

ISSN 1982 - 0283

SALTO PARA O
FUTURO

CULTURA VISUAL E ESCOLA

Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011

SUMÁRIO

CULTURA VISUAL E ESCOLA

Apresentação da série	3
<i>Rosa Helena Mendonça</i>	
Introdução	4
<i>Irene Tourinho</i>	
Texto 1: Ver e ser visto na contemporaneidade	
As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso?	9
<i>Irene Tourinho</i>	
Texto 2: Imagem, identidade e escola	15
<i>Raimundo Martins</i>	
Texto 3: Cotidiano, prática escolar e visualidades	
O cotidiano espetacular e as práticas pedagógicas críticas	22
<i>Belidson Dias</i>	

CULTURA VISUAL E ESCOLA

APRESENTAÇÃO DA SÉRIE

“Sorria, você está sendo filmado”! O aviso, um tanto irônico, aos poucos foi tomando conta de diferentes espaços sociais, nos informando de uma sociedade que, ao tudo ver, tudo pretende manter sob controle. Mas, se por um lado, somos vistos, também nunca tivemos tantas possibilidades de ver e de produzir imagens.

Vivemos sob a égide de uma cultura visual! Afinal, como vemos e como somos vistos na contemporaneidade? E de que modo a escola deve se posicionar com relação à proliferação de imagens nos cotidianos?

Para refletir sobre essas e outras indagações a respeito das imagens – sejam elas da arte, da publicidade, da informação – a TV Escola apresenta, por meio do programa Salto para o Futuro, a série Cultura visual e escola. Os programas contam com a consultoria de Irene Tourinho (UFG) e apresentam, nos textos que compõem esta publicação eletrônica e nas edições televisivas, experiências diversas que pretendem evidenciar as possibilida-

des de análise e de produção de imagens no âmbito de escolas, nas universidades e em outros espaços.

O objetivo da série é contribuir para a formação de professores no campo das chamadas visualidades, possibilitando informações e troca de experiências que permitam orientar os alunos no desenvolvimento de uma visão crítica com relação a essa cultura visual.

O desenvolvimento de uma postura crítica sobre as imagens que expressam formas de vermos e de sermos vistos na contemporaneidade envolve o exercício de atitudes éticas e estéticas com relação a nós mesmos e aos outros. E é urgente que, numa sociedade atravessada por artefatos de produção de imagens, as propostas educacionais, em especial nas escolas, se preocupem com a formação de pessoas mais sensíveis ao impacto das imagens nos nossos cotidianos.

Rosa Helena Mendonça²

1 Supervisora pedagógica do programa Salto para o Futuro/TV ESCOLA (MEC).

CULTURA VISUAL E ESCOLA

INTRODUÇÃO

Irene Tourinho¹

CONCEITUAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A cultura visual é um campo de estudo emergente e transdisciplinar que se fundamenta no princípio de que as práticas do ver são construídas social e culturalmente. Considerando o alargamento, a vitalidade e a pregnância dessas práticas, a cultura visual discute impactos e implicações das experiências de ver e ser visto na contemporaneidade.

A educação da cultura visual cruza abordagens da arte e das ciências sociais visando um olhar crítico e investigativo em relação às imagens e aos modos de ver, valorizando a imaginação, o prazer e a crítica como constituintes das práticas de produção e interpretação de visualidades. Ao compreender arte e imagem como cultura, a cultura visual explora usos e possibilidades educativas e pedagógicas de um amplo espectro

de visualidades que inclui imagens de arte, ficção, publicidade, entretenimento e informação.

As imagens contam de nós, dos outros, para nós, para outros. A natureza dinâmica das práticas do ver, na atualidade, cria novas responsabilidades para a escola. De fundamental importância para a educação da cultura visual é o papel da escola no empoderamento de professores e alunos para agenciar diferentes percursos de produção e significação sob perspectivas inclusivas que dilatam o olhar pedagógico e educativo sobre as imagens.

4

OBJETIVOS

A série visa envolver professores e outros atores da comunidade escolar – diretores, supervisores, pais, mães, estagiários, etc. - em torno de questões e propostas que lidam

1 Doutora pela University of Wisconsin – Madison (EUA) e Pós-doutora em Cultura Visual pela Universidade de Barcelona, Espanha. Professora titular e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GPAEC) do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (RS) e do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Consultora da série.

de forma crítica e criativa com as imagens, sejam elas imagens de arte, ficção, publicidade, entretenimento e informação. Visa, ainda, discutir a experiência social e cultural do ver, ressaltando seus impactos na formação de identidades e subjetividades. As imagens, como eixo de articulação de significa-

dos e sentidos sobre quem somos, como nos vemos, como vemos o outro e como operamos no mundo, são temas a serem debatidos e elaborados com vistas a compreender e explorar seus usos e funções na formação escolar dos indivíduos.

TEXTOS DA SÉRIE *CULTURA VISUAL E ESCOLA*²

A série visa envolver professores e outros atores da comunidade escolar – diretores, supervisores, pais, mães, estagiários, etc. – em torno de questões e propostas que lidam de forma crítica e criativa com as imagens, sejam elas imagens de arte, ficção, publicidade, entretenimento e informação. Visa, ainda, discutir a experiência social e cultural do ver, ressaltando seus impactos na formação de identidades e subjetividades. As imagens, como eixo de articulação de significados e sentidos sobre quem somos, como nos vemos, como vemos o outro e como operamos no mundo, são temas a serem debatidos e elaborados com vistas a compreender e explorar seus usos e funções na formação escolar dos indivíduos.

5

TEXTO 1: VER E SER VISTO NA CONTEMPORANEIDADE

Estamos em um mundo saturado por monitores, painéis e telas de diferentes tamanhos, onde imagens e objetos atraem e repelem olhares, cobram e desviam atenção. O trabalho pedagógico também está sendo mediado por esses aparatos imagéticos que exigem, cada vez mais, tempo e habilidade aguçada para interpretação e negociação. A proliferação de formas de registro imagético, de máquinas do ver e ser visto – câmeras, vídeos, celulares, mp4, internet, etc., – instituiu formas diversas de interação com imagens que têm ocupado a vivência diária de crianças, jovens e adultos. Estas formas de interação transformaram a relação dos indivíduos consigo mesmos e com o mundo. Transformaram as formas de aprender e ensinar, exigindo a realização de constantes e múltiplas re-descrições e interpretações.

Além do interesse de pesquisa pela produção artística do passado, a cultura visual concentra atenção especial nos fenômenos visuais que estão acontecendo hoje, na utilização social,

1 Estes textos são complementares à série *Cultura visual e escola*, com veiculação no programa Salto para o Futuro/TV Escola, de 22 a 26 de agosto.

afetiva e político-ideológica das imagens e nas práticas culturais e educativas que emergem do uso dessas imagens. Ao adotar essa perspectiva, a cultura visual assume que a percepção é uma interpretação e, portanto, uma prática de produção de significado que depende do ponto de vista do observador/espectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação e experiência sociocultural. Assim, os objetos de estudo e produção incluem não apenas materiais visuais tangíveis, palpáveis, mas, também, modos de ver, sentir e imaginar através dos quais os artefatos visuais são usados e entendidos.

TEXTO 2: IMAGEM, IDENTIDADE E ESCOLA

Imagens são artefatos que articulam informação, conhecimento, entretenimento e comunicação. Elas influenciam, direcionam, alteram e transformam sentidos e significados de experiências e de papéis sociais de alunos e professores. Desenhando nossos jeitos de ser, sentir e agir, as imagens nos formam, construindo e configurando traços identitários que nos identificam e nos representam.

Este texto pretende discutir como as imagens participam da formação de identidades e da construção de saberes que circulam, são aprendidos e transformados na escola. Visa, também, discutir como as visualidades presentes - e ausentes - na escola afetam formas de socialização, interesses e aprendizagens que acontecem no ambiente escolar.

6

Trabalhar pedagogicamente com imagens pressupõe refletir sobre seu poder e força polissêmica. Pressupõe, ainda, compreender que nem todos veem a mesma coisa quando olham algo e, portanto, a escola necessita refletir sobre como vemos e porque vemos de determinadas maneiras. O papel que as imagens têm na vida cultural e, especialmente, deveriam ter na vida escolar, é colocar em cena e fazer circular a diversidade de sentidos e valores que elas geram na interação com os indivíduos. As relações entre imagem, identidade e escola suscitam discussões que questionam e desestabilizam saberes.

TEXTO 3: COTIDIANO, PRÁTICA ESCOLAR E VISUALIDADES

As visualidades com as quais convivemos cotidianamente não dependem mais de um tipo de suporte físico específico. Elas ganharam, através das imagens digitais, características especiais como veículo propício para estimular e catalisar expectativas, desejos e sonhos de crianças, jovens e adultos susceptíveis e, de certa forma, vulneráveis às influências do capitalismo cultural eletrônico acionado pelas economias do entretenimento, da experiência e do espetáculo.

Essas condições e circunstâncias apontam para a necessidade de formar professores preparados não apenas para analisar e interpretar imagens, artefatos artísticos e tecnológicos, mas especialmente, para ajudar os alunos a compreender e desenvolver uma atitude crítica em relação às imagens e à cultura visual que os envolve. Apontam, ainda, para a necessidade de formar professores capazes de desmistificar a autoridade impessoal e oculta do capitalismo eletrônico, atentos às estratégias dessa indústria.

São várias as implicações decorrentes dessas mudanças culturais que estamos experimentando, mas chama atenção, especialmente, a liberdade com que essas visualidades misturam materiais, processos de criação, referenciais visuais, conhecimentos, formas de representação e de mediação, conectando e miscigenando culturas, pessoas, práticas de pesquisa e de ensino, além de alterar/apagar fronteiras entre áreas de conhecimento anteriormente bem definidas.

O tema 'Cotidiano, prática escolar e visualidades' pretende trazer para discussão questões que caracterizam o dia a dia de alunos imersos em experiências visuais que confrontam e estimulam novas maneiras de relacionamento, complexificando as relações de aprendizagem e ensino na escola.

Os textos 1, 2 e 3 também são referenciais para as entrevistas e debates do PGM 4 – Outros olhares sobre Cultura visual e escola e do PGM 5 – Cultura visual e escola em debate.

BIBLIOGRAFIA

DIAS, Belidson. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual. Raimundo Martins (org.). *Visualidade e Educação*. Coleção Desenrêdos. Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, FAV/UFG. Goiânia: FUNAPE, 2008, p. 37-53.

_____. Apagamentos: Ei, ei, ei...cultura o quê? Visual? E as Belas-Artes, Artes Plásticas e Artes Visuais? In: *Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual*. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da UFG, 2009, p. 1- 12.

FREEDMAN, Kerry & STUHR, Patrícia. Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education. *VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB*. v. 8 n. 1, jan./jun. de 2009, p. 9-21.

FRREDMAN, Kerry. *Enseñar La Cultura Visual*. Barcelona, Octaedro, 2006.

HALL, S. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz. T. (Org.) **Identidade e Diferença** – A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HERNANDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual* – Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual. *Visualidades – Revista*

do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da UFG, v. 4, n. 1 e 2, jan./dez. 2006, p. 65-79.

MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (orgs.). *Cultura Visual e infância: Quando as imagens invadem a escola...* Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.

MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da Cultura visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

MIRZOEFF, Nicholas. *An Introduction to Visual Culture*. London/New York: Routledge, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade* – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TOURINHO, Irene. Currículo para além das grades: de porões a terraços, praças e jardins. *Vis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB*, v. 8, n. 1, jan./jun. 2009, p. 49-59.

LINKS

www.fav.ufg.br/culturavisual

www.ensinandoartesvisuais.blogspot.com

www.ufsm.br/lav

www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=50

<http://portais.ufg.br/projetos/seminariodeculturavisual>

TEXTO 1

VER E SER VISTO NA CONTEMPORANEIDADE

AS EXPERIÊNCIAS DO VER E SER VISTO NA CONTEMPORANEIDADE: POR QUE A ESCOLA DEVE LIDAR COM ISSO?

*Irene Tourinho*¹

Estamos num mundo saturado por monitores, painéis, telas de diferentes tamanhos, onde imagens e objetos atraem e repelem olhares, cobram e desviam atenção. O trabalho pedagógico também está sendo mediado por esses aparatos imagéticos que exigem, cada vez mais, tempo e habilidade aguçada para avaliação e interpretação sobre como são veiculadas as informações e visualidades e o que elas veiculam. A proliferação de formas de registro imagético, de máquinas do ver e ser visto – câmeras, vídeos, celulares, mp4, internet, etc., – instituiu formas diversas de interação com imagens que têm ocupado a vivência diária de crianças, jovens e adultos. Estas formas de interação transformaram a relação dos indivíduos consigo mesmos e com o mundo. Transformaram, também, formas de aprender e ensinar, exigindo a realização de constantes e

múltiplas re-descrições e interpretações.

A questão que este texto levanta – por que a escola deve lidar com as experiências do ver e ser visto na contemporaneidade? – diz respeito a estas circunstâncias e condições que configuram nossas formas de andar pelo mundo, pelos nossos espaços de vivências e trabalho que, cada vez mais, oferecem-nos possibilidades alargadas de contato, diálogo e negociação com imagens. Em foco aqui não está apenas o consumo voluntário de imagens, fruto de escolhas e investimento. Também pensamos no consumo involuntário que, frequentemente, nos é imposto: a cada dia, consumimos quase 18.000 imagens somente percorrendo nossos trajetos cotidianos, rotineiros, demandados por nossas obrigações e compromissos diários. Precisamos considerar, então, as práticas de

¹ Doutora pela University of Wisconsin – Madison (EUA) e Pós-doutora em Cultura Visual pela Universidade de Barcelona, Espanha. Professora titular e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GPAEC) do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (RS) e do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Consultora da série.

consumo acelerado de imagens, estimuladas em todas as faixas etárias, e nos impactos desse consumo que, dentre outras implicações, coisificam a felicidade e a alegria, fincados em estereótipos que ‘materializam’ o prazer, o poder, a satisfação.

Compreender a experiência do ver e ser visto não significa, apenas, restringir-se a um olhar, a uma visão ou a uma perspectiva. Significa ‘o ver e o ser visto’ compre-

endidos também em suas parcialidades, ou seja, no espectro fragmentado que essas experiências oferecem quando nos damos conta dos significados que atribuímos às imagens. Significados que se constroem

não apenas em consequência das limitações, cegueiras, vieses e circunstâncias que nos constituem e formam os modos, ângulos e contextualidades das experiências visuais, mas, também, significados construídos em consequência das diferentes e diversas maneiras como as imagens podem ser (re)construídas, (re)apresentadas, transfiguradas, postas em circulação e ‘recepcionadas’.

Nesse sentido, são múltiplos os fatores que geram e estimulam alternativas diversificadas, negociadas, de olhar e ver o que as ima-

gens mostram/omitem/aludem/transformam. Como bem dizia o poeta Drummond (1984), cada um opta por ver “conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia” (p. 42). Nessa mesma direção, José Saramago (1995) escreveu, no *Ensaio sobre a Cegueira*, que “vivemos dentro de uma possibilidade de ver que é nossa, supondo que nossos olhos são são e que não veem nem de menos nem de mais” (p. 284).

Compreender a experiência
do ver e ser visto não
significa, apenas,
restringir-se a um olhar,
a uma visão ou a uma
perspectiva.

A escola, então, precisa lidar com as vulnerabilidades e diversidades das experiências do ver e do ser visto, assim como com a multiplicidade de sentidos, significados e usos dessa experiência, entendendo-a

sempre entrincheirada em nossas subjetividades, identidades, contextos, afetividades e, também, delírios. As experiências do ‘ver e ser visto’ guardam outra peculiaridade que aprofunda suas marcas culturais. Refiro-me à ideia de ‘ser visto’ que, necessariamente, não indica ver a própria imagem, mas se estende ao ser visto de diferentes maneiras em outras imagens e, ainda, ao ser visto ‘culturalmente’, através de comunidades de significados, ou seja, de esferas que vão além da materialidade de qualquer artefato.

Um rico exemplo do sentido de ser visto simbólica e culturalmente é descrito por Costa (2011), quando relata a reação do público e da mídia frente a um “manto xamânico feito de fibras e penas pelos índios tupinambás” (p. 1), exposto na exposição Brasil + 500 – Mostra do Redescobrimento, realizada no ano de 2000 na OCA, no Parque Ibirapuera, em São Paulo.

A autora conta que o manto foi “levado para a Europa por Maurício de Nassau no início do século XVII, [e] pertence hoje ao Museu da Dinamarca que o emprestou para o evento”. Costa (2011) comenta sobre a reivindicação de posse do manto feita por descendentes indígenas presentes ao evento, narrando assim a situação:

A imprensa estimulou o debate e, durante certo tempo, discutiu-se a quem ele [o manto] pertencia – aos tupinambás, que o haviam produzido; aos dinamarqueses, que o receberam e preservaram por séculos; ou aos brasileiros, responsáveis pela mostra e pelos grupos indígenas remanescentes, entre eles os tupinambás (p. 1).

A questão é analisada pela autora quando diz que “o manto era um só, mas três culturas reivindicavam o direito à sua posse. A diferença entre elas não estava na materialidade da peça, mas nos significados que cada uma das culturas atribuía a ele” (p. 1).

O exemplo é intrigante e serve para sublinhar a amplitude da questão do ver e ser visto, que inclui não apenas as imagens que vemos, mas as imagens e artefatos através das quais nos vemos. Inclui, também, como as imagens nos veem. A questão, como Costa sugere, não é definir quem tem a posse do manto, mas compreender como e porque ele pertence a cada um desses grupos.

Nesse panorama, as experiências de ‘ver e ser visto’ na contemporaneidade consideram a condição de hipervisualização da existência (LIPOVESTSKY, 2004), que incorpora desde a vida privada até a pública – incluindo a hiperexposição da intimidade, quando alguns pagam para aparecer, para serem vistos nas mais variadas circunstâncias. Esta hipervisualização se estende para além da arte, incluindo imagens diversas e conjuntos de significados que elas articulam. É uma condição que gera deslocamentos que recrudescem a importância da experiência social do ver e do ser visto, colocando-a sob ameaça e sob suspeita para todas as pessoas, particularmente para professores e alunos (REYNOLDS, 1995).

Vale ressaltar, nessas imbricações, que a cena contemporânea põe à mostra o fato de sermos, a um só tempo, nativos e imigrantes nas experiências visuais que vivenciamos. Conforme Loizos (2000) esclarece, diante de um “mesmo objeto do mundo real” [e, podemos incluir cenas e manifes-

tações] observadores distintos terão olhares variados, pois “suas percepções, sua habilidade para especificá-lo e descrevê-lo, e o sentido que eles dão a ele são diferentes, devido a suas biografias individuais” (p. 141). Ainda segundo o autor, “o ‘aprender’ [a ver] não é somente necessário para um reconhecimento básico” (p. 141) da imagem/objeto, já que esse “aprender” também significa o envolvimento com detalhes significativos das imagens.

Os detalhes significativos que a cultura visual enfatiza não estão atrelados às questões de forma, cor, textura, composição, etc., elementos que pretendem dissecar as imagens sem, contudo, considerar como a experiência social do ver e ser visto, bem como os usos dessas experiências e visualidades, impactam e instituem modos de ver, modos de ser, de agir, de desejar e de imaginar.

Além do interesse pela produção artística e imagética do passado, a cultura visual concentra atenção especial nos fenômenos visuais que estão acontecendo hoje, na utilização social, afetiva e político-ideológica das imagens e nas práticas culturais e edu-

cativas que emergem do uso dessas imagens. Ao adotar essa perspectiva, a cultura visual assume que a percepção é uma interpretação e, portanto, uma prática de produção de significado que depende do ponto de vista do observador/espectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação, faixa etária, formas de lazer e demais experiências socioculturais.

Cabe à escola lidar não apenas com materiais visuais tangíveis, palpáveis, mas, também, com modos de ver, sentir e imaginar através dos quais os artefatos visuais são usados e entendidos. É fundamental pensar, enquanto professores, como “estamos submetidos à escassez de certas imagens” (BOUR-

RIAUD, 2009, p. 59) que, juntamente com a saturação, podem instalar invisibilidades e reforçar discriminações. Nesse sentido, saturação e escassez de imagens, percepção e interpretação, biografias e subjetividades participam desse jogo através do qual a imagem ganha vida e exerce seus efeitos nas nossas formas de ver.

Ao analisar questões contemporâneas do que se denomina pós-produção, esfera que

Cabe à escola lidar não apenas com materiais visuais tangíveis, palpáveis, mas, também, com modos de ver, sentir e imaginar através dos quais os artefatos visuais são usados e entendidos.

“corresponde tanto a uma multiplicação da oferta cultural quanto – de forma mais indireta – à anexação ao mundo da arte de formas até então ignoradas ou desprezadas” (p. 8), Bourriaud (2009) oferece uma série de exemplos de artistas que trabalham a partir de “formas já produzidas” (p. 12), evidenciando uma postura que, como o autor sugere, desloca “a pergunta artística”: “o que fazer de novidade?” para “o que fazer com isso?” (p.13). Após detalhado exame de inúmeras ‘pós-produções’ e, consequentemente, de novas maneiras de interagir com elas, o autor propõe a necessidade de instaurar “processos e práticas que nos permitam passar de uma cultura do consumo para uma cultura da atividade, da passividade diante do estoque disponível de signos para práticas de responsabilização” (p. 108). Aproveitando a proposição de Bourriaud e voltando à questão do título desse texto, cabe perguntar: que culturas de atividade e práticas de responsabilização seriam necessárias e possíveis para que a escola lide com as experiências do ver e ser visto?

Não há uma metodologia especial para tratar as questões da cultura visual. As abordagens são híbridas, diversificadas, ecléticas, podendo utilizar elementos práticos e empíricos, bem como perspectivas teóricas e criativas. Isso porque são várias as implicações decorrentes dessas mudanças culturais que estamos experimentando; chama atenção, especialmente, a liberdade com

que essas visualidades misturam materiais, processos de criação, referenciais visuais, conhecimentos, formas de representação e de mediação, conectando e miscigenando culturas, pessoas, práticas de aprender e de ensinar, além de alterar/apagar fronteiras entre áreas de conhecimento anteriormente bem definidas.

Unir culturas de atividade e práticas de responsabilização pode significar, primeiro, democratizar papéis e funções definidos como os de professores e alunos, intensificando o diálogo, a troca e a pesquisa como bases do *ensinoaprendizagem*. Significa reconhecer que são muitos os lugares de aprendizagem e, hoje, a escola não é mais o espaço privilegiado para tal, embora continue sendo um lugar, dos poucos atualmente, onde podemos, ainda, nos encontrar ‘ao vivo’ para negociar valores e sentidos, renovar atitudes e assumir responsabilidades sobre opiniões, sentimentos e comportamentos.

Outra maneira de instaurar culturas de atividade e práticas de responsabilização na escola talvez se dê através de exercícios que reavivem em nós, e nos alunos, as histórias que nos formaram e os desejos que nos animam para entender porque e como certas identidades nos acompanham. Especificamente, seria desejável que refletíssemos sobre o que nos faz professores, como a cultura visual participa dessa construção e que significados isso tem para nós hoje. Esse

exercício de reconstruir, revisitar nossa formação identitária como profissionais, professores, implicados em (re)posicionamentos críticos sobre o mundo simbólico que nos rodeia, visa nos levar a despegar-nos de convicções rígidas, predispondo-nos a negociar identidades e a nos transformarmos. É fundamental lembrarmos a afirmação de Stuart Hall (2000) quando diz que “as identidades têm a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’ (p.109).

As experiências do ‘ver e ser visto’ podem agregar condições que exigem de nós uma atualização constante sobre como nos relacionamos tanto com questões globais – uma sociedade cosmopolita, incessantemente conectada e acelerada – quanto com um cotidiano local, sensível às alterações que estão ocorrendo na nossa vida íntima. Rever, enfrentar questões problemáticas e inserir pequenas mudanças nos processos educativos nos ajuda a nos ver e a buscar sermos vistos como ensinadores e aprendedores da nossa inevitável condição de imperfeição e ignorância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-Produção* – Como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- COSTA, M. C. C. *Redescobrimientos* – a importância da cultura visual na educação. http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=71, acesso em 02 de Janeiro de 2011.
- DRUMMOND de Andrade, C. Verdade. In: *Corpo* – novos poemas. Rio de Janeiro: Record, 1984, p.41-42.
- HALL, S. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e Diferença* – A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LIPOVETSKY, Gilles. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: Gilles Lipovetsky (com Sebastien Charles). *Os Tempos Hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004. p. 49-103.
- LOIZOS, Peter. Vídeo, Filme e Fotografias como Documentos de Pesquisa. In: Martin Bauer e George Gaskell (ed.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som* – Um Manual Prático. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000. p. 137-155.
- REYNOLDS, Ann. Visual Stories. In: Lynne Cooke e Peter Wollen (ed.). *Visual Display - Culture Beyond Appearances*. New York: The New Press, 1995. p. 83-109.
- SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a Cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TEXTO 2

IMAGEM, IDENTIDADE E ESCOLA

Raimundo Martins¹

Estamos vivendo profundas transformações que afetam cada vez mais a maneira como concebemos e articulamos nossa relação com o mundo. O impacto dessas transformações é mais evidente sobre as produções simbólicas e o modo como elas medeiam nossa relação com múltiplas formas de representação, trazendo implicações para as redes sociais que articulam e viabilizam nossa experiência com a produção, transmissão e circulação de imagens e artefatos visuais nas sociedades contemporâneas. De maneira praticamente irreversível, essas transformações têm gerado perturbações que impõem mudanças não apenas no fazer e nas práticas artísticas mas, principalmente, para pensar os processos de ensino de arte.

O âmbito dessas arenas sociais está em contínuo processo de expansão. Convivemos com mídias conhecidas – fotografia, televisão e filme; mídias tradicionais – pintura,

escultura e design, e, ainda, novas mídias artísticas e multimídias, como a web e processamento digital. Juntas, essas mídias veiculam imagens de informação, de arte, ciência, ficção, publicidade e da chamada cultura popular, enfatizando o papel e a importância das visualidades e das mídias visuais no nosso cotidiano e na disseminação de ideias nas esferas pública e privada. Disseminação, também, de comportamentos e valores que rompem as barreiras entre público e privado, criando não só a invasão, mas, também, a evasão da privacidade que é mostrada – às vezes paga para ser mostrada – de muitas formas e através de várias mídias.

O consumo de objetos, jogos e artefatos é representado por ou associado a imagens e, conseqüentemente, a pulsão para consumir não está apenas vinculada ao produto em si, mas à sua representação estética, destacando

¹ Doutor em Educação/Artes pela Universidade de Southern Illinois (EUA), pós-doutor pela Universidade de Londres (Inglaterra) e pela Universidade de Barcelona (Espanha). Professor Titular e Diretor da Faculdade de Artes Visuais, docente do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GPAEC) do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (RS) e do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (GPCVE) do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

do sua dimensão expressiva. Podemos dizer que esses artefatos não valem pelo preço, mas pelo que representam emocionalmente. Assim, nossas escolhas e experiências visuais falam do mundo em que vivemos mesmo em sociedades/comunidades mais pobres e em condições econômicas precárias.

Na cultura contemporânea se intensifica, cada vez mais, a distância entre a riqueza e a amplitude da experiência visual e a habilidade para avaliar e compreender essa experiência. A velocidade e o volume de imagens que nos sitiam e interpelam cotidianamente constituem uma espécie de avalanche que nos arrasta, desnorteia e fragmenta sem que tenhamos tempo para refletir, analisar ou fazer algum tipo de crítica sobre elas. Nosso trabalho também está sendo mediado por esses aparatos imagéticos que exigem, cada vez mais, tempo e habilidade aguçada para interpretação e negociação de sentidos e significados.

Nesse sentido, podemos dizer que as imagens romperam paradigmas e ampliaram espaço para a criação de novas estéticas (SHOHAT e STAM, 2006), maneiras peculiares para

os indivíduos se expressarem ou se reconhecerem em narrativas visuais sobre a vida, o cotidiano, a memória e a subjetividade.

Isto torna evidente que estamos irremediavelmente expostos a uma hipervisualização do cotidiano na infância, na adolescência e na idade adulta. Essa hipervisualização pode gerar apatia, passividade, agressividade e dependência. A dependência não se revela apenas de maneira passiva, mas manifesta, também, comportamentos caracterizados

por euforia, obsessão e compulsão. Sintomas da fragmentação da subjetividade contemporânea, esses comportamentos se intensificam sinalizando um individualismo que se alastra e se dilui em modos de vida frágeis (JAMESON, 1997; SENNETT, 1999).

Na cultura contemporânea se intensifica, cada vez mais, a distância entre a riqueza e a amplitude da experiência visual e a habilidade para avaliar e compreender essa experiência.

IMAGEM E IDENTIDADE

As marcas culturais que constroem nossas identidades servem para rachar, fraturar a suposta solidez das nossas convicções. Somos infiltrados e invadidos pelos elementos das culturas que nos constituem e que vão, gradativamente, nos transformando, assim como deixamos vazar nossas diferenças pe-

las frestas e rachaduras dos e entre os diversos papéis e posições de sujeito que experimentamos.

Nesse sentido, o conceito de diferença é elemento fundamental nas discussões sobre os processos culturais pós-modernos. A premissa fundamental que orienta essas discussões é a de que “não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas [pois] todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes” (SILVA, 2002, p. 86). A partir dessa premissa, compreendemos que “não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra” (ibidem).

Uma das ideias que melhor configura a noção de diferença e pode orientar nossas práticas e reflexões pedagógicas é a contundente afirmação de Santos (1999, p. 62): “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Essa noção de diferença nos coloca diante da necessidade de intensificar os processos de autocriação da individualidade para pen-

sarmos em transformações nas quais, nós mesmos, temos que ser constantemente transformados. Cabe aqui lembrar as palavras de Hall (2000, p. 109) quando afirma que as identidades têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”.

**Nós nos reconhecemos
e nos reconstruímos na
relação com o outro.
O caráter relacional
da identidade é o eixo
que conduz nossos
sentimentos, pensamentos
e ações.**

Nós nos reconhecemos e nos reconstruímos na relação com o outro. O caráter relacional da identidade é o eixo que conduz nossos sentimentos, pensamentos e ações. Participamos de comunidades, instituições e campos sociais “exercendo graus va-

riados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos” (WOODWARD, 2000, p. 30).

Esse caráter relacional da identidade põe em perspectiva a necessidade/importância de saber de quem e como estamos pensando quando nos referimos a ‘nós’ e aos ‘outros’ – nós, educadores, eles, artistas; nós, profes-

sores, e eles, alunos; nós, da escola e eles, do museu, por exemplo – é condição inevitável para compreender que “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais” (WOODWARD, 2000, p. 30). Uma questão a ser pensada a esse respeito é se, na nossa prática docente cotidiana, não corremos o risco de ver o outro sempre como aluno, esquecendo-nos de compreendê-lo também como sujeito.

EXPERIÊNCIA VISUAL E CONTEXTO ESCOLAR

Assim como acontece com as experiências subjetivas e práticas culturais dos indivíduos, o significado dos objetos e imagens artísticos é instável e, portanto, suscetível à mudança. Fundamentados nesta condição, a cultura nos autoriza a romper com distinções de gosto alicerçadas em categorias formais e institucionalizadas como “arte” e “arte popular”, “arte” e “artesanato”, imagens de “arte” e imagens de “publicidade” ou, ainda, romper com maneiras de definir e delimitar os conteúdos desta área de conhecimento.

A interpretação de objetos e imagens é uma prática que mobiliza a memória visual e reúne sentidos da memória social construída pelos indivíduos – professores e alunos – que interpretam. Nesse processo de interpretação, ao tentar compreender o sentido

simbólico das imagens, os indivíduos são influenciados pelo imaginário dos lugares sociais por onde passam, vivem ou habitam. O território visual onde as pessoas estão situadas – moram, frequentam, etc. –, ou seja, o contexto das esferas das suas relações com o mundo as coloca num processo de construção de sentidos e significados, de práticas de interpretação.

As práticas artísticas/imagéticas devem ser tratadas prioritariamente como espaços de aprendizagem, espaços de experimentação de professores e alunos como atores do processo educacional no qual esses fazeres revelam seu caráter social e, sobretudo, seu sentido ético e profissional. Nesses processos de aprendizagem, imagens e objetos de arte representam estímulos para a realização de propostas de visualidades territoriais, cujo reconhecimento depende de exposição, de circulação e, também, de experiências de visualização que levem em conta as diferentes interpretações contextuais e ideológicas que as formam e informam.

Os problemas e resistências que enredam e emaranham os processos de aprendizagem no espaço formal da escola estão ligados às circunstâncias do campo social e profissional, terreno incongruente atravessado por antagonismos, rivalidades, desconfianças e disputas que emergem e se sedimentam em diferentes perspectivas e concepções. Esses problemas se manifestam na forma

de conflitos psicológicos, conflitos teóricos e de conhecimento, de identidade, de poder, de confiança e assim por diante. A produção simbólica se constrói a partir de múltiplas narrativas que evoluem de interesses e de conflitos – individuais ou coletivos – que impulsionam ou desencadeiam novas iniciativas e práticas culturais. Tais práticas e iniciativas podem gerar concordância, contestação, revolta ou dissidência, mas, como atividade humana, fazem parte da história.

Na escola, no trabalho pedagógico com arte e imagem, professores e alunos participam e interagem em espaços de diversidade e diferença, em situações instáveis, ambíguas, que os ajudam a compreender que o conhecimento é sempre provisório e contextual. Essas ideias e conceitos são os fios de uma trama que combina fazer artístico e reflexão, tecem redes de significados que podem ser feitos, refeitos e desfeitos em múltiplas configurações e situações de aprendizagem no ambiente escolar. Precisamos estar atentos para o fato de que, como artefatos sociais, arte e imagem estão vestidas e revestidas por ideias e pontos de vista coletivos e individuais, por interesses profissionais, pedagógicos e comerciais carregados de valorações, preconceitos e sotaques estranhos, muitas vezes estrangeiros. Esses elementos se entrelaçam, são hierarquizados, mas, frequentemente, são manipulados em função dos interesses de grupos hegemônicos. Assim, arte e imagem são, de certa forma, resultado de influências e vivências de terri-

torialização social e visual e, por esta razão, estão sempre encharcadas de significados culturais e valorações sociais.

Esse contexto é, também, espaço de ação de professores e alunos, partícipes no processo educacional, onde as práticas escolares devem afirmar/confirmar seu caráter social, cultural e, sobretudo, seu sentido ético e profissional. Nesse processo, imagens de publicidade, de informação, de arte, de ficção, de entretenimento se convertem em novas propostas de mundo, cujo reconhecimento depende da possibilidade de exposição, de circulação, de experiências de visualização, mas, principalmente, das interpretações contextuais e ideológicas que as informam.

Para trabalhar a formação de alunos não apenas como uma iniciação, mas, principalmente, como um processo de conhecimento, é necessário criar vínculos/conexões com aspectos ou momentos de experiências significativas que se constroem nas experiências vividas e podem se refletir, de maneira, surpreendente, no seu percurso educativo. As imagens visuais podem assinalar diferentes sentidos conferidos à formação educacional aproximando alunos do conhecimento e dos problemas relacionados ao contexto social e cultural em que vivem. Aquilo que somos e aquilo que sonhamos são, de alguma maneira, as coisas que nos motivam e dão sentido à nossa vida, são as coisas que queremos compreender e interpretar.

Ao identificar, escolher ou reconstruir experiências visuais significativas e formadoras, o aluno cria espaço para interpretar momentos ou aspectos do seu cotidiano, buscando uma compreensão de si mesmo e de experiências vividas que, desafiadoras, sofridas ou decepcionantes, podem ser transformadas em aprendizagem.

OBJETOS, IMAGENS E COMPREENSÃO CRÍTICA

Para desenvolver uma compreensão crítica de objetos e imagens de arte, é necessário considerar que o mundo simbólico e suas formas são construções sociais mediadas por tradições que ocupam espaço instável e contraditório, aberto a novas interpretações e aprendizagens. Para que o conhecimento artístico seja crítico, é necessário confrontá-lo com a tradição e com os cânones que o medeiam, criando espaços propícios para a experimentação e a pesquisa. Também é necessário construir relações com ideias, visualidades e práticas que façam parte do repertório artístico e imagético contemporâneo e do mundo simbólico dos alunos. As escolas têm sido ausentes, em alguns casos até mesmo omissas, nessa tarefa de explorar e trabalhar temas, narrativas e conflitos contemporâneos. Com frequência, escolas e professores se acomodam num conservadorismo acrítico, subestimam a territorialidade visual dos alunos e optam pela subordinação a uma visão modernista que se apega

quase que exclusivamente à história e à autoridade dos cânones do passado.

Este é um aspecto educativo preponderante na cultura visual, ou seja, a ideia de que contradição, conflito e crise são importantes porque têm força produtiva e podem nos ajudar a aprender, explorar e trabalhar temas e inquietações contemporâneos que contribuem para uma compreensão crítica da experiência visual. Essas ideias e conceitos – significado, mundo simbólico, interpretação, diálogo, conflito – deixam evidente a necessidade de tratar os objetos e imagens de arte como “artefatos sociais”, produtos simbólicos que formam nossas identidades e subjetividades como indivíduos.

A cultura visual, além de ocupar uma parte considerável do cotidiano de professores e alunos, rompe com a experiência estática da apreciação e “suscita uma compreensão crítica do papel das práticas sociais do olhar e da representação visual, de suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula” (EFLAND, 2004, p. 229). Os princípios pedagógicos que a cultura visual propõe demandam uma mudança nos objetivos e na prática das artes visuais, ampliando temas e conteúdos, mas, principalmente, incorporando “um registro inclusivo de imagens, artefatos, instrumentos e aparatos, bem como a experiência de indivíduos mediados e em rede em um século XXI globalizado” (TAVIN, 2005, p. 17).

Professores e alunos estão diariamente expostos à cultura visual e, como tal, são vulneráveis às imagens que os cercam. Trabalhar pedagogicamente com essas imagens, temas e questões ajuda a entender como e porque certas influências são construídas, a desenvolver uma compreensão crítica em relação às representações da cultura visual e, sobretudo, a vivenciar e aprender um sentido de discernimento e autocrítica. Como perspectiva educativa, a cultura visual pode propiciar aos alunos e professores oportunidade para discutir e se posicionar sobre os dilemas morais, sociais e éticos que afligem e demandam a atenção das sociedades contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- EFLAND, A. *Educación artística y cognición*. Barcelona: Octaedro, 2004.
- HALL, Stuart. *Quem precisa da Identidade?* In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 109.
- JAMESON, F. *As Sementes do Tempo*. São Paulo: Ática, 1997.
- SILVA, Tomás Tadeu. *Documentos de Identidade – Uma Introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do Centro de Estudos Sociais (CES)*, nº 135, Coimbra, Portugal, Jan., 1999.
- SHOHAT, Ella e STAM, R. *Crítica da Imagem Eurocêntrica*. São Paulo: Cosacnaify, 2006.
- TAVIN, K. Opening re-marks. Critical antecedents of visual culture in art education. *Studies in Art Education*, n. 47 (1), 2005, p. 5-22.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TEXTO 3

COTIDIANO, PRÁTICA ESCOLAR E VISUALIDADES

O COTIDIANO ESPETACULAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS

*Belidson Dias*¹

No início deste século XXI, no Brasil, passamos a encontrar com constância, na literatura em artes e em arte/educação, os termos “Cultura Visual” e “Educação da Cultura Visual” associados ao conceito de “Cotidiano”. Vários arte/educadores vêm deslocando o foco do estudo da arte/educação da arte de elite para incorporar, na discussão, aspectos culturais da visualidade do cotidiano ao ampliar as formas de conhecer e incorporar as questões da visualidade cotidiana nas práticas escolares (BARBOSA, 2005; DIAS, 2009, 2011; HERNÁNDEZ, 2007; MARTINS, 2006, 2008; MARTINS e TOURINHO, 2009, 2010; OLIVEIRA, 2007; OLIVEIRA e HERNÁNDEZ, 2005). Importante notar que é na França, particularmente, que encontramos uma literatura acadêmica sólida sobre o cotidiano (CERTEAU, 1988, 1995; LEFEBVRE, 1991; MAFESOLI, 2003), mas nos EUA, sobretudo, é que encontramos uma literatura inicial consistente que trata da interseção do ensino de

arte e cultura visual (BOLIN e BLANDY, 2003; CHALMERS, 2002; CHAPMAN, 2003; DUNCUM, 2002, 2004; EMME, 2001; FREDMAN, 2001, 2003; KINDLER, 2003; PAULY, 2003; SULLIVAN, 2003; TAVIN, 2003). No Brasil, nesse momento, a ênfase tem sido dada ao entendimento dos fundamentos e nas práticas da Educação da Cultura Visual, mas pouca atenção tem sido dada, até agora, para se explorar o que significa “Cotidiano” dentro desse contexto pedagógico.

Neste contexto, situado como um artista, educador e pesquisador, a sensação inicial que tenho – tanto das minhas práticas escolares quanto dos discursos acadêmicos das práticas de visualidades na escola, com ênfase no cotidiano – é de que os arte/educadores envolvidos com a educação da cultura visual estão ressaltando acriticamente a ideia de “cotidiano” como aquilo que se faz e se passa todos os dias na vida de uma

22

¹ Professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília. Doutor em Estudos Curriculares em Arte Educação pela University of British Columbia, Canadá.

pessoa. Não entendo que seja essa a ideia de cotidiano que os Educadores da Cultura Visual anglófonos pensaram para a realização de suas pedagogias críticas e, muito menos, que seja a mais eficaz para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica. Estudei que o termo *Everyday life* (cotidiano) foi pensado e empregado pelos teóricos anglófonos como sendo um campo ampliado do termo genérico “cotidiano” e indica o tempo/espaço dilatado no qual se dá toda a vivência de um ser humano e a relação espaço-temporal na qual se dá essa vivência.

Portanto, se considerarmos que as questões da visualidade são centrais na nossa vida diária, cotidiana, e que as imagens tornaram-se produtos e objetos materiais essenciais para as nossas vidas, então, neste artigo e para efeito de contraste com o conceito de cotidiano, vou denominar esse tipo de cotidiano ampliado de “cotidiano espetacular”, em referência direta às ideias de Debord (1995), segundo as quais o espetáculo é a relação social, histórica e política entre as pessoas mediada pela visualidade. Se o ponto central da teoria de Debord é revelar e criticar a sociedade do espetáculo, ao mostrar sua lógica e sua história como uma forma de dominação social, neste artigo a condição do espetáculo assume uma posição mais dialógica, mais pedagógica. Aqui me refiro diretamente ao que Garoian e Gaudellius (2008) chamaram de “Pedagogia Espetacular” e “Pedagogia da cultura visu-

al espetacular”. Para eles, o espetáculo de uma pedagogia da cultura visual pode ser caracterizada, concomitantemente, em dois sentidos opostos: inicialmente, como forma de representação onipresente, que constitui os objetivos pedagógicos da cultura de massa e midiática e do capitalismo corporativo para fabricar os nossos desejos e determinar nossas escolhas e, segundo, como forma democrática de práxis, que possibilita um exame crítico dos códigos visuais da cultura e das ideologias para resistir à injustiça social. Eles podem ser, ao mesmo tempo, o imperialismo e a democracia cultural, e essa dicotomia é o espaço dialógico e dissociativo que a Educação da Cultura Visual deve habitar. Segundo eles,

Uma pluralidade da visão gera estruturas para uma democracia inclusiva que tem a possibilidade de permitir múltiplas perspectivas, discursos e entendimentos sobre a vida cultural. Sem essa pluralidade, a atração inegável do espetáculo cultural se torna uma forma de patologia narcísea (GAROIAN e GAUDELIUS, 2008, p. 24-25).

Historicamente, as artes e suas visualidades têm assumido, frequentemente e simultaneamente, papéis políticos, institucionais, expressivos, sagrados e utilitaristas na sociedade. Nesse sentido, as artes nem eram categorizadas como sendo *Belas* nem muito menos *populares*, mas ligadas a experiên-

cias vividas dos sujeitos na sociedade. Krug (2002) afirma que a cultura visual pode ser entendida em relação aos significados e valores das diferentes maneiras da vida diária dos sujeitos e suas comunidades e que não existe nada de novidade para as práticas de arte/educação em associar arte à vida, mas existem mudanças quando as questões pedagógicas estão centradas no cotidiano dos sujeitos. Para ele, a cultura é interdependente da natureza e as artes representam alguns dos exemplos mais significativos e extraordinários da vida cotidiana. Neste mesmo artigo, Krug sugere uma abordagem para a integração curricular que auxilia nas práticas educacionais sobre a arte, cujas questões estão centradas nos contextos de vida (cotidiano). Ele discute como experiências educacionais com base em uma abordagem integrada ao estudo sobre o cotidiano – questões centradas na vida – podem possibilitar aos alunos compreender as maneiras por meio das quais as diferentes realidades são construídas, a partir de diversas perspectivas culturais.

Creio que entender o cotidiano somente como aquilo que ocorre no dia a dia dos sujeitos/comunidades pode restringir excessivamente as possibilidades de práticas da Educação da Cultura Visual. Mais ainda,

O cotidiano é em si um espaço/tempo que informa o espetáculo de categorias sociais identitárias da nossa cultura.

alguns indicadores, como relatos de experiências e literatura da área de estudos, mostram que a ênfase na ideia de cotidiano parece ter se deslocado do seu atrelamento ao sujeito/comunidade para a visualidade, ou seja, é dada proeminência a imagens que se consomem e produzem de modo habitual, ao invés de focar no imaginário visual e na imagética do cotidiano dos indivíduos. Os problemas gerados por esse deslocamento são vários, por exemplo, a prática da visualidade pode ficar atrelada ao tempo “presente”, como se o indivíduo/comunidade não tivesse articulações com o seu passado e seu futuro. Assim sendo, pode-se dar destaque excessivo às visualidades contemporâneas, à arte contemporânea, relegando a visualidade cultural da vida comunitária, social a um segundo plano. Seguindo literalmente essa ideia de cotidiano para praticar a Educação da Cultura Visual, corre-se o risco de esses sujeitos não terem acesso ao patrimônio artístico histórico de outras culturas realizadas em outros lugares, noutros tempos; perde-se o espaço da ambiguidade discursiva das temporalidades e espacialidades. Desse modo, diminui-se a possibilidade de os sujeitos reconhecerem modalidades incomuns de sentidos produzidos e consumidos além do que estão habituados.

Consequentemente, considero que desenvolver novas práticas de educação, que provoquem o deslocamento de noções rígidas de recepção/produção de visualidades, epistemologias, poderes, identidades, subjetividades, passa necessariamente pelo entendimento do conceito de cotidiano. É crucial refletir sobre a pertinência do termo, as realidades e os contextos e a adequação dos critérios estéticos institucionais a essas dadas realidades. O cotidiano é em si um espaço/tempo que informa o espetáculo de categorias sociais identitárias da nossa cultura. E a juventude faz uso da bricolagem, no cotidiano, como uma tentativa autônoma de construir e rerepresentar sua percepção destas performances culturais. Portanto, uma prática de educação da cultura visual que destaque as representações visuais do cotidiano espetacular é uma experiência pedagógica significativa porque fornece uma miríade de oportunidades para cingir e adotar uma visão diversa da cultura, que não somente resiste acriticamente às representações visuais, mas incentiva a visão crítica como uma prática que desenvolva a imaginação, a consciência social e um sentido de justiça.

É importante destacar que a educação da cultura visual, como projeto pedagógico, situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral.

Entendo que a adoção do conceito de cotidiano espetacular na educação da cultura visual pode incitar a reconceitualização de noções fixas e do senso comum sobre representações visuais; incentivar pedagogias de confrontação, ao contrário de práticas de assimilação e reprodução acrítica. É importante destacar que a educação da cultura visual, como projeto pedagógico, situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral. E isto só ocorre

porque ela conduz os sujeitos à consciência crítica e à crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão e, então, à ação.

É importante acrescentar que a Educação da Cultura Vi-

sual ressalta a imagética do cotidiano como o elemento central que estimula práticas de produção, apreciação e crítica de artes. Ela denota uma pedagogia crítica, que não sugere, nem promove, uma metodologia ou pedagogia unificada e específica, ou ainda, que indique um currículo exclusivo. Ao contrário, Educação da Cultura Visual é entendida, aqui, mais como um projeto do que como um método e constitui-se num grupo flexível de conceitos transdisciplinares para promover, entre outras coisas, a identidade

individual e a justiça social na educação. A Educação da Cultura Visual acontece como uma compreensão dos processos cognitivos entre aqueles que produzem e os que apreciam a visualidade da vida e, desse modo, nos convida a ponderar sobre o imaginário social como se fosse uma instalação de assuntos sociais que afetam noções, conceitos, opiniões, valores e apreciações das visualidades que nos rodeiam. O resultado é que o estudo crítico da representação visual na cultura do cotidiano espetacular é capaz de engajar as práticas escolares em uma práxis de justiça social.

Como um instrumento para a pedagogia crítica, o discurso do cotidiano espetacular, em oposição à reprodução acrítica e à assimilação da visualidade contemporânea, encoraja confrontação e, acima de tudo, expõe um local dialógico e pedagógico. Pedagogia crítica como empoderamento, ou seja, ressalta a relação entre controle do conhecimento e questões de poder no contexto do ensino e aprendizagem, e as relações desiguais entre diferentes formas de conhecimento. É possível, então, dizer que, ao aceitar partes intrínsecas da visualidade de nosso cotidiano, pessoal e social, nas nossas práticas pedagógicas, somos desafiados e estimulados a reconsiderar os termos e princípios básicos pelos quais somos classificados, definidos e descritos como sujeitos na sociedade. Nesse entendimento, a pedagogia crítica desafia noções do essencialismo da cultura, da

educação e da sociedade, possibilitando aos estudantes refletirem historicamente acerca da sua própria experiência no mundo. As pedagogias críticas, como a Educação da Cultura Visual, necessitam de estratégias para criarem uma sociedade mais igualitária e justa, ou seja, precisam cultivar a sociedade para que esta se torne apta a perceber as suas contradições sociais, políticas, econômicas e, assim, intervenha de maneira transformadora nela mesma. E o uso do conceito de cotidiano desdobrado, espetacular, pode auxiliar muito aqui.

Mais ainda, é importante observar que a Educação da Cultura Visual assinala e enfoca a sua atenção não somente nos fatos e artefatos visuais observáveis, mas também nas maneiras e contextos diversos da visão e representação, e nas suas mediações. A Educação da Cultura Visual exalta uma característica da visualidade que se refere à forma como nós olhamos e somos olhados pelo mundo e, ainda, como este processo da visão é particularmente relevante para a formação do conhecimento, uma vez que estamos sempre constituindo e sendo constituídos por ele.

Garoian e Gaudellius (2008) ressaltam o potencial da colagem, da montagem, da instalação e da performance como estratégias para a pedagogia crítica da cultura visual, uma vez que para eles essas práticas de fazer arte, criar visualidades e ensinar com e

sobre visualidades residem em espaços dissonantes, nas fronteiras questionáveis, nos espaços-tempos dissociativos. Para eles, o fenômeno da cultura visual é constituído sob a forma disjuntiva na sociedade e toda a experiência humana é disjuntiva. Estas estratégias e práticas são, sem dúvida, contribuições significativas da arte do século XX, da história da arte e da arte/educação, e surgiram durante o século da produção de imagens em massa e seus princípios implícitos são suas disjuntivas segmentadas e, muitas vezes, díspares representações das formas visuais e da visualidade em geral. Garoian e Gaudellius (2008) afirmam que estas estratégias e práticas representam atos de percepção como associações disjuntivas entre experiências culturais. Elas seriam dissociações que possibilitam aos espectadores participar na criação de conjunções significativas, ainda que instáveis. Para eles, as estratégias críticas ativadas por colagem, montagem, instalação e performance sugerem que estas representam meios significativos, através dos quais os estudantes de arte podem aprender a criar críticas iminentes do espetáculo da cultura visual.

Ellsworth (1997) argumenta que a indeterminação do conhecimento que ocorre no interior dos espaços dissociativos cria uma condição errante, indecível, na qual o significado é continuamente negociado e a educação, como a posição de autoridade absoluta, torna-se impossível. Assim sendo, ar-

gumento que para os educadores da cultura visual poderem se engajar criticamente com imagens da vida cotidiana devem combinar conteúdo e contexto, e reconhecer e valorizar um extensivo arranjo de questões sociais, formas de expressão e de experiências pedagógicas. Igualmente, afirmo que as práticas da Educação da Cultura Visual, para além da colagem, da montagem, da instalação e da performance, devem explorar e incorporar o desejo, o prazer, o romance, a sedução, o humor e a patologia (ELLSWORTH, 1997).

Mais ainda, devemos nos engajar em uma conversação sobre a aceitação, a rejeição e as dificuldades em ver imagens em público sobre o nosso cotidiano. Daí, na prática da educação de cultura visual, professores poderiam engajar-se numa intensa bricolagem performativa e interpretativa com estudantes, para que sejam capazes de fragmentar, reconstruir, dialogar intensamente com a visualidade, cujas questões estão centradas nos contextos de vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (ed.). *Arte/educação Contemporânea: Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortezed, 2005.

BOLIN, Paul E.; BLANDY, Doug. Beyond visual culture: Seven statements of support for material culture studies in art education.

Studies in Art Education, v. 44, n. 3, p. 246-263, 2003.

CERTEAU, Michel de. *The practice of everyday life*. Tradução de Rendall, S. Berkeley, CA: University of California Press, 1988.

_____. *A cultura no plural*. Tradução de Dobránszky, E. A. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995. (Coleção Travessia do século).

CHALMERS, F. G. Celebrating pluralism Six years later: Visual transculture/s. Education and critical multiculturalism. *Studies in Art Education*, v. 43, n. 4, p. 293-306, 2002.

CHAPMAN, Laura H. Studies of the mass art. *Studies in Art Education*, v. 44, n. 3, p. 230-245, 2003.

DEBORD, G. *The society of spectacle*. Tradução de Nycholson-Smith, D. New York: Zobe Books, 1995.

DIAS, Belidson (ed.) *Imagens em Deslocamento: Educação e Visualidade*. VIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB. Brasília: Editora Brasil, v. 8, p. 144, 2009.

_____. *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual*. Brasília: Editora do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB, 2011.

DUNCUM, Paul. Clarifying visual culture art education. *Art Education*, v. 55, n. 3, p. 6-11, 2002.

_____. Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education*, v. 45, n. 3, p. 252-265, 2004.

ELLSWORTH, Elizabeth. *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*. New York and London: Teachers College Press, 1997.

EMME, Michael J. Visuality in teaching and research: Activist art education. *Studies in Art Education*, v. 43, n. 1, p. 57-74, 2001.

FREEDMAN, K. Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, v. 41, n. 4, p. 314-329, 2001.

_____. *Teaching visual culture: Curriculum aesthetics and the social life of art*. New York: Teachers College Press, 2003. (Advancing art education).

GAROIAN, Charles R.; GAUDELIUS, Yvonne M. *Spectacle Pedagogy: Art, politics and visual culture*. Albany: State University of New York Press, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KINDLER, Anna M. Visual culture, visual brain and (art) education. *Studies in Art Education [S.l.]*, v. 44, n. 3, p. 290-296, 2003.

KRUG, Don H. Teaching art in the contexts of everyday life. In: Gaudelius, Y. e Speirs, P. (eds.). *Contemporary issues of art education*. Upper Sadle River, New Jersey: Prentice Hall. p. 180-197, 2002.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MAFFESOLI, Michel. *O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. São Paulo: Zouk, 2003.

MARTINS, Raimundo (ed.). *Dossiê Cultura Visual*. In: *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual*. Goiânia: FUNAPE, v. 4, 2006.

_____ (ed.). *Visualidade e Educação. Coleção Desenrêdos*. Goiânia: FUNAPE, Coleção Desenrêdos, 2008.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (eds.). *Educação da Cultura Visual: Narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

_____ (eds.). *Cultura Visual e Infância: Quando as Imagens invadem a escola*. Santa Maria: Editora UFSM. 2010.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (ed.). *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria, RS: UFSM, 2007.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (eds.). *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais*. Santa Maria: UFSM, 2005.

PAULY, Nancy. Interpreting visual culture as cultural narratives in teacher education. *Studies in Art Education*, v. 44, n. 3, p. 264-284, 2003.

SULLIVAN, Gareme. Seeing visual culture. *Studies in Art Education*, v. 44, n. 3, p. 195-196, 2003.

TAVIN, Kevin M. Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education*, v. 44, n. 3, p. 197-213, 2003.

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Básica

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Coordenação-geral da TV Escola

Érico da Silveira

Coordenação Pedagógica

Maria Carolina Mello de Sousa

Supervisão Pedagógica

Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico

Soraia Bruno

Coordenação de Utilização e Avaliação

Mônica Mufarrej

Fernanda Braga

Copidesque e Revisão

Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração

*Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil
Gerência de Criação e Produção de Arte*

Consultora especialmente convidada

Irene Tourinho

E-mail: salto@mec.gov.br

Home page: www.tvbrasil.org.br/salto

Rua da Relação, 18, 4º andar – Centro.

CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)

Agosto 2011