária, o que permitiu desenvolver uma pesquisa ação. Esta investigação aumentou a familiaridade com o ambiente, a fim de obter os dados para este estudo, abordar questões como a viabilidade desta proposta, bem como os modos de existência de intersemioses entre as linguagens visual e verbal.

Neste ano⁶, dado ser o foco deste estudo as atividades relacionando as duas linguagens, foi incluído o estudo dos movimentos artísticos nas artes visuais. Foi solicitada autorização para o uso dos resultados dos encontros, pois são considerados dados os resultados da produção artística visual e verbal realizados dos meses de março a junho. Os dados coletados são, portanto, as respostas aos estímulos da proposta pedagógica, sendo que a produção dos participantes é composta por fotografias, desenhos, textos verbais, impressões e depoimentos escritos que são objeto de análise.

1.3 METODOLOGIA

A discussão sobre a metodologia utilizada neste estudo gerou este subcapítulo, que apresenta as semelhanças e diferenças entre a pesquisa-ação e a pesquisa participante, dadas as dúvidas presentes mesmo no meio acadêmico acerca de ambas, em virtude das suas

⁶A Oficina Literária Letras no Jardim iniciou suas atividades em 2008 e seus estudos relacionavam-se apenas à linguagem verbal. O estudo era dirigido para as técnicas de elaboração de contos, poesias, romances, dramaturgia, crônicas e eram estudados escritores nacionais, internacionais, lidas suas obras e analisadas. Nos exercícios de criatividade eram inseridas técnicas de artes manuais, música e cênicas com a finalidade de criar personagens para as histórias curtas.

semelhanças. Qual das duas metodologias é mais adequada e esta investigação?

1.3.1 Método: Pesquisa-Ação ou Pesquisa Participante?

O investigador pode participar junto ao grupo e elaborar tarefas que fazem parte do trabalho a ser analisado ou pode apenas observar e coletar dados do grupo para o projeto de pesquisa, sem se integrar a ele diretamente. Segundo Brandão (1984), “a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa participante, mas nem todas as pesquisas participantes são pesquisas-ação”. (BRANDÃO, 1984, p. 83). Isso se deve ao fato de que este tipo de investigação participativa se preocupa, além da atuação do pesquisador, com a atividade gerada pelo estudo. Para o autor:

[...] a Pesquisa Participante se preocupou sobretudo com o papel do investigador dentro da situação investigada e chegou a problematizar a relação pesquisador/ pesquisado no sentido de estabelecer a confiança e outras condições favoráveis a uma melhor captação de informação (BRANDÃO, 1984, p. 83).

Dessa maneira, o pesquisador seria o núcleo do problema, e o pesquisado faria suas atividades habituais. Nas pesquisas-ação, há um envolvimento não só de quem realiza a pesquisa, mas do(s) grupo(s) pesquisado(s) também. Para isso, o pesquisador elabora um programa de ação onde os objetivos fundamentados permitirão uma adequada coleta de informação. No caso desta investigação, o programa de ação foi o plano de ensino planejado devidamente para o desenvolvimento dos encontros das oficinas.

Com relação à variedade de objetos da pesquisa-ação, Brandão também nos diz que:

Uma das características da pesquisa ação consiste no fato de que seu dispositivo, concebido de acordo com a sua dimensão social, estabelece uma rede de comunicação ao nível da captação de informação e de divulgação. A pesquisa ação faz parte de um projeto de ação social ou da resolução de problemas coletivos. Em ambos os casos, os investigados precisam de um certo nível de informação. (BRANDÃO, 1984, p. 84).

Desta maneira, a pesquisa-ação desenvolve-se sempre tendo em vista o coletivo em uma ação social. Por outro lado, antes de iniciar um determinado programa de ação junto ao grupo que produzirá, de alguma forma, os dados a serem coletados, eles, os participantes, deverão estar aptos a desenvolver as atividades propostas, bem como informados dos objetivos do processo. Se realizada em uma escola, o pesquisador deverá adaptar a pesquisa

de acordo com os programas ministrados, tendo os professores como mediadores entre os grupos de trabalho. Em uma ONG, o pesquisador pode adaptar seu programa segundo a realidade econômica e cultural do grupo que irá participar da pesquisa.

Desta maneira, a observação do pesquisador deve envolver estratégias muito bem preparadas, nas quais, segundo Brandão (1984), a participação do pesquisador é muito mais ativa. O pesquisador precisa se envolver com o ambiente da pesquisa e com o grupo de estudo com a finalidade de obter dados mais precisos e ganhar a confiança dos participantes a serem analisados. De acordo com Brandão (1984), a pesquisa-ação pode ser exploratória, e os resultados podem levar a pesquisas futuras e contribuir para novos objetivos e outras ações. Este mesmo autor diz que a pesquisa-ação não é apenas participante porque está mais preocupada com o agir e que, muitas vezes, influi bastante com relação a mudanças que ocorrem no ambiente a ser investigado, porque há um preparo de metodologias e disposições para planejar o estudo de campo, já que uma das características da pesquisa-ação é que se concebe a proposta de acordo com as características do conteúdo social. Além disso, para o autor, este tipo de intervenção não significa que o pesquisador vá aderir às ideologias da entidade a ser pesquisada. Ele está aí para a coleta de dados.

Pode haver, em investigações de grande porte, uma rede que se forma com a finalidade de captar as informações. Esta rede é formada pelas pessoas envolvidas na pesquisa, como professores, alunos, conjunto de meios de comunicação, suporte técnico, equipamento, transporte e material necessário para gerir as atividades. Neste tipo de pesquisa, o ato em si pode ser apenas uma parte de uma ação social e, neste caso, o grupo a ser pesquisado tem que possuir um nível suficiente de informação para que seja possível o diálogo entre as partes e os resultados fluam com mais facilidade.

1.3.2 Procedimentos Metodológicos

Uma questão importante para o planejamento de uma pesquisa-ação é como analisar os dados recolhidos. Se qualitativa ou quantitativa ou se quali-quantitativa, eis a questão. Lüdke e André (1986) fornecem algumas proposições, levando em consideração que cada pessoa vê as coisas de maneira diferente. Elas dizem que o método de observação depende muito da bagagem pessoal e da história de vida do indivíduo e, por isso, o método de observação merece ser bem planejado, considerando quais são os aspectos de cada problema

para poder abrangê-los da melhor forma possível. Brandão (1984), por sua vez, diz que os resultados podem ser analisados por analistas e usuários. Neste caso, todos os participantes. De que maneira? Por meio da identificação das questões relevantes para a situação em estudo, ao dispor de maneira clara os problemas no contexto, as necessidades do grupo por meio da elaboração de um plano de ação para resolvê-los. Desse modo, é necessário acompanhar os resultados por diversos meios e elaborar um resumo dos resultados em cada fase e compará-los para ver se houve aspectos que foram vislumbrados em todas as etapas.

Mesmo assim, Brandão (1984) ainda diz que, por captar os dados, a pesquisa-ação às vezes remete a problemas nos dados empíricos, pois eles são recolhidos de fonte direta. Pelo fato de consistirem na fase experimental da pesquisa, a fase seguinte, a do tratamento e manipulação dos dados, há de ser cuidadosa. Brandão enquadra este tipo de estudo entre pesquisa teórica e pesquisa de campo. A tomada de decisão depende da maneira como estas ações envolvem a circulação de informação. Portanto, deve haver um cuidado permanente do pesquisador.

A respeito do tempo de observação, quando se trata de ensino de Artes, esse pode ser mais curto, comparado com estudos sociológicos, por exemplo, que são de meses de estudo. Segundo Lüdke e André, “geralmente para a área de educação o tempo da pesquisa varia em torno de seis semanas e três anos. Muito depende do problema e propósito desse mesmo estudo”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 29). Neste estudo, o tempo escolhido foi de dezoito encontros, equivalentes a dezoito semanas. Entretanto, dos dezoito encontros programados, dez se realizaram porque houve manifestações nas ruas, greves de ônibus e feriados justamente nos dias programados para a pesquisa.

Para analisar os dados em uma pesquisa, há que se selecionar e classificar as respostas como relatos, imagens, documentos, de maneira a existir primeiro uma seleção do que será analisado. Aqui, refere-se à análise qualitativa. O primeiro é saber quais são as principais características da pesquisa e onde se quer chegar com a informação. Segundo Lüdke e André (1986), o principal é focalizar. Geralmente, a análise qualitativa se preocupa em obter e coletar dados suficientes para depois catalogar e selecionar. O pesquisador necessita de disciplina e saber qual o direcionamento principal, o objetivo e as características a serem observadas. Desta maneira, para Brandão (1984), como estratégia deve o pesquisador saber se posicionar em relação à pesquisa, como nela se inserir, para que, no seu decurso, possa

visualizar o elo com os participantes, uma vez que disso depende a aceitação ou não do pesquisador e da proposta pelo grupo a ser pesquisado, assim como a qualidade das respostas a serem analisadas. De acordo com o autor acima citado, discussões da filosofia da ciência dizem que:

A Pesquisa-Ação pode ser vista como uma orientação adaptada às especificidades do campo social, organizacional e comunicacional. Trata-se de insistir na elucidação de processos complexos e não-sequenciais nos quais está contida uma capacidade de inovação ou de criatividade. São processos marcados por uma grande diversidade qualitativa. (BRANDÃO, 1984, p. 92).

A intenção da imersão dentro de grupos sociais como pesquisador envolve a captação de expressões ou discursos manifestados em diversos momentos ou situações. No momento em que o pesquisador é mero observador, a pesquisa se torna participante e, segundo o autor, ao contrário, a pesquisa-ação permite criar fortes laços de amizade, o que ele chama de “comungar” com as pessoas que o acolhem (BRANDÃO, 1984, p. 86). O que chama a atenção, em Lüdke e André, é o fato de salientar um cuidado em se tornar pesquisador participante ou observador, pois quando o pesquisador participa como observador, e o objeto da pesquisa não sabe que está sendo observado, há uma questão ética envolvida. O se sentir “usado” gera um desconforto nos participantes de grupos de pesquisa. Isso explica a desistência de algumas pessoas nos grupos a serem pesquisados, pois ao tomarem ciência de que são objeto de estudo, podem decidir não participar. Assim, o esclarecimento desde o início dos trabalhos de levantamento de dados é a melhor maneira de garantir bons resultados, e um documento de autorização assinado pelos participantes garante sua concordância com a ação participativa.

Em relação à América Latina, a pesquisa-ação surge com farta conotação ideológica, pois foi ligada às ações de liberdade ou emancipação dos grupos que defendem direitos de igualdade, demarcação de terras, lutas por questões raciais, discriminação e ideologias. Para Brandão (1984), as questões ideológicas e políticas entram na avaliação dos pesquisadores e, por fazer parte de uma ação, todos tomam um posicionamento da problemática a ser estudada. Então, a pesquisa-ação pode ser um método aplicado a situações de ensino, pois se trata de um estudo minucioso e sistemático que, em função de suas características e de seus elementos identificadores, adapta-se, neste caso, às características da Oficina Literária. Assim sendo, considerando-se as intenções deste estudo, seu planejamento, e cotejando-se com os pressupostos acerca das metodologias da pesquisa, percebe-se que ele se caracteriza como

uma pesquisa-ação. Reforça esta identificação o fato de que experiências anteriores de pesquisa, análogas a esta, quais sejam, as edições I, II, III e IV do Projeto TRANSARTE, desenvolveram-se com as mesmas características metodológicas⁷.

1.4 - PROJETO TRANSARTE

O Projeto TRANSARTE⁸ surgiu como projeto de pesquisa da professora Sandra Ramalho e Oliveira e seus colaboradores, desdobrando-se em quatro edições denominadas TRANSARTE I, II, III e IV, respectivamente. Seu início deu-se em 2004, com o título “Intersemiose e Transdisciplinaridade no Ensino de Arte”. A problemática examinada nesse estudo era como correlacionar as linguagens em processos educacionais, se as escolas, em sua maioria, têm professores formados em uma única linguagem artística.

O TRANSARTE I ocorreu em uma escola pública federal de Florianópolis, com alunos da primeira série do ensino médio, durante o primeiro semestre de 2005. Os resultados foram considerados positivos porque depois de aplicar um pré-teste e um pós-teste⁹, verificou-se que o repertório dos alunos com relação a fenômenos estéticos aumentou em 100%. Contudo, o objetivo de atingir a transdisciplinaridade não foi alcançado porque não houve completa integração entre os professores de Artes e seus saberes. Devido a isso, surgiu a necessidade de testar a proposta em outro contexto escolar.

Quanto ao TRANSARTE II¹⁰, a proposta era praticamente a mesma do TRANSARTE I. Foram procuradas as Secretarias do Estado e do Município de Florianópolis para aplicar o estudo em conjunto com professores de escolas públicas. Segundo Azevedo (2007), no início das atividades foi realizado um pré-teste cujo objetivo era a elaboração de uma leitura com a descrição escrita, individual, de uma propaganda da Coca-cola, veiculada na televisão. Os alunos visualizaram o vídeo por 30 segundos e anotaram suas impressões. Os conteúdos foram planejados e avaliados a cada 15 dias, de maneira interdisciplinar, porque participavam ativamente os professores de Música e Artes Cênicas, subsidiando a professora de Artes Visuais. Uma conclusão a que se chegou neste estudo foi que a proposta auxiliou na leitura de imagens, pois os alunos conseguiram apreender elementos significantes no audiovisual, que

⁷Coleta de dados, pesquisa-ação, analogia entre linguagens.

⁸Anais do Congresso Nacional da ANPAP, 2007, p. 251.

⁹Os testes consistiram na visualização de um vídeo contendo um *clip* musical.

¹⁰Anais do Congresso Nacional da ANPAP, 2007, p. 254.

foi o pós-teste. Na autoavaliação, os alunos perceberam a ampliação de seus conhecimentos, assim como a importância de possuir um repertório estético, bem como a necessidade de tal repertório para a leitura de imagens. Mas, assim como no TRANSARTE I, não foi possível atingir a transdisciplinaridade e os resultados dos trabalhos podem ser caracterizados como interdisciplinares.

No TRANSARTE III¹¹, a pesquisa foi realizada em uma escola particular, perto do centro de Florianópolis, durante o segundo semestre de 2007. Participou da pesquisa uma turma da 5ª Série do ensino fundamental que tinha dezesseis alunos e esses foram avaliados no início (pré-teste) e no final (pós-teste). A avaliação constou da análise da animação “Peça por peça se constrói um amigo”. Segundo Junqueira e Azevedo (2007), nas reuniões iniciais, foi apresentada a proposta aos professores da escola, e houve a aceitação com a integração às atividades da turma. Assim como nas outras etapas do projeto TRANSARTE, a finalidade desta avaliação era a de analisar os conceitos artísticos e estéticos que os estudantes conheciam, a partir da leitura que faziam de um texto visual ou audiovisual, dado por escrito, antes e depois da experiência que, como as anteriores, propunha o estudo de distintas linguagens; neste caso, articuladas em outra linguagem, a audiovisual. Pode-se verificar, depois de analisar os trabalhos, que os alunos ampliaram seus conhecimentos. O foco principal era a produção artística dos alunos e as metas foram atingidas em parte, porque, durante as aulas, não se pôde utilizar todas as atividades propostas, relacionadas à análise de imagens artísticas e estéticas, de acordo com o modelo apresentado. Houve resistência por parte dos professores, uma vez que preferiam manter seu planejamento anterior, não se abrindo a mudanças que previam atividades preparadas para três momentos: ler, fazer e contextualizar.

Quanto ao TRANSARTE IV¹², seu objetivo era, igualmente, testar uma abordagem transdisciplinar e intersemiótica correlacionando as linguagens musical, cênica, visual e literária, desta vez em educação não formal. Outro diferencial com relação às experiências anteriores foi a aplicação da proposta pedagógica durante o desenvolvimento de oficinas com bolsistas de pesquisa das áreas da Música, das Artes Cênicas e Visuais. Formaram-se quatro

¹¹NUNES, 2010, p. 136,141,144 e 145.

¹²PLAZA, Milka, GIESE, Fabian, PUSH, Sara. TRANSARTE IV. *Transdisciplinaridade e Intersemioses no Ensino da Arte não formal. Relatório de Pesquisa*. UDESC, 2010.

grupos de pesquisa em vez de três, porque foi adicionada a literatura como opção de linguagem para estabelecer relações, já que a bolsista das Artes Visuais também é uma estudiosa das Letras. Os resultados foram variados. Uma das dificuldades foi a falta de compromisso de alguns participantes dos grupos pelo fato de se tratar de educação não formal. Um grupo de pesquisa era formado por pessoas da terceira idade e se comprovou a falta de concentração depois de determinado tempo em cada atividade, o que fez lembrar as crianças das primeiras séries, pois elas perdiam a concentração rapidamente.

No projeto TRANSARTE, a intenção era alcançar a transdisciplinaridade, ainda que não entre todos os conhecimentos, mas apenas no campo das artes, ou ampliando um pouco mais, no campo das linguagens estéticas. Cada uma das quatro etapas foi bastante diferente, mas pode-se afirmar que os alunos desenvolveram atividades dentro da proposta geral: a de interrelacionar as linguagens. Isto pode ser comprovado pelos relatos impressos nos anais da ANPAP¹³. Entretanto, os resultados poderiam ser ainda mais significativos se houvesse mais comprometimento dos professores.

A presente pesquisa surge tendo como motivação a experiência no projeto TRANSARTE IV porque foi possível integrar as artes em grupos de educação não formal. Ao realizar as atividades propostas para este estudo, a análise dos dados deverá dar a conhecer, além das relações entre os textos visual e verbal, a tradução dos textos. Busca-se verificar a existência da possibilidade de tradução completa ou incompleta, de um texto de partida, texto visual, em texto de chegada, texto verbal e vice-versa.

1.4.1 Alguns conceitos sobre a organização de disciplinas

Ainda existe confusão para algumas pessoas, acerca do que venha a ser multi, pluri, inter ou transdisciplinaridade. Sommerman (2006) considera que, na *multidisciplinaridade*, os assuntos ou as disciplinas diferentes são organizados de maneira tradicional, e os diversos conteúdos são ministrados pelos professores de maneira independente; na *pluridisciplinaridade*, existem relações a priori entre matérias afins como, por exemplo, acontece nas diferentes histórias: história geral, história da arte, história da ciência, entre outras, sendo que todos os professores já detém um conhecimento prévio ou comum; na *interdisciplinaridade*, duas ou mais disciplinas estabelecem um vínculo entre si de tal forma a

¹³Anais do Congresso Nacional da ANPAP, 2007, p. 254.

integrar ideias, e há colaboração entre elas, o que depende da integração entre os professores; na *transdisciplinaridade*, não há fronteira entre as disciplinas, tratando-se conjuntamente do que existe entre e através das disciplinas, decorrente de planejamentos e sucessivas avaliações conjuntas pelos professores.

Assim também se pode constatar em Nicolescu (2008) a intenção de conceituar esses termos, quando diz que:

A finalidade da pluri e da interdisciplinaridade sempre é a pesquisa disciplinar. Se a transdisciplinaridade é tão frequentemente confundida com a inter e a pluridisciplinaridade (como, aliás, a interdisciplinaridade é tão frequentemente confundida com a pluridisciplinaridade), isto se explica em grande parte pelo fato de que todas as três ultrapassam as disciplinas. Esta confusão é muito prejudicial, na medida em que esconde as diferentes finalidades destas três novas abordagens. (NICOLESCU, 2008, p. 55).

Na medida em que existe comunicação entre as várias linguagens, a tendência é confundir estes termos. Entretanto, fica claro que, no mundo contemporâneo, está cada vez mais se visualizando a união entre diversas linguagens como, por exemplo, na área técnica, onde se verifica a atuação do ensino de Artes e as novas tecnologias com a introdução de tablets nas escolas, em que alunos pesquisam a respeito de artistas e museus na internet e respondem tarefas enviadas pelos professores por meio de programas educativos a distância. Na área das ciências humanas, assim como nas artes e na tecnologia, as necessidades contemporâneas têm exigido as correlações entre os distintos saberes.

Para efeitos deste estudo, vão ser analisadas as relações entre linguagens e não entre disciplinas. Portanto, não se tratará de trans ou interdisciplinaridade, mas de intertextualidades, ou seja, relações entre textos visuais e verbais.

1.5 - “RELAÇÕES ENTRE LINGUAGENS”

Inicialmente, necessário se faz registrar que este título é homônimo a um artigo de Ramalho e Oliveira (2008), o qual também subsidia este subcapítulo.

Usualmente, as diversas linguagens são estudadas de maneira isolada, sem haver interação entre elas. É o que caracteriza a multidisciplinaridade. Por que não pensar que existe algo em comum a todas? Segundo a semiótica discursiva, mais especificamente, de acordo

com Hjelmslev, existe um Plano de Expressão e um Plano de Conteúdo e, de acordo com Ramalho e Oliveira:

É fundamental levar em conta que cada texto é constituído por duas dimensões indissociáveis, desmembráveis apenas para efeitos de análise: Plano de Expressão e Plano de Conteúdo. Se o Plano de Expressão é a dimensão do texto perceptível aos nossos órgãos dos sentidos, que são convocados a agir em função do texto específico, o Plano de Conteúdo abrange o campo da significação. (RAMALHO E OLIVEIRA, 2008, p. 76).

Logo, se as várias linguagens forem comparadas, irá se perceber que elementos como ponto, linha, textura, ritmo, harmonia ou desarmonia podem ser associados, na maioria delas, mesmo que caracterizadas de modo distinto, na música, na literatura, nas artes visuais, nos movimentos da dança, e assim por diante. No Brasil, as linguagens estéticas são, na sua maioria, ensinadas de maneira isolada. Isso quer dizer que o professor de Música trabalha de maneira independente do professor de Artes Plásticas, assim como acontece com o professor de Artes Cênicas ou Expressão Corporal.

Ramalho e Oliveira nos diz:

Ao se limitar o ensino da Arte a apenas uma linguagem nas escolas ou, na melhor das hipóteses, pelo ensino de cada linguagem em momentos distintos no processo de aprendizagem, ou seja, em séries diferentes (multidisciplinaridade), verifica-se a existência de dois problemas, o primeiro mais forte que o segundo: ou o aluno conhece apenas uma linguagem artística, a visual; ou conhece distintas linguagens, sem estabelecer relações entre elas, de modo que o conhecimento de uma área não contribui para o aprendizado das demais. (RAMALHO E OLIVEIRA, 2008, p. 80).

Isso significa que o aluno terá dificuldades para discernir as semelhanças entre as várias linguagens aprendidas, impossibilitando-o de perceber a relação que existe entre a arte e o mundo em que vive. Isto ocorre porque cada disciplina segue seu programa de maneira isolada. O aluno pode contextualizar e estudar as várias linguagens quando orientado pelo professor que trabalhe as várias linguagens concomitantemente. Nesta investigação, entretanto, o recorte é menos abrangente do que o do Projeto TRANSARTE, pois propõe-se a investigar a relação entre as artes visuais e as demais linguagens, e para ser mais específico, as artes visuais e verbais.

No que diz respeito à linguagem verbal, Décio Pignatari, deixa claro que:

A poesia situa-se no campo do controle sensível, no campo da precisão da imprecisão. A questão da poesia é esta: dizer coisas imprecisas de modo preciso. As artes criam modelos para a sensibilidade e para o pensamento analógico. Uma poesia nova, inovadora, original, cria modelos novos para a sensibilidade: ajuda a criar uma sensibilidade nova. (PIGNATARI, 2005, p. 52).

No processo de criação literária, durante as oficinas, ao se apropriar de uma obra de arte ou ao se traduzir o texto visual em palavras, é criada uma nova poesia. A obra se traduz e se transforma. O Plano de Conteúdo permanece o mesmo; na tradução, muda apenas o Plano de Expressão, conforme proposto por Calabrese (2012). Neste estudo, nas oficinas, foram utilizados poemas porque através deles foi possível realizar analogias entre linguagens como a música, pois a poesia tem sonoridade, métrica como a matemática, silêncios como a pausa no canto e na pauta musical ou como na ausência de cor em uma pintura. O elemento ou característica de associação com a música e as linguagens citadas está inserido no ritmo. Existe ritmo em um quadro de Kandinsky, assim como em uma poesia de Haroldo de Campos. A cor preta pode ser considerada a ausência de cor e, ao realizar uma analogia com a linguagem verbal, percebe-se a pausa na poesia ou na leitura ou escrita.

O diálogo entre as várias linguagens pode ser visto nos estudos de Kandinsky (2001), quando escreve a respeito das outras artes:

Essa conformidade abstrata às leis, que encontra sua aplicação constante mais ou menos consciente na arte da pintura, deve ser comparada à conformidade às leis da natureza. Essa conformidade às leis em ambos os casos – arte e natureza – dá ao homem uma satisfação interior profunda. Essa mesma conformidade abstrata às leis certamente é própria das outras artes também. Na escultura e na arquitetura, são os elementos dos volumes, na música os elementos dos sons, na dança os elementos dos movimentos e na poesia os elementos verbais que requerem uma definição análoga e tal síntese elementar, sob o aspecto de suas características externas e internas, que chamaremos de suas ressonâncias. (KANDINSKY, 2001, p. 73).

Ressonâncias significam vibrar conjuntamente quando um corpo atinge oscilações produzidas por outros; neste caso, as linguagens se entrelaçam no sincretismo, e seus elementos constitutivos se relacionam ao encontrar um elo em comum, o que pode ser percebido tanto nas linguagens sincréticas quanto em estudos de pontos análogos, como na tradução intersemiótica. Ao fazer o estudo a respeito das analogias entre as linguagens, Kandinsky (2001) convida a ver o que para muitas pessoas é despercebido como, por exemplo, os movimentos de uma dança se repetindo nos movimentos curvos de uma escultura; ou os pontos e as linhas de uma poesia concreta formando figuras como um

desenho qualquer, ou então quando a musicalidade de um poema, ao ser comparado com a métrica, pontos e silêncios de uma composição musical qualquer, como nos exemplos a seguir:

Ilustração 1 Poesia Concreta – Arnaldo Antunes



Fonte: ANTUNES, Arnaldo. *Melhores Poemas de Arnaldo Antunes*. SP:Global, 2010.

Ilustração 2 Escultura – Rodin



Fonte: <http://www.musee-rodin.fr> visitado em dezembro de 2013

Na poesia concreta há movimento, o qual se relaciona com a plasticidade encontrada na escultura. Por sua vez, o ritmo percebido não é uniforme na poesia, pois os versos estão metrificados em sílabas tônicas diferentes, em que o primeiro verso está acentuado na sexta sílaba tônica, o segundo está na quarta, o terceiro na quinta, o quarto na quarta e o quinto na quinta sílaba. Existe ritmo na escultura das mãos e este ritmo é percebido na interação do espectador com a obra, na pausa do toque, no tempo de espera da troca entre obra e espectador e da percepção dos elementos existentes, comuns às três linguagens apresentadas nas imagens.

Ilustração 3 Dança – Isadora Duncan



Fonte : <http://www.isadoraduncan.org> visitado em dezembro de 2013

A imagem da dança tem a plasticidade inserida no movimento produzido pela dançarina, que executa deslocamentos suaves assim como o percebido na escultura das mãos e na poesia concreta: tudo isto é decorrente das linhas curvas, em todas as três linguagens. Nessas três manifestações artísticas é possível fazer uma leitura de imagens e perceber que existem elementos constitutivos comuns como a cor branca, as linhas, os pontos e a textura; e elementos constitutivos comuns como simetria nas linhas, harmonia na disposição dos elementos e naturalidade nos movimentos.

Sendo assim, inúmeras analogias podem ser realizadas, a depender do contexto em que seja desenvolvido o estudo de criação e leitura de imagens, sejam elas visuais, verbais, sonoras ou sincréticas, como as audiovisuais. A intenção desta pesquisa foi trabalhar textos visuais e verbais e criar novos textos a partir da tradução, apropriação ou interpretação deles. Os participantes das oficinas de criação literária tiveram a oportunidade de verificar os elementos constitutivos, Planos de Expressão e Conteúdo e criaram novos resultados.

Considerado como elemento mínimo em toda linguagem, ao se referir ao ponto geométrico na escrita, Kandinski (2001) já afirmava que:

Na fluidez da linguagem, o ponto é o símbolo da interrupção, do Não-Ser (elemento negativo). Na escrita, isso é sua significação interior. Exteriormente ele, é aqui, apenas um signo em sua aplicação prática, trazendo em si o elemento “utilitário” que já aprendemos quando crianças. O signo se torna um hábito que vela o som profundo do símbolo. O interior é murado pelo exterior. O ponto faz parte do domínio dos hábitos arraigados em nós com sua ressonância tradicional, que é muda. (KANDINSKY, 2001, p. 17).

A ressonância natural que é muda, como diz o autor, evoca o silêncio depois de uma pausa na contagem de um determinado tempo, ao interpretar uma ária musical. O silêncio que o ponto exprime também é a ausência de cor na pintura, nas palavras de Schaefer (1991). Para ele, é figura de linguagem. O silêncio indica que não existe som. A ausência de som é negra e, na ótica, a cor branca é a reunião de todas as cores. Schaefer (1991) fala do ruído branco e diz tratar-se de todas as frequências que podem ser ouvidas. Esse ruído branco se transforma em um som complexo, que, ao retirar as frequências mais altas e baixas, transforma-se em um som puro, sinoidal, que ao ser filtrado, configura-se em silêncio.

Este mesmo autor também compara o timbre às cores. Para ele, o timbre é a cor do som, pois, ao fazer tocar a mesma nota em vários instrumentos ao mesmo tempo, o timbre vai possibilitar a identificação do som de cada um. Assim como Schaefer, as relações entre música e literatura e entre música e artes plásticas já haviam sido estudadas por Etienne Souriau. Este autor confronta música e literatura, e classifica a literatura como arte representativa e diz que o arranjo do som da linguagem é dado pela melodia, pelo ritmo das consoantes e vogais, assim como pelo movimento da frase e sucessão dos períodos. Ao comparar o som com a arte figurativa, ele diz que os dados harmônicos na música são o equivalente às cores nas artes e que as cores têm sons musicais que correspondem a frequências vibratórias da física. Estes conceitos são importantes para esta pesquisa porque a musicalidade nos versos dos poemas exprimem regularidade dos sons das palavras. Trata-se da mesma musicalidade que é percebida no movimento dos traços de uma pintura, o que serve como norte para os processos de leitura de imagens e de elaboração de novos textos, no estudo de tradução durante as oficinas de criação literária.

1.6 APRENDIZAGEM POR ANALOGIA

Faz-se necessário pensar em como levar esta forma de lidar com as artes e demais linguagens para as escolas e para a educação não formal, considerando que os professores não são preparados para trabalhar ao mesmo tempo com diversas linguagens, porque se formam como profissionais em apenas uma delas.

No processo de aprendizado escolar, geralmente o aluno estuda a disciplina de acordo com o que lhe ensina o professor em sala de aula, consulta nos livros em bibliotecas e também na internet. O seu banco de dados pessoal, diga-se, o seu cérebro, leva-o a armazenar esses dados em uma teia de informações. Essa teia de informação está alocada no seu intelecto. Como relacionar todas elas?

A teoria de aprendizado do psiquiatra norte-americano David Paul Ausubel procura mostrar o que acontece na mente humana no que diz respeito aos diferentes caminhos pela procura de informação e conhecimento. As postulações de Ausubel, trazidas para o Brasil por Moreira e Masini (1982), são aprender sem memorizar, mas entendendo e fazendo relações e analogias com outros conhecimentos assimilados e guardados na memória do indivíduo. Para

os autores, “o cognitivismo de Ausubel é um caminho que busca responder a essas questões, ao se propor estudar o ato da formação de significados ao nível da consciência ou, em outras palavras, ao estudar o ato da cognição” (MOREIRA e MASINI, 1982, p. 2).

O uso de novos conceitos permite que o aluno aumente seu campo de informação e crie o que ele denomina de “âncoras”, que são estruturas cognitivas próprias para receber e assimilar novos conhecimentos, dadas as correlações que podem ser estabelecidas entre o conteúdo anterior (âncora) e o conhecimento novo. Ou seja, nas palavras de Moreira e Masini (1982), para Ausubel, a experiência cognitiva não se restringe à influência dos conhecimentos assimilados anteriormente sobre os novos adquiridos, mas, também, às modificações provocadas pelo conhecimento. Os âncoras se “alimentam” do novo material que vai sendo integrado, podendo vir a causar modificações no que já existia. Por outro lado, o conhecimento novo, ao ser identificado como análogo a um conhecimento anterior, torna-se significativo.

Segundo Ausubel, existem três fatores relacionados com a estrutura cognitiva do indivíduo a serem considerados no processo de ensino e aprendizagem: o primeiro diz respeito à noção de âncora, a partir da qual um novo conceito possa se conectar de maneira subordinada, superordenada ou combinatória; um segundo fator seria o fato de que a dimensão em que se “encontra” uma determinada tarefa que se quer entender é separada desses conceitos que servirão de base. É importante para o aluno saber discernir as ideias que envolvem o conhecimento detido e o novo, para estabelecer relações necessárias para a aprendizagem; e o terceiro fator refere-se à clareza e firmeza dos conceitos que servirão de âncora e que serão determinantes para a estabilidade do aprendizado do novo para não gerar problemas de mistura, confusão ou redução de uma ideia à outra. Estas se somam, complementam-se, e atualizam-se de acordo com as novas informações.

Segundo Moreira e Masini (1982), para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo em que acontece a relação entre o novo conhecimento adquirido e alguma questão importante para o conhecimento anterior do indivíduo. Os mesmos autores dizem que supondo a assimilação por analogias, isso explicaria a forma como o conhecimento é organizado. Ou seja, o novo conhecimento se associa ao antigo, já ancorado, somando-se a ele, renovando ou atualizando os dados adquiridos anteriormente. Depois de elaboradas as relações possíveis, surge a significação, a partir das ideias que serviram de âncoras, as quais

permitem a absorção dos novos dados. Isso explicaria por que um aprendizado memorizado se desvanece com o tempo. Neste caso, ele foi assimilado por meio da memorização e não pelo entendimento em si, construído sobre bases anteriormente fundadas nas estruturas cognitivas do estudante.

A ideia de âncora é que ela é o “local” onde o aluno irá unir, por analogia, o conhecimento; e ancorado é o novo conhecimento, o que possibilita ao aprendiz analisar e fazer comparações entre os diferentes saberes que podem ser correlacionados. Para Ausubel, de acordo com Moreira e Masini (1982), a cognição é um processo e, por meio dela, a totalidade de significados se estabelece. À medida que o ser é situado no mundo, as relações vão tendo significados, e essas relações passam a fazer parte de sua realidade. Os significados não são estáticos, mas ponto de partida para outros significados. Para estes autores, a estrutura cognitiva é uma estrutura que possui hierarquias de conceitos que são abstrações de experiências isoladas que se complementam e a ancoragem de novas informações resulta no crescimento do conceito “subsunçor”, que vem a ser a conjugação ou ordenação desse conhecimento assimilado anteriormente.

Para Ausubel, existe a aprendizagem por descoberta e por recepção. Segundo Moreira e Masini (1984), na aprendizagem por recepção, o aprendiz recebe a informação em sua forma final, já na aprendizagem por descoberta, é o aprendiz que descobre novos dados realizando suas próprias analogias. Contudo, esta aprendizagem é absorvida e se torna significativa quando o conteúdo descoberto se liga a outros já existentes e conhecidos. Estes conhecimentos absorvidos anteriormente são os “subsunçores” que realmente interessam. Portanto, segundo estes autores, no processo de ampliação da absorção de conhecimento e da aprendizagem, os “subsunçores” tornam-se mais organizados e capazes de absorver novos dados. Isso permite a realização de analogias, na medida em que as informações se processam permitindo relacionar conhecimentos antigos com as novas informações. Então, os elementos subsunçores são conceitos relevantes que já existiam na base de conhecimento do aprendiz, os quais são adicionados aos novos elementos.

O estudo realizado por Moreira e Masini (1982) leva a pensar no porquê da importância da aprendizagem significativa de Ausubel. A forma de perceber e absorver o conhecimento é própria de cada ser humano. Cabe ao professor organizar os conteúdos ou as competências e as metodologias que favoreçam o aprendizado. A compreensão das crianças e

dos adolescentes se torna mais fácil através de analogias, conforme proposta por Ausubel e seus seguidores. E provavelmente os adultos também. Segundo os autores citados acima, Ausubel recomenda utilizar arranjos anteriores, disposições ou organizadores que sirvam de apoio, ou âncora, como ele chama, para facilitar a aprendizagem de novas informações que levarão a desenvolver conceitos “subsunçores”, que facilitem aprendizados futuros. Para eles, as ideias mais gerais de uma disciplina têm que ser apresentadas logo no início e, depois, aos poucos, sendo especificadas.

Moreira e Masini (1982) apresentam etapas a serem desenvolvidas por educadores e afirmam que a aquisição de novos conceitos depende da habilidade de abstrair aspectos comuns de uma classe de objetos e eventos, o que envolve analisar padrões de estímulo, formular hipóteses de elementos abstraídos em comum, testar as hipóteses, relacionar atributos a elementos relevantes, que sirvam de ancoradouro à estrutura cognitiva.

Segundo Paulo Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 16). Como trabalhar uma forma de educação que seja capaz de aguçar a curiosidade e o interesse dos alunos? Para Gallo (2008), os professores deveriam ser militantes neste mundo de desigualdades e realizar verdadeiras transformações. Para ele, existem duas educações: a maior, que dispõe das regras e dos planos decenais, políticas públicas de educação, parâmetros, diretrizes e bases de educação nacional que se quer instituir; e a educação menor, que representa atos de revolta e resistência, são as militâncias, atuantes nas micropolíticas, nas salas de aula. Ele se refere ao professor militante como sendo o “profeta”, o batalhador que vê um mundo novo. Este professor incita, provoca e faz do aluno uma pessoa atuante à procura de novos horizontes. Paulo Freire diz que há que se relacionar o estudo com a realidade. Aí os professores serão formadores de conceitos, terão a oportunidade de educar indivíduos que absorvam conhecimentos capazes de colaborar com as realidades sociais de suas regiões, o contexto em que se encontram, o entorno do local e suas variâncias econômicas e políticas, aspectos que irão nortear o processo de comunicação desse professor nas atividades de educação por analogia.

Paulo Freire (1996)¹⁴ se comunica com os educadores dizendo que os assuntos a serem tratados nos processos de ensino e aprendizagem têm que envolver a realidade dos alunos para associar as disciplinas ao seu modo de viver. Na oficina houve a oportunidade de alguns participantes visitarem comunidades de alto risco com o intuito de elaborar, com as crianças e

¹⁴FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. EGA: São Paulo, 1996.

adolescentes, exercícios de interação entre as linguagens visual, verbal e corporal. Para Paulo Freire (1996), há que se estabelecer intimidade entre os saberes das disciplinas e a experiência social do indivíduo, para desenvolver a curiosidade crítica. Essa intimidade a que Paulo Freire se refere pode ser complementar e relacionada às analogias de Ausubel. Apesar de haver apenas essa tênue semelhança entre os dois estudiosos, suas proposições podem ser articuladas e complementadas, pois uma não invalida a outra. Ausubel propõe modos para que haja a absorção dos dados em si, no que se refere ao aluno, ao passo que Paulo Freire se preocupa com a formação do professor e sua adaptação às diferentes realidades; na prática educativo-crítica, tanto alunos como professores têm que estreitar laços para que exista um convívio e para que possam trabalhar juntos no que se refere ao social, às práticas pedagógicas e para que exista uma associação recíproca que permita a todos o desempenho de seus respectivos papéis, chegando, quem sabe, até a viver com qualidade.

Freire (1996) dirige-se ao professor e diz que ensinar exige humildade e tolerância, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível. Exige curiosidade tanto da parte dos pais, alunos e professores e diz que a curiosidade é para ser incentivada. O professor deve ser competente, profissional e generoso, comprometido e, principalmente, deve saber escutar. O autor ressalta que o professor tem que entender que a educação é uma forma de intervir no mundo. A aprendizagem referente à pedagogia de Ausubel, por sua vez, especifica a importância de o professor elaborar um adequado planejamento das aulas e destaca saber associar as informações que permitam ao aluno aprender sem apenas memorizar.

Segundo Ausubel, de acordo com Moreira e Masini (1982), o segredo está na utilização de recursos que facilitem a assimilação de conceitos que permitam a fácil absorção dos assuntos de cada disciplina, pois assim o material será significativo. As ideias selecionadas têm que ser básicas, e o aluno não deve ser sobrecarregado com excesso de informação. Neste trabalho, Ausubel é trazido pelo fato de que se propõe o estudo de linguagens distintas de modo correlacionado, por acreditar que os fenômenos de linguagens, pelo fato de serem análogos, se prendem como ancoradouros reciprocamente. Nesta pesquisa, esta base teórica auxilia na questão que envolve a compreensão de elementos constitutivos comuns entre as linguagens visual e verbal, fazendo analogias, absorvendo novos saberes e entrelaçando-os com os conhecimentos assimilados em experiências anteriores pelos participantes das oficinas de criação literária. Isto sem perder a dimensão mais ampla de

educação, conforme proposto por Freire, ou seja, que os conteúdos selecionados digam respeito à realidade dos aprendizes, de modo a promover a sua emancipação.

2 O TEXTO ARTÍSTICO E O TEXTO ESTÉTICO

Este capítulo aborda aspectos importantes para esta pesquisa, quais sejam, os arranjos correlacionais entre as linguagens visual e verbal, o texto visual e a imagem verbal e as correlações possíveis entre as linguagens. Do mesmo modo, aborda as relações intratextuais contidas nas linguagens sincréticas, híbridas ou miscigenadas e as relações intertextuais entre os textos visuais e verbais, bem como as relações interdisciplinares em arte. Estes assuntos servem para a construção de leituras de imagens visuais e verbais embasados em teóricos que estudam as linguagens sob o ponto de vista da semiótica discursiva.

O texto estético e o artístico podem ser expressos em diferentes meios, como nas artes visuais, dança, cinema, teatro e literatura. O que é estético ou artístico? A produção e a leitura de textos estéticos ou artísticos, além da função, dependem do contexto e da situação em que os sujeitos se encontram. As artes podem ser relacionadas tanto quando as linguagens se encontram em um mesmo texto, nas linguagens sincréticas como o cinema e a ópera, quanto em analogias ou com fins distintos como na mídia ou em contextos educacionais. Como exemplo de objeto estético que perde a função utilitária para se tornar arte, pode ser citado o trabalho de Marcel Duchamp.

Ilustração 4 A roda da bicicleta



Fonte: Marcel Duchamp, VEGAP, Barcelona, 1997. p.27

Neste trabalho, o artista se apropria da roda de bicicleta e a torna uma obra de arte, logo, o objeto perde sua funcionalidade utilitária. Ao perder a sua funcionalidade a roda da bicicleta não deverá ser mais utilizada para seu papel original, porque integra o conjunto de uma instalação.

O texto também pode formar uma imagem. A poesia concreta permite brincar com as palavras formando figuras e textos. Entretanto, mesmo se tornando imagem, o poema não perde a sua função estética como primordial; mantém-se texto artístico.

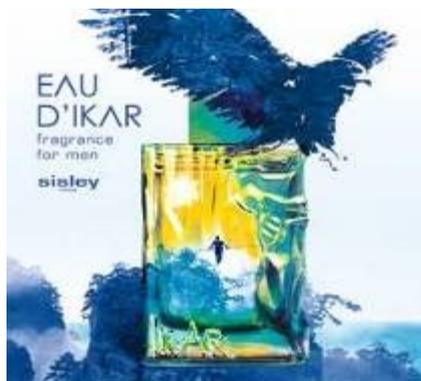
Ilustração 5 Poesia concreta – Augusto de Campos

sem um numero
 um numero
 numero
 zero
 um
 o
 nu
 mero
 numero
 um numero
 um sem numero

Fonte: CAMPOS, Augusto. *Viva Vaia - Poesia 1949-1979*. Ateli:SP, 2001.

Nem sempre é assim, pois a publicidade também faz uso dessas relações entre visual e verbal. O uso da palavra na propaganda permite, além da palavra exprimir uma imagem, provocar um sentido, ou levantar um questionamento. Mas há a função comercial preponderando, assim esta propaganda, por mais agradável aos sentidos que seja, não é uma obra de arte. Como qualquer propaganda.

Ilustração 6 Campanha de cosméticos da Benetton



Fonte: <http://www.sisley-cosmetics.com> visitado em janeiro de 2014

2.1. ARRANJOS CORRELACIONAIS

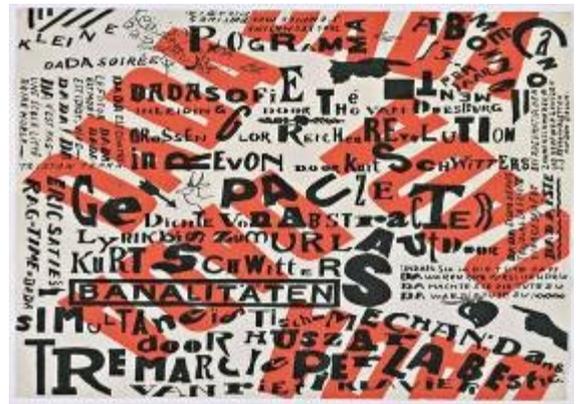
Como estabelecer relações entre linguagens? Cada elemento do texto visual pode ser identificado em seus modos distintos de se apresentar. Por exemplo, a cor pode se dividir em numerosas cores e matizes. As linhas podem se apresentar de diferentes modos. O Plano de Expressão é a dimensão dos textos, perceptível aos sentidos, ou seja, a dimensão das imagens ou dos objetos que compõem a manifestação da linguagem visual ou verbal; e seu Plano de Conteúdo vem a ser o campo que alguns denominam de mensagem, ou seja, a semântica, os significados ou os efeitos de sentido apresentados pelo Plano de Expressão. O Plano de Expressão é formado pelos elementos constitutivos e procedimentos relacionais, que é a maneira como os elementos constitutivos que compõem a linguagem se relacionam. As duas figuras a seguir apresentam elementos constitutivos que se relacionam apenas no Plano de Expressão.

Ilustração 7 Composição 8 - Kandinski



Fonte: *Grandes mestres-Kandinsky, Vol.18, Abril coleções.*

Ilustração 8 Poema Dadaísta – Paul Eluard



Fonte: *Dadá: arte e antiarte. Martins Fontes:SP,2010*

Estas duas obras representam a linguagem visual e verbal contendo elementos constitutivos comuns as duas como sendo o ponto, as linhas, a cor branca, vermelha, preta. A repetição das linhas é uma constante na obra de Kandinski, assim como a repetição das palavras no poema de Eluard. O que está sendo analisado dentro das duas composições é

como se relacionam os elementos dessas duas pinturas e o que existe de comum entre as duas, sabendo que ambas possuem praticamente os mesmos elementos constitutivos, menos a palavra dentro da obra de Kandinski. Os procedimentos relacionais que mais se destacam são a repetição, a simetria, o movimento dos elementos dentro das obras e a justaposição dos objetos geométricos e das palavras.

2.1.1 O Texto Visual

A linguagem estética manifesta-se sob diversas formas em textos verbais, vídeos, músicas, performances, entre outras representações, e dá a conhecer os efeitos de sentido propostos pelas diversas impressões e conhecimentos de quem as expressa, o enunciador. Segundo Pietroforte (2004), a semiótica plástica permite elaborar formas de análise que possibilitam aproximação entre destinador¹⁵ e destinatário,¹⁶ por meio do texto, seja ele verbal, visual ou sincrético. Permite estudar a relação que existe entre o Plano de Expressão e o Plano de Conteúdo, articulação esta que evidencia os sentidos de cada texto, a qual permite a construção dos efeitos de sentido.

O texto visual se constrói através de seus elementos que a seguir são apresentados: o ponto, elemento geométrico que pode ser definido como a unidade visual mais simples, um sinal no fim de uma linha, o começo ou final de um desenho, pequeno, arredondado, que, segundo Dondis (1991, p. 53), é uma unidade simples e irreduzível, ou um elemento que encerra grande poder de atração visual; a linha, composta por uma série de pontos e que, nas palavras de Ostrower (1989), cria dimensões no espaço, portadora de movimento direcional (1989, p. 67); existem vários tipos de linhas, entre elas a linha horizontal, vertical, diagonal, quebradas, curvas que podem formar planos; o plano, geralmente formado pela interseção de duas retas, serve de suporte para as estruturas visuais tanto na terceira dimensão como na geometria plana; a cor, que dá vida a uma obra, elemento que não é fácil de ser definido porque é formado pela reflexão da luz que se decompõe criando efeitos e nuances que não se repetem; existem as cores primárias e as compostas pelas primárias e segundo Ostrower (1989), “o importante é entender que com poucas cores básicas – e sempre as mesmas – é possível estabelecer relações diferentes. Essas apresentam ordenações colorísticas que, por

¹⁵“enunciador é o destinador, implícito da enunciação (ou da comunicação)” (GREIMÁS e COURTÉS, 1989, p. 150).

¹⁶“o enunciatário corresponderá ao destinatário implícito da enunciação” (GREIMÁS e COURTÉS, 1989, p. 150).

sua vez, correspondem a certas estruturas espaciais e expressivas naturalmente” (1989, p. 234); a textura “é o elemento visual que com frequência serve de substituto para as qualidades de outro sentido, o tato” (DONDIS, 1991, p. 70). Para esta autora, as qualidades tácticas e óticas coexistem quando há uma textura real.

Assim sendo, o observador ou destinatário do texto visual pode não perceber as qualidades estéticas do texto diante de si e, para este, é como se a função estética estivesse latente ou adormecida. Esta pode ser estimulada a se desenvolver ou manifestar. Como ela se manifesta é decorrente de um estímulo ou provocação. A respeito disso, Calabrese diz que “as relações entre arte e comunicação podem ser orientadas em duas direções: o que da arte interessa à comunicação ou o que da comunicação interessa à arte”. (CALABRESE, 1986, p. 7). A comunicação vem pelo gesto, pela palavra, mas também pelas formas e cores. E a comunicação da imagem faz sentido quando há uma relação entre expressão e conteúdo. Para o mesmo autor,

A semiótica das artes nasce da ideia de que uma obra significa a partir de uma estrutura comunicativa interna, e que é sua tarefa revelá-la. A semiótica da arte parte do pressuposto de que tanto a qualidade estética como o juízo de valor sobre as obras só podem nascer do objeto material que as próprias obras são. Uma obra possui um universo de significados secundários que dependem da codificação do gosto, da estratificação das leituras, da intenção do artista, numa palavra, de sua inserção num circuito do saber. (CALABRESE, 1986, p. 52).

Complementando as ideias do autor, o Plano de Expressão pode ser compreendido de várias maneiras, e o circuito do saber a que ele se refere está contido no entendimento que o espectador possui ao se posicionar frente à determinada obra. Segundo Calabrese (1986), o texto visual surge quando se dá expressão a uma qualidade estética. Essa propriedade aparece em um manifesto artístico que se encontra nesta expressão, concretizada por meio de uma experiência do enunciatário com a própria obra. Nesse momento surgem as diferentes maneiras de interpretação, as referências que cada espectador possui. A interpretação pode vir expressa como, por exemplo, em “As Meninas” de Velázquez, em que Picasso se apropria e elabora várias versões da mesma obra.

2.1.2 A Imagem Verbal

Uma imagem é considerada um texto visual. Entretanto, ela traz significados que possibilitam a construção de imagens verbais, palavras, ou seja, textos verbais. Refere-se ao resultado da ação ou expressão-ação, de tradução visual para escrita. As ideias do texto verbal geralmente vem representadas por meio da escrita e dos sinais que a denotam. Uma poesia, ao conter metáforas, permite que o leitor construa imagens e realize analogias. Os recursos linguísticos mais utilizados para desenvolver uma boa leitura verbal são as figuras de linguagem, um dos elementos formais que torna o texto mais expressivo. Como exemplo pode ser apresentado o poema “Siderações”, de Cruz e Sousa.

Siderações¹⁷

Para as Estrelas de cristais gelados
As ânsias e os desejos vão subindo,
Galgando azuis e siderais noivados
De nuvens brancas a amplidão vestindo...

Num cortejo de cânticos alados
Os arcanjos, as cítaras ferindo,
Passam, das vestes nos troféus prateados,
As asas de ouro finamente abrindo...

Dos etéreos turíbulos de neve
Claro incenso aromal, límpido e leve,
Ondas nevoentas de Visões levanta...

E as ânsias e os desejos infinitos
Vão com os arcanjos formulando ritos
Da Eternidade que nos Astros canta...

¹⁷ SOUSA, Cruz. *Broquéis, Faróis, Últimos Sonetos*. SC: Avenida Gráfica e Editora, 2008.

Este poema incorpora figuras formadoras de um texto visual na imaginação do leitor. A forma que compõe o soneto faz parte de seu Plano de Expressão. Estes versos permitem que o leitor crie na sua mente imagens contidas nas palavras evocadas pelas figuras criadas pelo escritor. Por exemplo, nos versos 5 e 6 diz “Num cortejo de cânticos alados os arcanjos, as cítaras ferindo[...]” neste trecho do poema pode-se imaginar uma pintura contendo anjos ou arcanjos entoando cânticos com suas cítaras. O autor é simbolista e o texto está aberto a várias interpretações.

As palavras, ao se relacionarem, criam, na imaginação do leitor, imagens visuais. A combinação delas é formadora do Plano de Conteúdo que se direciona em diversas mensagens a serem interpretadas ou traduzidas. Na leitura dos textos verbais do poema, as palavras formadoras dos versos tornam-se elementos constitutivos, e os procedimentos relacionais que vêm a ser a combinação desses elementos, permitem a formação das imagens na imaginação de quem lê. Por exemplo, na penúltima estrofe, segundo verso, “Claro incenso aromal, límpido e leve”, existem sete elementos constitutivos que são cinco palavras, uma vírgula e um conectivo que indica que além de claro, aromal e límpido, o incenso é leve. Estas palavras permitem ser associadas à imaginação do leitor, para formar a imagem que se descreve.

Pignatari (1987) observa que não é possível resumir uma poesia, mas talvez pudesse ser adaptada ou traduzida para prosa, como num conto, romance ou crônica. Ao resumir uma poesia corre-se o risco de perder a sua originalidade e o sentido. Mas ao traduzi-la, pode-se adotar princípios intertextuais que mantenham a sua essência, sua substância ou seu sentido. Segundo Almeida (2004), as palavras são formadas por signos da escrita alfabética e representam, de maneira abstrata, o que se deseja dizer ou expressar. Ele diz que elas não reproduzem ideograficamente o objeto que se quer representar. No processo de aprendizagem, a palavra torna-se um jogo nas mãos do aprendiz e é importante seguir determinadas regras que possibilitarão a entrada do indivíduo no meio do campo da verbalidade. No processo de criação de um texto verbal, as palavras são manejadas e conduzidas a formar textos que descrevem um estado de ânimo ou apenas sons. Dentro da sociedade de consumo, nas manifestações artísticas, encontra-se grande quantidade de informação impressa ou falada; a dramaturgia, dentro do gênero prosa, permite a escrita para teatro, vídeo e cinema. Estes textos integram diálogos e descrições de ambientes em que o leitor é guiado pelo escritor-roteirista a idealizar as imagens. Às vezes os diálogos são suprimidos e os gestos, ou seja, imagens, se fazem entender para construir a mensagem. Almeida (2004) diz que uma sociedade oral não sente atração pela linguagem verbal escrita. Para este autor, a sociedade

oral encontra informação em outros meios como imagens filmadas que são uma extensão e ampliação das histórias faladas.

Fontanille (2008), ao escrever sobre texto, discurso e narrativa¹⁸, diz que o texto não se refere somente à literatura e reitera que ele é objeto de estudo da linguística. Ela não se interessa somente por textos literários, mas por todos os objetos semióticos do tipo verbal e não verbal. Por outro lado, a semiótica considera texto toda unidade de análise, composta por um todo articulador de sentidos, seja ele visual ou não. O mesmo autor também afirma que a significação de uma frase não depende somente da adição ou combinação da significação das palavras que estão contidas nela. Há que se conhecer, em primeiro lugar, a forma sintática dessas palavras e depois o ato predicativo que vai assumir essa forma sintática. Quando se trata do discurso, ele diz que a orientação predicativa que a enunciação impõe é determinante.

A respeito da narrativa, o autor afirma:

[...] nos primórdios dos anos 1950 e 1960, a análise estrutural dos textos era consagrada a sua dimensão narrativa, o que levava a ver em todo texto uma estrutura narrativa mais ou menos explícita: explícita nos gêneros narrativos (romance, conto, fábula, novela, etc.) e implícita nos outros gêneros. (FONTANILLE, 2008, p. 87).

Esta discussão contribui para o presente estudo, pois fundamenta o processo de análise textual realizada pelos participantes durante as oficinas no momento em que os participantes elaboram textos verbais a partir de uma referência visual. Porém, antes do exercício de criação literária existe fundamentação teórica que serve de base para a realização de um texto verbal. O texto produzido, estrutura narrativa, é avaliado de acordo com o exercício e, se fábula ou conto, constará na análise estrutural através de sua dimensão narrativa. As respostas resultantes das atividades são a base para a análise dos dados que será sustentada por este suporte teórico. Ao tentar analisar um discurso, deve-se considerar as diferenças, oposições entre termos, expressões e figuras.

¹⁸“Texto, considerado enunciado, opõe-se a discurso, conforme a substância de expressão, gráfica ou fônica, utilizado para a manifestação do processo linguístico; discurso é considerado resultado da concatenação de frases; e a narrativa é o termo utilizado para designar o discurso narrativo de caráter figurativo (que comporta personagens que realizam ações). GREIMAS, Algirdas Julien, COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. Cortez: São Paulo, 1989, p. 56.

2.1.3 Correlações Possíveis

O que há em comum entre o visual e o verbal? Quais as correlações possíveis? Existem elementos comuns às linguagens visual e verbal. Os elementos constitutivos na linguagem verbal são os vocábulos ou, antes disso, as categorias ou classes gramaticais; e os procedimentos relacionais são análogos à sintaxe. Os planos de expressão e de conteúdo se entrelaçam nas manifestações sincréticas. Omar Calabrese (2012), ao se referir às semióticas sincréticas, diz que o plano de expressão as coordena para que sejam portadoras de conteúdo e possam estar contidas em materiais diferentes como textos visual, verbal, musical. Para ele, não existem linguagens específicas como a do cinema, da pintura ou da televisão; estes são modos próprios de combinar expressão e conteúdo (CALABRESE, 2012, p. 1). É o que se pode observar nos exemplos do poema de Haroldo de Campos, e, em seguida, na obra de Alfredo Volpi, para buscar visualizar correlações possíveis entre as duas linguagens.

Ilustração 9 poesia concreta - Haroldo de Campos

```

se
nasce
morre nasce
morre nasce morre
      renasce remorre renasce
            remore renasce
                  remorre
                        re
                                re
                                        desnasce
                                                desmorre desnasce
                                                        desmorre desmorre desnasce
                                                                nascemorrenasce
                                                                        morrenasce
                                                                                morre se

```

Fonte: DÉPRÉ, Oseki Inês. Os Melhores Poemas de Haroldo de Campo, Global: SP, 2000

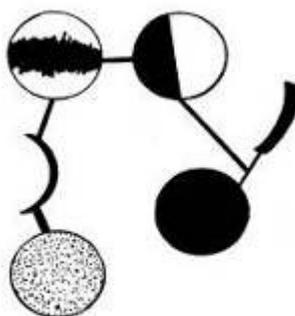
Ilustração 10 Bandeiras - Volpi



Fonte: http://institutovolpi.com.br/obras_extraviadas.php, visitado em janeiro de 2014

Neste exemplo, as palavras se movimentam no espaço, existe métrica, cadência, repetição como na linguagem visual e linearidade. Existe espaço representado na pausa criada na sonoridade das palavras. A pintura tem movimento e existem elementos que se repetem. Os elementos constitutivos na obra visual são as linhas retas e curvas, a cor clara e escura, luz e sombra, formas geométricas como quadrado e triângulo. Nos procedimentos relacionais destas duas obras se encontra repetição e contraste nos tons claros e escuros e na disposição das palavras, simetria na disposição dos objetos na tela e assimetria na fragmentação das estrofes, ritmo regular na poesia concreta e nos elementos geométricos da pintura e movimento nos dois textos. O seguinte quadro apresenta a relação das artes visuais com a palavra: trata-se de um poema processo elaborado pelo escritor e poeta Adolfo Paulino.

Ilustração 11 Espacial - Adolfo Paulino - Poema Processo



Fonte: <http://www.poemaprocesso.com/poetas.php> visitado em janeiro de 2014

Neste poema, encontra-se expressão visual e verbal. Na década de 1960, o poema processo surge como ferramenta de comunicação entre escritores e artistas, onde cada figura geométrica podia expressar um significado qualquer. Neste exemplo, se cada figura geométrica podia expressar uma palavra, então as linguagens visual e verbal estão contidas em uma mesma representação. A palavra se transforma em arte e a arte vira palavra.

2.1.3.1 Relações Intratextuais

O que vem a ser o termo intratextual? Manifestação dos elementos e procedimentos de um único código, por exemplo, em uma pintura entre cores e formas. Mas, neste tipo de relação, o híbrido, o miscigenado ou o sincrético resultam do cruzamento entre duas ou mais linguagens e estabelecem-se relações entre elas. No sincretismo há uma fusão de elementos diferentes, podendo permanecer traços originais dos textos que o geraram ou não. A miscigenação das linguagens permite levar aos diferentes públicos as novas possibilidades de vivenciar as artes. Assim sendo, quando se fala em linguagens sincréticas, híbridas ou miscigenadas, está-se falando do campo das relações intratextuais ou infratextuais, ou seja, das que se encontram dentro do texto ou entre elementos de linguagens distintas que compõem um mesmo texto.

Para Almeida (2004), as pessoas estão sendo educadas por imagens e sons, devido à quantidade de informações vindas das mídias, do cinema e da televisão e não tanto pelo texto escrito. Ele faz analogias com a linguagem do cinema e as letras e diz que o cinema não deve ser mais visto como ferramenta ilustrativa ou de educação, mas como objeto cultural que permite dar a conhecer várias visões do mundo de pontos de vista diferentes pela óptica de diretores de cinema que conseguem realizar a leitura das diferentes situações da vida, vertendo-as para uma linguagem que não é igual à verbal.

Para este autor, o corpo fala e, na voz, o rosto também se move e causa movimento em quem ouve. Existe ritmo e a voz estremece todo o corpo tanto de falantes como de ouvintes. Mesmo os não ouvintes sentem o pulsar das ondas sonoras assimiladas em seu próprio corpo. Segundo ele, “a relação do filme com a linguagem não é uma relação funcional ou uma relação parecida com, mas filme e linguagem/oralidade unem-se num universo em que pessoas e histórias compõem um mundo significativo” (ALMEIDA, 2004, p. 11). Trata-se do mundo significativo que permite fazer analogias com seu próprio mundo. O mundo de quem

observa e que assimila as sensações. O Plano de Conteúdo, o recado, a mensagem, do mundo do cinema onde música, linguagem visual, verbal e cênica se encontram. O ser humano, ao vivenciar a arte em sua plenitude, totalidade, sincrética, miscigenada ou não, assimila as sensações que ela propõe.

2.1.3.2 Relações Intertextuais

Tanto a linguagem visual como a verbal provocam sensações expressas por artistas e escritores que se utilizam dos planos de expressão dessas linguagens para oferecer, ao seu público leitor, o plano de conteúdo. Estas linguagens, ao serem trabalhadas de maneira a se relacionar, tanto em um mesmo texto (relações intra-textuais) como em textos independentes (relações intertextuais), trocam informação por intermédio de seus elementos constitutivos. Ao ser produzido um texto verbal a partir de um visual ou vice-versa, pode ser percebida sua tradução ou interpretação. Pela poesia, pode-se sugerir emoção, combinar ritmos e associar ou produzir significados. Nas artes visuais, também se produzem imagens visuais e táteis que reproduzem, ou não, elementos da natureza, transformando-se em conteúdo, ao se confrontar com o espectador da obra.

Para Calabrese (2012), esse processo chama-se tradução e se resume à vontade de transferir o conteúdo de um texto qualquer para outra expressão, levando em consideração os vínculos que possam existir e também os limites de transferência vindos da parte do agente tradutor e do próprio texto. A sensação do momento faz o tradutor produzir uma determinada manifestação artística ou quem sabe reproduzi-la. Isto se associa à produção, recriação ou tradução no momento em que o artista, ou neste estudo, o participante, apropria-se de uma obra para se manifestar. Os diferentes modos de ver, próprios do observador, irão permitir a tradução que virá a se tornar a própria interpretação da obra. Isto porque cada observador interpreta de acordo com seu conhecimento e experiência. Essa leitura individual tornará possível receber os variados conteúdos, inseridos pelo artista na obra, a serem assimilados nos diferentes contextos em que esta irá permanecer, tomando em consideração que o que se chama de conteúdo são os efeitos de sentido, o que a obra possibilita traduzir.

Segundo Greimas (2002), o escritor representa a formação de ideias estéticas da época em que está inserido e gera um ponto de partida privilegiado, testemunha as gerações e seus comportamentos, assim como as evoluções do ser humano tanto nas letras como nas artes.

Falando a respeito das artes, ele diz também:

[...] é no plano físico, no nível da pura sensação - as partículas da matéria resplandecendo todas as cores e indo introduzir-se nos olhos que se faz a conjunção do objeto com o sujeito ou, antes, a invasão do sujeito pelo objeto, uma penetração que não pode senão fazer pensar nas experiências de um Henri Michaux, descritas em *Les grandes épreuves de l'esprit*, em que o sujeito, sob efeitos de drogas, é anonado, despojado pelo espaço em expansão, que, onipresente, o absorve inteiramente. Estamos aqui em presença da estesis que atingiu os seus limites, no momento em que a consciência do sujeito está no ponto de dissolver-se em um mundo excessivo. (GREIMAS, 2002, p. 52).

Esta citação lembra que os escritores representam, na expressão de seu testemunho, os comportamentos de gerações. Ao citar a obra de Henri Michaux, Greimas (2012) diz que, sob efeitos de alucinógenos, travou uma luta consigo mesmo e criou uma produção literária como descrito no texto “*Les grandes épreuves de l'esprit*”. Assim como ele, na década de 1960, a geração *beat* teve um representante que influenciou artistas dessa época. Allen Ginsberg sob efeitos de alucinógenos, escreveu poesias como “Uivo”, em que utiliza linguajar ofensivo, repulsivo, o que o tornou, perante a sociedade, um escritor marginal. Esse mundo excessivo da geração *beat* permitiu a produção de escritos e obras de arte que extravasaram emoções e destacaram com maior intensidade o *frenesi* das artes e letras, dando liberdade ao espectador para participar da experiência impregnada nas obras.

Greimas (2002) deixa transparecer que o espectador sonha com uma *estesis*, ou seja, um encontro sensível, causada pelo texto literário e que a eficácia desse texto não está na morte do leitor – espectador, pois ele passa por uma “morte – vida em êxtase” causada pelo próprio objeto literário, *estesis* vinda do plano de conteúdo da obra. Ou seja, existe passagem de um estado antes da leitura, desconhecido, para um de pós-leitura. Essa reflexão se torna complexa ao perceber que, segundo ele, o efeito do belo não fica suspenso. O resultado na obra continua e a resposta a ela se completa com a reação do espectador ao admirar o artista e seu papel. É o espectador que consolida a disposição efetiva relacionada aos efeitos da criação artística.

2.1.3.3 Relações Interdisciplinares no Ensino da Arte

A arte é uma disciplina escolar. No Brasil existem habilitações em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Assim, quando se fala em relações entre linguagens, se fala, ao mesmo tempo, de relações interdisciplinares em arte. Neste estudo, o campo é o não formal,

que se abre, com mais facilidade, para experiências interdisciplinares.

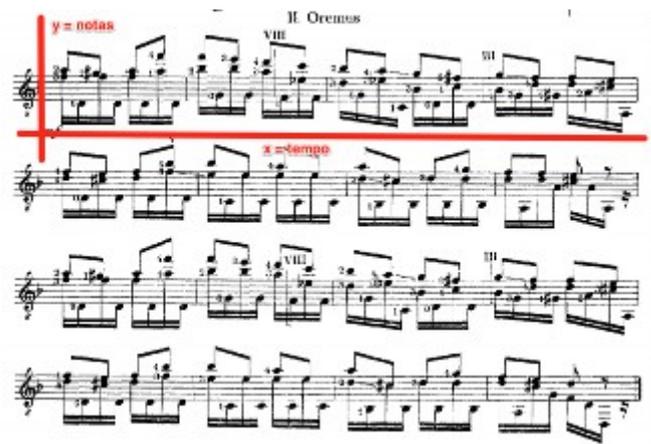
A procura das similaridades permite verificar as relações entre as diferentes linguagens. Em relação à linguagem visual, há várias maneiras de relacionar os procedimentos relacionais como, por exemplo, contraste, repetição, ritmo, equilíbrio, assim como as maneiras de se organizar os elementos na própria imagem. O que torna as linguagens semelhantes são seus elementos constitutivos e procedimentos relacionais análogos, bem como os arranjos possíveis. Pode haver linearidade, por exemplo, em uma pauta musical e um poema, simetria nas linhas de um prédio e uma pintura. Por exemplo, nas imagens a seguir.

Ilustração 13 Augusto de Campos



Fonte: CAMPOS, Augusto. *Viva Vaia - Poesia 1949-1979*. Atelie:SP, 2001.

Ilustração 12 Partitura linearidade musical



Fonte: DA Silva, Júnior Silvio. *Caderno de Partituras*. Oiti: SP, 2009

Ilustração 14 Kandinsky



Fonte: *Grandes mestres-Kandinsky, Vol.18, Abril coleções*.

Augusto de Campos apresenta um poema concreto em que percebe-se a linearidade na composição da estrutura do texto verbal e são linhas retas que se repetem nas três estrofes, assim como na pauta musical que contém como elemento constitutivo comum ao texto verbal em que a linha se repete nas quatro pautas apresentadas. Na obra de Kandinsky, as linhas estão presentes em todo seu trabalho e a linha é um elemento constitutivo presente nas duas linguagens anteriores – verbal e musical.

Ao limitar o ensino da arte para somente uma linguagem, o aluno conhecerá apenas uma delas ou distintas e não as relacionará, o que impossibilitará o aprendizado de todas as outras linguagens, porque, em sala de aula, o aprendizado de uma área do saber não auxilia a conhecer as demais pois elas não se relacionam nas escolas. Existem vários requisitos para que haja interdisciplinaridade. O principal é o planejamento do percurso do processo da educação, pois, mesmo havendo vários professores para disciplinas distintas, permanece a multidisciplinaridade. Isso ocorre porque o professor está preparado para ensinar uma disciplina e, geralmente, nas escolas, as disciplinas não dialogam umas com as outras, salvo algum professor que trabalhe, por exemplo, as Artes Cênicas em parceria com o professor de Música.

Propostas estão sendo colocadas em prática em entidades de educação não formal, porque, para serem inseridas no ensino formal, exigem-se mudanças no Plano de Ensino das escolas e este é um dos interesses desta pesquisa. Já foram colocadas em prática no Projeto TRANSARTE, citado neste estudo, que teve resultados satisfatórios porque crianças e adolescentes conseguiram realizar analogias entre as linguagens cênicas, visual, musical e literária; e também no Projeto *Letras no Jardim*, em parceria com a Fundação Cultural Franklin Cascaes, de Florianópolis, no qual houve atividades transdisciplinares em centros comunitários de bairros em situação de risco, onde crianças e adolescentes vivenciaram atividades nas linguagens visual, expressão corporal e verbal. A atividade realizada nesses centros comunitários permitiu a compreensão dos participantes de que essas linguagens podiam interagir de maneira a se complementar, porque perceberam isto ao criar seus próprios objetos com material reciclável, expressar-se com eles por meio da movimentação do corpo e criar seus próprios textos verbais tendo como base as duas atividades anteriores. Esta atividade ocorreu em 2013 e consta nos registros da Prefeitura de Florianópolis e nos arquivos da Associação Oficina Literária Letras no Jardim.

A respeito do tema relativo à tradutibilidade, para Ramalho e Oliveira “o fato de pressupor a possibilidade de tradução já permite a ideia de se escrever um texto semelhante, inicialmente, em línguas diferentes, ou em idiomas distintos” (2008, p. 82). Contudo, a tradução, conforme proposta pela semiótica, não diz respeito à tradução de idiomas e sim à transposição de uma linguagem para outra expressão. Segundo Calabrese (2012), a tradução pode estar relacionada ao estilo. Por isso nenhuma tradução é igual a outra, porque os estilos daqueles que realizam determinada tradução costumam ser diferentes. Ramalho (2008) cita a tradução, realizada pelo cantor Chico Buarque, da Ópera do Malandro feita a partir da *Ópera dos Três Vinténs*, de Brecht, e concorda ao dizer que a tradução não é realizada exclusivamente de um idioma a outro, mas pode consistir em uma re-criação de um texto visual, musical ou verbal e vice-versa. Ao se fazer uma re-criação, está sendo elaborada uma tradução e, neste exemplo, ao “estilo” de Chico Buarque, entendido como qualidade estilística e de autoria. Outras recriações podem advir do mesmo tema e outras leituras podem ser realizadas levando em conta apenas o Plano de Conteúdo.

3 TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA SEGUNDO CALABRESE: O CONCEITO DE TRADUÇÃO

Neste capítulo, será abordado um assunto que é à base desta pesquisa, pois se pretendeu fundamentar nos estudos de Omar Calabrese sobre o processo de tradução. Serão apresentados três subcapítulos em que estão contidos a transformação de um texto, a tradutibilidade e estilo. Tudo é imperfeitamente tradutível?

Omar Calabrese, em *O estranho caso da equivalência imperfeita* (2012), diz que existe uma grande interrogação que permeia o problema da tradutibilidade de um texto, seja ele visual, verbal, musical, “em” outro texto, pertinente a outra linguagem. O autor faz alusão a Hjelmslev, ao lembrar da semiótica discursiva, dos Planos de Expressão e Conteúdo, e diz que cada texto visual, verbal ou outro reenvia a um Plano do Conteúdo da mesma maneira, só que em formato diferente (pintura, desenho, música, escultura, entre outros), já que seu Plano de Expressão varia de acordo com a natureza da linguagem. É o que se pode observar na análise das figuras abaixo.

Ilustração 16 As Meninas - Velázquez



Ilustração 15 As Meninas de Picasso



Ilustração 17 As Meninas - Picasso



Fonte: <http://galleryhip.com/las-meninas-picasso-velazquez.html> visitado em dezembro de 2013

Nas duas pinturas (ao todo foram 84 do mesmo quadro), Picasso traduz para o cubismo a obra de Velázquez. Ele destaca diferentes pontos que quer ressaltar como, por exemplo, luz e sombra. Quando Calabrese (2012) se refere à tradução intersemiótica e diz que “um ponto emerge, porém, com maior evidência do que outros” (CALABRESE, 2012, p. 7), está aludindo à tradutibilidade (ou interconexão, ou transferência, como se prefira chamá-la) entre textos diferentes, sendo que se pode destacar aspectos distintos, colocando-os em evidência, que é o que Picasso fez em “As Meninas”. Esse ponto que emerge com maior destaque vem a ser o ponto em comum entre as linguagens, que podem ser raros, mas todos permitem o vínculo, o elo capaz de dar a liberdade para elaborar uma versão do texto de partida, expresso na linguagem que está sendo lida, para outra linguagem, texto de chegada.¹⁹ As similaridades nos dois quadros apresentados acima estão na disposição das figuras no primeiro, e na figurada Infanta no segundo, pois Picasso conserva no seu quadro a estrutura dos arranjos espaciais da obra original de Velázquez.

O texto de Calabrese (2012) fundamenta-se nos estudos de Panofsky²⁰ (1959), Hamon²¹ (1981) e Hoech (1976) e deles utiliza algumas teorias das quais destaca que uma imagem²² que converta uma expressão verbal em visual é denominada de ilustração; ou seja, é realizada uma tradução do texto verbal na forma de uma imagem. O objeto visual irá representar a linguagem verbal e, quando uma imagem visual é convertida em palavras, denomina-se descrição porque se está elaborando uma representação verbal do objeto visual. No entanto, é necessário destacar uma qualidade ou grau de abstração quando há a migração de uma linguagem a outra: trata-se da redução. Calabrese (2012) dá como exemplo as reduções do cinema, com relação a adaptações de romances e histórias curtas para a tela grande. Neste ponto, o autor se refere à transformação da linguagem verbal em uma sincrética ou audiovisual.

¹⁹Omar Calabrese (2012), utiliza em seu estudo a respeito da tradução, os termos texto de saída e de chegada. Ele se refere à nova expressão que resultará da leitura de um texto original, podendo ser verbal, musical, pictórico, sendo interpretado, apropriado ou traduzido para outra versão musical, verbal ou pictórica.

²⁰Erwin Panofsky, nascido em Hanover, em 1892, e falecido em Princeton, Nova Jérсия, 1968, foi um crítico e historiador da arte alemão, um dos principais representantes do chamado método iconológico.

²¹Philippe Hamon é um especialista acadêmico em teoria literária francesa, autor de ensaios sobre a poética da narrativa (incluindo descrição) e a estética do romance realista e naturalista. Nascido em 1940, fez estudos de pós-graduação na Sorbonne.

²²Imagens são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. Também surgem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou representações mentais. SANTAELLA, NÖTH. *Imagem, cognição, semiótica, mídia*. SP:Iluminuras, 2007, p.15.

Para Calabrese (2012), os vocábulos *intérprete* e *tradutor* têm quase o mesmo significado em italiano. O autor questiona a ideia de a tradução de um texto ser uma forma de interpretar o conteúdo e se depara com as figuras da palavra que permitem a substituição de um vocábulo por outro como a metáfora, a metonímia e a alegoria²³ como ferramentas utilizadas no processo da tradução. A metáfora é a transferência de significação de uma palavra para outra. Significação de forma subentendida, não dita diretamente, como na frase popular: “os olhos são a janela da alma”, em que se tem a ideia de que por meio do olhar o interrogador penetrará na alma da pessoa observada; a metonímia é definida como o significado de uma palavra que se refere a outra, mostrada no exemplo: “abrir a torneira” – frase que, ao ser lida, permite “ver” na imaginação a torneira aberta escorrendo líquido; e a Alegoria que diz respeito ao uso de uma imagem para expressar uma ideia. A parábola, exemplo de alegoria, é uma história curta que por meio de linguagem figurada utiliza analogias e comparações e trata de temas morais ou religiosos. A parábola é uma história curta e pode ser um conto que trata de um assunto específico, subentendido. Permite a interpretação, tem um ensinamento e pode ser traduzida em texto visual.

Segundo Calabrese (2012), a semiótica abarca operações ilimitadas de tradução. Para ele, “o que não é absurdo, pelo contrário, é possível concebermos a semiótica como a disciplina que se ocupa da *compreensão* dos textos e da *troca cognitiva* entre intérpretes dos textos” (CALABRESE, 2012, p. 9). O fato de existir uma operação ilimitada de tradução conduz a pensar nas diferentes traduções possíveis de serem elaboradas por vários autores, quando se referem a um mesmo texto. Uma mesma imagem visual pode ser alvo de inúmeras traduções ou interpretações? Este questionamento leva até uma das traduções de Picasso.

²³A figura de palavra consiste na substituição de uma palavra por outra, no sentido figurado, relacionando-as de maneira muito próximas. Esta relação se dá por uma comparação ou associação. NICOLA, José. *Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa*. SP:Scipione, 1993, p.441.

Ilustração 18 As Meninas – Velázquez



Fonte: <http://galleryhip.com/las-meninas-picasso-velazquez.html>

Ilustração 19 As Meninas – Picasso



No quadro *As Meninas*, de Velázquez, o que se pode dizer a respeito das similitudes? Existe um arranjo, disposição dos personagens que Picasso tentou manter, mas não nas 84 traduções. Fazendo uma rápida leitura, observa-se ao fundo a imagem de uma figura que dá a sensação de estar observando o interlocutor, como acontece no quadro original. A imagem do cachorro, em primeiro plano, a menina de branco e a figura observando no final do corredor permanecem. Quem conhece o quadro original consegue fazer analogias e percebe que houve tradução.

Calabrese (2012) questiona o fato de se efetuar a tradução e diz que ela parte de um texto inicial para outro e que, para isso, é necessária a presença de um agente, operador de transformação. Esse agente é o elo que existe entre o texto de partida e o de chegada. O que existe de comum entre o texto que gerou a tradução, por exemplo, no quadro “*As Meninas*”, de Velázquez, foi, para Picasso, manter a estrutura do quadro original, as linhas de expressão das figuras principais da tela, a repetição da disposição dos objetos na obra, dar destaque a cores que ressaltavam na obra original e produzir várias obras que mostrassem que se tratava de uma repetição de linhas e pontos arranjados de tal forma que lembrassem também os procedimentos relacionais como claros e escuros, simetria e assimetria, movimento e estaticidade. A capacidade para desenvolver essa tarefa vem do grau de observação, do estudo da obra e do próprio estilo de quem realiza este processo. Ao se referir à tradução, Calabrese (2012) diz que não existe, algumas vezes, intenção ou finalidade de um texto ser tradução de outro, e ele denomina este processo de *transmigração*. Isso ocorre quando apenas alguns

dados do texto original são aproveitados para uma possível tradução do texto visual ou verbal, e isso implica a parcialidade da tradução ou transposição. A parcialidade da tradução gera um novo texto, uma interpretação, um texto com nova composição.

3.1 A TRANSFORMAÇÃO DE UM TEXTO

Quando se fala em transformação de uma manifestação artística para outra, tem-se a ideia de encontrar uma mudança na forma ou no Plano de Expressão. Uma obra de arte, por exemplo, pode ser traduzida em poema, e um poema pode gerar um trabalho visual. Uma manifestação da linguagem musical, por sua vez, pode se transformar em peça de teatro, e todas essas passagens podem fazer parte do processo de tradução. Ao gerar uma obra de arte vinda de outra, criam-se laços ou elos de ligação. Esses laços são os vínculos entre ambos os textos. Vínculo vem a ser uma correlação entre dois ou mais objetos. É a respeito disso que Calabrese (2012) fala quando se refere à tradução da obra “As meninas”, de Diego Velázquez, e às oitenta e quatro traduções da mesma obra elaboradas por Pablo Picasso. Este artista estabelece vínculos expressivos ou significativos ao dar ênfase a algumas características do quadro original como, por exemplo, figuras existentes no primeiro plano, presença da cor branca para dar destaque a alguns personagens, o que diferencia o texto de chegada do texto de partida.

Para Calabrese (2012), ao aceitar a ideia de que uma expressão possa ser, em determinado momento, um sistema de si mesmo, ou seja, uma derivação dele mesmo, em uma tradução em que existem semelhanças, elas podem ser distintas, dando origem a diferentes traduções, cada uma enfatizando um aspecto ou alguns aspectos, que é o que Calabrese chama de “ponto que emerge” (CALABRESE, 2012, p. 7). A relação desta afirmação com a obra de Picasso e esta pesquisa está no fato de que, ao perceber as relações existentes entre os elementos constitutivos de uma obra de chegada e de partida, observa-se o vínculo entre o texto motivador da tradução, interpretação ou recriação. O processo de percepção das analogias se torna mais compreensível e podem ser superadas as dificuldades para elaboração de um novo texto.

Isto é o que se percebe ao observar os quadros a seguir.

Ilustração 21 As Meninas – Diego Velázquez

Imagem A



Ilustração 20 As Meninas de Pablo Picasso

Imagem B



Ilustração 22 As Meninas de Pablo Picasso

Imagem C



Fonte: <http://galleryhip.com/las-meninas-picasso-velazquez.html> visitado em dezembro de 2013

Ilustração 23 As Meninas de Pablo Picasso

Imagem D



Fonte: <http://galleryhip.com/las-meninas-picasso-velazquez.html> visitado em dezembro de 2013

Os vínculos criados entre as obras de Pablo Picasso e a original de Velázquez encontram-se na disposição dos personagens, na utilização do branco, na presença do próprio Velázquez, na permanência da profundidade, no destaque dado ao claro e escuro, figura e fundo. Cada tradução apresenta um destaque diferente relacionado à obra de origem, como pode ser observado, ou seja, diferentes “pontos que emergem”. O quadro a seguir busca sintetizar algumas similaridades e diferenças.

IMAGENS	VÍNCULOS	DIFERENÇAS	SIMILITUDES
Imagem A e Imagem B	Arranjo físico, profundidade, presença do branco	Redução de figuras, economia de elementos	Disposição dos elementos na obra, destaques no primeiro plano
Imagem A e Imagem C	Presença do branco como destaque a uma particularidade da obra original, alguns elementos “caricaturizados” da obra original como o cachorro, as duas pessoas ao fundo, sensação de profundidade	Esquemática da obra, abstracionismo, cubismo	Arranjo dos elementos na obra, figuras no primeiro plano, plano de profundidade, elementos de luz e sombra
Imagem A e Imagem D	Cor branca para destacar os personagens em primeiro plano, da obra original, a figura no fundo do corredor, sensação de profundidade	Obra em preto e branco, obra esquematizada	Elementos no primeiro plano, luz e sombra, plano de profundidade

Calabrese (2012), a respeito da tradução intersemiótica, diz:

A tradução intersemiótica (ou *transmutação*) pode ser um fato generalizável somente se considerarmos todos os sistemas semióticos como equivalentes, pelo menos em alguma medida e portanto perfeitamente comparáveis – o que não é de toda verdade, pelo menos no estado atual de conhecimento. (CALABRESE, 2012, p. 3).

Essa transmutação que o autor se refere é a transformação provocada pela tradução e, para que ela possa ser realizada, devem existir condições de equivalência entre o texto de partida e o de chegada, para que possa ser feita uma correlação molecular ou molar. Entretanto, a citação acima vai mais além, pois se de um lado o autor aceita e defende a possibilidade de tradução – ou transmutação – entre textos, de outro lado ele não a aceita como fato generalizável, pois os sistemas semióticos não são perfeitamente comparáveis.

3.2. CONCEITOS MOLAR E MOLECULAR SEGUNDO OMAR CALABRESE

Calabrese (2012) diz que existem graus de equivalência na transferência de sentido de um texto a outro. O primeiro grau de equivalência trata dos efeitos a serem transferidos; o segundo grau é o da caracterização que o autor irá fornecer a seu texto. Assim, o tradutor será reconhecido como o novo autor do texto. Para Calabrese, no momento da tradução, o que

interessa é a seleção e o grau de identidade contidas no texto de partida e de chegada. Segundo ele, pode-se dar o nome de tradução a qualquer texto que se queira reproduzir porque há transferência de elementos de um texto para outro. Mas o autor apresenta diversas ressalvas, colocando em xeque o conceito em variadas dimensões.

Segundo Calabrese (2012),

A traição do tradutor é programada: mas estamos seguros que o resultado seja pior do que aquele obtido pela tradução simultânea? Peguemos um exemplo já citado, a versão de Eco dos *Exercícios de estilo* de Queneau. Existem capítulos nos quais Eco escolhe declaradamente de traduzir o texto original de modo totalmente inventivo. E assim, a entrega textual é muito melhor do que não tendo seguido molecularmente a fonte. (CALABRESE, 2012, p. 13).

A tradução passo a passo, molecular, linear, geralmente é realizada de um idioma como, por exemplo, do português para o inglês. Um texto escrito pode ser traduzido (tradução molecular) literalmente para um outro idioma; quando interpretado, ou quando se afasta, como no caso de Eco, trata-se de uma tradução molar, do texto de saída para o texto de chegada, segundo a classificação de Calabrese. Este autor diz também que:

A tradução molecular segue o princípio do bom senso e tenta reproduzir o sentido funcional de um texto. Poderemos inclusive sustentar que isso corresponde à tradição da tradução: dando a esse jogo de palavras o seu significado profundo, aquele de conservar o máximo possível de uma presumida integridade do original. O preço que se paga, porém, é aquele de perder muitos dos valores agregados de um *texto-fonte*, sobretudo aqueles estéticos e passionais, mesmo quando a tradução é aparentemente muito correta. (CALABRESE, 2012, p. 13).

Existem obras literárias muito bem traduzidas de um idioma a outro, “segundo o princípio do bom senso”, como diz o autor. Contudo, há traduções que perdem a originalidade quando são adaptações que distorcem ou amenizam o sentido da frase como por exemplo, dizeres ou palavras típicas de determinada região que não possuem tradução. Ou no caso da rima em poema: o tradutor deve ser fiel à concordância sonora ou à significação das palavras. Em um texto verbal, por exemplo, a tradução molecular pode se perder quando também se tenta traduzir uma poesia que contém metáforas porque o jogo de palavras possui outros significados por causa do sentido figurado. A tradução molar consiste em uma interpretação de uma obra que poderá ser lida de diversas maneiras, porque existem várias interpretações.

Para a linguagem visual, o aporte da tradução molar é mais significativo porque permite que seja realizada a leitura da obra e sua tradução de um modo mais livre e aberto, e não termo a termo, como na tradução molecular. Neste caso, prevalece o foco no Plano de Conteúdo, ou seja, na tradução molar. Para Calabrese (2012):

A tradução molar certamente vai “além” do *texto-fonte*. Mas com frequência é capaz de ganhar – em relação àquele – a manutenção de valores funcionais mais altos, como aqueles já mencionados da estética e do timismo²⁴. Dificilmente a tradução de um texto estético poderá ser molecular porque deverá restituir no *texto-alvo* as invenções que são identificáveis justamente reconhecendo ao texto seu caráter individual de sistema de si mesmo. (CALABRESE, 2012, p. 14).

O texto alvo é o de chegada, que recebe as impressões advindas desse Plano de Conteúdo. A expressão pode mudar porque o tradutor pode reproduzir ou traduzir o conteúdo em um texto qualquer na tradução molar. Uma outra pintura, outro poema, música ou expressão corporal são textos estéticos, dificilmente tradutíveis termo a termo. Nesse sentido, a tradução molar transcende o texto de partida, permite criatividade ao tradutor, o que parece mais adequado a linguagens artísticas distintas, principalmente. É neste sentido que o autor afirma que dificilmente será possível fazer a tradução molecular de um texto estético.

3.3 A TRADUTIBILIDADE E ESTILO

O ser tradutível significa que o texto pode ser interpretado e recriado. Ao adequar a tradução ao estilo, se está somando à interpretação a maneira de ser e de escrever ou expressar do próprio tradutor. Ao transpor um texto escrito de uma linguagem para outra, em um processo de tradução intersemiótica, Calabrese (2012) diz que a transformação de uma expressão, na fala de um interlocutor ou personagem narrativa, organizadas por meio de regras de enunciação, de uma natureza a outra, visual, por exemplo, é feita por meio de vínculos, e esses podem ser de natureza material, sintática, gramatical e semântica.

²⁴NT Timismo, definição de acordo com o livro “Appunti di semiotica” p. 17, de Antonio Milanese, daqui: <http://pt.scribd.com/doc/44584916/Appunti-di-semiotica> *timismo de um sujeito consiste em um sistema de atração/repulsão com base no qual um objeto lhe aparece desejável ou ao contrário desagradável. O timismo se articula na categoria tímica, ou melhor na oposição entre euforia e disforia: entre euforia e disforia temos a foria, entre a não-disforia e a não-euforia temos a a-foria (neutralização da foria: indiferença ou apatia).* In CALABRESE, Omar. *Fra parola e immagine – metodologie ed esempi di analisi*. Mardadori: Milano, 2012.

Vínculos de natureza semântica são aqueles relacionados aos significados, os quais têm sentido, obviamente, no seu contexto. Por exemplo, a relação de estar contente, na língua portuguesa, e “up” (para cima) em inglês. O Plano de Expressão das palavras contente e up é diferente, mas o conteúdo é semelhante porque ele é interpretado no seu ambiente de utilização porque se trata da maneira de expressão de um grupo de pessoas.

Na linguagem artística, vínculos foram apresentados entre as obras de Picasso e o quadro de Velázquez. Outro exemplo a ser citado se encontra na apropriação do quadro de Da Vinci “La Gioconda” por Duchamp.

Ilustração 24 La Gioconda - Leonardo Da Vinci



Fonte: CAPRA, Fritjot. A alma de Leonardo da Vinci. SP: Cultrix, 2012

Ilustração 25 La Gioconda - Marcel Duchamp



Fonte: Marcel Duchamp, SP: Civilização brasileira, 1997

O vínculo existente entre as duas imagens é o retrato de uma jovem, cores, formas, quase tudo. Houve apropriação da obra de Da Vinci, a qual Duchamp dessacralizou e ironizou ao inserir barba e bigode na mulher. Duchamp não fez uma tradução, mas se apropriou da obra de Da Vinci, gerando outro Plano de Conteúdo, devido à pequena alteração. O fato de ter sido alterada a tornou parte de outro texto visual. Pode se tratar de uma paródia, mas ela faz parte de uma intervenção. Houve tradução? Interpretação?

O que se vê é uma apropriação e assim como ele, outros artistas realizaram sua versão da obra de Da Vinci. Entre eles pode ser citado Fernando Botero o que existe em comum com

as imagens anteriores? É uma apropriação da obra de Da Vinci, permanecem os traços, a cor, o posicionamento do objeto no plano principal, mas a mulher é outra.

Ilustração 26 La Gioconda Botero



Fonte: BLASQUES, Manuel López. Fernando Botero. SP: Civilização brasileira, 2010

Para Calabrese (2012), a tradução como fenômeno estilístico, consiste em transferir conteúdo. Essa transferência pode acarretar na conservação do estilo, que são qualidades características da obra, na perda do estilo; e na transferência de conteúdo com perda de suas figuras, no texto de chegada. O mesmo autor diz que, na tradução, pode haver adequação de estilo, lembrando que o estilo são as qualidades características das obras. Por exemplo, a adaptação do Bolero de Ravel em ritmo de Rock²⁵. Vários grupos de Rock, como o de Frank Zappa e Iron Maiden, têm suas versões ou interpretações. As notas musicais que constituem seu Plano de Expressão foram alteradas. O que permanece nesses casos? Entre essas várias interpretações, prevalece um elo que é a característica desse bolero: sua melodia ou linha melódica, que não perdeu determinadas características em relação ao original.

Continuando com o estudo do semioticista italiano, existe a troca de estilo e a sua manutenção. Na troca de estilo, existe transferência de conteúdo com troca de suas figuras em um novo estilo, como acontece nas diversas versões de “As meninas”, de Pablo Picasso, visualizadas anteriormente. Ao dizer que, na tradução, pode existir manutenção do estilo, com alteração de conteúdo, o autor refere-se à transferência das figuras no Plano de Expressão sem a passagem de conteúdo e cita a interpretação de uma música dos Beatles²⁶ em que permanece

²⁵ Adaptações podem ser visualizadas em <http://www.youtube.com/watch?v=1eNclvM3Jj0> visitado em fevereiro de 2014

²⁶ Adaptações podem ser visualizadas em <http://www.youtube.com/watch?v=-pi4xMrQ9jE> visitado em fevereiro de 2014

a música, o ritmo, a melodia, mas mudam as palavras: são versos que soam igual ao texto em inglês, mas possuem outro significado. Este autor também diz que a transferência de conteúdo pode ser limitada a depender dos objetivos do outro estilo: o texto de chegada. Neste caso, trata-se de uma paródia²⁷. Esta música parodiada é uma interpretação ou versão da obra original, em que muda o conteúdo e não a expressão. Além de exemplos da linguagem visual existem também os de outras linguagens, como os exemplos da linguagem musical. Esta pode ser associada à poesia por causa da metrificação, que reporta ao compasso que agrupa o tempo em porções iguais. Como exemplo, pode-se observar a poesia de Mario de Andrade considerado pai do Modernismo.

Garoa do Meu São Paulo

Garoa do meu São Paulo,
 -Timbre triste de martírios-
 Um negro vem vindo, é branco!
 Só bem perto fica negro,
 Passa e torna a ficar branco.
 Meu São Paulo da garoa,
 -Londres das neblinas finas-
 Um pobre vem vindo, é rico!
 Só bem perto fica pobre,
 Passa e torna a ficar rico.
 Garoa do meu São Paulo,
 -Costureira de malditos-
 Vem um rico, vem um branco,
 São sempre brancos e ricos...
 Garoa, sai dos meus olhos.

A musicalidade está na metrificação, na cadência dos versos que estão acentuados na sétima sílaba tônica. O ritmo como elemento de expressão é um procedimento relacional que se encontra presente nas linguagens visuais e verbais. Neste texto, é possível elaborar a construção da imagem verbal quando o autor descreve a cidade de São Paulo, a cidade da garoa, e a situação social de uma época que pode ser atual. Calabrese (2012) diz que:

²⁷A paródia é uma imitação cômica de uma composição literária. Dicionário Aurélio da língua portuguesa.

Se o estilo pode ser percebido como pertencente a uma semiótica dos processos, então a mesmíssima consideração pode valer para a tradução. Esta viria, de fato, a definir-se como uma transferência de conteúdo de um texto de origem a um de chegada através de estruturas de equivalência estilística. (CALABRESE, 2012, p. 6).

A semiótica dos processos a que se refere este autor está relacionada com o uso da língua, citando como exemplo a transformação da poesia em prosa onde se percebe a transformação de um sistema em outro. Assim vemos em parte do poema do escritor Gregório de Mattos em prosa.

Poema:

Triste Bahia! oh quão dessemelhante
Estás, e estou do nosso antigo estado!
Pobre te vejo a ti, tu a mi empenhado,
Rica te vejo eu já, tu a mi abundante.

Prosa: Triste Bahia, quão diferente estamos de nosso estado antigo. Pobre te vejo a ti e tu me vês empenhado, eu te vejo rica e tu a mim, abundante.²⁸ Este exemplo, ao permitir conhecer a versão em prosa do poema de Gregório de Mattos, confirma o estudo da tradução segundo Calabrese: existe leitura e interpretação do texto verbal, há texto visual - “Pobre te vejo a ti” - na construção mental da imagem, e figuras de linguagem como a metáfora “Triste Bahia”, como se estivesse se referindo a uma pessoa. Nestes exemplos de tradução, há uma adaptação do texto e complementação das palavras com o propósito de construir as frases.

3.4 TUDO É IMPERFEITAMENTE TRADUTÍVEL?

Quando se pensa na possibilidade de um texto ser tradutível ou não, pode-se acessar e analisar as posições de vários autores que estudam a tradução, como Haroldo de Campos (1976), Júlio Plaza (1987) e também Diderot, que já na época de 1766 escrevia textos descritivos de obras de artes, quando teve a oportunidade de realizar estudos direcionados à crítica de arte. Estes pesquisadores são lembrados pelo fato de coincidirem suas ideias, em

²⁸Transformação da autora.

alguns pontos, com as de Calabrese. Haroldo de Campos estuda a tradução literária e a recriação de textos; Julio Plaza contribui com seu estudo a respeito de interpretação e tradução. Ele se refere no seu trabalho às artes artesanais como sendo o trabalho do único, que não se repete, à arte industrial como sendo aquilo que se reproduz e às artes eletrônicas como sendo o disponível, ao alcance da maioria das pessoas. Diderot escreve “Ensaio sobre a pintura”, sendo que em seu trabalho como crítico de arte, procede à leitura de imagens. Nos ensaios, Diderot faz uma análise relacionada com a qualidade do desenho, o contraste entre luz e sombra e a composição do cenário da obra em questão.

Este autor diz que a tradução é um fenômeno textual que está relacionado à substância e não às formas de expressão. Trata-se de um fenômeno individual do tradutor, tão individual como o estilo, maneira particular de escrever ou interpretar. No seu estudo, o autor fala sobre as regras de tradução.

Tentaremos, portanto, nesse momento uma via completamente diferente: aquela de sustentar que uma teoria geral da tradução não seja possível, uma vez que: a tradução é um fenômeno estritamente textual que diz respeito à substância e não a formas de expressão; a tradução é um fenômeno individual, *como o estilo*, do qual se possa dar talvez descrições semióticas, mas não uma teoria integral; a tradução é, no máximo, teorizável localmente e não globalmente, no sentido de que regras podem ser generalizadas somente a partir da série limitada de fenômenos comparáveis entre si. (CALABRESE, 2012, p. 2).

Se a tradução diz respeito à substância e não a formas de expressão, é porque prevalece o Plano de Conteúdo. Assim como o estilo tem características próprias, cada tradução também vai apresentar as características do tradutor, do texto visual ou verbal, do estilo do tradutor de acordo com seu grau de conhecimento e autoria no sentido de que cria ou recria quando existe apropriação. Analogamente, a interpretação de uma obra visual consiste em uma tradução dessa obra; no momento em que ela é recriada, essa pode ser elaborada com base em uma apropriação ou adaptação, tomando algumas particularidades da mesma para que não perca a sua essência ou ponto de partida.

No seu estudo, Calabrese (2012) chega à conclusão de que, na perspectiva de cada um (cada tradutor, leitor), tudo é “imperfeitamente” tradutível, imperfeito não porque a tradução estará incompleta ou defeituosa, mas porque é impossível, já que, segundo ele, seria necessário que fossem considerados “todos os sistemas semióticos como equivalentes, pelo

menos em alguma medida e, portanto, perfeitamente comparáveis” (CALABRESE, 2012, p. 3). Para ele, basta seguir dois princípios: o da posição explícita (o que se vê e se entende na obra de arte, perfeitamente enunciada, clara e precisa) e a narração da equivalência entre dois textos e dois autores. O outro princípio é sobre os pressupostos necessários à autonomia do texto, que permite salvar os valores irrepetíveis da obra.

Outra estudiosa do assunto, Rosemary Arrojo (1992), diz que uma das imagens mais utilizadas pelos teóricos em relação à tradução e seu processo é a transferência ou substituição, e mesmo que um tradutor tenha conseguido chegar a traduzir um determinado texto, nunca será o mesmo que o original porque, na interpretação, é difícil decifrar o todo de maneira original. Para ela, “a tradução, como leitura, deixa de ser uma atividade que protege os significados originais de um autor e assume sua condição de produtora de significados” (ARROJO, 1992, p. 24). Neste ponto, sua posição coincide com o conceito de enunciatário de Greimas. A autora refere-se à interpretação dada no instante em que o leitor percebe a obra, e os significados originais pretendidos pelo autor se perdem, porque o texto é sujeito a várias leituras. Cada leitor faz uma tradução diferente, devido a seu grau de conhecimento, o que o leva a realizar inúmeras analogias ao inserir a obra nos diferentes contextos.

Segundo Arrojo (1992), a maioria dos escritores que trata o assunto da tradução dos textos literários pensa que a tradução destrói e descarateriza o texto, e alguns chegam a dizer que traduzir um texto poético é visto como sinal de inferioridade autoral. Ao traduzir um texto poético, palavras perdem a rima e a estrutura. Ao ocorrer a tradução, haverá a criação de um novo texto, que terá base no original, mas não será o mesmo. Para Arrojo (1992), no texto escrito, ao existir a tradução, a junção entre forma e conteúdo não pode ser alterada, pois a tradução não seria bem sucedida. Se é modificada a forma da palavra, ou seja a substituição de uma palavra por outra, o texto não será o mesmo. Além disso,

O foco interpretativo é transferido do texto, como receptáculo da intenção original do autor, para o intérprete, o leitor, ou o tradutor. Isso não significa que devemos ignorar ou desconsiderar o que sabemos a respeito de um autor e de seu universo quando lemos ou traduzimos um texto. Significa que, mesmo que tivermos como único objetivo o resgate das intenções originais de um determinado autor, o que somente podemos atingir em nossa leitura ou tradução é expressar nossa visão desse autor e de suas intenções. (ARROJO, 1992, p. 41).

O mesmo vale para um texto visual. O intérprete se comunica com a obra e resgata como diz a autora, as intenções originais, e o leitor da obra visual ou verbal expressa a sua

visão como leitora. Arrojo também diz que "quando um leitor produz um texto, a interpretação não pode ser exclusivamente sua, da mesma forma que o escritor não pode ser o autor soberano do texto que escreve" (1992, p. 41). O leitor tem sua própria vivência e grau de conhecimento e, ao se apropriar da obra para elaborar o processo de tradução, vai pesquisar e consultar outros artistas ou autores. Ao dizer que o autor não é soberano do texto, a autora refere-se à influência relativa que o artista ou escritor tem para controlar os significados de sua própria obra, ou seja, os efeitos de sentido que ela vai gerar no leitor. Foi citado o exemplo de Velázquez e a obra "As Meninas". Picasso, ao se apropriar da obra desse artista, deu um novo sentido à pintura ao realizar várias obras com o mesmo tema.

Ao perguntar a respeito da tradução como processo de recriação, Arrojo (1992) questiona a fidelidade ao texto traduzido e a avaliação dessa qualidade. E ainda complementa:

[...] em outras palavras, nossa tradução de qualquer texto, poético ou não, será fiel não ao texto original, mas àquilo que consideramos ser o texto original, àquilo que consideramos constituí-lo, ou seja, à nossa interpretação do texto de partida, que será, como já sugerimos, sempre produto daquilo que somos, sentimos e pensamos. (ARROJO, 1992, p. 44).

A avaliação da qualidade da tradução se dá no plano de entendimento da obra, se houve modificação da forma e manutenção do conteúdo, sabendo que forma e conteúdo são inseparáveis. Desta maneira, o tradutor recria o texto visual ou verbal segundo seu ponto de vista e compreensão. Ao realizar um comparativo dos três teóricos – Julio Plaza, Haroldo de Campos e Rosemary Arrojo - e os termos utilizados por eles no processo de tradução, palavras como tradução visual, verbal, interpretação, recriação, em paralelo ao estudo de Omar Calabrese, observa-se o seguinte:

Tradução segundo:	Denominações
Omar Calabrese	Tradução visual, verbal, sonora, interpretação, redução, transformação, transferência de estilo, transmigração.
Julio Plaza	Tradução visual e verbal, interpretação, reprodução
Haroldo de Campos	Tradução literária, tradução, recriação, criação paralela
Rosemary Arrojo	Tradução literária, transferência, substituição, interpretação

Pelo quadro acima, pode-se perceber que tanto Calabrese quanto Plaza e Arrojo concordam que o processo de tradução seja uma interpretação. O que, para Campos, é uma recriação ou criação paralela, para Haroldo de Campos e Rosemary Arrojo trata-se também de tradução literária.

4 TRADUTIBILIDADE ENTRE MANIFESTAÇÕES DAS LINGUAGENS VISUAL E VERBAL NO ENSINO NÃO FORMAL

Neste capítulo é apresentado o desenvolvimento das oficinas realizadas com o grupo de criação literária *Letras no Jardim*, da cidade de Florianópolis. Durante os trabalhos, foi introduzido o conceito de tradução, foram estudados artistas visuais e verbais dos movimentos Dadá e Arte Marginal e realizadas atividades de leitura de imagens, tradução e criação literária. O desenvolvimento das atividades e o conteúdo da produção dentro deste contexto vai permitir verificar, na análise dos dados, se houve o entendimento dos participantes no que se refere ao processo de tradução, bem como os resultados que podem ser obtidos com a introdução desta metodologia de ensino dentro dos grupos de educação não formal.

4.1 O DESENVOLVIMENTO DE UMA OFICINA

O grupo que foi pesquisado era composto por 10 pessoas, na faixa etária dos 40 a 65 anos. Alguns eram aposentados de diferentes áreas, como a Marinha do Brasil, Pedagogia e Dança; e profissionais ativos em Administração, Hotelaria, área da Saúde, Pintura e Artes Plásticas. Foram dez encontros, com duração de 90 minutos, nas sextas-feiras, das 17:00h às 18:30h, na Fundação Cultural BADESC, no centro de Florianópolis.

O programa ministrado foi adaptado às atividades de criação literária que o grupo já vinha realizando. As aulas eram expositivas; em cada encontro foram apresentadas obras visuais e verbais através de livros e revistas. Cada artista apresentado foi introduzido com sua biografia, obras, influência artística e participação no movimento artístico estudado. Imagens das obras dos artistas foram apreciadas e realizada a leitura das mesmas levando em consideração os Planos de Expressão e Conteúdo. Esta tarefa foi realizada dando a conhecer aos participantes que existem elementos constitutivos e procedimentos relacionais em cada obra e que estes podem estar contidos de maneira análoga em outras linguagens. Neste estudo foram incluídos conceitos como Plano de Expressão e Plano de Conteúdo, oriundos da semiótica discursiva, leitura de imagens e a definição do termo “tradução” proposta pelo semioticista Omar Calabrese, entre outros, como Júlio Plaza e Haroldo de Campos. Assuntos

relacionados ao Dadaísmo, nas linguagens visual e verbal, foram examinados nos meses de março e abril. Os temas e artistas estudados foram História do Dadaísmo, Marcel Duchamp e Mário de Andrade, Hans Arp, Semana de 22 e Mario de Andrade, Arthur Cravan e Manuel Badeira, Tristan Tzara e Manuel Bandeira, Flávio Carvalho, André Breton e escrita automática, Ismael Nery e Escrita automática, Cícero Dias e, ao final, foi feita a recapitulação dos assuntos estudados. As relações estabelecidas entre os artistas, escritores e o assunto estudado foram de acordo com a participação e produção de cada artista dentro do movimento Dadaísta e de arte marginal. Ao ser elaborado o programa de estudo pela diretoria da *Associação Oficina Literária Letras no Jardim* e pela pesquisadora, houve cuidado em observar as preferências do grupo de participantes, que já era conhecido, e as relações com os artistas visuais propostos.

Para os meses de maio e junho, o estudo foi dedicado à poesia e à arte marginal. Do programa constaram os seguintes assuntos: influências e características da arte e escrita marginal, Torquato Neto e Hélio Oiticica, Francisco Alvim e Hélio Oiticica, Roberto Piva e Lígia Clark, Geração Beat e Lígia Clark, Paulo Leminski e Amaro Francisco Borges. Foram comparados os trabalhos desses artistas e os participantes foram estimulados a realizar atividades de criação literária. As tarefas foram executadas da seguinte maneira: cada vez que um assunto era introduzido, geralmente um estilo ou movimento, ele era estudado dentro da linguagem visual e verbal. Um comparativo da obra do escritor e da obra do artista era motivo para várias discussões. No final de cada encontro, os participantes elaboravam um texto verbal.

Diante desses temas diversos, o desafio era estudar os trabalhos dos artistas apresentados e encontrar um elo que pudesse mostrar aos participantes as analogias entre as duas linguagens, visual e verbal.

4.2 OS ENCONTROS E OS TRABALHOS

Quando se fala em tradução, não significa tratar-se de idiomas diferentes e sim de linguagens, conforme explicitado anteriormente. E como diz Calabrese:

"Com efeito", devemos admitir que quando nos encontramos frente a frente com a transmigração dos motivos, temas ou textos inteiros do plano da expressão visual àquele verbal, ou daquele verbal ao visual, comumente não

se usa – nem mesmo metaforicamente – o termo “tradução”. (CALABRESE, 2012, p. 2).

Entretanto, é este o termo que Calabrese adotou em sua vasta produção teórica e analítica a respeito das intersemioses. Isso porque não se trata de uma tradução convencional, mas sim de tradução intersemiótica. Textos da linguagem verbal ou visual analisados de acordo com seus planos de expressão e plano de conteúdo podem evidenciar as transmigrações dos seus elementos constitutivos dos quais ele mesmo fala em seus textos, como ponto, linha, plano, cor, textura; ou ritmo, contraste, equilíbrio, entre outros procedimentos quando se trata de um texto visual e ponto, linha, vírgulas, estrutura frasal, estilo, ritmo, equilíbrio, entre outros, quando falamos de uma obra literária; ou figuras, unidades mínimas de significação no texto visual e seu equivalente no verbal, definido basicamente por palavras, ou por categorias gramaticais. Esses termos e conceitos foram introduzidos para os participantes da Oficina Literária *Letras no Jardim* como relatado a seguir.

No primeiro encontro, após os procedimentos habituais de começo de atividades educacionais, foi ministrada a introdução ao estudo do movimento Dadaísta, nas artes e nas letras. A história do surgimento, na década de 1920, e aspectos sobre a vida e a obra dos artistas que o iniciaram, como Tristan Tzara e Hans Arp. Além desse assunto, foram introduzidos os conceitos de Plano de Expressão e Plano de Conteúdo. Um dos alunos definiu assim, de acordo com seu entendimento, fazendo uma analogia com a poesia: “O Plano de Expressão vem a ser a poesia, e o Plano de Conteúdo, o poema”. Isso levou à discussão do que viria a ser poema e poesia. Poema é a estrutura; e poesia o que levou a criar o poema? A poesia é o sentimento gerado pelo objeto, a expressão subjetiva da alma do escritor? Poema é a estrutura, o Plano de Expressão, seus elementos constitutivos e poesia é o sentimento, a emoção, isto é, seu Plano de Conteúdo.

Estas questões fizeram com que se procurasse fundamentação teórica nos estudos de Massaud Moisés (2003), e antes de continuar o relato da experiência, foi feito um desvio para explicar o que vem a ser a prosa e a poesia. Este autor elabora novas perguntas: “Qual a voz que fala no poema? Que “eu” é esse que se pronuncia através das palavras impressas no texto poético? Do autor? Do autor-civil? Do autor-poeta? Não sendo de nenhum deles, de quem será? (MOISÉS, 2003, p. 134). Ele responde da seguinte maneira: “O processo criador na prosa narrativa inicia-se quando o ficcionista se dispõe a transportar para a folha em branco os

conteúdos de sua imaginação”. (MOISÉS, 2003, p. 134). Esses conteúdos surgem de vivências, da relação do seu “eu” narrativo com os acontecimentos diários do cotidiano e impressões e sensações apreendidas em algum momento de sua vida.

Para Moisés,

No instante em que o escritor-poeta aspira a “traduzir” em palavras os conteúdos de sua imaginação, a semelhança parece completa. Com efeito, ao alinhar na brancura do papel uma sucessão de versos ou de períodos, o poeta está cedendo a outrem a direção do ato criador. (2003, p. 135).

A semelhança do sentir e expressar traz novamente à ideia do Plano de Expressão e Plano de Conteúdo. A expressão se forma pela palavra que é o elemento constitutivo principal do texto verbal e o conteúdo pelos seus efeitos de sentido. Como exemplo novamente pode ser citado o exercício realizado nas oficinas em que os participantes traduziram o exercício das luvas. Nele foi recriado o ambiente que a artista Lígia Clark preparou utilizando luvas plásticas em que com a participação dos espectadores completou a obra. Neste caso, houve apropriação do exercício, o qual permitiu que os participantes da pesquisa elaborassem suas próprias interpretações transportando-as para o papel na forma de pensamentos ou poesias.

Para Moisés, “a poesia é a expressão do 'eu' por meio de metáforas” (2003, p. 195). A metáfora, lembrando, é a transferência de significação de uma palavra para outra, subentendida, não dita diretamente. Mas, o que tem a ver isso tudo com a pesquisa? A metáfora é relevante para o processo porque os componentes deste grupo trabalharam com esta figura de linguagem nas suas criações literárias e é uma forma de realizar analogias com a linguagem visual.

A criação literária e os resultados de tradução, interpretação e redução começaram a surgir a partir do segundo encontro, e as analogias feitas pelos integrantes, com relação às linguagens visual e verbal, também. No segundo encontro da Oficina, foi lembrado o encontro anterior, estudada a obra de Marcel Duchamp e seus *Ready made*. Como tarefa, todos deveriam elaborar um *mini-ready made* e um poema composto de recortes de palavras. A finalidade desse exercício era a de possibilitar o entendimento dos participantes que ao se apropriarem de um objeto e transformá-lo em objeto artístico, esse perderia sua função principal. Nesse estudo se introduziu o que vem a ser artístico e estético. Foram definições que com o decorrer da pesquisa foram sendo assimiladas lentamente.

No terceiro encontro, foram lembrados conceitos vistos anteriormente, alguns integrantes apresentaram *ready-mades* elaborados em casa, mais quatro pessoas se integraram ao grupo, uma pessoa da área de Letras e três das Artes Plásticas. Foram lidos textos referentes ao Dadaísmo e visualizado o trabalho artístico de Hans Arp. Como tarefa para o próximo encontro, ficou estabelecido que seria a elaboração de um poema abstrato, tomando como referência uma figura qualquer. Definições específicas como figuras de linguagem ou leitura de imagens e tradução foram integradas no decorrer das atividades.

No quarto encontro, os participantes leram e mostraram seus trabalhos de poesia abstrata; depois, iniciou-se o estudo da poesia sonorista introduzida pelos Dadaístas. Ficou como tarefa para o encontro seguinte a elaboração de um poema sonoro. Como atividade voltada à contemporaneidade, foi feita a relação com a poesia de Augusto de Campos, Décio Pignatari e Arnaldo Antunes, porque estes autores pesquisados usam a poesia concreta para trabalhar a musicalidade das palavras e a metrificação na composição dos versos, fazendo analogia com a linguagem musical. Foi estudado o artista Arthur Cravan, e um dos participantes mostrou uma pintura abstrata em uma folha de jornal que lembrou uma noite de chuva e pessoas caminhando. Os participantes criaram poemas relacionados com essa imagem, e alguns deles inseriram a sonorização no poema. A sonorização simulava, nas palavras, o som da chuva e de pessoas caminhando. Ao ler os poemas em voz alta, tinha-se a sensação de serem os passos de uma pessoa batendo no chão ou uma gota caindo e batendo em uma superfície. Eram evocados sons conhecidos pelas pessoas.

No quinto encontro, os participantes leram seus poemas, sugeridos como exercício anteriormente, e continuou-se o estudo do Dadaísmo. Foram visualizadas e realizadas leituras de imagens das obras de George Braque, contemporâneo de Duchamp, e lido o texto sobre “O acaso” do livro Dadaísmo²⁹. Foi elaborado um desenho coletivo e “abstrato”. Como tarefa para o próximo encontro, todos ficaram de criar outro ao acaso, bem como uma poesia ou conto curto sobre o assunto. O que se descobriu com essa atividade foi que a base da criação tanto visual como verbal do movimento Dadá era a o acaso, a improvisação, a casualidade.

No sexto encontro, todos os participantes apresentaram seus trabalhos a respeito da criação de um poema dadaísta, observando um objeto ou elaborando um desenho. Logo foi estudada a escrita automática, criada pelos líderes do movimento, André Breton e Tristan

²⁹ Richter, Hans. Dadá: Arte e Antiarte. Martins Fontes: São Paulo, 2009.

Tzara, e a produção de um trabalho análogo aos textos estudados ficou como tarefa para o próximo encontro. Como trabalho final foi elaborado um desenho dadaísta no qual todos os participantes criaram desenhos seguindo movimentos ao acaso, totalmente aleatórios. Para isso foram utilizadas folhas de transparências e canetas de hidrocor. Em seguida, o desenho coletivo foi projetado sobre papel sulfite branco A4, ficando impresso o primeiro poema dadaísta coletivo. O que se pode comprovar com este exercício? Que pode ser realizado um texto visual coletivo seguindo a proposta dadaísta. Foram linhas curvas e retas, pontos, elementos constitutivos em comum, porém, distribuídos de maneira aleatória, impensada, ao acaso. Neste momento foi percebido que assim como se podia realizar um texto visual sem sentido, também podia ser elaborado um texto verbal com palavras que não tivessem relação nenhuma. Mas, esse exercício fez parte de outra oficina em que foi trabalhada a escrita automática.

No sétimo encontro, foi realizado o encerramento do Dadaísmo. Conversou-se a respeito da escrita automática, foi feita uma revisão dos assuntos e se comentou o que tinha sido visto até esse momento. Foi lido um texto sobre a vida e obra de Tristan Tzara, um dos fundadores do movimento Dadá, e os participantes leram suas produções criadas durante a semana anterior ao encontro.

No oitavo encontro, deu-se início ao estudo de arte e literatura marginal, em que artistas e escritores fogem dos padrões clássicos da arte e da escrita elaborando textos e obras que provocam de alguma maneira leitores e espectadores. Foram lembradas as décadas de 1960 e 1970, e os participantes recordaram momentos dessa passagem da história, dos movimentos artísticos, políticos e literários. Foi estudada a vida e obra de Hélio Oiticica e foi elaborado um pequeno texto sobre esse momento literário.

A finalidade de lembrar essa época era a de contextualizar o movimento que estava sendo estudado. O anterior era da época da Primeira Guerra Mundial e o que estava sendo iniciado então, fazia parte de um momento de lutas políticas, ideais e ditaduras. Os dois movimentos tiveram em comum a luta por ideias partidárias e pela quebra de padrões. Em relação a esta pesquisa, este movimento compreendeu artistas visuais e verbais que transitaram pelas duas linguagens e realizaram trabalhos de integração com outras mídias.

Pelo fato de tencionar romper com as normas de expor somente em museus e galerias ou produzir textos verbais fora dos padrões estruturais corretos da literatura, estes artistas eram mal vistos e situados à margem pela sociedade. A partir deste encontro, notou-se a desistência de alguns participantes. A justificativa foi a não tolerância desse tipo de arte como a da geração *beat*, textos como de Allen Ginsberg, Caio de Abreu, Torquato Neto e obras como as de Hélio Oiticica. Mesmo estando cientes de se tratar de uma pesquisa, o grupo viu-se reduzido à metade dos componentes. Ou seja, cinco pessoas.

No nono encontro, os participantes leram seus poemas e trabalharam com uma luva plástica. Primeiro manusearam um objeto de cerâmica com a luva e depois sem ela, escreveram um texto que podia ser um poema ou descrição do que tinha sido realizado. Esse trabalho foi alusivo ao de Lygia Clark, da década de 1960. Esta artista foi bastante criticada nessa época porque suas obras saíram dos espaços expositivos tradicionais como museus e galerias e passaram a ser exibidos em espaços abertos. Foi estudada sua obra e foram lembrados conceitos de Plano de Expressão, Plano de Conteúdo e tradução. A relação entre as linguagens visual e verbal era feita de acordo com os elementos constitutivos e procedimentos relacionais comuns às duas. Neste exercício a cerâmica manuseada continha linhas de expressão segundo eles, ao se referirem às rachaduras na superfície do material. Também se deram conta que a palavra estava presente de um dos lados da peça, pois estava impresso um poema. A palavra constituía o texto verbal que por sua vez estava distribuído sobre linhas do papel. Este trabalho da artista foi recriado na oficina porque, coincidentemente, membros do grupo literário realizaram atividades semelhantes com um grupo de deficientes visuais e trabalharam o tato como recurso para o processo de criação de um texto verbal, pois um dos participantes, deficiente visual, disse que a visão deles estava nas mãos.

Na Oficina Literária *Letras no Jardim*, foi inserida esta obra por ser de fácil transporte. No exercício, houve tradução, interpretação, e textos verbais foram criados referentes à obra da artista. Ao elaborar a leitura desta obra visual, foram percebidos o movimento, a plasticidade, a textura que existe também na poesia. O exercício tratava de manusear um objeto de cerâmica utilizando um empecilho, que neste caso era uma luva plástica. Além desta artista plástica, foram estudados escritores considerados marginais pela maneira de romper com os padrões de escrita clássica, como os textos de Roberto Piva e de Allen Ginsberg.³⁰

³⁰O poema "Paranóia" é um texto complexo, utiliza metáfora, há repetição, é denso. No livro "Uivo", de Allen Ginsberg, há poemas que rompem com a maneira tradicional de se escrever um poema. Não existe rima, os versos são escritos em prosa poética, a linguagem não é rebuscada, existe metáfora, repetição, uso de texto visual. O autor se utiliza da descrição para formar a imagem no leitor.

No décimo encontro foram visualizadas obras de Cildo Meirelles e lidos poemas de Paulo Leminski, porque são dois artistas contemporâneos que tiveram influências, em seus trabalhos, de pesquisadores como Décio Pignatari e de concretistas como Haroldo de Campos. Além disso, Cildo Meirelles faz trabalhos de apropriação e manifestos que provocam a reação do público. Foi observada a imagem de uma cadeira com pregos de obra de Cildo e elaborado um texto a respeito. As traduções relacionadas com esta obra se deram na forma de poesia. O texto de partida foi a cadeira coberta de pregos de Cildo Meirelles, e o texto de chegada foi uma leitura de imagem no formato de poema. Os poemas de Leminski³¹ também seguem a forma da prosa poética, alguns com o uso da repetição.

4.3. IMAGENS DOS ALUNOS

É a partir do terceiro encontro que os resultados concretos começam a surgir. Os dois primeiros foram de introdução ao movimento dadaísta e ao que viria a significar Plano de Expressão e Plano de Conteúdo. Foram mostradas imagens visuais e verbais e explicado aos participantes que existem os elementos constitutivos comuns às duas linguagens e procedimentos relacionais como luz e sombra, textura, ritmo, repetição e contraste, entre outros.

Terceiro encontro

Ilustração 27 Gaveta com gravata – Participante E



Fonte: Acervo de imagens da Oficina Literária Letras no

³¹Contemporâneo de Cildo Meirelles, Paulo Leminski teve, em seu trabalho, influência de Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos. Jardim, 2013.

Ilustração 28 Apropriação – Participante F



Fonte: Acervo de imagens da Oficina Literária Letras no Jardim, 2013.

Os dois trabalhos apresentados anteriormente são o resultado do processo de criação de participantes da oficina que até então não tinham conhecimento do que viria a ser uma apropriação artística. Ao estudar a obra de Marcel Duchamp e a utilização de objetos de uso doméstico como uma cadeira, um mictório ou uma roda de bicicleta, sentiram a necessidade de realizar suas próprias experiências.

Quarto encontro

Um dos integrantes levou um desenho para o grupo, o qual foi aproveitado para discussão, tendo em consideração os conceitos vistos até então. Foram discutidas questões no que diz respeito à tradução da imagem, o que levou a produzir um texto sonoro.

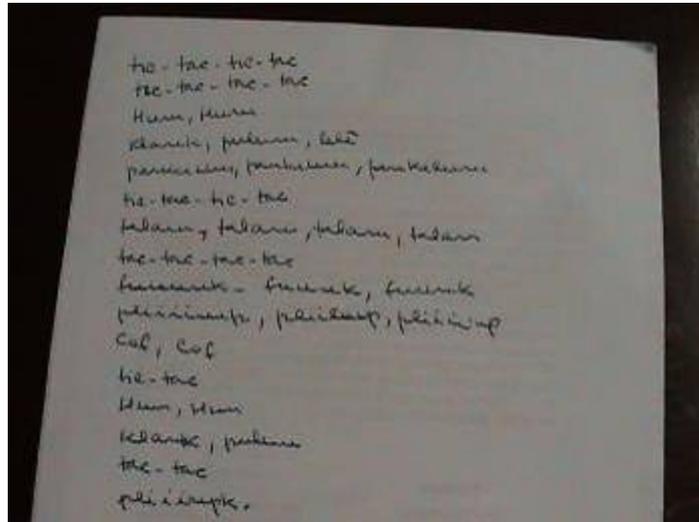
Ilustração 29 Desenho trazido por um participante



Fonte: Acervo de imagens da Oficina Literária Letras no Jardim, 2013.

Quinto encontro

Ilustração 30 Poesia sonorista e Dadaísta – Participante G



Fonte: Acervo de imagens da Oficina Literária Letras no Jardim, 2013.

O que está escrito na imagem da poesia sonorista é:

Tic-tac-tic-tac

tic-tac-tac-tac

Hum, hum

klank, pulum, lelê

panikilum, panikilum, panikilum

tic, tac, tic, tac

talam, talam, talam, talam

tac-tac-tac-tac

fuuunk, fuuunk, fuuunk

pliiimp, pliiimp, pliiimp

cof, cof

tic, tac

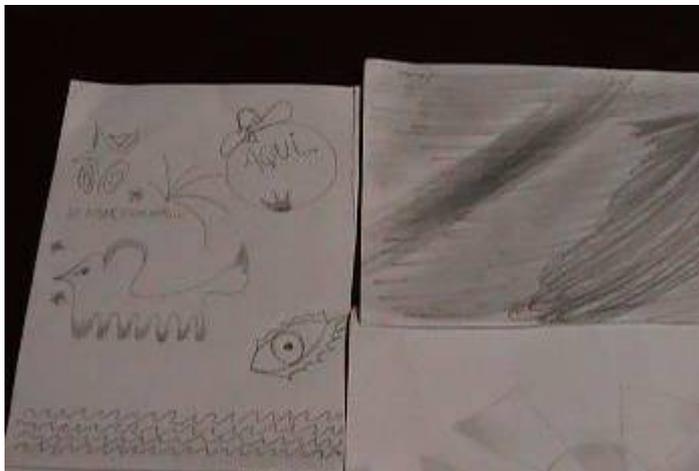
Hum, hum

klank, pulum

tac-tac

pliiimpk

Ilustração 31 Desenho coletivo fonte: 14e abstrato

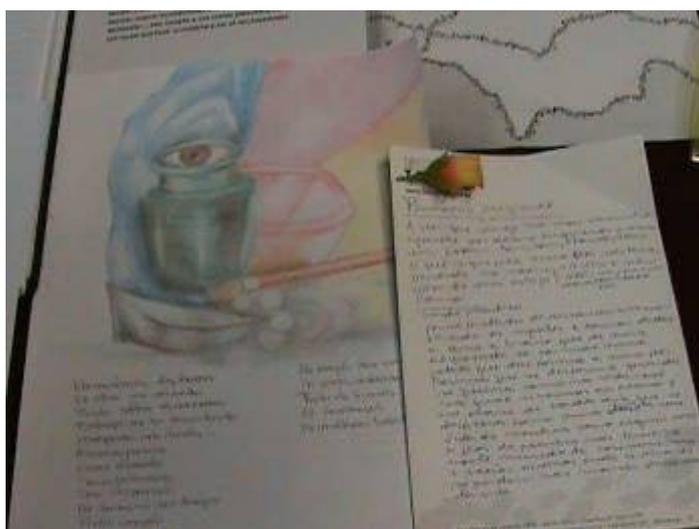


Fonte: Acervo de imagens da Oficina Literária Letras no Jardim, 2013.

Neste encontro, as traduções de texto visual para verbal e vice-versa foram variadas. Os participantes elaboraram poemas dadaístas sonoros e apresentaram em voz alta o som que as palavras produziam. Também elaboraram desenhos abstratos e outros que se assemelhavam a imagens conhecidas.

Sexto encontro

Ilustração 32 Texto elaborado de um desenho



Fonte: Acervo de imagens da Oficina Literária Letras no Jardim, 2013.

O desenho e texto apresentados acima representam o conjunto de outros desenhos e textos em que se visualiza o processo de tradução antes definido por Calabrese. A imagem é uma rosa de plástico, e o poema é referente a ela. Este exercício tinha por objetivo escrever um texto verbal tomando como referência um desenho elaborado por eles ou um objeto qualquer.

Os encontros 7 e 8 foram de finalização e introdução dos assuntos Dadaísmo e Arte Marginal. Não houve exercício de tradutibilidade entre a linguagem visual e verbal.

Nono encontro

Ilustração 33 Manipulando um objeto de argila com luva plástica



Fonte: Acervo de imagens da Oficina Literária Letras no Jardim, 2013.

Ilustração 34 Alusão ao trabalho de Lygia Clark que pesquisou as sensações por meio de suas obras.



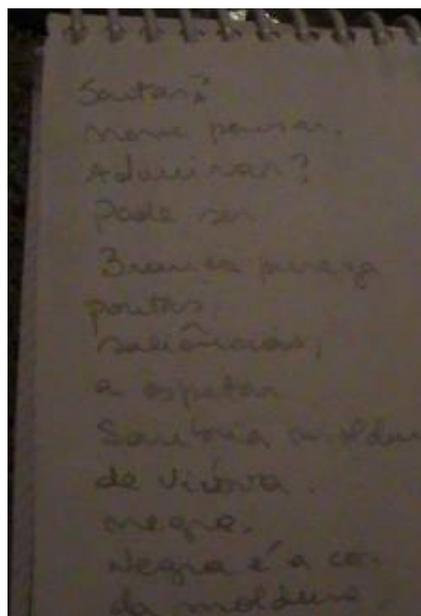
Fonte: Acervo de imagens da Oficina Literária Letras no Jardim, 2013.

As imagens acima fazem parte do resultado da experiência de utilizar uma luva de plástico, segurar um objeto, depois retirar a luva e realizar uma leitura comparando os dois momentos. A descrição foi transformada em um texto verbal. Alguns dos participantes escreveram palavras soltas em uma folha de papel e outros elaboraram um poema. Este exercício foi introduzido na oficina literária porque pessoas pertencentes ao grupo introduziram esta atividade em uma ONG que lida com deficientes visuais e viram resultados escritos em *Braille*. Foi de interesse do grupo a elaboração de um texto verbal utilizando este exercício, o qual foi aproveitado no processo de tradução da obra visual em verbal. Os textos escritos recriaram no papel a obra de Lygia Clark.

Décimo encontro

Neste encontro foi introduzida a obra de Cildo Meireles. Os participantes visualizaram a obra “A cadeira”, que mostra uma cadeira com pregos em que é impossível sentar-se. As respostas foram variadas. A tradução produzida por um dos integrantes foi a utilização de palavras que lembravam o trabalho e o ambiente criado pelo artista. Tratava-se de uma cadeira branca. O lugar para sentar estava repleto de pregos apontando para cima, e em sua volta um véu preto a proteção. O texto verbal reproduz o seguinte:

Ilustração 35 Texto criado a partir do texto da cadeira com pregos de Cildo Meireles



Fonte: Acervo de imagens da Oficina Literária Letras no Jardim, 2013.

*Sentar?
Nem pensar.
Admirar?
Pode ser.
Branca pureza,
Pontas,
saliências,
a espetar.
Sombria moldura
de viúva negra.
Negra
é a cor
da moldura.
(Participante E)*

Este texto lembra Haroldo de Campos (1992, p. 32) quando diz “não se traduz o que é linguagem num texto, mas o que é não linguagem”, ou seja, pensar o que não foi dito, o que transpareceu por meio do Plano de Conteúdo, o que a obra entregou na sua mensagem.

5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESTÉTICA

Para proceder a esta análise, foram levados em conta os elementos constitutivos das artes visuais como ponto, linhas, planos, cores, dimensões e texturas. Para a linguagem verbal, foram considerados ponto, linhas e palavras. Os procedimentos relacionais considerados possíveis nas duas linguagens foram: repetição e contraste, clareza e ambiguidade, simetria e assimetria, harmonia e desarmonia, ritmo regular e irregular, movimento e estaticidade, fragmentação e unidade, exagero e discrição, justaposição e independência, complexidade e simplicidade, ousadia e timidez, naturalidade e artificialidade, obviedade e sutileza, luminosidade e obscuridade, continuidade e descontinuidade, variação e repetição, acaso e planejamento, concentração e difusão. A análise será retomada nos depoimentos dos alunos.

Os nomes dos participantes desta pesquisa foram substituídos por letras. Ocorreram dez encontros, e houve produção visual e verbal nas atividades dos terceiro, quinto, sétimo, nono e décimo dias. Nos demais encontros, aconteceram introdução, encerramento e estudos dos assuntos abordados e leitura de textos trazidos pelos participantes. Nos encontros foi percebido que os participantes das oficinas estabeleceram relações entre as linguagens visual e verbal e, em alguns momentos, esteve presente nos resultados o processo de tradução de Omar Calabrese (2012). Segundo o autor, existem graus de equivalência na transferência de sentido de um texto a outro –como pode ser percebido nos resultados relatados a seguir.

Terceiro encontro

Neste encontro, os participantes tiveram a oportunidade de conhecer a obra de artistas como Marcel Duchamp, que utiliza a apropriação de um objeto que antes possuía uma utilidade específica e o transforma em objeto artístico. Ao inserir este tipo de trabalho na programação da oficina, foram discutidos os conceitos de texto artístico e texto estético. Os participantes se deram conta de que, ao se apropriarem de um objeto que tem uma função utilitária e transformá-lo em objeto de arte, ele perde sua função principal, vindo a prevalecer sua função estética. Para ilustrar esta diferença entre artístico e estético foi mostrada a obra de Marcel Duchamp “Roda de bicicleta” em que ele coloca de maneira invertida uma roda de bicicleta apoiada sobre um banquinho de sentar. O objeto não está mais cumprindo sua função utilitária e faz parte de uma obra de arte. Neste dia, se estudou o trabalho de Hans Arp, artista

e escritor pertencente ao movimento dadaísta que, como escritor, introduz uma poesia surrealista e abstrata; e como artista visual, elabora esculturas na perspectiva da abstração geométrica e também surrealista.

Depois de conhecer os trabalhos dos dois artistas, os participantes elaboraram apropriações a partir de objetos particulares, com a finalidade de compor uma obra. O participante “D” utilizou a gaveta de um armário, que foi personificada com uma gravata vermelha. Dentro da gaveta, foi inserida uma sacola plástica que, aberta, cobriu toda a superfície interna do objeto de madeira. Sobre esta base de plástico branco foi desenhada com tinta amarela misturada com areia uma figura redonda, concêntrica. Na parte superior deste desenho, estava escrita, com a mesma mistura, a palavra “objeto”, e na parte inferior do desenho, foi escrita a palavra “amarelo”.

Ao se observar a cor da gaveta, percebe-se a cor amarela da madeira. Os elementos constitutivos encontrados neste objeto foram as linhas, as cores amarela e vermelha, pontos e palavras. Notou-se que a palavra amarela traduziu o objeto amarelo no qual ela, palavra, estava contida porque, ao dizer “amarelo”, está dizendo que o objeto criado com a tinta é amarelo. A figura concêntrica é amarela e a gaveta também. Com relação ao Plano de Conteúdo, pode-se dizer que está contido na mensagem que o conjunto da obra comunica ao espectador.

Com relação à linguagem verbal, ela se encontra inserida no poema dadaísta formado pela figura e a palavra, ambas unidas pela mesma cor. Os procedimentos relacionais encontrados nas duas linguagens se referem à repetição. No objeto repete-se a cor vermelha contida na gravata e nos enfeites encontrados no seu interior sobre a sacola plástica branca. Também existe repetição nas linhas que compõem o objeto amarelo, circulares e concêntricas. O participante “F” elaborou uma apropriação composta de dois objetos formando um só. Ela informou se tratar de uma “filmadora de brinquedo”. Ao invocar no espectador este objeto, provoca a formação da imagem verbal, “filmadora de brinquedo” na imaginação da pessoa que observa.

Segundo Calabrese (2012), isso acontece porque, ao se comparar o texto-fonte, palavra e imagem, ocorre uma decodificação criada pelo tradutor. O espectador forma a imagem do texto traduzido na forma do objeto que se descreve. O Plano de Conteúdo está relacionado com a mensagem que o texto transmite. Neste caso, a palavra impressa no plástico dentro da

gaveta, as cores que formam a figura, a gaveta com gravata e o conjunto de plástico que forma um objeto de brinquedo. Eles transmitem um conteúdo e cada observador traduz ou interpreta de acordo com sua percepção.

Neste exercício, ao se introduzir a poesia dadaísta, os componentes recortaram palavras aleatórias e distribuíram-nas verticalmente com a finalidade de elaborar um poema. O elemento constitutivo principal foi a palavra. O participante “G” apresentou dois poemas, sendo que um foi realizado como exercício na oficina de criação literária. O elemento constitutivo encontrado no primeiro poema foi a palavra, e os procedimentos relacionais foram a linearidade, a forma percebida na distribuição das palavras e o seu movimento no papel. No segundo texto apresentado, houve formação de uma produção verbal com palavras escolhidas aleatoriamente, recortadas em uma folha de jornal. O elemento constitutivo principal foi a palavra. Essas palavras eram verbos, substantivos e adjetivos. Existia cor nas letras e diferentes tipos de letras formando as palavras. Os procedimentos relacionais neste trabalho se apresentam na fragmentação dos textos formados por elas e nestes procedimentos havia contraste nos diferentes tipos de letras que compunham as palavras, desarmonia, movimento, fragmentação e exagero nos tamanhos das letras de algumas palavras.

Comparando os dois trabalhos apresentados pelo participante, o que existe em comum entre eles são os elementos constitutivos palavra e cor. Quando se trata de verificar os procedimentos relacionais, encontra-se a fragmentação nos textos e a desarmonia e o ritmo irregular das palavras. Não houve tradução, interpretação ou apropriação porque se tratou de um exercício de elaboração de um poema dadaísta e da apropriação de elementos para a construção de um objeto visual. Tratava-se de exercícios em que prevaleceu o acaso, o imprevisto.

Quinto encontro

Neste encontro foi possível perceber as semelhanças entre as linguagens visual e verbal. Os participantes das oficinas lembraram as atividades anteriores. O movimento artístico para esta etapa era o mesmo, pois deu-se continuidade ao estudo do Dadaísmo. Desta vez foi apresentado o artista George Braque e suas obras cubistas e abstratas. O participante “A” disse “ter gostado dos traços executados pelo artista em suas obras e da luminosidade delas.” O participante “H” disse ter percebido a textura em algumas obras do artista, como em “Guitarra e Clarinete, 1918”. Depois de terem lido, durante este encontro, o texto sobre “O

Acaso” do livro Dadaísmo (2011), foi realizado um desenho abstrato pelos participantes e, em seguida, analisada sua estrutura. Depois deste exercício, foi elaborado um poema relacionado com o desenho. Após ler o texto criado por eles, os participantes demonstraram interesse pelo resultado obtido e se deram conta de que é possível realizar analogias entre as duas linguagens porque viram que existiam elementos comuns às duas depois de trabalharem elementos visuais como linha e ponto e perceberem que os dois faziam parte também do texto verbal.

O participante “F” elaborou um desenho de linhas retas e curvas junto com a inserção da palavra dentro do desenho; o participante “E” apresentou um desenho em que triângulos se repetem, e o “D” esboçou várias linhas. Na análise dos trabalhos, houve menção aos elementos constitutivos como linhas, círculos, pontos, encontrados nos desenhos e como procedimentos relacionais perceberam a existência de repetição, luminosidade e sombra, como por exemplo, repetição, contraste e simetria nas linhas em “D”; movimento e estaticidade em “F”, e justaposição em “E”. No que se refere à linguagem verbal, os participantes perceberam elementos que se relacionaram com a linguagem visual, como o uso da cor e a repetição.

Duas novas categorias surgiram: musicalidade e ritmo. Musicalidade ao expressar as palavras em voz alta, e ritmo na metrificação dos versos nos poemas dadaístas. No momento em que há tradução de alguns elementos visuais em verbais, como por exemplo, sons de gotas caindo e tradução de sons variados, comuns do dia a dia, este ocorre no nível do Plano de Conteúdo. Quer dizer, muda o Plano de Expressão, mas o sentido permanece o mesmo.

Pode-se perceber no texto apresentado por “H” que ocorre tradução molar, pois, em Calabrese (2012), o autor diz que “dificilmente a tradução de um texto estético poderá ser molecular porque deverá restituir no *texto-alvo* as invenções que são identificáveis justamente reconhecendo ao texto seu caráter individual de sistema de si mesmo”. Neste sistema, o participante interpretou os sons externos e os transferiu para o papel com a finalidade de construir um poema dadaísta. Houve interesse dos participantes pelo resultado obtido porque conseguiram entender o processo de tradução e se deram conta de que a tradução não necessariamente se dá entre linguagens, mas entre textos visuais e verbais. Pode-se dizer que, a partir deste encontro, o foco passou a ser direcionado para as analogias entre as linguagens, plano de expressão, plano de conteúdo e tradução, conforme Omar Calabrese.

Sétimo encontro

Como nas etapas anteriores, procurou-se estabelecer as relações entre as linguagens visual e verbal, bem como a ocorrência dos conceitos artísticos e de tradução nas respostas dos alunos através de suas produções. Neste encontro continuaram o estudo de escrita automática e se deu o encerramento do movimento dadaísta. O participante “A” relacionou este movimento com a expressão corporal devido à repetição nos movimentos genéricos da dança e também ao uso das cores para chamar a atenção do público. Segundo ela, ao fazer relação do uso das cores na expressão corporal, a cor vermelha remete ao sangue, que transmite força aos movimentos de expressão corporal e facial, assim como na pintura, quando o artista procura exaltar a sua obra. Foi ampliado o repertório ao incluir neste estudo a obra de Tristan Tzara, um dos fundadores do movimento dadaísta, poeta e ativista político da década de 1920.

Na análise da produção apresentada pelos participantes percebe-se que, ao elaborar um poema tomando como referência um desenho ou um objeto, os elementos constitutivos que prevaleceram nos desenhos foram: cor, linha, luz e sombra; e os procedimentos relacionais foram: textura, repetição, ritmo irregular (no desenho automático), complexidade na elaboração de formas e palavras e simplicidade nos movimentos do desenho automático. Nos textos prevaleceu o Plano de Conteúdo e sua tradução do plano visual para o verbal como descrito a seguir: o componente “G” fez um poema relativo a uma flor de plástico e no seu poema escreve “a flor de plástico e as pétalas que se amoldam”. No texto existem elementos característicos de tradução molar, pois houve, no exercício, interpretação da estrutura física do objeto de plástico, visual para a produção verbal. O participante “E” elaborou um desenho abstrato utilizando as cores azul, amarela e rosa. Ele fez o desenho de um barco, um frasco e um olho. O frasco parece ser de tinta porque há um pincel desenhado do lado. No texto verbal utiliza palavras como: “de olho no mundo”... “tento soltar as amarras”... “navegando nas ilusões”... “Escrevo poesias”... “Traço palavras”... “Pinto emoções”... “Viajo nos momentos”... Ao evocar o texto de Omar Calabrese (2012), a tradução molar surge para recordar que esta vai além do texto fonte, ou seja, dificilmente a tradução de um texto estético pode ser molecular porque deverá restituir no texto-alvo invenções identificáveis que permitam relacionar o texto de chegada com o texto de partida.

No que se refere à produção verbal, o participante “A” realizou um poema que traduziu o próprio olhar frente ao espelho e escreveu: “os olhos são luzes que na noite reluzem”... “pequenas pupilas luminosas”. O participante “G” criou um desenho formado por curvas, uma sequência de palavras que acompanha as linhas que formam um caminho. Nas palavras está escrito: “formas trazidas de algum modo passam perto deste grande mistério da aparência. Trazido de alguém há de passar perto deste grande fato”. Os elementos constitutivos encontrados neste exercício são a palavra, na forma de artigos, substantivos, conectivos, preposições, adjetivos e verbos e os procedimentos relacionais, movimento, complexidade, acaso e concentração.

Nono encontro

Este encontro possibilitou novas experiências para os participantes, pois o assunto estudado estava relacionado com a arte marginal. Nesta etapa, houve desistência de dois integrantes. O integrante “H” disse que, por motivos de saúde e tratamento médico, não poderia continuar a frequentar o grupo. O participante “D” se afastou por causa de discórdia com um dos integrantes. Este mesmo integrante informou ser válida a proposta de educação e registrou seu depoimento antes de se desligar da pesquisa. Ao se fragmentar, no grupo de estudo permaneceram seis participantes. Mesmo assim, houve resultados favoráveis à investigação. A partir do oitavo encontro, deu-se início ao estudo de arte marginal. Foi introduzido o movimento nas artes visuais e verbais. Ao apresentar o trabalho da artista Lígia Clark e a poesia marginal da Geração Beat, foi estabelecida a relação da quebra de padrões. A artista não se contenta em expor em galerias e museus suas obras e apresentou uma proposta de interação com o público em que o espectador completa a produção. Na Geração Beat, por sua vez, os escritores e poetas quebram os padrões na formação de textos verbais, e suas criações não têm metrificação. Alguns textos são contínuos, sem pontuação e deixam claro tratar-se de textos elaborados sob efeitos de alucinógenos. A maneira como estes autores criavam seus textos e a ruptura com as normas de escrita os definia como escritores marginais. Foram retomados os conceitos de plano de expressão, plano de conteúdo e tradução. O participante “G” fez menção à disciplina de Leitura de Imagens cursada na faculdade e fez analogias entre a linguagem visual e verbal quando apresentadas as obras da artista em questão. Ela disse “perceber o movimento e a textura nos trabalhos de Lígia”.

Neste encontro foi executado um exercício no qual se propunha segurar um objeto de cerâmica primeiramente usando luvas plásticas e, depois, sem as luvas. Os elementos constitutivos encontrados neste exercício foram: linha, ponto e palavra na forma de adjetivos, conectivos, verbos, pontos e substantivos. Como nos exercícios anteriores, os participantes diferenciaram os procedimentos relacionais como textura no objeto de cerâmica, repetição e contraste. Ao efetuar a recriação do exercício de Lígia Clark em “As Luvas”, os integrantes traduziram para o texto verbal o uso da luva. O exercício se completou com a participação do espectador. O participante “A” escreveu: “a mão e a luva com as luvas” e percebeu elementos relacionais como textura, linhas e pequenas marcas (pontos). Ao lembrar o estudo de Omar Calabrese (2012), o participante “A” elaborou uma tradução molar ao utilizar as luvas, pois elaborou a seguinte descrição: “ao manusear o objeto com a luva, encontro a forma e a parede da luva. Sem ela, vejo, com o tato, os contornos da forma e da textura. As pequenas marcas são como cicatrizes que conversam com minha pele”. O participante “F” percebeu linhas, pontos e a palavra na cerâmica que continha um poema e também se deu conta que com as luvas, não lia as marcas contidas na cerâmica. O mesmo participante disse: “sem luvas percebo as depressões lineares do objeto” e, ao dizer isso, este participante realizou uma tradução molar, porque fez uma interpretação do objeto apresentado à sua frente.

Décimo encontro

As atividades deste encontro foram associadas aos trabalhos de Cildo Meireles e de Paulo Leminski. Novamente foram lembrados os conceitos de plano de expressão, plano de conteúdo e tradução. Os participantes da oficina viram que existia relação entre os textos escritos por eles e a obra do artista e se deram conta das analogias entre as linguagens visual e verbal. Ao descrever uma das obras de Cildo Meireles, onde aparece a imagem de uma cadeira com pregos, eles perceberam os elementos constitutivos como a cor preta do véu que circunda a obra, o branco da cadeira, as linhas retas na estrutura e curvas dessa, pontos nas pontas dos pregos que apontam para cima. Os procedimentos relacionais percebidos por eles foram a repetição na distribuição dos pregos na superfície da cadeira e na base, simetria nas linhas da obra e justaposição nos panos. Deste trabalho do artista, surgiu um texto verbal que, elaborado pelo participante “G”, expressa elementos que mostram a existência da tradução molar e diz assim: “branca pureza/ pontas/ saliências/ negra é a cor...”. Estes elementos constitutivos existentes na imagem do conjunto da obra surgem de maneira isolada no texto interpretado por este participante.

Os componentes “B” e “C” participaram de alguns encontros e pelo fato de não terem tido acompanhamento assíduo, suas produções não apresentaram resultados que pudessem ser comparados. “H” e “D” deixaram de participar da pesquisa no oitavo encontro e, mesmo assim, pode-se observar que “H” obteve um resultado de tradução molar, e “D” conseguiu perceber elementos constitutivos, procedimentos relacionais e elaborar um trabalho de tradução molar.

5.1. RELEMBRANDO CALABRESE

Em seu estudo a respeito do processo de tradução, Omar Calabrese disse que existe a tradução molar e molecular. Também expôs que quando se realiza a tradução ou interpretação, ela é incompleta porque existe a traição do tradutor. Segundo ele,

A traição do tradutor é programada: mas estamos seguros que o resultado seja pior do que aquele obtido pela tradução simultânea? ... A tradução “molecular” segue o princípio do bom senso e tenta reproduzir o sentido funcional de um texto. Poderemos inclusive sustentar que isso corresponde à tradição da tradução: dando a esse jogo de palavras o seu significado profundo, aquele de conservar o máximo possível de uma presumida integridade do original. (CALABRESE, 2012, p. 13).

Ao observar os trabalhos de Pablo Picasso, Botero e Duchamp, nas traduções de “As Meninas” de Velázquez e La Gioconda de Da Vinci, foi possível perceber que as traduções não foram completas. Houve elementos constitutivos que foram retirados ou apropriados para a construção de uma nova obra. Na apropriação realizada por Botero e Duchamp, se percebe que Duchamp fez uma intervenção sobre a figura completa e Botero, tomou emprestados elementos que lembram a figura original. Isso mostra que houve mudança no Plano de Expressão, mas não no Plano de Conteúdo. Ou seja, o sentido permanece o mesmo. Assim, Calabrese propõe que:

O preço que se paga, porém, é aquele de perder muitos dos valores agregados de um *texto-fonte*, sobretudo aqueles estéticos e passionais, mesmo quando a tradução é aparentemente muito correta. (CALABRESE, 2012, p. 13).

Nos trabalhos aqui apresentados, se houve tradução molar, ela foi parcial porque, na maioria dos encontros em que houve produção visual e verbal, somente alguns elementos do

texto original foram aproveitados para a construção de novos trabalhos. Calabrese afirma, também, que:

A tradução molar certamente vai “além” do *texto-fonte*...Difícilmente a tradução de um texto estético poderá ser molecular porque deverá restituir no *texto-alvo* as invenções que são identificáveis justamente reconhecendo ao texto seu caráter individual de sistema de si mesmo. (CALABRESE, 2012, p. 14).

Nos encontros em que houve elaboração de textos visual e verbal pôde-se perceber que, utilizando como referência um texto visual, artístico ou estético, houve tradução molar porque prevaleceu o Plano de Conteúdo na maioria das vezes. Apenas alguns elementos constitutivos foram aproveitados do texto visual original e poucas vezes o texto verbal foi uma descrição fiel do texto visual que estava sendo utilizado. Logo, nas palavras de Calabrese:

Tentaremos, portanto, nesse momento uma via completamente diferente: aquela de sustentar que uma teoria geral da tradução não seja possível, uma vez que: a tradução é um fenômeno estritamente textual que diz respeito à substância e não a formas de expressão; a tradução é um fenômeno individual, *como o estilo*, do qual se possa dar talvez descrições semióticas, mas não uma teoria integral; a tradução é, no máximo, teorizável localmente e não globalmente, no sentido de que regras podem ser generalizadas somente a partir da série limitada de fenômenos comparáveis entre si. (CALABRESE, 2012, p. 2).

Porém, a sustentação da qual fala o autor, de que uma teoria da tradução não seja possível, ela é possível de maneira incompleta, prevalecendo a molaridade quando se trata de artes porque nas artes predomina a interpretação e na tradução e apropriação de elementos está presente o estilo de quem traduz a obra. Ao traduzir a obra surge a maneira particular de exprimir o conjunto das qualidades, característica que se quer destacar de acordo com o autor do novo trabalho a ser realizado. Calabrese diz também que:

Com efeito, devemos admitir que quando nos encontramos frente a frente com a transmigração dos motivos, temas ou textos inteiros do plano da expressão visual àquele verbal, ou daquele verbal ao visual, comumente não se usa – nem mesmo metaforicamente – o termo “tradução”. (CALABRESE, 2012, p. 2).

De acordo com os resultados encontrados, a transmigração dos motivos, ou textos inteiros, não foi completa porque sempre houve um desvio. Isso não significa que não existiu

a tradução. Houve tradução molecular incompleta, pois os participantes se apropriaram de elementos isolados do texto visual.

5.2. ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS

Depois de finalizadas as oficinas, no último encontro, alguns participantes deixaram seus depoimentos. Analisando-os, procurou-se identificar, na sua manifestação, indícios de que perceberam que o estudo da linguagem verbal abre possibilidades para a compreensão de outra linguagem, neste caso, a linguagem visual.

Participante	Depoimento
E	Cada encontro <i>é um incentivo ao maior conhecimento</i> , tanto que chego em casa e logo vou pesquisar mais sobre o assunto para, no próximo encontro, aprimorar os trabalhos. Acho o método maravilhoso! A cada obra de arte que vejo já procuro a época, as sensações e tenho vontade de poetar. No colorido das vestes/ Me ponho a sonhar/ Caminhando entre os ciprestes/ Pessoas a meditar.../ A brisa move as folhas/ Num suave bailar/ Crianças correm felizes/ No imenso jardim a brincar/ No mesclado de flores/ O sol vem à natureza saudar.
D	É difícil descrever as oficinas sobre Dadaísmo, mas ofereço algumas pistas: <i>conjuga mais de uma modalidade artística, integra leitura de teoria literária e artes plásticas com produção de texto ou criação com outros materiais...</i> É um encontro de experimentadores e criadores.
G	A proposta dada com destaque, a partir do Modernismo, <i>prepara as relações que se estabelecem com produções literárias através dessa aproximação com linguagens artísticas diversas</i> ; o Dadaísmo e o Surrealismo, <i>com uma compreensão a partir de preceitos incentivadores da criação, como recurso literário, em que o texto parece outra imagem</i> ; Nessa configuração da escrita do espaço literário, um universo significativo à leitura e à discussão de textos sempre nos foi oferecido gentilmente para complementação ao estudo; transitamos em direção à prática. <i>Desenvolvemos as primeiras experiências para trabalhar conceitos como a escrita automática, a livre associação</i> ; Assim, <i>na construção sensível do pensamento, aos poucos, o trabalho começou a entrelaçar, as artes nas letras com o foco mais de encantamento, pequenas coisas como lembranças, sentimentos e memórias de alguns momentos especiais, então foram transformadas</i> . Tomando o inesperado, a leitura de imagem; sensações táteis; <i>memória e lembranças da infância... um olhar que fala severo; um olhar lírico; frases rápidas ou, recursos sonoros, ao evocar imagens, a repetição de palavras, expandindo o espaço, para prender a atenção</i> ; uma fala com o tom de uma escala musical ou, um espaço onde a leitura pode solicitar humor, textos em versos, ritmados ou com enfoque reflexivo e crítico, ou por ferramentas tradicionais como as figuras de linguagem usadas na escrita. Um jogo de percepção para os sentidos da nossa relação com o mundo e do que se passa ao seu redor; <i>a Oficina Literária constitui e contribui, trazendo a referência das artes visuais, no processo de criação literária</i> .

	desta forma e além de lembrar, <i>pude confirmar certas convicções: que o poder de criação está mais ligado a espontaneidade do que à razão.</i> Sempre defendi os poemas "inspirados" ao invés dos "cerebrais" - embora ambos tenham o seu valor; A distribuição bimensal deste ano foi algo elogiável e o material literário usado nas aulas, resultado de bela pesquisa, que conseguia abranger o tema de maneira agradável e diversificada. <i>A única sugestão que faço é na questão da dinâmica, que talvez possa ser mais colegiada, ou seja, sem a necessidade da figura da professora e sim da facilitadora.</i> Exemplificando: na rodada de leitura dos poemas, seguir uma ordem mais solta, aleatória, sem a necessidade da professora se manifestar por último. Mas isso já havia comentado durante o processo; acho que essa iniciativa é muito bem-vinda, além de antever um futuro promissor diante da possibilidade de se adotar em outros métodos educativos. Diante das atividades propostas pelas academias e associações literárias das quais participo, esta é inovadora e bem organizada.
B	<i>Eu acredito na ideia de que a arte pode ser escrita.</i> Minha experiência como escritora e membro do Letras no Jardim sob a coordenação de Milka Plaza Carvajal comprova que esta proposta é real: <i>Arte e Literatura se completam e interagem com benefícios mútuos.</i>

Foram destacados em itálico trechos dos depoimentos que podem ser associados à teoria de aprendizagem de David Ausubel. O participante “E” diz: “*é um incentivo ao maior conhecimento*”; o participante “D” “*conjuga mais de uma modalidade artística, integra leitura de teoria literária e artes plásticas com produção de texto ou criação com outros materiais*”; “G” : “*prepara as relações que se estabelecem com produções literárias através dessa aproximação com linguagens artísticas diversas*”... “*com uma compreensão a partir de preceitos incentivadores da criação, como recurso literário, em que o texto parece outra imagem*”... “*Desenvolvemos as primeiras experiências para trabalhar conceitos como a escrita automática, a livre associação*”... “*a Oficina Literária constitui e contribui, trazendo a referência das artes visuais, no processo de criação literária*”...

Em Moreira e Masini (1982), a aprendizagem significativa se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo e nestes depoimentos pode se perceber em “G” ao dizer: “*na construção sensível do pensamento, aos poucos, o trabalho começou a entrelaçar as artes nas letras com o foco mais de encantamento, pequenas coisas como lembranças, sentimentos e memórias de alguns momentos especiais, então foram transformadas*”...“*memória e lembranças da infância... um olhar que fala severo; um olhar lírico; frases rápidas ou recursos sonoros, ao evocar imagens, a repetição de palavras, expandindo o espaço, para prender a atenção*”. Estas palavras em itálico indicam que na memória da pessoa existem elementos ancorados que em determinado momento, nos exercícios de criatividade realizados na oficina literária, foram incentivados e se uniram ao novo conhecimento, que se ancorou nos conhecimentos pré-existentes. Este novo

conhecimento se somou a elementos subsunçores já armazenados pelo indivíduo. Para Ausubel (1982), à medida que a nova informação ganha sentido e é assimilada por associação, os elementos subsunçores tornam-se mais elaborados e capazes de armazenar novas informações.

O participante “C” disse: *“pude confirmar certas convicções: que o poder de criação está mais ligado à espontaneidade do que à razão”*... Na teoria de aprendizagem de Ausubel, o indivíduo cria a partir de um conhecimento prévio, ou seja, dados são armazenados no subconsciente. Este participante, ao dizer que a criação é espontânea e não racional, vai de encontro à teoria. Mesmo não sendo racional para ele, há indícios de conhecimentos adormecidos, pois a produção tanto literária quanto verbal têm a influência de algum conhecimento absorvido no passado. Existe a referência de algo ou alguém. O mesmo participante completa: *“A única sugestão que faço é na questão da dinâmica, que talvez possa ser mais colegiada, ou seja, sem a necessidade da figura da professora e sim da facilitadora”*. Levando em consideração as palavras deste participante, vale diferenciar o que vem a ser um professor e um facilitador. Professor é um mestre que ensina técnicas e um facilitador é uma pessoa que facilita ou esclarece. No caso da oficina literária, o papel executado pela pesquisadora foi o de professor porque foram inseridos novos conceitos específicos que normalmente um facilitador não teria. Devido à pesquisa, era necessário aplicar este novo conhecimento com a finalidade de verificar, além das analogias entre as linguagens visual e verbal e o processo de tradução, a teoria pedagógica de Ausubel, que por meio de analogias com conhecimentos anteriores podem se unir os novos conhecimentos para completar o processo criativo formador de um novo resultado.

O participante “B” disse: *“Eu acredito na ideia de que a arte pode ser escrita”*... *“Arte e Literatura se completam e interagem com benefícios mútuos”*. É finalizada esta análise com o depoimento deste participante que conclui o processo de tradução e confirma que a arte pode ser traduzida também pela linguagem verbal. Na base teórica de Omar Calabrese, ela pode ser molecular, passo a passo, ou molar resgatando elementos contidos na obra de arte que podem compor um novo texto, neste caso, verbal. Ao se completarem, arte e literatura interagem com benefícios mútuos. Ausubel, na sua teoria de aprendizagem, postula que, por meio de aprendizagens anteriores, o indivíduo pode realizar analogias. Quando o conhecimento é aprendido sem memorização, perdura na sua base de dados mental, denominada por ele de conceitos subsunçores, os que permitem interagir e completar outras

atividades porque elas se completam e, ao se complementarem, apresentam elementos constituintes em comum que podem vir a se transformar em elementos relacionais, gerando relações não só no plano de expressão, mas igualmente no plano de conteúdo.

6. CONSIDERAÇÕES

Este trabalho procurou abrir um caminho para refletir sobre o fato de que a linguagem visual pode interagir com a linguagem verbal, por meio da leitura e da produção de imagens, bem como verificar as possibilidades de articulação entre o visual e o verbal em uma experiência de educação não formal. Durante os dez encontros realizados, os estudos comparativos entre as duas linguagens permitiram verificar que tanto os trabalhos dos artistas visuais como dos escritores, por meio de suas obras, tinham em comum elementos constituintes e procedimentos relacionais. Nos exercícios realizados nas oficinas e fora delas, os participantes produziram textos visuais e verbais, tomando como referência os artistas e movimentos artísticos apresentados.

Nas análises dos resultados foi possível perceber que se deram conta dos elementos em comum entre as linguagens visual e verbal, como pontos, linhas curvas e retas nos dois movimentos artísticos estudados. A palavra também esteve presente nas duas linguagens em substantivos, conectivos, verbos e adjetivos, quando incluídos na formação do desenho tanto dadaísta como marginal. Perceberam que estes elementos se relacionam por meio dos procedimentos relacionais como repetição e contraste, simetria, ritmo, movimento e luminosidade. Ao comparar imagens visuais com as produções verbais realizadas por eles, compreenderam as similaridades e diferenças entre as duas. Entre as similaridades, destacam-se as linhas ao formar objetos geométricos, as letras dispostas no papel sem formar palavras, a palavra textura que descreve o procedimento relacionado no texto visual; e entre as diferenças perceberam que na linguagem verbal o texto visual pode ser descrito passo a passo de acordo com os elementos que o constituem ou analisado de acordo com seu conteúdo, tomando como referência alguns de seus elementos constitutivos. Porém, na linguagem visual o texto verbal é representado por uma figura que pode expressar a palavra ou seu sentido figurado, como visto no desenho automático dadaísta. No estudo sobre a tradução em Omar Calabrese pode-se dizer que a compreensão fez parte de um processo gradativo. Este conceito foi assimilado como ingrediente principal de um conjunto de construções em que aos poucos ia se mostrando, tanto nas respostas verbais dos aprendizes como nas suas manifestações visuais.

Em vista de ter sido planejado um período de dezoito encontros para a coleta de dados, bem como pelo fato de ter havido acidentes de percurso, como greves de transporte público, manifestações públicas e feriados justamente nos dias programados para a realização das

atividades, as produções analisadas consistiram em resultados obtidos em apenas dez encontros. Foram resultados modestos, e, mesmo assim, considera-se que os objetivos foram alcançados. Entretanto, o desempenho dos alunos teria sido melhor observado se o período de tempo não tivesse sido interrompido em diversas ocasiões, pelos motivos citados anteriormente.

Há que lembrar que se tratou de um grupo de pessoas que tinham em comum o gosto pela leitura e pela escrita, com vivências em diferentes formações acadêmicas, um grupo de educação não formal em que não existia obrigatoriedade à permanência em sala de aula. Segundo as palavras de Carvalho (2008), além de atividades de integração, nestes grupos de educação não formal existe a possibilidade de profissionalização de quem desejar; porém, pode-se constatar que as pessoas que aqui participaram formavam um grupo que sentia maior satisfação na execução de tarefas práticas, visuais e verbais, do que no estudo em si; por este motivo, a teoria foi apresentada comedidamente, de maneira prática e lúdica, explicada na medida em que os exercícios eram realizados e as tarefas extraclases ministradas e revisadas. Explicitando melhor, a maioria dos participantes do grupo não se dispunha a conhecer as teorias, a não ser por meio de atividades. Pelo fato de ser uma “oficina”, as pessoas que nela se matricularam tinham a ideia pré-concebida de que o trabalho seria restrito a atividades práticas.

Na educação não formal, Carvalho (2008) diz que o ritmo de aprendizado e conhecimento, a sequência das atividades e etapas de execução das tarefas acontecem de maneira diferente das entidades de ensino formal. Pelo fato de esta experiência ter sido executada com participantes que já vinham frequentando as atividades da Oficina Literária, bem como em decorrência de os seus diretores terem permitido que fossem realizadas as atividades para a coleta de dados da pesquisa, houve um tempo de espera maior para que as pessoas assimilassem os conteúdos que foram adaptados para a realidade deles. Não se tratava somente de realizar tarefas. Houve introdução de novos conceitos como Plano de Expressão, Plano de Conteúdo e Tradução que eram lembrados a cada encontro. Para isso foi necessário recorrer ao ensino fazendo analogias, trazendo para os encontros as vivências dos participantes.

A teoria de aprendizado de David Paul Ausubel permite saber o que acontece na mente humana quando existe esforço para a apreensão de novos conhecimentos e ao rever suas

postulações, em Moreira e Masini (1982), aprender não é memorizar, mas entender por meio de analogias com saberes assimilados anteriormente. Pode-se dizer que nas oficinas foi possível aprender novos dados vindos da absorção deles, assimilados e somados às experiências já armazenadas pelos participantes. Ausubel faz menção a elementos subsunçores, que são os ancoradouros em que novos conhecimentos se associam. Durante a discussão e assimilação de conhecimentos, os participantes relembrou momentos de suas vivências, as quais foram incorporadas aos conhecimentos que estavam adquirindo nesses momentos. Os elementos subsunçores, que segundo Ausubel são os que realmente interessam, fizeram parte sim das atividades com o grupo em questão. Estes elementos foram os que sustentaram as tarefas de criação visual e verbal.

Ao inserir o conceito de tradução, foi preciso elaborar comparações entre textos visuais e verbais. Além de orientar no sentido de que entendessem que existiam elementos em comum, era preciso perceber se havia tradução ou não. Essa percepção era realizada visualizando elementos que pudessem estar presentes nos dois textos. Segundo Omar Calabrese (2012), a tradutibilidade de um texto pode ser molecular ou molar. A tradução molecular se dá, por exemplo, quando acontece entre dois idiomas, espanhol e português, em que a tradução é palavra por palavra, termo a termo. Neste caso, o foco do tradutor está no Plano de Expressão. Nos casos experimentados na Oficina, a tradução se dava de um texto verbal para visual ou de um texto visual para um verbal, não se tratando de tradução como a de um idioma para outro, em que a tradução é passo a passo. Como houve tradução de conteúdo, pode-se considerar que na Oficina prevaleceu a tradução molar.

Durante os exercícios realizados para este estudo, algumas vezes houve transmigração, que, nas palavras de Calabrese (2012), ocorre quando apenas alguns dados do texto original são aproveitados para uma possível tradução, o que implicou na parcialidade da tradução. Nestes casos, foram criados novos textos verbais, havendo a interpretação do texto visual apresentado como referência para o processo de criação. A linguagem verbal é linear e a verbal é concebida através de entrecruzamentos de elementos de sentidos e isto dificulta a possibilidade de se realizar traduções moleculares do verbal para o visual e vice-versa. Por outro lado, pode ser considerada como tradução a descrição verbal, oral ou escrita de uma imagem visual. Porém, esta descrição pode ser considerada tradução molar, mas não molecular. Recordando Calabrese (2012), a tradução molecular prende-se ao Plano de Expressão, no momento em que a tradução tem que ser fiel aos elementos que compõem os

textos; por outro lado, a tradução molar se prende ao Plano de Conteúdo, por priorizar os significados e não o modo como eles foram expressos.

Sendo assim, mesmo tendo ocorrido poucos encontros, mesmo com a falta de aceitação de estudos mais aprofundados porque o foco sempre era no fazer, constatou-se que existem possibilidades de articulação entre as linguagens visual e verbal.

Os principais resultados obtidos consistem nas análises da produção visual e verbal dos participantes e de seus depoimentos. Nas análises dos dados, foi possível detectar que existiu entendimento do que vem a ser Plano de Expressão e Plano de Conteúdo como dimensões indissociáveis do texto verbal ou do visual. Nestes conceitos foi possível identificar os elementos constitutivos das duas linguagens e os procedimentos relacionais, bem como o modo de se relacionar desses elementos dentro dos textos produzidos. Nos depoimentos analisados, cada componente do grupo fez uma avaliação dos encontros e estes permitiram concluir que houve acréscimo de conhecimento e ganho de noções adquiridas pela experiência no fazer dos exercícios de criatividade.

Entre as dificuldades encontradas, destacam-se as que surgiram no início das atividades, quando era procurado um grupo que pudesse aceitar as atividades propostas na pesquisa. Nas escolas da rede, tanto particular como estadual, o programa de ensino curricular para esse ano já estava organizado. Foi sugerido por um diretor de escola que a proposta deste estudo fosse incluída como atividade extracurricular em uma escola particular, mas ainda passaria por um estudo de viabilidade, o que atrasaria a coleta de dados. A aceitação da proposta por uma entidade de educação não formal fez com que o programa fosse adaptado para as atividades do grupo, sendo inseridas dentro da programação para esse ano.

O fato de o programa para dezoito encontros ter sido prejudicado por greves, manifestações e feriados fez com que a coleta de material, que consistiu nos dados analisados, tenha sido menor, pois os encontros foram reduzidos para dez. A desistência de duas pessoas na metade da pesquisa também foi uma perda, porque a produção deles faltou na continuidade do programa. O fato de as atividades terem sido desenvolvidas em um grupo de educação não formal e de não haver compromisso com os horários e frequência também interferiu nos resultados e, em especial, na resistência ao aprendizado teórico. A resistência ao novo, apesar do esforço das pessoas em aprender e entender a proposta que estava sendo apresentada, também pode ser considerada um outro fator que interferiu nos resultados.

É necessário, neste momento, dizer que como pesquisadora foi preciso elaborar uma proposta de pesquisa ação, com a finalidade de estreitar vínculos com os integrantes das oficinas e obter a confiança deles para conseguir resultados em concordância com a pesquisa. Em nenhum momento houve intenção de direcionar as respostas. Porém, devido ao fato de que conteúdos, autores, artistas e textos visuais e verbais terem sido selecionados pela pesquisadora, seria impossível não direcionar o pensamento dos participantes.

A impressão, como pesquisadora, é de que os resultados foram positivos, e teriam sido melhores se o período de coleta de dados tivesse sido maior. Foi um período de dedicação exclusiva de estudo e preparação, no intuito de que os aprendizes conhecessem outras formas de estudar as artes visuais e verbais. Foi semeado conhecimento e, assim como ensinado, também foi entendido que há que ter paciência no que diz respeito à educação para adultos, principalmente quando eles vêm de origens diferentes, no que se refere a culturas, níveis sociais e educacionais.

O que pode ser mudado com relação à postura como pesquisadora é que em experiências futuras, quando em entidades não formais, deve-se trabalhar mais a questão do contexto, no sentido de direcionar o ensino para as necessidades do grupo. É de se levar em consideração que esse deveria ter sido também um dos questionamentos para aplicar melhor o assunto no meio em que acontece a ação educativa. Se em educação formal o ideal seria pensar em trabalhar em parceria com o professor de artes e o de português, para que este método de educação pudesse ser aproveitado nas escolas públicas e particulares.

Como sugestão, entre as possibilidades para novas pesquisas evidenciadas durante o percurso da investigação, destaca-se a implementação deste estudo em escolas da Rede Municipal e Estadual de Ensino, de maneira extracurricular e curricular. Isto levaria a obter novos elementos a serem analisados, havendo a expectativa, em se tratando de uma entidade de ensino formal, de resultados diferentes quanto às possíveis articulações entre as linguagens visual e verbal. No caso de investigar tal objeto em uma experiência curricular, que seja uma atividade interdisciplinar, com o professor de arte trabalhando junto ao professor de Língua Portuguesa, pois as atividades realizadas permitiriam desenvolver as analogias entre as duas linguagens, cada uma delas planejada e executada por profissional devidamente habilitado para a respectiva área. Portanto, o mesmo se refere às aulas de Artes Visuais, nas quais poderia se verificar a inclusão da palavra dentro da produção visual, bem como o estudo da

tradução entre duas linguagens. Sugere-se, também, desenvolver a proposta deste estudo também com públicos especiais, como forma de capacitação e formação.

Por último, cabe a sugestão para que nos currículos de formação de professores, de Arte ou de quaisquer outras áreas, haja a oportunidade de se experienciar e estudar o contexto da educação não formal, pois isto consiste, geralmente, em uma lacuna na sua formação. Há uma especificidade nesse público e demandas igualmente específicas e o professor deve estar preparado minimamente para poder atuar de modo efetivo junto a esses ambientes educacionais.

REFERÊNCIA

- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e Sons**. A nova cultura oral. Cortez: São Paulo, 2004.
- ARROJO, Rosemary. **Oficina de Tradução: A teoria na prática**. Ática: São Paulo, 1992.
- AZEVEDO, Maria de Lourdes . et al. Transdisciplinaridade e intersemioses no ensino da arte – Transarte. **DAPesquisa: revista de investigação em artes**, Florianópolis : Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes, v. 2, n. 2, 10 p., ago. 2006/jul. 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. **ARTE – EDUCAÇÃO: conflitos/ acertos**. MaxLimonad:São Paulo, 1984.
- _____. CUNHA, Fernanda Pereira da. **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. MEC. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALABRESE, Omar. **O estranho caso da equivalência imperfeita (Fra parola e immagine – metodologie ed esempi di analisi)**. Milano: Mardadori, 2012.
- CALABRESE, Omar. **A Linguagem da Arte**. Lisboa: Presença, 1986.
- CAMARGO, Luís. **Arte Educação: da pré-escola à universidade**. São Paulo: Nobel, 1989.
- CAMPOS, Haroldo de. **A Operação do Texto**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- _____. **Metalinguagem & Outras Metas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DONDIS, A. Donis, **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.
- GREIMAS, Algirdas Julien. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker, 2002.
- _____. COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: EGA, 1996.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HOMS, Ma. Inmaculada Pastor. **Pedagogía Museística**. Nuevas perspectivas y tendencias actuales. Ariel: Barcelona, 2007.

JUNQUEIRA, Fernanda Maziero; AZEVEDO, Maria de Lourdes; OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho. Transarte III : transdisciplinaridade e intersemioses no ensino da arte. **DAPesquisa: revista de investigação em artes**, Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes, v. 3, n. 1, 11 p., ago. 2007/jul. 2008.

KANDINSKY, Wassily. **Ponto e linha sobre o plano**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Pedagógica e Universitária. São Paulo: Epu, 1986.

MAKOWIECKY, Sandra; RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008.

MARQUES, Mário Osório. **Educação/ Interlocução, Aprendizagem/ Reconstrução de Saberes**. UNIJUÍ: Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 1996.

MOISES, Massaud. **A Criação Literária: Poesia**. São Paulo: Cultrix, 2003.

MOREIRA, Marco A. MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes: 1982.

MUKAROVSKY, Jan. **Escritos sobre estética e semiótica da arte**. Lisboa: Estampa, 1993.

NETO, José Batista. Saberes pedagógicos e Saberes disciplinares específicos: os desafios para o ensino da História. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMA, PROCESSOS FORMATIVOS E SABERES PEDAGÓGICOS, 2006, Recife. **Anais...** Recife. 2006.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2008.

NUNES, Sandra Conceição. **Inter-relações entre linguagens no ensino da arte**. Florianópolis: UDESC, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: CAMPUS, 1989.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica Visual: Os percursos do olhar**. São Paulo: Contexto: 2004.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica e Literatura**. São Paulo: Cultrix, 1987.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. São Paulo: Ateliê, 2005.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. **Diante de uma imagem**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010.

_____. **Relatório Final TRANSARTE IV: transdisciplinaridade e intersemioses no ensino da arte não formal.** UDESC, 2010.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **A noção de obra de arte. Semiótica Plástica, organização de Ana Cláudia de Oliveira.** São Paulo: Hacker, 2004.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou Transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2006.

SOURIAU, Étienne. **A Correspondência das Artes: Elementos de Estética Comparada.** São Paulo: Cultrix, 1983.

VOLLI, Ugo. **Manual de Semiótica.** Loyola: São Paulo, 2007.

LEITURAS COMPLEMENTARES:

BARTHES, Roland. **A aventura Semiológica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001 .

COMETA, Michele. **La scrittura delle immagini.** Milano, Raffaello: Cortina, 2012.

DEELY, John. **Introdução à Semiótica.** Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1995.

DIDEROT, Denis. **Ensaio sobre a pintura.** São Paulo: Papirus: 1993.

PINTO, Luis Castanheira. **Sobre Educação Não Formal.** Cadernos d'induCar, maio de 2005. Disponível em: <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

SCHAFER, Murray R. **O Ouvido Pensante.** São Paulo: UNESP, 1991.

SCÓZ, Murilo, RAMALHO, Sandra. Questões acerca do ritmo visual. In: FREITAS, Neli Klix, OLIVEIRA, Sandra Ramalho (Orgs.). **Variantes na Visualidade.** Florianópolis: UDESC, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 PROGRAMA OFICINA LITERÁRIA – 2013

Para esta pesquisa foram coletados os dados dos seguintes movimentos:

3. **Dadaísmo (Artes e Letras) – Março – Abril**

5. História – Artes – 8 de março
6. Duchamp – 15 – Mário de Andrade
7. Hans Arp – 22 – Mario de Andrade
8. Arthur Cravan – 29 – Manuel Badeira
9. Tristan Tzara – 5 de abril – Manuel Bandeira
10. Flávio Carvalho – 12 de abril – André Breton – escrita automática
11. Ismael Nery – 19 de abril - Escrita automática
12. Cícero Dias – 26 de abril - Criação livre - recapitulação

4. **Poesia Marginal (Artes e Letras) – Maio – junho**

4. Influências e características – 3 de maio
5. Torquato Neto - Hélio Oyticica - 10 de maio
6. Francisco Alvim – Hélio Oyticica - 17 de maio
7. Roberto Piva – Lígia Clark - 24 de maio
8. Geração Beat – Lígia Clark - 31 de maio
9. Paulo Leminski – Amaro Francisco Borges - 7 de junho
10. Ricardo Carvalho Duarte – 14 de junho
11. Capinan – Arte de rua - 21 de junho
12. Waly Salomão – Tatuagens - 28 de junho

ANEXO 2 TEXTOS TRABALHADOS DURANTE AS OFICINAS

Introdução

O Dadaísmo foi um movimento artístico que surgiu na Europa (cidade suíça de Zurique) no ano de 1916. Possuía como característica principal a ruptura com as formas de arte tradicionais. Portanto, o dadaísmo foi um movimento com forte conteúdo anárquico. O próprio nome do movimento deriva de um termo inglês infantil: Dadá (brinquedo, cavalo de pau). Daí, observa-se a falta de sentido e a quebra com o tradicional deste movimento.

Características principais do Dadaísmo

Objetos comuns do cotidiano são apresentados de uma nova forma e dentro de um contexto artístico;

Irreverência artística;

Combate às formas de arte institucionalizadas;

Crítica ao capitalismo e ao consumismo;

Ênfase no absurdo e nos temas e conteúdos sem lógica;

Uso de vários formatos de expressão (objetos do cotidiano, sons, fotografias, poesias, músicas, jornais, etc.) na composição das obras de artes plásticas;

Forte caráter pessimista e irônico, principalmente com relação aos acontecimentos políticos do mundo.

Principais artistas dadaístas

Tristan Tzara, Marcel Duchamp, Hans Arp, Julius Evola, Francis Picabia, Max Ernst, Man Ray, Raoul Hausmann, Guillaume Apollinaire, Hugo Ball, Johannes Baader, Arthur Cravan, Jean Crotti, George Grosz, Richard Huelsenbeck, Marcel Janco, Clement Pansaers, Hans Richter, Sophie Täuber.

Na literatura

O maior exemplo de referências Dadaístas na literatura foi Mario de Andrade, um dos precursores do Modernismo no Brasil. Em seus poemas apresentava críticas e principalmente o “Non Sense”, característica básica do Dadaísmo. No livro de Mario de Andrade chamado “Paulicéia Desvairada” existem indícios claros de Dadaísmo. Nesse mesmo livro existe um

poema chamado "Ode ao Burguês", onde Mario de Andrade, já no prefácio, recomenda que leia esse poema só quem soubesse urrar.

Ode ao burguês

“Eu insulto o burguês! O burguês-níquel,

o burguês-burguês!

A digestão bem feita de São Paulo!

O homem-curva! o homem-nádegas!

O homem que sendo francês, brasileiro, italiano,

é sempre um cauteloso pouco-a-pouco! (...)”

Fonte:

ELGER, Dietma. *Dadaísmo (Coleção Art 25 anos)*. Taschen do Brasil:SP, 2010.

RICHTER, Han. *Dadá: arte e antiarte*. Martins Fontes:SP,2010.

Dadaísmo na literatura

O principal problema de todas as manifestações artísticas estava, segundo os dadaístas, em almejar algo que era impossível: explicar o ser humano. Na esteira de todas as outras afirmações retumbantes, Tzara decreta: "A obra de arte não deve ser a beleza em si mesma, porque a beleza está morta".

No seu esforço para expressar a negação de todos os valores estéticos e artísticos correntes, os dadaístas usaram, com frequência, métodos deliberadamente incompreensíveis. Nas pinturas e esculturas, por exemplo, tinham por hábito aproveitar pedaços de materiais encontrados pelas ruas ou objetos que haviam sido jogados fora.

Foi na literatura, porém que a ilogicidade e o espontaneísmo alcançaram sua expressão máxima. No último manifesto que divulgou, Tzara disse que o grande segredo da poesia é que "o pensamento se faz na boca". Como uma afirmação desse tipo é evidentemente incompreensível, ele procurou orientar melhor os seus seguidores dando uma receita para fazer um poema dadaísta:

Pegue um jornal.

Pegue a tesoura.

Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema.

Recorte o artigo.

Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco.

Agite suavemente.

Tire em seguida cada pedaço um após o outro.

Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco.

O poema se parecerá com você.

E ei-lo um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, ainda que incompreendido do público.

Embora muitas das propostas dadaístas pareçam infantis aos nossos olhos modernos, precisamos levar em consideração o momento em que surgiram. Não é difícil aceitar que, para uma Europa caótica e em guerra, insistir na falta de lógica e na gratuidade dos acontecimentos deixa de ser um absurdo e passa a funcionar como um interessante espelho crítico de uma realidade incômoda.

Dadaísmo

Formado em 1916, em Zurique, por jovens franceses e alemães que, se tivessem permanecido em seus respectivos países, teriam sido convocados para o serviço militar, o Dada foi um movimento de negação. Durante a Primeira Guerra Mundial, artistas de várias nacionalidades, exilados na Suíça, eram contrários ao envolvimento dos seus próprios países na guerra.

Fundaram um movimento literário para expressar suas decepções em relação a incapacidade da ciência, religião, filosofia que se revelaram pouco eficazes em evitar a destruição da Europa. A palavra Dada foi descoberta acidentalmente por Hugo Ball e por Tristan Tzara num dicionário alemão-francês. Dada é uma palavra francesa que significa na linguagem infantil "cavalo de pau". Esse nome escolhido não fazia sentido, assim como a arte que perdera todo o sentido diante da irracionalidade da guerra.

Sua proposta é que a arte ficasse solta das amarras racionalistas e fosse apenas o resultado do automatismo psíquico, selecionado e combinando elementos por acaso. Sendo a negação total da cultura, o Dadaísmo defende o absurdo, a incoerência, a desordem, o caos. Politicamente, firma-se como um protesto contra uma civilização que não conseguiria evitar a guerra. Ready-Made significa confeccionado, pronto. Expressão criada em 1913 pelo artista

francês Marcel Duchamp para designar qualquer objeto manufaturado de consumo popular, tratado como objeto de arte por opção do artista.

O Dadaísmo é a total falta de perspectiva diante da guerra; daí ser contra as teorias, as ordenações lógicas. Aliás, também é contra os manifestos, como afirma um dos seus iniciadores, Tristan Tzara (1896-1963), em seu manifesto Dada, 1918: "Eu escrevo um manifesto e não quero nada, eu digo portanto certas coisas e sou por princípio contra os manifestos, como sou também contra os princípios." São também palavras dele: "Que cada homem grite: há um grande trabalho destrutivo, negativo, a executar. Varrer, limpar, A propriedade do indivíduo se afirma após o estado de loucura, de loucura agressiva, completa, de um mundo abandonado entre as mãos dos bandidos que rasgam e destroem os séculos." "Liberdade: DADÁ DADÁ DADÁ, uivos das dores crispadas, entrelaçamentos dos contrários e de todas as contradições, dos grotescos, das inconseqüências: A VIDA." O fim do Dadá como atividade de grupo ocorreu por volta de 1921.

Para fazer um poema dadaísta - Tristan Tzara

"Pegue um jornal.

Pegue a tesoura.

Escolha no jornal um artigo que você deseja dar ao seu poema.

Recorte o artigo.

Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco.

Agite suavemente.

Tire em seguida cada pedaço um após o outro.

Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco.

O poema se parecerá com você.

E ei-lo um escritor infinitamente original de uma sensibilidade graciosa, e ainda que incompreendido do público."

Dadaísmo no Brasil

No Brasil o Dadaísmo abrangeu as artes plásticas e principalmente a literatura, sendo representada por escritores e artistas dos primeiros anos do modernismo no Brasil, nesse início do movimento modernista buscavam o arrojado e o polêmico, onde o Dadaísmo se

encaixava perfeitamente, sendo assim as ideias absorvidas do Dadaísmo Europeu que se enquadravam nesse estilo serviram de grande influência para os artistas do modernismo.

Flávio de Carvalho

Um dos maiores representantes foi o pintor Flávio de Carvalho, considerado um dos maiores nomes do modernismo Brasileiro. Flávio teve a oportunidade de conviver pessoalmente com os ícones do Dadaísmo por viver algum tempo na Europa. Ismael Nery, que também é um artista modernista, pintor que demonstrou grandes influências Dadaístas na sua última fase de pintura, onde andava pelo surrealismo e também pelo Dadaísmo, sendo essa fase de sua carreira tida pelos críticos como a mais importante e promissora.

Foi na literatura Modernista Brasileira onde o Dadaísmo mais se disseminou, com escrita totalmente brasileira com linguagem nacional totalmente livre e abusando do uso de paródias. O escritor Manuel Bandeira, considerado o maior poeta lírico brasileiro do Modernismo, mostrou muita influência Dadaísta em suas obras, principalmente trabalhando no poema-piada.

Mário de Andrade, um dos precursores do Modernismo no Brasil, apresentava críticas e principalmente o “Non Sense”, característica básica do Dadaísmo. No livro de Mário de Andrade chamado “Paulicéia Desvairada” existem indícios claros de Dadaísmo. Nesse mesmo livro existe um poema chamado "Ode ao Burguês", onde Mário de Andrade, já no prefácio, recomenda que leia esse poema só quem soubesse urrar.

Ode ao burguês

“Eu insulto o burguês! O burguês-níquel,
o burguês-burguês!
A digestão bem feita de São Paulo!
O homem-curva! o homem-nádegas!
O homem que sendo francês, brasileiro, italiano,
é sempre um cauteloso pouco-a-pouco! (...)”

Mário de Andrade

O modernismo foi o movimento que acolheu todos esses artistas com influências europeias, principalmente do Dadaísmo. O movimento modernista surgiu em 1922 junto à

famosa “Semana de Arte Moderna de 1922”, um marco na história artística nacional. O Dadaísmo só se fez tão presente porque o modernismo no Brasil tinha como características o desejo de liberdade de criação e expressão e a busca do moderno, original e polêmico. Essa busca foi suprida por influências europeias conhecidas pelos artistas onde o Dadaísmo se enquadrou perfeitamente a esse modo de fazer sátiras e contestar a sociedade e a maneira de se fazer arte na época.

Escrita Automática

Escrita automática é o processo de produção de material escrito que objetiva evitar os pensamentos conscientes do autor, através do fluxo do inconsciente. É um método de escrita criado pelos dadaístas, mais especificamente pelo posterior líder do movimento surrealista, André Breton, no ano de 1919, ou por Tristan Tzara. Para a literatura, se trata de um método literário defendido, principalmente, pela vanguarda surrealista.

Através da escrita automática, o "eu" do poeta se manifestaria livremente de qualquer repressão da consciência e deixaria crescer o poder criador do homem fora de qualquer influxo castrante. Seu propósito é vencer a censura que se exerce sobre o inconsciente, libertando-o através de atos criativos não programados e sem sentido imediato para a consciência, os quais escapam à vontade do autor.

Referência:

Castro, Paulo. *Como se escreve um obra de escrita automática*. Faculdade Paulista das Artes, 2005.

Hans Arp

Hans Peter Wilhem Arp foi um importante pintor, escultor e poeta franco-alemão. Nasceu em 16 de setembro de 1886, na cidade francesa de Estrasburgo, e faleceu em 7 de junho de 1966, na cidade de Basileia (Suíça). É considerado um dos grandes representantes do movimento artístico conhecido como Dadaísmo. Principais características do estilo artístico de Hans Arp: versatilidade artística, trabalhos com diversas técnicas e materiais como bronze, madeira, mármore, tela, obras na perspectiva da abstração geométrica, uso de técnicas de colagens e grafismos com relevo, objetos do cotidiano apresentados dentro de um contexto histórico.

Bibliografia indicada:

Hans Arp. Coleção Grandes Pintores do Século XX

Dadaísmo no Brasil

No Brasil o Dadaísmo abrangeu as artes plásticas e principalmente a literatura, sendo representada por escritores e artistas dos primeiros anos do modernismo no Brasil. Nesse início do movimento, os modernistas buscavam o arrojado e o polêmico, onde o Dadaísmo se encaixava perfeitamente. Sendo assim, as ideias absorvidas do Dadaísmo Europeu que se enquadravam nesse estilo serviram de grande influência para os artistas do modernismo.

Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho

Foi um poeta, crítico literário e de arte, professor de literatura e tradutor brasileiro.

Considera-se que Bandeira faça parte da geração de 22 da literatura moderna brasileira, sendo seu poema "Os Sapos" o abre-alas da Semana de Arte Moderna de 1922. Juntamente com escritores como João Cabral de Melo Neto, Paulo Freire, Gilberto Freyre, Néelson Rodrigues, Carlos Pena Filho e Osman Lins, entre outros, representa a produção literária do estado de Pernambuco.

Os sapos

Enfunando os papos,
Saem da penumbra,
Aos pulos, os sapos.
A luz os deslumbra.

Em ronco que aterra,
Berra o sapo-boi:
- "Meu pai foi à guerra!"
- "Não foi!" - "Foi!" - "Não foi!".

O sapo-tanoeiro,
Parnasiano aguado,
Diz: - "Meu cancionero
É bem martelado.

Vede como primo
Em comer os hiatos!
Que arte! E nunca rimo
Os termos cognatos.

O meu verso é bom
Frumento sem joio.
Faço rimas com
Consoantes de apoio.

Vai por cinquenta anos

Que lhes dei a norma:
 Reduzi sem danos
 A fôrmas a forma.

Clame a saparia
 Em críticas cétricas:
 Não há mais poesia,
 Mas há artes poéticas..."

Urta o sapo-boi:
 - "Meu pai foi rei!" - "Foi!"
 - "Não foi!" - "Foi!" - "Não foi!".

Brada em um assomo
 O sapo-tanoeiro:
 - A grande arte é como
 Lavor de joalheiro.

Ou bem de estatuário.
 Tudo quanto é belo,
 Tudo quanto é vário,
 Canta no martelo".

Outros, sapos-pipas
 (Um mal em si cabe),
 Falam pelas tripas,
 - "Sei!" - "Não sabe!" - "Sabe!".

Longe dessa grita,
 Lá onde mais densa
 A noite infinita
 Veste a sombra imensa;

Lá, fugido ao mundo,
 Sem glória, sem fé,
 No perau profundo
 E solitário, é

Que soluças tu,
 Transido de frio,
 Sapo-cururu
 Da beira do rio...

Tristan Tzara

Foi um poeta judeu e francês que nasceu em Moinesti, na Romênia, e faleceu em Paris aos 67 anos de idade. Foi um dos iniciadores do Dadaísmo. Em 1916, em plena 1ª Guerra Mundial

(1914- 1918), que durou 4 anos e da qual participaram 18 países, iniciada com o Atentado de Sarajevo e finalizada com a rendição dos alemães no Sudoeste Africano, um grupo de refugiados em Zurique, na Suíça, iniciou o movimento artístico e literário chamado Dadaísmo.

Seu pseudônimo significaria numa tradução livre "triste terra", tendo sido escolhido para protestar o tratamento dos judeus na Romênia. Poeta e ensaísta, participou na fundação do movimento dadaísta em Zurique, em 1916.

PRÉALABLE

cheveux défaits sentent la nuage de sang
de ton sang faible
lent à l'annonce de l'amour
lent
par les veines vers la vibration hospitalière
de ton sang
lent
fièvre faible hypothèse sans amour
dort sans paupières le poids à cotê
sur l'échelle des côtes la toux
balbutie sa petite répétition arithmétique

PRELIMINAR

cabelos desfeitos sentem a nuvem de sangue
do teu sangue frágil
lenta ao presságio do amor
lenta
pelas veias rumo à vibração hospitaleira
do teu sangue
lenta
febre frágil hipótese sem amor
dorme sem pálpebras os pés de lado
sobre a escala das costelas a tosse
balbucia sua pequena repetição aritmética

Fonte:
ZUNÁI - Revista de poesia & debates

Francisco Soares Alvim Neto

Ou simplesmente Chico Alvim (Araxá, 1938) é poeta e diplomata brasileiro. Iniciou sua carreira no exterior como secretário da representação do Brasil junto à UNESCO, em Paris. Foi cônsul-geral do Brasil em Barcelona (1995-1999) e em Roterdam, na Holanda (1999-2003). Chico Alvim estreou em 1968 com o livro de poemas *Sol dos cegos*, que junto de Antonio Carlos de Brito, Cacaso, marcava o aparecimento do que José Guilherme Merquior chamou de a primeira geração de poetas “pós-vanguardas”. Entre 1969 e 1971 vive em Paris, onde escreve parte de seu livro *Passatempo*, lançado em 1974 pela coleção Frenesi, a qual editou também os livros *Grupo Escolar*, de Cacaso, *Corações veteranos*, de Roberto Schwarz, *Em busca do sete-estrela*, de Geraldo Carneiro, e *Motor*, de João Carlos Pádua. A antologia *26 poetas hoje*, organizada por Heloisa Buarque de Hollanda ajudou a dar visibilidade à poesia produzida nesse período, e ficou conhecida como poesia marginal.

Em 1978, Francisco Alvim publica *Dia sim dia não*, com Eudoro Augusto, e, em 1981 *Festa e Lago*, montanha, que mantinham a marca da produção independente e artesanal do autor. Em 1981 a editora Brasiliense reuniu seus livros em *Passatempo* e outros poemas, com o qual ganhou o Prêmio Jabuti. Em 1988, a coletânea *Poesias reunidas* lhe rendeu outro Prêmio Jabuti; em 2000, publica *Elefante* (Companhia das Letras), livros depois reunidos em *Poemas (1968-2000)*. O mais recente livro de Francisco Alvim chama-se *O metro nenhum* (Companhia das Letras, 2011).

Referência:

Torquato Neto. - Verbete sobre o escritor no *Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira*.

BRITO, Paulo Henriques. *Torquato Neto*. Centro de Cultura Alternativa/ Rio Arte / Projeto Torquato Neto/ Secretaria de Cultura, Desportos e Turismo do Piauí, 1985.

KENARD, Krueel. *Torquato Neto ou a Carne Seca é Servida*. Editora Zodiaco: Teresina, 2008, 2a. Edição.