

O problema da leitura de imagens

The problem of images reading

Sandra Regina Ramalho e Oliveira

O ponto de partida deste estudo foi determinado pela observação do reduzido interesse pelas imagens estéticas criadas pelo homem na sociedade brasileira contemporânea. Supõe-se que o fato se deva a dificuldades encontradas em relação à leitura dos diversos códigos estéticos e defende-se a idéia que isso acontece menos pelas oportunidades do que pelos modos de acesso a eles.

Vive-se em um mundo povoado por imagens, as quais não se restringem às pertencentes ao sistema visual. Isto porque como imagens podem ser aceitas as construções formais pertencentes a outros sistemas, o que é defendido por SANTAELLA (1993), entre outros teóricos. Com base em um estudo de S. M. Kosslyn, diz a autora: "imagem é um tipo especial de representação (quase pictórica) que descreve a informação e ocorre num meio espacial." Segundo ela,

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

É com uma visão ampla como essa que se emprega a palavra imagem: como tal são consideradas toda e qualquer imagem estética produzida pelo homem, seja obra de arte ou não; incluem-se então, além das manifestações do código visual, aquelas pertencentes aos sistemas cênico, musical, audiovisual e mesmo ao verbal. Utilizando-se este conceito abrangente, podem ser aceitas como pertinentes ao campo imagético tanto as produções chamadas populares como as eruditas, e mesmo as que são destinadas à massa populacional, desde cartazes até os produtos televisivos.

Nesse universo de imagens variadas, cada qual concebida de acordo com as regras do código respectivo, encontram-se aquelas que, embora tenham uma ou mais funções específicas, utilitárias, cumprem secundariamente a função estética. E existem outras, as que têm como função primordial a função estética, ou seja, não têm outra função que não a de ser um produto estético. Este segundo tipo de representação caracteriza-se por adotar como parâmetro a norma estética vigente, sendo utilizada umas vezes para ser seguida e, outras, para ser transgredida. Aquelas, as que têm também outras funções, são as imagens estéticas; essas são as imagens artísticas, estéticas por excelência, estejam elas violando ou seguindo paradigmas estéticos vigentes.

Embora assim brevemente conceituada a diferenciação entre imagem artística e imagem estética, o que se quer ressaltar é que as pessoas, de um modo geral, têm dificuldades para acessar às manifestações dos códigos estéticos, indiferentemente do sistema ao qual pertençam e independentemente de se tratarem

de imagens artísticas ou estéticas. Uns, para encobrir o desconhecimento, alegam não gostar ou não ter interesse por tais produtos; outros simulam que a compreensão é tácita e evitam discuti-los; um terceiro grupo apela para interpretações baseadas em critérios extra-estéticos, como os pautados estritamente pelas emoções e pelos sentimentos ou até mesmo, pela valoração comercial. Em suma, o que se ouve e o que se vê pouco ou nada tem a ver com o que há para ver e ouvir.

Não é objetivo deste estudo discutir as causas da situação, mas sim caracterizar o problema e tentar apontar alternativas para seu encaminhamento. Apesar disso, não se deve omitir a consciência de que ele é resultado da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais históricos.

Eis aí o problema definido: existe no cotidiano do brasileiro, como no de qualquer sociedade, um acervo e uma produção constante de significados expressos em um tipo especial de produto, a imagem estética; mas a maioria das pessoas, mesmo tendo contato com sua expressão, não consegue ter acesso ao seu significado. Não há uma preocupação com a aprendizagem da leitura desses códigos como a que existe em relação à língua natural, através da prática de um processo educacional sistematizado, a alfabetização.

Assim como é entendido ser necessário, nas modernas civilizações, aprender a gramática, tida como os "modos de existência e de funcionamento de uma língua natural", deveria haver o interesse das pessoas, individualmente, e mais ainda, o empenho dos gestores de políticas públicas educacionais,

quanto à aprendizagem da *gramática* da imagem. Uma gama ilimitada de conteúdos é oferecida aos indivíduos a cada minuto, com as mais diversificadas intenções. Se não for propiciada a oportunidade de conhecer o funcionamento dos códigos imagéticos, duas são as possibilidades: ou as pessoas não serão capazes de fazer sua tradução, sendo a elas, neste caso, sonogados conhecimentos, ou farão uma leitura intuitiva, talvez equivocada. Ambas as hipóteses, não há como negar, são danosas ao cidadão.

O acesso à significação da imagem se consiste na apreensão de conhecimentos de uma área específica e, como tal, exige um processo de aprendizagem como as demais áreas do saber. Mas em que espaços sociais caberia um ensino dessa natureza?

Na educação informal, ou seja, no ambiente familiar e nas demais relações interpessoais, de um modo geral, não há o hábito da circulação de conhecimentos sobre arte e estética. Quando isso acontece, predominam referências baseadas em valorações questionáveis, estranhas ao conhecimento específico da matéria. É o que ocorre quando alguns recomendam assistir um filme que ganhou o *Oscar* porque recebeu um prêmio tido como importante, ou ver uma peça teatral porque nela trabalha o ator que obteve sucesso em um papel de uma telenovela. Nesses casos, pode haver a decepção do - chamemo-lo, por hora, assim - espectador, pois estava movido por valores baseados em critérios extra-estéticos.

Nas situações cotidianas que envolvem a troca de informações sobre arte e objetos estéticos, não há um repertório suficiente de

conhecimentos para se fazer uma discussão sobre a leitura do código, mas sim para valorar, com outros critérios, a produção e o acervo cultural da sociedade. Ver e ou ouvir podem ser sinônimo de se apropriar, de certo modo, de alguém ou algo que mereceu uma distinção qualquer, algumas vezes mais social ou financeira do que estética.

Quanto ao espaço ocupado pela educação não-formal, ele pode ser subdividido em presencial e à distância. São as situações específicas, criadas para a aprendizagem de algum assunto ou tema, desvinculadas do sistema oficial de ensino. Os cursos presenciais em geral destinam-se ao ensino de técnicas artísticas ou estéticas, que vão desde aulas particulares de instrumentos musicais até as de criação de histórias em quadrinhos, passando por aulas de pintura em porcelana. Praticamente não se conhecem cursos para ensinar a leitura da obra de arte ou dos objetos e eventos estéticos.

No que se refere ao ensino não-formal à distância, ter-se-ia à disposição a mídia, em especial a mídia eletrônica, ou seja, a televisão, o vídeo educativo e, mais recentemente, o CD Rom. Como este último ainda não está disponível para a maioria das pessoas, deixa-se apenas registrado como mais um meio alternativo, não se aprofundando suas possibilidades, ainda que as postulações aqui defendidas possam vir a ser aproveitadas na produção e na leitura estética de CD Roms.

Na televisão comercial os princípios estéticos são sobejamente utilizados, mas rara e superficialmente discutidos. Até porque talvez não haja o interesse de contribuir para a

preparação de leitores ou tradutores de sons e imagens, que passariam a ser mais críticos e mais refratários diante de certos artifícios característicos deste meio, como a propaganda subliminar ou o *merchandising*. As exceções ficam por conta de projetos específicos, como o da programação da TV Cultura de São Paulo; ainda assim, as dificuldades financeiras são uma constante ameaça para a manutenção ou o alcance dos objetivos maiores.

Como se sabe, um aparelho de televisão é hoje um dos mais populares bens de consumo no país e é comum se observar antenas em favelas. Em menor escala também cresce a aquisição de aparelhos *videocassette* e em bairros pobres podem ser encontradas videolocadoras. Isso significa que, além da escola, há outros meios disponíveis para propiciar ao grande público o acesso aos bens estéticos, os quais, no entanto, não têm sido devidamente aproveitados.

Não é de hoje que muitas escolas possuem aparelhos de TV e vídeo; produções audiovisuais já vêm sendo usadas para a ilustração e mesmo - lamentavelmente - para a substituição de aulas. No presente momento o Governo Federal se empenha no Projeto TV Escola, produzindo material e equipando as instituições de ensino para recebê-lo. No Paraná, a última administração municipal de Curitiba criou o Projeto TV Professor, um programa diário transmitido em circuito fechado para os estabelecimentos da rede municipal de ensino, abordando temas pertinentes às diversas áreas do conhecimento.

No entanto, são muito poucas as produções voltadas especificamente para a leitura de imagens estéticas e, principalmente, para a

leitura do próprio meio audiovisual. Incoerentemente as imagens do vídeo são cada vez mais utilizadas, sempre com a aura de modernização da escola, mas nem professores nem alunos são preparados para a leitura crítica dessas imagens em movimento. E sem este preparo, é hipocrisia se falar em professor criador ou em educação com autonomia. Sem o conhecimento do código, o professor é aquele que aperta o botão e o aluno é o que recebe um pacote pronto. Mesmo no Projeto Arte na Escola, que tem como um de seus pontos fortes um vasto material videográfico para o apoio às aulas, não existe, como parte da programação, conteúdos relacionados à leitura da imagem audiovisual, embora estude-se imagens artísticas estáticas através de imagens estéticas em movimento.

Talvez a única exceção fique por conta de um material ora em fase de produção no Centro de Tecnologia e Gestão Educacional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/SENAC de São Paulo, com a participação da Universidade de São Paulo/USP. Trata-se de uma série de vídeos de curta duração, definindo e mostrando conceitos referentes aos elementos e aos procedimentos utilizados no código videográfico. Conforme seus mentores, destina-se à "educação do olhar do educador" e cada um tem um foco específico: o olhar (e o ouvir); o fazer; o gênero; a narrativa; a recepção.

Mais do que a hipótese do uso de vídeos e de televisões educativas em iniciativas não-formais, a possibilidade de se disseminar os conhecimentos estéticos através do sistema oficial de educação se caracteriza como a mais adequada alternativa para o encaminhamento do problema; trata-se de um sistema organizado,

com espaço curricular destinado para tal e com profissionais credenciados para o exercício do ensino de arte. No entanto, o que se percebe é que na educação formal não é dada a devida importância à arte e à cultura, dificultando também a retroalimentação da educação informal e não-formal.

De modo genérico, a notória precariedade do ensino oficial permite apenas que com muito pouco ele contribua para a mudança da situação. De maneira específica, a centralização dos conteúdos de comunicação e expressão no verbal, os enfoques adotados no ensino de história, a ausência ou a fragilidade do ensino de filosofia, o entendimento de que arte na educação tem como objetivo apenas o lazer, sendo considerada ainda um luxo, atividade prioritariamente feminina ou trabalho manual, as poucas oportunidades em termos de apoio por parte dos órgãos de fomento à pesquisa acadêmica na área de arte, a oferta reduzida, em relação a outras áreas, de bolsas de pós-graduação para professores, o número insuficiente de grupos de pesquisa permanentes, que conduzam uma investigação acadêmica específica e sistemática, além da escassa bibliografia em português sobre ensino de arte são fatores que interferem negativamente na preparação dos sujeitos para o acesso ao universo de significados e sentidos expressos em forma de arte.

Diante dessas dificuldades, boa parcela de imagens estéticas criadas pelo homem, especialmente as artísticas, acabam parecendo herméticas para a maioria da população, enquanto outra parte delas recebe uma leitura apenas superficial, ingênua ou alheia ao seu conteúdo e, até mesmo, à carga do poder

persuasivo que as manifestações desses códigos podem encerrar.

A questão melhor se delinea como grave problema ao se considerar imagens como produtos culturais que, mesmo tendo autores individuais, são a expressão das influências - sentimentos, pensamentos, anseios, críticas - de uma sociedade, e que, portanto, a ela devem estar acessíveis. Do mesmo modo elas devem estar disponíveis para que essa sociedade interaja e seja compreendida pelas demais, de uma forma mais ampla, no espaço sincrônico e diacrônico.

O que hoje se verifica na maioria da população brasileira é o distanciamento causado por uma espécie de estranheza que provocam os sistemas estéticos que encerram certo nível de complexidade ou uma lógica diferenciada da língua natural, complementado, com coerência, pelo consumo irrefletido de formas estéticas de fácil digestão.

Trata-se do fenômeno que ALMEIDA (1994) denomina, metaforicamente, de *infância cultural*: um conjunto de estados sociais e psicológicos onde se verifica a relação com produtos da indústria cultural de maneira singela, repetitiva e onde há sempre o desejo de ver e ouvir as mesmas proposições, formas ou modelos estéticos. Compreende também a rejeição a dados culturais que demandem esforço para o seu entendimento, sensibilidade ou atenção, bem como a busca de segurança na opinião de agentes socialmente autorizados, ou seja, a sanção institucional, como a da crítica e a do mercado.

Mas este fenômeno não se caracteriza como um problema estritamente brasileiro, pois

já foi detectado anteriormente em outras situações. BENJAMIM (1990), reportando-se ao contexto sócio-cultural europeu da primeira metade do século, diz que "frui-se, sem criticar, aquilo que é convencional; o que é verdadeiramente novo, é criticado com repugnância." Segundo ele, a massa populacional necessita da ligação entre a obra fruída e a experiência vivida. Benjamim apresenta como exemplo para defender sua argumentação o fato de o público de sua época reagir progressivamente diante de um Chaplin e reacionariamente diante de um Picasso, ambos artistas seus contemporâneos.

O que haveria de diferente entre o cinema de Chaplin e a pintura de Picasso, a ponto de fazer com que o público reagisse de maneira oposta? O cinema é um código de massa e a pintura não o é? O código audiovisual pode ser usado como um mídia para a massa populacional, mas o visual também pode ser assim entendido: a título de exemplo, todo o acervo da humanidade na forma de arte sacra teve e ainda tem a massa como fruidora. Em períodos históricos onde a maioria da população não tinha a compreensão do texto escrito, era o código visual que cumpria o papel de disseminador dos conteúdos bíblicos.

O problema estaria na temática? Seriam os temas chaplinianos mais próximos do cotidiano vivido pelo homem de então do que os temas de Picasso, como propõe Benjamim? O tema da guerra, expresso em Guernica, um dos trabalhos mais divulgados da obra de Picasso, poderia ser considerado como distanciado da experiência vivida pelo homem da primeira metade do século na Europa? E a sua pomba da paz, identicamente conhecida?

Advoga-se então que a questão era de ordem estética: a diferença da reação do público deve ter se dado a partir do seu referencial para a leitura de cada uma dessas obras. Provavelmente, a massa fruidora reagia progressivamente diante de Chaplin não por estar mais próximo da sua experiência de vida, mas pelo fato de conseguir fazer uma determinada leitura de sua obra. Em relação a Picasso, por ele propor novos paradigmas estéticos, novas formas de apresentar seus temas, nova forma de uso do código, quebrando a norma estética então vigente para a leitura do código pictórico, havia a rejeição. As pessoas não estavam instrumentalizadas para o tipo de leitura que sua obra exigia. O que ocorria com o cinema de Chaplin é que dele não era feita uma leitura estética; ele era visto, principalmente, como entretenimento.

De acordo com MERTEN (1995), este fenômeno ainda ocorre na nossa realidade e foi motivo para que escrevesse o livro "Cinema: um *zapping* de Lumière a Tarantino":

"o objetivo do livro é preparar o espectador para a compreensão do cinema como fenômeno artístico, o que é decisivo numa arte que funciona, na maioria das vezes, como mero espetáculo de entretenimento. A idéia dos textos é fornecer subsídios para que o leitor aprenda a separar o que é estética do que é diversão banal".

Se ainda hoje, quando acaba de se comemorar cem anos de cinema, à massa faltam referenciais para fruir esteticamente uma obra cinematográfica, prendendo-se muitas vezes apenas ao enredo, mais difícil ainda seria haver uma apreciação estética diante de um novo código que surgia. Como o código cinematográfico inicialmente retratava o

cotidiano do mundo natural, fazia-se dele a mesma leitura que se fazia dos fatos do dia-a-dia.

Esta mesma premissa pode servir para que se retome a análise da resposta do público com relação à obra de Picasso: diante da impossibilidade de se ver e ouvir a imitação *literária* do cotidiano, decorrentes da falta de conhecimentos de paradigmas estéticos para a leitura, o público reagia reacionariamente, afastando-se, na verdade, daquilo que não entendia.

Eis aí uma situação que coincide com o que se vê e se ouve em relação a boa parte da produção cultural na realidade brasileira contemporânea. Como exemplo dela pode ser citada a reação de grande parte do público quando da realização de cada Bienal de São Paulo. Predomina a perplexidade diante da vanguarda artística; e a imprensa muitas vezes reforça a visão do senso comum, destacando como excentricidade o que na verdade se caracteriza como violação da norma estética; são raras as matérias jornalísticas que buscam apresentar elementos que encurtem a distância entre a obra e o enunciatário potencial.

Outra situação referente às dificuldades de acesso à arte, em contexto distante do nosso, é trazido por MUKAROVSKÝ (1988). Falando da ex-Tchecoslováquia na primeira metade deste século, diz o autor que o contato direto com as obras de arte era restrito "pelas barreiras da estratificação social": "possibilidade limitada de acesso às obras de arte e à educação estética para algumas camadas da sociedade".

Tomando-se como exemplo o cenário de Mukarovský, qual seja, a arquitetura da cidade

de Praga, percebe-se a presença de obras de arte que lá já estavam, acessíveis ao olhar de qualquer transeunte, independentemente da camada social a qual pertencessem: o estilo românico através do Castelo de Praga ou da Basílica de São Jorge, o gótico da Catedral de São Vito ou da Ponte Carlos, o estilo renascentista do Palácio Schwarzenberk ou das tumbas do antigo Cemitério Hebraico, o barroco da Igreja de São Nicolau ou da Igreja da Assunção da Virgem Maria.

Entretanto, não é o simples contato direto com a obra que significa acesso a ela; as limitações quanto ao acesso apontadas por Mukarovský parecem então ser aquelas determinadas pela ausência de referenciais para a apreciação estética, o que, na sua opinião, depende da questão social.

A visualização da arquitetura de Praga, do mesmo modo que a do cinema de Chaplin, podem estar ao alcance de qualquer pessoa; no entanto, é a educação estética que vai lhe proporcionar o acesso de fato, através da leitura do respectivo código. Este é o motivo pelo qual se contesta a justificativa de Benjamim para as reações diferenciadas do público frente a Chaplin e a Picasso; esta também é a razão porque, já no primeiro parágrafo deste trabalho diferenciavam-se as *oportunidades dos modos de acesso à imagem estética*. Oportunidades, existem muitas; mas de que maneira se dá este acesso?

A falta de uma chave para se penetrar, com certa segurança, em um mundo que está aí, mas muitas vezes não se vê é o que WORRINGER (s. d.) percebe no proletariado europeu do início

do século e que, citando Rathenau, chama de "patamar de ingenuidade cultural":

"a mentalidade professoral só pode conceber, como educação e refinamento das classes inferiores, a aplicação dos velhos recursos da educação infantil: quadros, música, teatro, literatura, etc. Mas todas estas coisas carecem de sentido para um proletariado inteligente. Para ele, o automóvel é mais importante que o Panteon, uma partida de futebol é mais importante que a Donzela de Orléans".

Nesse trabalho, Worringer dedica-se a criticar a arte exclusivamente mimética, reprodutora do natural, chegando a afirmar, entre outras assertivas, que a música é feliz por não conhecer comparações com a natureza. No entanto, acaba o autor fazendo a apologia da democratização do acesso à arte: "não a arte, mas sim a *compreensão* da arte deve ser socializada". E continua, alertando para a longa duração que exige um processo com tal objetivo, o de proporcionar a educação artística ao grande público: "é natural que, teoricamente, tal possibilidade exista; mas só é realizável a longo prazo."

Havendo indícios de que nos encontramos hoje, em nosso país, no mesmo nível do proletariado de então no primeiro mundo, conforme ressaltado tanto por Benjamin, Mukarovský e Worringer, defende-se a necessidade de se apontar novos caminhos para a compreensão das imagens estéticas, através de uma leitura que ultrapasse o nível superficial e busque alcançar a significação, levando em conta a complexidade inerente às manifestações dos códigos estéticos.

A intenção de se construir uma proposta voltada para o universo populacional em fase

escolar não pode descuidar-se da ameaça da vulgarização. É o problema abordado por FREITAG (1987), nutrida por pressupostos de representantes da Escola de Frankfurt e, de um modo especial, por Adorno: a banalização da cultura, denominada *pseudocultura* e da educação, a *semi-educação*, fenômenos que poderiam vir a acontecer, em nome da intenção de se democratizar o acesso aos bens artísticos e culturais. Ela alerta para o fato de que, ao se ter esse objetivo, pode-se, no afã de simplificar, tornar superficial e assim, esvaziar o processo de interrelação do leitor com o texto artístico.

Em seu estudo, Freitag utiliza-se de um exemplo da arte para evidenciar os perigos da vulgarização no processo educacional:

"assim como uma sinfonia tocada por uma orquestra incompetente, longe de preparar o ouvinte para fruir futuramente a música de boa qualidade, pode deturpar irremediavelmente sua sensibilidade musical, a semi-educação pode obstruir para sempre o acesso da classe trabalhadora à verdadeira educação".

Com esta comparação a autora demonstra como se pode distorcer o parâmetro de qualidade de uma população sem capacidade crítica, isto é, sem outros referenciais. No caso do Brasil, isso pode ser estendido, não limitando-se à classe proletária. Quando se refere ao acesso, de fato, ao produto estético hoje no nosso país, não parece haver grandes distinções entre classes sociais, diferenciadamente do que destacam Mukarovský, Worringer e Freitag, os quais estabelecem correlações entre os níveis de compreensão da arte às hierarquias sociais. Não que as classes populares tenham superado suas dificuldades. O caso é que mesmo nas classes ditas privilegiadas muitos são incapazes de se

dar conta da maior parte dos significados que uma representação imagética oferece.

Talvez, no nosso contexto, tenha também validade o enfoque de ARNHEIM (1986): "pessoas em demasia visitam museus e colecionam livros de arte sem conseguir acesso à mesma" , pois grande parte de pessoas pertencentes a altas camadas sócio-econômicas tomam contato com a arte apenas por acreditarem que *noblesse oblige*. Mesmo que quanto melhores as condições sócio-econômicas maiores se suponham as possibilidades de contato com a arte, nunca é demais afirmar: o contato não garante o acesso.

A questão da banalização da arte é retomada, mais adiante por Freitag nos seguintes termos:

"o consumo de produtos da indústria cultural, pela semi-educação produzida em escolas e mecanismos informais de divulgação do saber (revistas, best-sellers, fitas, vídeos e tevê), não somente nivelam por baixo (...), mas podem, até mesmo, produzir a obstrução definitiva dos canais de percepção da verdadeira educação e da educação autêntica".

Cotejando posicionamentos de Adorno e Benjamin, que se assemelham mas não coincidem, a autora filia-se à visão deste último, um tanto mais otimista, o que demonstra ao dizer que "a tese de Adorno nem sempre precisa dar certo" e que o potencial da indústria cultural pode ser revertido e capacitado para promover a cultura e a educação popular, o que só será possível através da qualificação de professores, da educação e da indústria cultural.

Assim caracterizado o problema da leitura da imagem no contexto do acesso aos bens estéticos, é possível avançar um pouco mais,

deixando sinalizada uma alternativa para seu encaminhamento, o que está sendo trabalhado na tese de doutorado *Leitura de Imagens para a Educação*: uma proposta que possa contribuir para a formulação de práticas pedagógicas nas escolas e outras iniciativas de cunho educacional.

Muito se tem pensado sobre a produção da imagem; igualmente, muito se tem estudado sobre a história da imagem; no entanto, nem sempre é lembrado o que, à maioria das pessoas, talvez seja mais importante: a leitura da imagem. Isso implica em tornar o sujeito mais do que um mero espectador ou receptor, mas um enunciatário da imagem, isto é, um interlocutor que também produza significados, um leitor que de certa forma recrie a imagem. Os elementos estéticos estão aí, presentes no cotidiano de cada ser humano; cabe então compreendê-los. Até porque, segundo CABRAL (1996), "o homem é a única criatura que cria símbolos. Cria e os utiliza. E nenhuma outra que se agite sobre a superfície da terra é capaz de fazê-los, de utilizá-los e de compreendê-los, porque esta é a maior expressão de sua inteligência".

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. J. *Imagens e Sons: a nova cultura oral*. São Paulo, Cortez, 1994.

ARNHEIM, R. *Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora*. Trad. de Yvonne Terezinha de Faria. São Paulo, Pioneira/ USP, 1986.

BENJAMIN, W. "A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica". In: LIMA, L. C. *Teoria da Cultura de Massa*. Trad. de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

CARNEIRO NETO, D. "Para Reconhecer um Filme de Arte". *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 1 de set. de 1995, *Caderno 2*, p.3.

COELHO, R. M. *A Difusão do Projeto Arte na Escola: Um Estudo sobre a Prática dos Professores e Professoras nas Escolas Públicas de Florianópolis*. Florianópolis, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, 1996. Diss. Mestr.

FREITAG, B. *Política Educacional e Indústria Cultural*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

GREIMAS, A. J. & J. COURTÉS, *Dicionário de Semiótica*. Trad. de Alceu Dias Lima e outros. São Paulo, Cultrix, 1989.

MERTEN, L. *Cinema: de Lumière a Tarantino*. Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1995.

MUKAROVSKÝ, J. *Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte*. Trad. port. de Manuel Ruas. Lisboa, Estampa, 1988.

OLIVEIRA, S. R. *Fenomenologia da Experiência Estética: Uma Alternativa para a Preparação de Educadores*. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 1986. 2 v.

_____. "Todo Ecletismo do Professor Cabral". *Diário Catarinense*. Florianópolis, 28 de set. de 1996, *Diário de Cultura*, p.p. 2-3.

SANTAELLA, L. "Palavra, Imagem & Enigmas". *Dossiê Palavra/Imagem*. São Paulo, (16): 36-51, dez./fev., 1992-3.

WORRINGER, W. *Problemática del Arte Contemporáneo*. Buenos Aires, Nueva Visión, s.d.