

## ENSINAR *PELA* CULTURA VISUAL: RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE EDUCAÇÃO E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS DA VISUALIDADE

Juliana Zanini Salbego\*

Leonardo Charréu\*\*

**Resumo:** A experiência humana é a cada dia mais visual e o entendimento acerca das práticas de visualidade, bem como dos artefatos visuais que permeiam nosso cotidiano, torna-se hoje imprescindível, especialmente no âmbito da Escola Pública. Nesse sentido, o presente texto tem por objetivo continuar uma discussão sobre as relações possíveis entre os campos da educação e da Cultura Visual, sugerindo um viés que sistematize uma espécie de epistemologia da cultura visual. Para isso, utilizamos como eixo argumentativo a ideia de um ensino *pela* Cultural Visual, em oposição ao que seria um ensino *da* Cultura Visual, construindo, a partir deste termo, três enunciados: de que a cultura visual é um campo transdisciplinar e portanto não pode ser ensinado como um conjunto fechado de conteúdos; que a Cultura Visual pode ser entendida como um tipo de método ou estratégia para interligar os conteúdos da Escola ao cotidiano extraescolar dos alunos; por fim, um manifesto em defesa de uma Educação pela Cultura Visual. Para embasar tais discussões e proposições, lançamos mão das perspectivas teóricas de autores como Hernández (2000; 2005; 2007); Freedman (2006); Mirzoeff (2003); Eisner (2008); Freire (2005); dentre outros.

**Palavras-chave:** Educação. Cultura visual. Imagem. Práticas de visualidade.

### Considerações iniciais

Ao falarmos de Cultura Visual estamos pisando em um terreno ainda bastante arenoso, uma vez que nos referimos a estudos que emergiram, de acordo com o que nos revela Hernández (2007), no final dos anos 80, em um debate que entremeia discussões de áreas diversas como a cultura da mídia, a história da arte, estudos da sociologia da cultura, da área

\* Graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda (UFSM, 2004); Mestrado em Comunicação Midiática (UFSM, 2008), atualmente doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, na linha de Educação e Artes; e Professora Assistente dos Cursos de Comunicação da Universidade Federal do Pampa – Unipampa – Campus São Borja. E-mail: [julianasalbego@unipampa.edu.br](mailto:julianasalbego@unipampa.edu.br)

\*\* Graduação em Artes Visuais- Pintura (Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal); Mestrado em História da Arte, Universidade Nova de Lisboa, Portugal) doutoramento em Belas Artes, Universidade de Barcelona, Espanha) e em Ciências da Educação (Universidade de Évora, Portugal). Docente no Centro de Artes e Letras (UFSM) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, na linha de Educação e Artes. E-mail: [leonardo.charreu@gmail.com](mailto:leonardo.charreu@gmail.com)

do cinema, da linguística, dos estudos culturais, dentre outros. A perspectiva comum destas áreas é o rumo em direção a um novo paradigma que aponta para a necessidade de investigação da postura subjetiva dos sujeitos com relação ao consumo dos artefatos simbólicos que se manifestam visualmente. Em outras palavras, significa dizer que, de acordo com o que aponta Hall (1997) sobre o conceito de ‘representação’, as coisas não tem nenhum significado em si, a priori, mas este é constituído coletivamente a partir dos sistemas de linguagem que cada cultura elabora em cada momento histórico. Esta perspectiva nos leva a considerar o significado menos em termos de certeza e verdade e mais em termos de troca – um processo de intercâmbio que sempre leve em conta a persistência da diferença e das relações de poder entre os distintos sujeitos dentro de um mesmo circuito cultural. Tal perspectiva confere à Cultura Visual um enorme potencial crítico com profundo alcance educacional. Sobretudo se pensarmos o espaço escolar não mais como o lugar de repetição e reconhecimento, mas antes como um lugar de posicionamentos críticos ativos, de debate e de construção coletiva do conhecimento tendo como base as micronarrativas que permeiam o cotidiano. Neste tipo de pensamento crítico ocorre uma importante mudança: o espectador\leitor que tradicionalmente era considerado como uma receptáculo passivo da informação cultural, passa a ser tão importante quanto o produtor da imagem\texto no processo de leitura e construção dos significados.

Partindo desta perspectiva, a expressão Cultura visual refere-se, segundo Hernández a

(...) uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. (...) movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intra-subjetivas de ver o mundo e a si mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p.22).

De acordo com o pensamento de Mirzoeff (2003), hoje, a experiência humana é cada vez mais visual e visualizada, principalmente em função do desenvolvimento acelerado das tecnologias que nos fornecem todo o tipo de imagens, desde produtos via satélite (com um alcance global), até imagens do interior do corpo humano (enfatizando o aspecto mais micro e particular do ser humano). Significa dizer que as imagens passaram a constituir a vida dos sujeitos de uma maneira muito mais intensa. Podemos até dizer que o *fenômeno selfie* é uma emergência desta captura do cotidiano da imagem individual e por uma necessidade quase patológica de registro dessa imagem que, em regra, é depois socializada, difundida imediatamente nas redes sociais da internet. Neste panorama, o que se põe como imperativo é

a discussão sobre a *relação* que os sujeitos estabelecem com estas imagens. Como as imagens nos atingem? Que usos fazemos delas e como elas interferem nas nossas relações e nas maneiras de nos constituirmos como sujeitos e de nos relacionarmos com os demais? Que imagens são estas? O que as imagens representam para nós? De que maneira as imagens transformam\constituem nossas vidas?

O campo da Cultura Visual propõe atualmente uma extensa gama de discussões e questionamentos a este respeito. Em verdade, nossa relação com as imagens mudou muito em função do desenvolvimento acelerado das tecnologias, o que suscitou também o surgimento de novas práticas sociais. É fundamental acentuar que uma área importante do campo da Cultura visual está diretamente ligado à expansão daquilo que é\foi considerado arte e que sofreu grandes transformações especialmente a partir das Vanguardas do final do século XIX e início do século XX. Tais vanguardas, plurais em pensamento, número e localização no mundo, passaram não só a questionar o estatuto da arte, quanto a flexibilizar as linguagens, os objetivos e os materiais utilizados nas produções da época. Podemos apontar, por exemplo, o nascimento das práticas do design gráfico em seus primórdios com os desenhos de cartazes feitos pelo pintor francês Henri de Toulouse-Lautrec, ao final do século XIX, para a divulgação de shows nos cabarés da Belle Époque francesa. Nascia aqui, em conjunto com as práticas artísticas dos primórdios do movimento Art Nouveau, alguns dos primeiros cartazes e pôsteres publicitários (aos moldes mais contemporâneos) e alguns dos fundamentos do design gráfico (PROENÇA, 2009).

De acordo com Proença, “à medida que a técnica e depois a tecnologia invadiram os meios de produção, acabaram provocando também o surgimento de novas formas artísticas nas quais foi ultrapassada a rígida separação entre obras de arte e objetos produzidos com a interferência de máquinas” (2009, p.364). A fotografia e o cinema são alguns dos exemplos mais significantes neste sentido. Quando Joseph Niepce trabalhou os primeiros experimentos da fotografia em 1826, inaugurava sem saber um novo paradigma da relação do homem com as imagens e com a realidade circundante. De repente (ainda com muitas limitações) o homem era capaz de captar um fragmento da realidade tal como ela se apresentava e visualizá-la posteriormente. A partir da fotografia, logo em seguida do cinema (com os Irmãos Lumière, em 1895), constituía-se a ideia de ‘verdade’ associada às imagens, e intensificava-se o dito popular do ‘ver para crer’. A exemplo disso, a chegada do homem à lua, no ano de 1969, televisionada mundialmente, causou comoção e apenas tempos depois, sabido das potencialidade de manipulação das imagens, é que lançaram-se dúvidas sobre o real

acontecimento. A relação que o homem estabeleceu com estes tipos de imagens, antes de completa crença, passou a ser, depois, de dúvida. Hoje, mais de um século após a invenção da fotografia, a relação com as imagens mudou muito. As imagens passaram a ser questionadas sobre o que têm de explícito e, particularmente, sobre o que têm de implícito, isto é, sobre o que “deixaram de fora”, por razões que embasam nas relações de poder (sustentadas por convicções religiosas, políticas, filosóficas...) que circunscrevem todo processo de produção, circulação e *experimentação* (apreciação) de uma dada imagem.

O desenvolvimento tecnológico bem como a popularização e o fácil acesso permitiram que as imagens estivessem disponíveis à maioria da população mundial, especialmente nos países ocidentais e democráticos. Neste novo paradigma, conforme aponta Mirzoeff “nesta espiral de imagens, ver é mais importante que crer” (2003, p. 17, tradução livre). A questão é que tais imagens dos mais diversos tipos – fotografias, desenhos, pinturas, imagens em movimento de cinema, TV, e especialmente a partir da internet) se apresentam de tal forma em abundância que acabam naturalizando-se e consumidas de maneira superficial, sem maiores investimentos interpretativos e críticos. Esta discussão nos leva a questões como: qual o efeito\mudança que as imagens de uma determinada novela, por exemplo, causam nos sujeitos? De que maneira a representação da imagem da mulher-objeto muito comum em publicidade de cerveja, perfumaria, ou moda, por exemplo, incide na forma de nos vermos como mulheres? Como as representações do estereótipo de beleza da mulher magra, alta, de pele branca e cabelo liso, veiculadas em uma imensa quantidade de imagens na mídia, em geral, afetam as maneiras de sentir e se relacionar dos jovens?

Ainda Mirzoeff afirma que “a visualização da vida cotidiana não significa necessariamente que conhecemos o que observamos” (2003, p.18, tradução livre). A questão é que tudo se olha, mas o que se vê de verdade? “No que devemos crer se ver já não significa crer?” (2003, p.18, tradução livre). Dessa forma, o que motiva as discussões em torno da cultura visual é, também, o paradoxo existente entre a abundância e riqueza da experiência visual e a capacidade de analisar esta observação (com mais ou menos profundidade), de fazer uso consciente dela.

A partir deste contexto que revela a dimensão\importância da cultura visual na sociedade contemporânea é que propomos uma discussão que busque contribuir nas maneiras pelas quais o campo da Cultura visual pode e deve se relacionar com as práticas educativas. Como a Cultura visual se relaciona com a educação? De que maneira os processos de aprendizado estão relacionados às imagens? O que pode a Cultura Visual fazer pela Escola e

vice-versa? Se a Cultura Visual é parte indissociável da vida dos sujeitos não será indispensável tratá-la na Escola? Desta maneira, este texto tem como objetivo apresentar uma pequena contribuição em torno das discussões que relacionam a cultura visual e os processos de ensino.

Ao utilizarmos o termo *pela* fazemos com o objetivo de diferenciá-lo de um ensino *da* Cultura Visual, o que acarretaria sentidos opostos à argumentação que desenvolveremos a seguir. Na realidade a nossa preferência pelo uso de uma contração (*pela*) sobre outra (*da*) tem importantes implicações conceituais. Com o uso da primeira contração consideramos que ensinar *pela* Cultura Visual implica uma escrutinização e sistematização do cotidiano imagético cultural que circunscreve a vida do aluno e sua concomitante problematização em sala de aula requerendo uma postura ativa e participativa do aluno. Ao invés, o ensino *da* Cultura Visual, parece induzir para uma atitude mais aquisitiva e passiva do aluno, que procura interpretar e entender um corpo de novo conhecimento que, sendo bastante amplo e resolutamente crítico, pode eventualmente estar afastado daquilo que se pode chamar a sua *experiência de mundo* vivida pelo aluno.

Desta forma, o presente texto foi estruturado em três etapas que desenvolverão a referida ideia, a saber: 1. O campo da Cultura Visual é transdisciplinar e não pode ser ensinado segundo os processos didáticos tradicionais; 2. A Cultura Visual pode ser pensada como um método, ou uma estratégia; 3. Um manifesto em prol da Cultura Visual em um mundo que oferece muitas opções alternativas.

## **1 Educação *pela* cultura visual: um campo transdisciplinar que não pode ser tradicionalmente ensinado**

Conforme aponta Freedman (2006), o Campo da Cultura Visual é transdisciplinar, ou ainda nos termos usados por Hernandez (2007) adisciplinar, o que significa entendermos que o referido campo de estudos não se constitui em um conjunto bem definido de conteúdos a serem ensinados. Ao invés disso, o Campo da Cultura Visual constitui-se do entrelaçamento de diversos outros, e não cabe na rigurosidade de um campo disciplinar. Conforme comentamos no início de nosso texto, o Campo da Cultura visual é recente e constituído por conteúdos, discussões e problemáticas oriundas das mais diversas áreas, desde a história da arte, cultura da mídia, cinema, etc. Desta forma, seus estudos compreendem as mais variadas manifestações e produtos que envolvem a experiência visual que perpassa o cotidiano de

nossa sociedade. Desse modo, não podemos entendê-lo como uma disciplina tradicional como ocorre com o ensino *da* matemática, por exemplo. O que há é um conjunto muito extenso, plural e mutante de mensagens visuais que atinge os estudantes diariamente e que, de alguma forma, precisa ser levado em conta, no momento de pensarmos as práticas de educação em nossas escolas.

Para que possamos compreender melhor esta diversidade de formas e conteúdos que compõem o campo da cultura visual, lançaremos mão da metáfora do Rizoma, cunhada por Deleuze e Guatari, e citada por Hernández,

Os rizomas operam, primeiro, na base das conexões e homogeneidade, onde em lugar de universais existe uma série de dialetos, não um fazedor ideal nem uma audiência homogênea. Senão, em seu lugar, numerosos atores e comunidades. Os rizomas também funcionam sob os princípios de multiplicidade e ruptura, onde as conexões podem realizar-se a outra coisa, inclusive quando a conexão se rompe, a estrutura rizomática volta a renascer com um novo desenvolvimento ao longo das antigas linhas ou mediante a criação de novas linhas. Os rizomas não operam hierarquicamente a partir de um centro definido, senão que qualquer ponto do rizoma pode ser conectado com qualquer outro, ou deve sê-lo (HERNÁNDEZ, tradução livre, 2005, p.11).

Assim, a metáfora do rizoma serve principalmente para apontar os princípios de conectividade e multidisciplinariedade que compõem características importantes deste campo de estudo.

Conforme indica Hernández, há uma série de motivos para os quais se apresenta conveniente entender a Cultura visual como um campo rizomático. É preciso enxergá-lo para muito além de algo linear e compacto, apresentando uma narrativa única. Diversamente, o campo entendido como rizoma possibilita a observação da multiplicidade de pontos de vista e valores disseminados nos produtos da cultura visual. Reitera o autor que “(...) no estudo da cultura visual é importante, por exemplo, prestar atenção a intercessão de raça, classe social, sexo e gênero nos meios visuais para poder elucidar e observar operações e formas de visualização e posicionamentos discursivos mais complexos” (tradução livre, 2005, p.11).

Podemos, ainda, pensar este campo como formado por dois elementos fundamentais, quais sejam: as formas culturais ligadas ao ato de ver, denominadas ‘práticas de visualidade’ (HERNÁNDEZ, 2005); e o estudo amplo do rol de artefatos visuais que compõem a cultura visual contemporânea e que abarcam produtos materiais e simbólicos que ultrapassam aqueles outrora reconhecidos pelo campo institucional da arte, como os produtos da cultura popular e da cultura da mídia, por exemplo. Neste sentido, é importante ressaltar que entendemos a cultura visual a partir de uma perspectiva histórica, mas que ultrapassa uma atividade de

catalogar artefatos. Pelo inverso, busca-se um estudo de produtos visuais e da experiência das práticas de visualidade e seus resultados na formação das identidades dos sujeitos. Uma história da cultura visual que não é formada apenas pelos produtores dos artefatos visuais, mas também pelos processos de recepção destas formas visuais e as consequências disso no cotidiano social.

## **2 Ensinar *pela* cultura visual: a cultura visual pode ser pensada como um método, ou uma estratégia**

Em segundo lugar, relacionado com o primeiro ponto, sugerimos a ideia de pensarmos a Cultura Visual como método, ou estratégia. Se a Cultura Visual não é um campo disciplinar a ser ensinado com as práticas tradicionais expositórias da escola, mas, ao invés, constitui-se antes em uma confluência transversal<sup>1</sup> de saberes de diversas áreas que perpassam densamente a vida da sociedade contemporânea e, especialmente, constituem, interagem, e ajudam a formar os saberes, experiências e as identidades de nossos jovens, parece legítimo que possamos ver então estes produtos como meios\pontes para interligarmos, de maneira dinâmica e contextualizada, os conteúdos escolares à vida dos alunos. Daí a segunda proposição de pensar o ensino *pela* Cultura visual e não *da* Cultura Visual. De maneira mais concreta, significa pensar as relações das produções imagéticas contemporâneas – como as da cultura da mídia, por exemplo, como pontes de ligação entre os conteúdos escolares e a vida exterior à escola dos alunos. Sobretudo, pensando a participação deles no processo de aprender.

É importante frisar que, inicialmente, os estudos sobre a Cultura Visual estavam mais diretamente ligados aos pesquisadores-professores de arte-educação, quais sejam, aqueles profissionais que trabalham mais especificamente com as disciplinas de educação artística na Escola. Mesmo dentro deste grupo mais específico, passou a haver uma cisão bastante acentuada que marca a divisão entre os arte-educadores mais tradicionais, que ainda entendem o ensino da arte com “A” maiúsculo, excluindo as demais manifestações visuais contemporâneas que estejam fora deste entendimento tradicional das artes. E o grupo dissonante que entende o ensino de arte-educação de maneira mais ampla, participativa e ativista das artes visuais. O primeiro grupo certamente enfatiza a questão das habilidades

---

<sup>1</sup> O tema transversal é um tema de interesse social que deve perpassar todas as disciplinas curriculares normais, aliando-se a seu contexto de alguma forma. De acordo com o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, “a transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores” (PCN, 1997, p.45).

técnicas e da apreciação estética, enquanto que o segundo enfoca um lado mais de denúncia, resistência e politização que o trabalho com as imagens, dos mais diversos tipos (sejam da história da arte, da mídia, da cultura popular, etc.), podem proporcionar. Este segundo grupo constitui um dos potenciais disseminadores do ensino *pela* Cultura Visual.

No livro “Catadores da Cultura Visual” e também na obra “Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de trabalho”, o professor-pesquisador espanhol Fernando Hernández, desenvolve uma metodologia interdisciplinar que tem, dentre seus muitos objetivos, integrar a Cultura Visual aos conteúdos a serem trabalhados na escola de forma prática e interessante a partir do desenvolvimento de projetos. Tais projetos tem por objetivo o desenvolvimento daquilo que este autor chamou de ‘uma outra narrativa para a educação’, que seja mais autêntica, em busca de novos horizontes e que seja “uma educação pensada a cada dia em conjunto com sujeitos em permanente transição rumo ao incerto e ao desconhecido e para os quais aprender de outras maneiras pode tornar-se uma experiência apaixonante” (2007, p.17).

A partir desta perspectiva propomos que os conteúdos que compõe a cultura visual possam incidir cotidianamente nas maneiras pelas quais os docentes constroem as suas aulas, independente da disciplina. De acordo com Hernandéz

Concordo com Popkewitz (1978) quando diz que as disciplinas escolares são o resultado da alquimia reguladora que a instituição escolar exerce sobre os saberes culturais. Isso faz com o que se ensina na escola seja filtrado e selecionado, e costuma estar longe do que preocupa as disciplinas às quais faz referência, ou dos problemas que os distintos saberes se propõe na atualidade. E nem se fala diante da distância que existe entre o que se ensina na escola e os referenciais culturais cotidianos dos meninos e meninas ou dos adolescentes (HERNÁNDEZ, 2000, pg. 30).

Neste sentido, é importante a reflexão acerca de uma pedagogia crítica, que busque entender o papel do professor como o de um agente que almeja também uma formação política para o aluno a partir de metodologias e práticas que busquem envolver e trazer o contexto dos discentes para dentro de sala de aula. Posição esta asseverada por Gadotti,

Politizar o conteúdo não é tentar, a qualquer custo, ver na teorização do teorema de Pitágoras uma infiltração ideológica, é inserir Pitágoras historicamente e todos os teoremas e a própria matemática num contexto humano e social, em que os números e a abstração matemática têm um sentido (2012, p.95).

Destarte, a politização do conteúdo, ou seja, a aproximação deste com o cotidiano do aluno, incide num processo de politização do mesmo. Importante ressaltar que se utiliza aqui o termo ‘politização’ como referência ao sentido original do vocábulo política (ARENDDT,

2011), como a atividade social desenvolvida pelos homens da *polis* grega e referenciando, assim, os processos atinentes ao desenvolvimento da consciência do coletivo e da participação nos processos sociais daquela comunidade. Neste sentido, podemos fazer referência ao que Hernández chama de ‘compreensão crítica e performativa da Cultura visual’, que pressupõe

pensar a respeito do visual em termos de significado cultural, das práticas sociais e das relações de poder em que estejam implicadas as imagens e as práticas de visualidade (...); refletir sobre as relações de poder que se estabelecem e articulam-se por meio das imagens (...); e considerar as representações da cultura visual como discursos que refletem práticas culturais (2007, p.79).

É principalmente a partir de nossa crença por esta educação crítica e performativa que apontamos a ideia da Cultura visual como um método. Lembrando que a palavra método vem do grego *methodos*, *met'hodos* e significa o ‘caminho para chegar a um fim’. Entender a Cultura Visual como um método é enxergá-la como um caminho possível a ser percorrido pelos educadores em busca do interesse dos alunos na Escola. Dentro deste rol de produtos da Cultura Visual, os artefatos da Cultura da Mídia aparecem também com muita intensidade no cotidiano social, o que certamente produz efeitos nas maneiras de pensar e ser dos estudantes. Assim como aponta Kellner,

As narrativas e as imagens veiculadas pela mídia fornecem os símbolos, os mitos, e os recursos que ajudam a construir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em muitas regiões do mundo de hoje. A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global (KELLNER, 2001, p. 09)

No entanto, na grande maioria dos casos, os conteúdos da Cultura Visual não são inseridos nos currículos escolares e em muitas circunstâncias é comum que os próprios educadores não entendam estes produtos como importantes na vida dos alunos. De acordo com Hernández, “a educação para a compreensão da cultura visual (...) é o estudo e a decodificação desses produtos culturais mediáticos. Conhecimento que talvez não seja conveniente aprender na escola, se o que se persegue é que os indivíduos respondam indefesos diante da enxurrada mediática que lhes cai em cima” (HERNÁNDEZ, 2000, p.43). Em verdade, e de acordo com o que expõe Hernández, um investimento educacional em Cultura Visual tem o potencial de preparar os alunos para uma interpretação mais cuidadosa e preparada do consumo simbólico a que são submetidos (em parte voluntária e em parte involuntariamente) na contemporaneidade.

Entender como cada produto midiático incide sobre a vida, os valores e a identidade de cada um, é um propósito crucial que tem relação com a criação da autonomia do aluno. Pois conforme indica Freedman, “a educação é um processo de formação da identidade porque mudamos a medida que aprendemos” (2006, p.26, tradução livre). Neste sentido, cabe ao educador instar o aluno a uma série de indagações, como: Qual os efeitos das imagens sobre mim? Ou melhor, quais usos faço destas imagens?

#### **4 Ensinar *pela* cultura visual: um manifesto em prol da cultura visual**

Por fim, o uso do termo *pela* aparece aqui em um terceiro sentido de manifesto, de ‘luta por uma causa’ da qual acreditamos e trabalhamos enquanto professores, artistas e profissionais da mídia. O título ‘ensinar *pela* Cultura visual’ também significa a defesa de uma educação que possa dar prioridade a esta dimensão\fenômeno da vida contemporânea que não pode ser ignorada pelos profissionais da educação de hoje.

De acordo com Hernández (2000), abordar o tema da cultura visual pode, aparentemente, parecer uma abordagem da educação sob o ponto de vista dos *perdedores*. Isso porque o ensino da Cultura visual não está ligado a nenhum tipo de meta pragmática-positivista de crescimento, seria um tipo de conhecimento ‘aparentemente inútil’ e pouco rentável a partir do ponto de vista da política.

Falar de compreensão da cultura visual torna-se ridículo num momento em que o que parece contar são as guerras políticas e econômicas do mundo das comunicações, quando se trata de determinar quem vai controlar e colocar a seu serviço os benefícios do mercado da globalização na qual seus interesses irão circular por todo o planeta sem travas nem concorrência (HERNÁNDEZ, 2000, p.27).

No entanto, esta visão aponta para uma miopia dos planejadores da educação, uma vez que, conforme já reiteramos, a Escola, nos moldes curriculares tradicionais, só faz aumentar a distância entre o que se ensina e os referenciais culturais dos meninos e meninas. Certamente este é um dos motivos pelas quais a escola é vista como desinteressante para grande parte dos alunos.

Em seu artigo intitulado “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da Educação” (2008), o metodólogo Norte-americano Elliot Eisner desenvolve uma instigante argumentação sobre como o ensino poderia ser pensado a partir de uma série de dimensões oriundas do campo da arte. Em seus apontamentos finais revela que hoje, mais do que nunca,

as artes fornecem o tipo de material ideal para a educação na América Latina, uma vez que “(...) as nossas vidas requerem a cada vez mais a capacidade de tratar mensagens conflituosas, de fazer juízos na ausência de regras, de lidar com a ambiguidade, e de fabricar soluções imaginativas para os problemas que encontramos. O nosso mundo não se subjeta a respostas únicas corretas ou a soluções claras seccionadas para problemas” (EISNER, 2008, p.15). Para que entendamos a proposição, não há uma resposta\posição única, simples e fácil acerca do ocorrido. Não há simplismos nem regras, mas situações complexas que carecem de análises densas, críticas e plurais. Esta capacidade complexa de interpretação é uma das dimensões mais importantes do que a arte pode ensinar à educação em seus processos pedagógicos.

Conforme Hernández,

(...) muitos educadores podem encontrar na cultura visual um novo motivo para fazer pontes entre o conhecimento da certeza que lhes brinda o currículo compartimentalizado disciplinar e os saberes híbridos e transdisciplinares sobre o qual nos pusemos a pensar (...) Entre a escolarização que coisifica o menino e a menina ou o jovem convertendo-lhe em aluno a quem consideram como sujeito, com biografia, medos, dúvidas, que se incorporam como parte do processo educativo (HERNÁNDEZ, tradução livre, 2005, p.28).

Entender a perspectiva rizomática da Cultura Visual (Hernández, 2005) e integrá-la à Escola significa uma posição de compreensão da lógica dos tempos atuais, dos pensamentos e práticas da pós-modernidade. A condição pós-moderna aponta para um processo de produção\construção colaborativa, em que ocorre quase um abandono à ideia de leitor\receptor, em função da visão de um agente interativo nos processos de produção\veiculação\consumo simbólico, exatamente como foi colocado no início deste texto como uma das perspectivas primordiais do campo de Estudos da Cultura Visual. Além do mais, o campo da Cultura Visual, adequado à condição da pós-modernidade atua no sentido do fim das grandes narrativas: fim da ideia de que existe uma grande história ou uma grande verdade, ou ainda uma história oficial. Ao proporcionar a visibilidade de micronarrativas, narrativas do cotidiano, da margem, de histórias alternativas, auxilia na construção de uma nova perspectiva de história. Além disso, o relativismo no sentido do entendimento de que as culturas são híbridas, díspares e de cada sujeito relata a sua história de uma maneira particular é também um dos pilares da Cultura Visual a partir das premissas advindas principalmente dos Estudos Culturais. Por fim, a cultura visual, ao focar a perspectiva do leitor, busca uma valorização da experiência, a ideia de formação enquanto sujeito. Tudo isso, acaba por ser um afronte à ‘cultura das certezas’ e uma abertura para a dúvida, a relativização, o subjetivo, ou

seja, uma outra maneira mais flexível de vermos e interpretarmos o mundo em que vivemos para a construção de ‘uma outra narrativa para a educação’.

Para uma proposta realista e viável em que a Cultura Visual possa, de fato, fazer parte dos currículos escolares, certamente serão necessárias algumas perspectivas totalmente novas envolvendo, no mínimo, uma flexibilização no ‘engavetamento das disciplinas’, ou seja, que estas disciplinas possam relacionar-se a partir de temas transversais; também carecerá de uma ideia diferenciada acerca do tempo na escola, pois na grande maioria das vezes o tempo do aprendizado é diferente do tempo cronológico; e finalmente, a disposição dos professores para uma mudança de paradigma, de postura que deve valorizar mais os processos que os resultados. Conforme explanou Eisner (2008), que a arte possibilite às práticas da educação um ensino com mais exploração e menos descoberta; mais surpresa e menos controle, um ensino que favoreça mais a diferença que a padronização. E que um ensino *pela* Cultura Visual possa ser um dos protagonistas para o alcance destes objetivos.

## **Referências**

ARENDDT, Hannah. **O que é política**. RJ: Bertrand Brasil, 2011.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Revista currículo sem fronteiras**. V.8, n.2, pp.5-17, jul\dez 2008.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar la Cultura Visual**. Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Ed Octaedro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, Henry A. & SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antonio F. & SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança social e projeto de trabalho**. POA: Artes Médica Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **De qué hablamos cuando hablamos de la Cultura Visual?** Revista Educação e Realidade. UFRGS. N.34. pp 9-34; jul\dez 2005.

\_\_\_\_\_. **Catadores da Cultura Visual**. Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KELLNER, Douglas. **Cultura da Mídia**. Bauru, SP: Edusc, 2001.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003.

PROENÇA, Graça. **História da arte**. São Paulo: Ed. Ática, 2009

PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.