

## **Cultura Visual: por uma agenda crítica**

Helienai Valente

E-mail: helienaivalente@hotmail.com

Alexandre Pereira (orientador)

E-mail: pereiraxnd@gmail.com

Universidade Federal do Amapá

GT3 Culturas da Imagem e Processos de Mediação

### **Resumo**

Este artigo faz uma reflexão sobre o papel das imagens no mundo contemporâneo. Discutimos sobre sua reverberação em sala de aula, fato que exige do professor uma postura ética que leve em consideração novos temas para a escola. Partimos do princípio que a educação para a cultura visual estimula professores e alunos, de diversas disciplinas, a fazerem uma reflexão crítica sobre imagens que são tratadas como representações, cujos significados são sempre constructos múltiplos, produzidos de forma a rejeitar delimitações de sentidos centrados em modelos realistas de interpretação.

### **Palavras- Chave**

Cultura visual; imagens; crítica

### **Abstract**

This article is a reflection about the images in the contemporary world. We Discuss their reverberation in the classroom, which requires a teacher's ethical stance that takes into account new issues to the school. We think that education for the visual culture encourages teachers and students, of different disciplines, to make a critical reflection for images, that are treated as representations, whose meanings are always multiple constructs, produced in order to reject boundaries of meanings focusing on realistic models of interpretation.

### **Keyword**

Visual culture, images, critical

A imagem ocupa um lugar central no mundo contemporâneo, não seria diferente na sala de aula, onde é considerada uma importante ferramenta pedagógica, tanto para o ensino de arte, como também em outras disciplinas, tais como história e geografia, que usam os recursos visuais para fins educacionais.

Entretanto, a imagem não é um elemento que serve tão somente para ilustrar, exemplificar, denotar ou remeter, ela pode ser usada para muitos

outros fins que estão longe de serem ingênuos. Através da forma como ela é usada, têm-se então muitos efeitos pedagógicos. Portanto, ser ciente e refletir sobre essas implicações, são atitudes extremamente importantes para o educador que faz uso das imagens no seu dia-a-dia em sala de aula.

Questões como essas são normalmente inquietações de um docente preocupado com o seu ofício, que sente a responsabilidade de uma profissão tão importante, exigindo-lhe uma postura crítica.

Sendo assim, o acesso a novas maneiras de ensinar, e ao conhecimento, requer tempo e dedicação. No entanto, alguns professores após se formarem entram em uma zona de conforto e viram dependentes de livros e, em alguns casos, de maneiras tradicionais de ensino, onde o conhecimento é simplesmente repassado e não construído. Talvez seja por isso que ainda encontramos docentes usando imagens apenas com o intuito de demonstração, exemplificação, ou contemplação, ou mesmo empregando as imagens da história da arte de forma a reproduzir um modelo linear de conhecimento artístico.

Em se tratando de ensino de arte, por exemplo, percebemos nas nossas experiências de estágio, que poucas vezes se supera uma prática docente mnemônica que relaciona a iconografia histórica da arte com alguns aspectos idiossincráticos dos artistas.

Nestes casos, as aulas de arte vêm cada vez mais deixando de problematizar as práticas sociais, usando-se poucas vezes os espaços de sala de aula como locais de reflexão política em torno da cultura visual. Tais como: reflexões sobre imagens, suas relações de poder, a formação cidadã e a construção identitária que além de ser um fato em ascendência, configura ainda experiências marginais nos espaços institucionais da educação.

Tal fato tem nos feito pensar, recentemente, sobre certas características de uma prática docente fortemente marcada nos professores de arte, uma vez que a identidade docente não reflete apenas o domínio de conhecimentos teóricos, mas sobretudo a memória de certos modelos que marcaram a formação desses professores (Kenski, 2005).

Com o trabalho em torno da cultura visual tem se provocado um olhar sobre as imagens considerando-as como representações culturais. Desta forma, a cultura visual dá ênfase na maneira como diferentes significados, em

diferentes contextos sociais e culturais, têm dado respostas diversas para as imagens.

Diferentes respostas entram numa batalha semiótica de produção de sentido, na forma de uma combinação múltipla de significados que, como colagens culturais, permitem que diferentes visões de mundo sejam demonstradas e reveladas ao lidar com as imagens. Esse esforço trata efetivamente de uma mudança significativa na relação dos sujeitos com as imagens, pois ao romper com um padrão unilateral de construção de sentido para elas, a cultura visual tem gerado certo grau de ansiedade, tanto na academia, quanto entre os professores do ensino básico, sobretudo, provocando discussões sobre mudanças nas práticas educativas.

Essa mudança leva os professores a pensar suas disciplinas como formas de controle social que, assim como a escola, a família, os meios de comunicação, dentre outros, tem legitimado uma pedagogia da resignação e da opressão.

Até que ponto alunos e professores são sujeitos vulneráveis e acríticos com relação à visualidade? Uma vez que estamos, a todo o momento, rodeados pelo poder imagético que dispara constantemente, desejos, vontades, ideologias, pré-conceitos mascarados, pensamentos eurocêntricos e pós-coloniais, entre muitas outras formas ideológicas que se pode perceber em *outdoors*, na indústria cultural, nos comerciais televisivos. Se todas essas questões não são discutidas pelo educador na sala de aula, teremos infelizmente implicações de cunho negativo na vida dos discentes, pois,

a ausência de um olhar crítico e sem sentido de responsabilidade, pode deixar as pessoas vulneráveis à manipulação da crescente e inesgotável diversidade de imagens – de arte, publicidade, ficção e informação – que, de múltiplas maneiras nos interpelam, invadem e sitiam nosso cotidiano. Imagens tem vida cultural e exercem poder psicológico e social sobre os indivíduos (MARTINS, p. 34, 2008).

Dessa forma o olhar crítico torna-se algo extremamente relevante no ensino em arte, como também nas outras matérias com as quais o professor decide fazer uso de recursos visuais.

Esse compromisso ético para com as imagens nas disciplinas do ensino básico pode provocar relevantes formas de oportunizar o pensamento crítico para os alunos, pois “é crítico compreender a importância das representações porque podemos ajudar a dirigir a construção do conhecimento de forma que enriqueçam as experiências dos alunos com a arte [imagem]”. (FREEDMAN, 2006, p. 40).

É relevante ter em mente que da mesma forma em que o professor pode enriquecer a experiência crítica dos alunos com as imagens, que são pensamentos sociais, ele também pode limitar esse conhecimento. Fazer uma coisa ou outra é, portanto, uma decisão ética de cada professor. Para tanto, o professor leva em consideração que, para determinados assuntos, é necessário estimular os alunos e para outros é necessário reprimir. O fato problemático, e que merece ser discutido, persiste quando certas escolhas, assuntos ou temas se fixam em apenas um movimento dessa oscilação, impedindo a coexistência de outras percepções sobre o mesmo pensamento social/imagético.

Creemos que urge, neste momento, estimular o pensamento crítico na construção de sentido das imagens e um compromisso cidadão dos alunos com uma sociedade mais justa. Por outro lado, é necessário reprimir os preconceitos e os fundamentalismos dos mais diversos.

É importante hoje que o professor seja “antena do seu tempo”, que saiba a importância de como ele poderia conceber a imagem no período atual em que vivemos, que seja um profissional atualizado, disposto e aberto a novos conhecimentos e a novas concepções da realidade. Isso implicaria em novas possibilidades de lecionar.

A proposta de se trabalhar com imagens em uma perspectiva crítica, além de não ser muito comum nas escolas, é também incisivamente criticada e refutada por muitos professores. Dizem que esta maneira de lidar com a imagem privilegia a análise, o discurso, e as relações de poder, delimitando assim o fazer artístico. Pensamos que não se trata de privilegiar ou enaltecer esta ou aquela prática, mas, que haja um hibridismo, oportunizado pelo educador, onde o fazer artístico, se torne o fazer visual, se torne pensar o visual e que venha sempre acompanhado em uma vertente crítica,

questionadora, que tenta entender os discursos sugeridos das imagens, cultivando um olhar curioso e crítico.

A proposição é: que o professor desenvolva formas de ensinar fazendo uso da visualidade, enquanto pensamento crítico, uma maneira que

busca ajudar aos indivíduos, mas especificamente, aos alunos, a construir um olhar crítico em relação ao poder das imagens, auxiliando-os a desenvolver um sentido de responsabilidades diante das liberdades decorrentes desse poder (MARTINS, p. 33, 2008).

É importante perceber que as imagens ocupam um lugar privilegiado no processo de ensino e aprendizagem, e que muitas vezes os alunos obtêm mais informações nas representações visuais do que nos textos. Desta forma, pensando de acordo com Freedman (2006), entendemos que o ensino para a cultura visual adquire uma responsabilidade cada vez maior, ao fornecer aos alunos espaços e metodologias cada vez mais acessíveis para a compreensão das imagens de modo mais profundo.

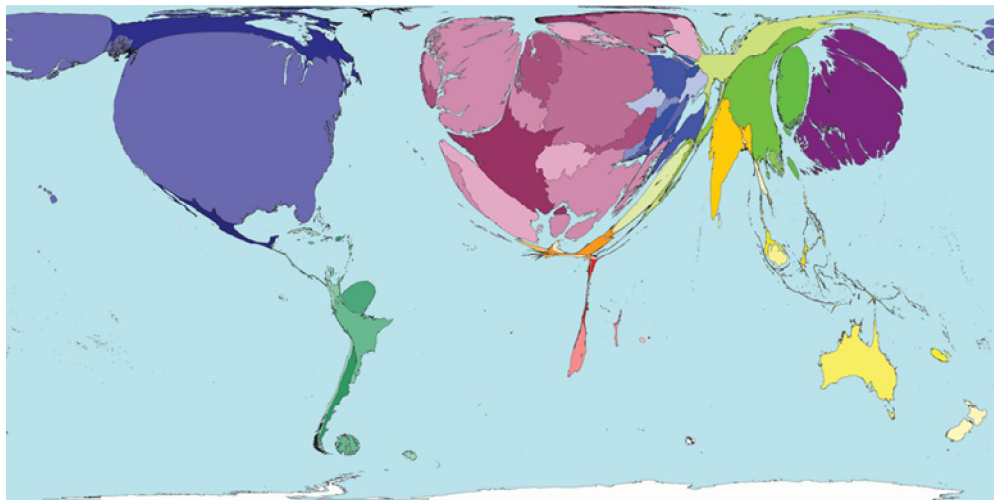


Figura 1: Mapa da produção científica (Artigos Científicos, produzidos no ano de 2001)  
fonte <http://www.worldmapper.org/>)

As imagens, a princípio, produzem um efeito de realidade. Sendo assim, a cultura visual se mostra como a possibilidade de gerar uma desconfiança no efeito de verossimilhanças das representações visuais, no sentido de construir uma variedade de sentido para as mesmas.

Imagine o quanto seria produtivo o trabalho de um professor que pensa a educação para a cultura visual, ao lidar com uma imagem como a que está acima.

Essa imagem, trata de uma representação quantitativa da produção científica, em termos de publicação de artigos no ano de 2001. Neste caso, fica bastante evidente a distorção de produção que ocorre entre os países do norte com relação, sobretudo, à América Latina e África. Tal fato, nos coloca para pensar quem produziu esse mapa, suas intenções e, sobretudo, as especificidades conjunturais que favorecem a produção da pesquisa científica do primeiro mundo e as nossas condições locais, que foram historicamente construídas, posicionando-nos em situações de subalternidades.

A priori, é como se a imagem apresentasse uma estrutura “naturalizada” de subdesenvolvimento na produção científica para os países do Sul. Mostra uma realidade dicotômica, entre o alto índice de pesquisas realizadas pelos países do norte e a deficiência representativa das pesquisas dos países em desenvolvimento, apresentando uma realidade aparentemente antagônica.

Se não nos atentarmos às questões políticas de cada realidade, a imagem passa a ter um significado impressionante, mas arriscadamente simplificador. Desta forma, essa imagem pode reforçar, dependendo de como é tratada pelo professor, a idéia de uma condição de produção científica privilegiada, da qual, a América Latina e os países em desenvolvimento ocupam a margem, ou acionar reflexões sobre as condições políticas e educacionais que construíram esta realidade.

A imagem, sendo vista de mais perto, mais profundamente (localizando sua fonte), nos informa apenas das pesquisas na área de física, biologia, química, matemática, medicina, biomedicina, engenharia, pesquisas de tecnologia espacial e ciências da terra e do espaço. Obviamente se trata de uma tradição de pesquisa dos países do Norte. Fazendo um exercício de imaginação, poderíamos perguntar: E se fossem valorizadas as pesquisas nas

áreas educacionais, artísticas, ecológicas e de assuntos relacionados às humanidades seria a distorção na América Latina sensivelmente menor?

A contribuição do Educador para a Cultura Visual é de, o tempo todo, refletir sobre o essencialismo das realidades aparentes e sobre o aspecto realista das imagens, que muitas vezes tende a simplificar os significados das representações visuais, ao substituir a complexidade da sua produção pela aparência familiar e reconhecível.

O próprio livro didático, muitas vezes, apresenta questões ainda tradicionais de ensino, com atividades objetivas, onde o aluno responde apenas transcrevendo, sem se posicionar ou apresentar posteriormente seu discurso construído naquele ensejo. Não insinuando que esse fato acontece em todas as escolas, mas em muitos âmbitos escolares isto é freqüente.

Assim como as atividades, as imagens presentes no livro são usadas de modo realista e somente para fins ilustrativos. Elas insinuem sentidos que são construídos, muitas vezes, de modo acrítico gerando os estereótipos que passam muitas vezes despercebidos. O mais importante é compreender como esses sentidos são pensados, e que significados esses alunos constroem, a partir da imagem.

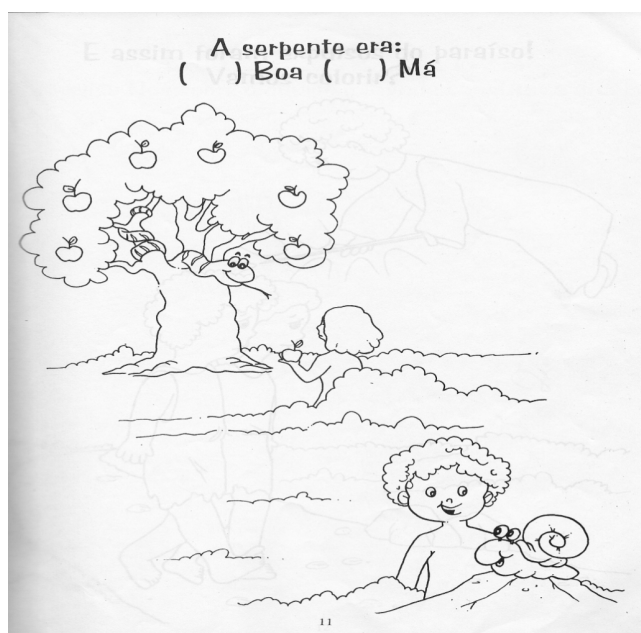


Figura 2: Exemplo de Estereótipo no desenho pedagógico.

A imagem acima foi retirada de um livro de ensino fundamental de primeira a quarta série. Obra que é voltada para a prática em ensino religioso. A proposta é que o aluno responda se a serpente é boa ou má. A pergunta é pobre na exploração da visualidade apresentada pelo próprio livro, ao se fixar em algo não tão importante, ignorando todo um contexto com fortes conceitos do pensamento patriarcal dispostas na imagem de forma implícita.

Uma imagem como essa suscita inúmeras piadinhas, conceitos, pensamentos depreciativos, em termos preconceituosos que são expostos pelos próprios alunos. Isso acontece porque a imagem se coaduna com um pensamento estereotipado de assimetria de poder que hierarquiza e privilegia o gênero masculino, em detrimento do feminino, reproduzindo e legitimando um preconceito estrutural histórico: o machismo.

Quando questões como essas surgem na sala de aula, e o pivô dos significados partiu de uma imagem, o educador tem em mãos uma grande responsabilidade. É o momento oportuno para conduzir a discussão a não reforçar estereótipos.

Em vez de o docente continuar usando a atividade do livro cujo objetivo é perguntar se a serpente falante é boa ou má, melhor seria que o mesmo discutisse, na linguagem dos alunos do ensino fundamental de primeira a quarta série, questões de gênero, perguntando por exemplo, como a mulher e o homem são representados nesta imagem? Que posições eles ocupam? Como essa representação mitológica legitima o machismo? Como as mulheres, na contemporaneidade, lidam com essa representação histórica de subalternidade?

Quando o docente percebe essas situações conflituosas, há uma chance desses problemas serem discutidos de forma mais igualitária e, assim, oportunizar a construção do conceito de gênero de uma forma mais justa. Mas, se pensarmos na possibilidade dessas questões passarem despercebidas pelo educador, ou, de serem apenas silenciadas, ou até mesmo reforçadas pelo próprio professor, certamente haverá graves conseqüências que serão materializadas na sociedade, virando uma reprodução desejável aos olhos patriarcais.



Nesse sentido, e pelas conjunturas apresentadas acima, é que entendemos que a imagem não pode ser considerada um elemento banal do cotidiano das salas de aula e das práticas docentes. Entendemos, desta forma, que a imagem, em muitos casos, pode ser usada para fortalecimento e manutenção de estruturas discriminatórias e opressivas e, por isso mesmo, devem ser constantemente questionadas e destrinchadas pelos professores a fim de promover uma pedagogia que possibilite uma crítica social que compreenda atitudes igualitárias, justas, inclusivas e antiopressivas.

### **Referências Bibliográficas:**

FREEDMAN, Kerry. **Introducción**. In.: Enseñar la Cultura Visual: Curriculum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006, p. 19-49.

KENSKI, Vani Moreira. **A Vivência Escolar dos Estagiários e a Prática de Pesquisa em Estágios Supervisionados**. In: Stela Piconez. (Org.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. 11 ed. Campinas: Papirus, 2005, v. 1, p. 39-51.

MARTINS, Raimundo. **Das Belas Artes à Cultura Visual: enfoques e deslocamentos**. In: Raimundo Martins. (Org.). Visualidade e Educação. 1 ed. Goiânia: FUNAPE-Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, 2008, v. 3, p. 25-35.

### **Currículo dos Autores:**

Alexandre Pereira: Mestre em Cultura Visual (FAV/UFG) professor de Estágio Supervisionado no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá.

Helienai Valente: Graduando em Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Amapá.