

Intertexto e o diálogo entre as imagens

Maria Isabel Petry Kehrwald 

(Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE/UFRGS)

RESUMO — Intertexto e o diálogo entre as imagens — Neste artigo abordo a importância do GEARTE na minha trajetória profissional, cito aspectos da pesquisa sobre processo criativo realizada durante o mestrado em educação e ofereço para reflexão algumas questões a respeito da intertextualidade, foco de meu interesse nas artes visuais e temática da minha tese de doutorado.

PALAVRAS-CHAVE

Intertextualidade. Leitura de imagem. Arte. Educação.

ABSTRACT — Intertext and the dialogue between images — In this article I approach the importance of GEARTE in my professional career, I cite aspects of the research on the creative process, carried out during a master's degree in education and I offer for reflection some questions regarding intertextuality, the focus of my interest in the visual arts and the theme of my doctoral thesis.

KEYWORDS

Intertextuality. Image reading. Art. Education.

RESUMEN — Intertexto y el diálogo entre las imágenes — En este artículo abordo la importancia de GEARTE en mi trayectoria profesional, cito aspectos de la investigación sobre el proceso creativo realizada durante una maestría en educación y ofrezco para la reflexión algunos aportes sobre la intertextualidad, foco de mi interés en las artes visuales y tema de mi tesis doctoral.

PALABRAS-CLAVE

Intertextualidad. Lectura de imágenes. Arte. Educación.

Quem somos é a consequência das histórias socialmente construídas e caminhamos por onde nos levam nossos desejos e nossas intenções, vestidos com as tramas que tecemos ao longo da vida, cujos fios foram se colando em nossa carne como uma segunda pele, às vezes velada, outras vezes exposta.

Movimentámo-nos pela bússola das nossas incertezas e interrogações e o norte que vislumbramos é sempre um novo começo: ora a nos provocar com devires sedutores, ora a nos apontar razões equivocadas. Sobressaltados, seguimos como nômades à procura do território seguro que nunca está onde o colocamos. Felizmente! Dele queremos distância, pois nossa alma de professora se nutre dessas inquietações e constrói com elas seus itinerários pedagógicos e suas possíveis investigações.

Quem sou, é esta tessitura de processos compartilhados, de experiências que me habitam, que explicam minhas escolhas e ressignificam minhas ações. Nunca somos sós, tudo que vimos, sentimos e aprendemos nos acompanha e revive em nosso cotidiano através de um imaginário que convocamos a nos acompanhar. Fragmentos do já vivido, e a memória, relicário dos nossos guardados, se entrelaçam e abrem brechas para que possamos entender e dar sentido à trajetória que trilhamos e que escolhemos como nosso chão.

É nessa moldura reflexiva que participo com honra e alegria das comemorações dos 25 anos do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE/UFRGS e ofereço esse texto para compor o Dossiê 25 anos. São 25 motivos para celebrar, 25 memórias para compartilhar, 25 razões para reconhecer uma trajetória densamente produtiva na área acadêmica e plena de afectos e amorosidades que tem apresentado contribuições fundamentais para a Educação, a Arte e a Pesquisa.

Para iniciar valho-me de Bakhtin, que ao se referir à consciência, descortina a importância de um grupo, a importância do coletivo, da voz do outro, do olhar do outro, para a compreensão de si próprio e do mundo.

Não tomo consciência de mim mesmo senão por meio dos outros. Deles recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, por meio do outro e com a ajuda do outro. (BAKHTIN, 2003, p. 385).

Apoiada nesta concepção de Bakhtin, percebo que a consciência do meu lugar de pertencimento no campo da Arte e da docência, se tornou mais forte e potente, a partir da convivência com a Prof^ª Dra. Analice Dutra Pillar e da minha participação no GEARTE. Embora já tivesse uma caminhada com estudos e pesquisas referentes à arte-educação, como professora e diretora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS — FUNDARTE, a realização do Mestrado e do Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, sob a orientação de Analice, provocaram outras e intensas buscas teóricas. As aulas, os encontros de orientação, as reuniões do GEARTE e a interlocução com componentes do grupo, foram momentos de qualificada reflexão que aprofundaram minhas convicções da importância da Arte, da pesquisa e das muitas vozes que passam a nos habitar a partir do coletivo.

No mestrado realizei pesquisa com o título *Processos criativos e ensino da arte: mudanças e permanências* (KEHRWALD, 2002), partindo do eixo criatividade e dividindo o projeto em três etapas. Na primeira descrevi uma experiência docente relativa à criatividade gráfico/plástica de alunas de um curso para formação de professores do Ensino Fundamental, cuja abordagem apoiou-se nos estudos de J. P. Guilford e nos fatores por ele nomeados como Pensamento Divergente, quais sejam: fluência, flexibilidade e originalidade, e também a elaboração, redefinição e sensibilidade a problemas que se referem ao Pensamento Convergente. Foi a narrativa de uma trajetória pedagógica.

Na segunda etapa tracei uma revisão da literatura sobre o tema e verifiquei o direcionamento dado ao processo criativo nas abordagens de ensino da arte explicitadas por teóricos do tema, especialmente Ana Mae Barbosa, Elliot Eisner, Viktor Lowenfeld, Ricardo Marin e Fernando Hernández.

A terceira etapa retomou os dois primeiros momentos e verificou mudanças e permanências suscitadas pela pesquisa. A investigação foi de natureza qualitativa, abordagem descritiva com análise documental de caráter interpretativo.

Os resultados da pesquisa concluída em 2001, apontaram para a necessidade de aprofundar estudos sobre a criatividade, tendo em vista os equívocos e lacunas existentes e o desconhecimento sobre o assunto no campo educacional. Nas considerações finais do estudo, ofereci um convite para a construção de um outro olhar sobre os processos criativos, que levasse em conta a pedagogia crítica e a perspectiva sociocultural, na tentativa de construir conhecimento através de fazeres artísticos emancipatórios, distanciados de atitudes de improvisação e do culto ao personalismo. No entanto, observo que ainda hoje, infelizmente, permanecem práticas centradas nas cópias, nos modelos estereotipados, nos desenhos prontos para colorir, e na baixa valorização das experimentações infantis com materiais diversos.

Se faz necessário estimular a compreensão de que o desenho e as atividades artísticas são estruturantes do ser humano, assim como a escrita e a leitura, constituindo-se também como um processo de alfabetização. A educação contemporânea ainda está a exigir uma outra concepção de criatividade, vista sobretudo como um valor social que traz benefícios ao indivíduo, mas principalmente ao coletivo.

Na tese de doutorado abordei o *Ensino da arte e as astúcias da intertextualidade*: pedagogias do olhar (PETRY KEHRWALD, 2009), temática que me fascina há um largo tempo e continua meu foco de atenção.

Neste artigo, trago um pequeno recorte de algumas questões da Tese que versou sobre a intertextualidade sob o ponto de vista teórico e da sua presença no âmbito educacional. No estudo, tracei uma revisão da literatura sobre o tema, expus uma trajetória pedagógica e verifiquei direcionamentos do processo intertextual nas abordagens de ensino das artes visuais vigentes. Centrei na concepção de que todo

texto é um mosaico de textos, defendida por Julia Kristeva (2005) e busquei em Barthes (2001), Bakhtin (2003), Calabrese (1993), Hernández (2000) e Barbosa (1991), entre outros, os aportes fundantes para a tessitura do projeto.

Apresentei o caleidoscópio de espelhos como metáfora do intertexto, e indiquei como intenções investigar os suportes teóricos da temática, os modos de olhar, os vestígios entre textos, as ancoragens imagéticas e afetivas e as astúcias da imagem. O estudo foi de natureza qualitativa, abordagem teórica e descritiva, com análises de caráter interpretativo, atravessada por imagens que dialogam entre si.

Ao final foi possível identificar a fragilidade das ações intertextuais em sala de aula, centradas ainda na releitura descontextualizada; a pertinência de estudos sobre esta temática no âmbito educacional; e a necessidade de formação e atualização teórico/prática dos professores em abordagens intertextuais que levem em conta as concepções contemporâneas de Arte e de ensino de Arte.

A seguir, trago fragmentos de um dos capítulos da tese de doutorado, como forma de contribuir para a reflexão sobre a temática da intertextualidade.

Um texto dentro de outro texto

A intertextualidade aparece no discurso da pós-modernidade como uma diáspora contendo várias maneiras de construção do texto. Teóricos como Barthes (2001), Kristeva (2005), Bakhtin (2003), entre outros, que se dedicaram ao estudo das relações intertextuais, têm defendido que um texto está sempre dentro de outro texto, preso a um sistema de referências que permite capturar os vestígios do texto primeiro. Esta compreensão amplia e adensa a concepção de leitura e, por analogia, a leitura do texto imagético. Sugerem os autores que uma obra já não pode ser considerada original; a interpretação a modifica. Desse modo, é apenas como parte de discursos anteriores que qualquer texto tem sentido e importância.

Umberto Eco (1976), cujos estudos nesta área são fonte de consulta para pesquisadores tanto da área das artes, quanto da literatura, comenta no seu livro

O nome da Rosa, que toda história se refere a uma história que já foi contada, numa alusão a este processo de revisitamento constante entre autores e textos.

O texto concebido como um mosaico que contém vários outros textos e referências, conforme idealiza Kristeva (2001), poderá desencadear uma infinita reinvenção de formas e conteúdos, uma rede interminável em que diferentes sequências transformam-se em novas sequências, (re)utilizando de incontáveis maneiras, os materiais textuais existentes.

Uma abordagem de ensino concebida a partir desse pressuposto poderá ampliar o interesse dos alunos em relação à arte, seus artefatos e sua história, qualificando processos de compreensão.

A constituição da própria palavra intertextualidade, direciona para seu significado: a relação entre textos. Ao considerarmos o texto, como um recorte do processo ininterrupto de semiose cultural, isto é, da ampla rede de significações dos bens culturais, podemos afirmar que a intertextualidade é inerente à produção humana. Sustentar a autonomia de um texto é, por essa perspectiva, improcedente, uma vez que ele se caracteriza por ser um momento que se privilegia entre um início e um final escolhidos. É um intervalo, um entre textos. Assim sendo, o texto, como objeto cultural, tem uma existência física que pode ser apontada e delimitada: um filme, uma música, uma pintura, um romance, uma propaganda. Entretanto, esses objetos, embora finalizados, não estão ainda prontos, pois destinam-se ao olhar, à consciência e à recriação dos leitores.

Cada texto constitui uma possibilidade de significação que não está inteiramente construída, uma vez que é no jogo intertextual do qual participam, texto e interlocutor ativo, que o processo de significação acontece, isto é, torna-se acontecimento. A intertextualidade se dá, pois, tanto na produção como na recepção da grande rede cultural, de que todos participam. Fotos que remetem a outras fotos e fatos, filmes que retomam filmes, propagandas que se utilizam de obras de arte, poemas escritos com versos alheios, romances que se apropriam

de formas musicais, performances que aludem a algo ocorrido, tudo isso são textos em diálogo com outros textos: tudo isso são intertextualidades.

Estudos iniciais sobre intertextualidade

No discurso sobre a intertextualidade, o pensador russo Bakhtin, é apontado como o primeiro teórico a se ocupar das questões referentes a esta temática ao introduzir o conceito de dialogismo, no qual a palavra é a mediadora entre o social e o individual, influencia a percepção da realidade, a intervenção no mundo e está impregnada de relações de diálogos, isto é, por muitas vozes. Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895-1975), nasceu na Rússia e é um dos mais fascinantes pensadores do seu tempo. Passou a receber atenção dos intelectuais a partir de 1963 e, mais especialmente, após a edição francesa de seu livro Problemas da poética de Dostoiévski, em 1970, traduzido e apresentado por Julia Kristeva. No Brasil, a primeira tradução de Bakhtin, é de 1987, para uma obra sobre Rebelais. Destaco de suas reflexões a que dá suporte ao conceito de enunciado como algo que carrega múltiplas vozes uma vez que

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

Se na comunicação verbal o enunciado é repleto de reações e respostas, isto é, provoca a possibilidade de responder, de adotar uma atitude responsiva, no campo das artes visuais o enunciado — a obra de arte —, também exerce influência e suscita relações de reciprocidade. As atitudes responsivas, preenchem o enunciado, dão-lhe o acabamento, conferindo-lhe nessa dinâmica o que se designa por “tonalidade dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 298). Desta forma, a ênfase na resposta privilegia a compreensão do objeto, movido por uma circularidade:

enunciado, interlocutor, os outros interlocutores e os textos suscitados nessa relação dialógica que busca, em última instância, o sentido do texto.

Assim, seguindo esse raciocínio, compreender uma imagem, seja da arte ou do dia a dia, é compreender o dever que temos em relação a ela e isso pressupõe a participação responsável nesse diálogo. É possível assegurar que professores de arte, sobretudo, têm um compromisso diferenciado e maior em relação ao texto imagético, uma vez que detêm conhecimentos específicos que os leigos não possuem. Este aspecto é fundamental para todo e qualquer plano de fomento à qualificação de ações docentes no ensino da arte.

A concepção dialógica de Bakhtin contém também a ideia de relatividade da autoria individual e, conseqüentemente, o destaque do caráter coletivo, social da produção de ideias e textos. Pensar em relação dialógica é remeter a um outro princípio — a não autonomia do discurso —, uma vez que está inevitavelmente atravessado pelas palavras do outro, pelas muitas vozes do outro, derivando, daí, as noções defendidas por Bakhtin: polifonia (diversas vozes e, por extensão, polissemia, propriedade de uma palavra em reunir muitos sentidos); alteridade (qualidade daquilo que é outro, princípio da diferença, do diverso); e ambivalência (convivência dos opostos).

Conforme Lukianchuki (2006), em linguagem bakhtiniana, a noção do eu nunca é individual, mas social e reforça a defesa do descentramento entendido como o que permite passar de um texto a outro, conjugando e cruzando conceitos. E reforça também a constituição de um sujeito marcado pela interação com seus pares, isto é, um sujeito histórico, conceito fundante da obra de Bakhtin e especialmente caro aos teóricos dos estudos sobre linguagem, cultura e pedagogia crítica.

As ideias de Bakhtin influenciam não só o campo da teoria literária e dos estudos da linguística, mas também tiveram forte repercussão nas áreas das artes e das ciências humanas em geral. A partir da década de 90, com a tradução e divulgação de seus livros no Brasil, amplia-se a contribuição das concepções

bakhtinianas para as pesquisas acadêmicas e discussões sobre as práticas intertextuais, especialmente as noções de dialogismo, polifonia e hibridização — esta entendida como amálgama de dois ou mais textos — por se tratarem de conceitos que apostam na inter-relação de textos diversos como espaço de construção criativa, ideia-chave dos teóricos e artistas da contemporaneidade.

A leitura de Bakhtin foi introduzida nos meios acadêmicos franceses por Julia Kristeva, na década de 1970, que identificou no conceito de polifonia a ruptura com os paradigmas vigentes — centralidade, linearidade, autoria, originalidade, entre outros —, temática em que estava envolvida nos seus estudos sobre semiótica e significância do texto.

Kristeva nasceu em 1941, na Bulgária, e em 1965 mudou-se para Paris, frequentando, a partir daí, os círculos intelectuais da época, principalmente os seminários de Roland Barthes. Em 1966, conforme relata Samoyault (2005), Kristeva escreve um artigo na revista *Tel Quel* em que apresenta, pela primeira vez, a palavra *intertextualité* como uma noção linguística transformadora, termo que refina e re-apresenta, em 1967, afirmando que o cruzamento de textos denuncia o texto que foi tomado como base.

Para Kristeva (2005), o processo de leitura visto a partir da gênese do verbo ler, é também o ato de colher, recolher, espiar, tomar, de reconhecer traços, de roubar. Ler, portanto, passa a ser uma participação agressiva, ativa, de apropriação de algo e a escritura, então, torna-se a produção dessa leitura que se cumprirá. Neste sentido, um livro remete a outros livros, uma imagem remete a outras imagens que, num procedimento somatório, possibilitam uma nova forma de ser. Ao elaborar uma significação própria, adquirem o estatuto de “textos-diálogos”, conforme descrição de Kristeva (2005, p.105).

Discorrendo sobre o campo das artes, no qual realizou experiências artísticas em artes visuais, Kristeva (2005, p. 104), reforça a função da ambivalência e aponta que “a linguagem poética é um diálogo de dois discursos”,

no qual um texto estranho entra na rede da escritura. A autora prossegue sublinhando que a porta de entrada para ler um texto nunca é única, mas sim múltipla. Se transferirmos este entendimento para o campo da leitura das imagens, podemos inferir que a entrada para a leitura do texto imagético pode estar em qualquer espaço da obra, e até mesmo fora dela, em outro texto, em um objeto, em uma música, em um fragmento de memória, em uma reminiscência, em um cheiro, um sabor ... enfim, em qualquer território convocado pela obra e pelo leitor.

Sobre a intertextualidade, muitos outros teóricos contribuíram com suas reflexões, entre eles, o pesquisador francês Samoyault (2005) que em seu livro *L'Intertextualité: mémoire de la littératures* faz uma análise dos estudos sobre intertextualidade a partir de seus teóricos mais proeminentes como Julia Kristeva, Bakhtin, Roland Barthes, Riffaterre, Gérard Genette, Laurent Jenny, entre outros.

Ainda sobre o tema, Barthes (1990, p. 48) aponta:

Qualquer texto é um novo tecido de citações passadas. Pedacos de código, modelos rítmicos, fragmentos de linguagens sociais etc., passam através do texto e são redistribuídos dentro dele visto que sempre existe linguagem antes e em torno do texto.

Todos os textos sejam literários ou imagéticos citam, tomam emprestado, ou aludem a outros textos. Barthes (2001) comenta que ao ler Proust, saboreava os encontros que a obra lhe proporcionava fazendo com que o texto anterior viesse do texto ulterior, referindo-se a esta ação como uma recordação circular, um intertexto. Prossegue o autor anunciando que o intertexto compreende não apenas textos delicadamente escolhidos, secretamente amados, livres, discretos, generosos, mas também textos comuns ou triunfantes. Nesse sentido, qualquer pessoa pode ser um texto de um outro texto.

O intertexto, para Sant'Anna (1985, p. 31), não é algo que está sendo apresentando, mas aquilo que veio ao cenário da consciência trazendo informações que estavam ocultas. "É uma nova e diferente maneira de ler o convencional. É uma tomada de consciência". O autor indica uma conscientização

construída a partir das relações estabelecidas com a arte, e com o texto, que serve como referência para falar do outro e de si mesmo, nos remetendo à importância de um sentimento de pertença, isto é, pertencer a um grupo que tem diálogos comuns, códigos compartilhados.

Abordagens intertextuais

Estes diálogos entre textos, nas artes visuais, ocorrem sob várias formas e denominações, entre elas: citação, apropriação, *revival*, bricolagem, revisitação, repetição, paródia, hibridismo, tráfico de imagens.

No âmbito educacional, a terminologia mais utilizada é a releitura que designa o ato de reler, re-elaborar, recriar uma obra estudada, com um percurso próprio, mas tendo como referente o texto lido. No entanto, nem sempre acontece este percurso próprio e o que se constata em muitos projetos pedagógicos é a cópia, ou pequenas variações em torno da obra de algum artista conhecido, utilizando técnicas artísticas. É um procedimento raso, quase sempre descontextualizado que não oportuniza a compreensão de qual conhecimento este fazer artístico está gerando para si e para o grupo de alunos e alunas.

Ao longo do meu estudo foi possível perceber que as práticas repetitivas são múltiplas e variadas, envolvendo o jogo, o acaso, as lógicas combinatórias, as serialidades, entre outras denominações que podem ser agrupadas no conceito amplo de intertextualidades. Assim, embora não sejam o novo, elas apresentam-se como produtoras de novos sentidos. Portanto, estes sentidos e conhecimentos podem ser desvelados pela astúcia do olhar, pelo crítico perspicaz.

Encantamento do intertexto: tarefas da educação

Percebe-se o quanto é importante a diversidade, tanto de experiências artísticas, quanto de relações que são estabelecidas pelo sujeito para ampliar seu repertório de conhecimentos, permitindo assim, o acesso e a crítica a bens culturais e sociais. O potencial de encantamento com a Arte, é tarefa da escola e

para muitas crianças e jovens, este será um dos poucos espaços em que tomará contato com manifestações artísticas, sejam as legitimadas pelos grupos hegemônicos, sejam as de matizes populares.

Para Walker; Chaplin (2002), as citações e alusões a outras imagens, como é o caso das práticas intertextuais, desassossegam e celebram a ambiguidade; perturbam o observador, que fragilizado, mas interessado, se prende a obra em busca das suas significações. Ao mesmo tempo, este intertexto faz com que o observador sinta-se na posição de um conhecedor de um texto outro que o eleva à categoria de apreciador, alguém que tem condições de acessar uma imagem pela via de um saber anteriormente construído. Esta passagem é apenas uma das entradas possíveis para ler a obra, mas lhe permite participar tanto da obra, quanto do grupo de pertença que faz da Arte uma de suas leituras ou, melhor ainda, faz da Arte uma de suas escolhas e vivências.

O que se faz imprescindível é uma atitude de receptividade, de curiosidade, de tensionamento em relação à arte e seus fazeres, pois tal atitude impulsiona a busca, gera conhecimento, refina a apreciação e é de inestimável valor para professores, estudantes e toda comunidade.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação lochpe, 1991.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70, 2001.
- CALABRESE, Omar. *Como se lê uma obra de arte*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- ECO, Umberto. *A obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- KEHRWALD, Maria Isabel Petry. *Ensino da arte as astúcias da intertextualidade: pedagogias do olhar*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KEHRWALD, Maria Isabel Petry. *Processo criativo e ensino da arte: mudanças e permanências*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LUKIANCHUKI, Cláudia. *Dialogismo: a linguagem verbal como exercício do social*. Revista Sinergia, v. 2, n.1, p. 43-47, 2001. doi:10.33780/issn.2177-451x.2001.v2.n1.p43-47 Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/issue/view/44>. Acesso em: 23 maio 2006.

SAMOYAUULT, Tiphaine. *L'intertextualité: mémoire de la littérature*. Paris: Éditions Nathan/HER, 2001; Armand Colin, 2005.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Paródia, paráfrase & companhia*. São Paulo: Ática, 1985.

WALKER, John A.; CHAPLIN, Sarah. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002.

Maria Isabel Petry Kehrwald

Graduada em Artes Plásticas pela Universidade Feevale (Novo Hamburgo/RS); Especialização em Artes Plásticas — Suportes Científicos e Práxis pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS; Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/FACED/UFRGS). Foi professora e diretora da Fundação Municipal de Arte de Montenegro (FUNDARTE-Montenegro/RS). Tem experiência na área da educação, formação docente, artes visuais, atuando nos temas: ensino de arte, leitura de imagem, interdisciplinaridade/intertexto, processo criativo e metodologias de ensino. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS/CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5510-290X>

E-mail: isabel.petry.2014@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4589650096857875>

Recebido em 30 de setembro de 2022

Aceito em 15 de novembro de 2022

