

## A CULTURA VISUAL COMO PEDAGOGIA PROFANA: VISUALIDADES INQUIETANTES COM IMAGENS CONTROVERSAS

Leonardo Charréu  
charreu@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

ISSN 2316-6479

### Resumo

A proposta aborda as questões e as visualidades da morte cruzadas com os contextos históricos das imagens *selecionadas* e procura-se abrir a múltiplos questionamentos. Articula-se a partir de intersecções e de similaridades visuais inquietantes e ao mesmo tempo instigantes, buscando uma intencionalidade educativa que discuta aquela brutalidade intemporal que parece afetar ciclicamente as nossas “*qualidades*” humanas em períodos obscurecidos, que nos leva a *exibir* abusivamente o corpo do “outro” como troféu. A ideia é que este tipo de proposta nos faça sair da neutralidade cômoda e anestesiante com que a contemporaneidade tende a congelar certas visualidades de um passado recente e os significados que com elas construímos de determinados *finis mortis*.

**Palavras Chave:** Contemporaneidade, Cultura Visual, Visualidade, Pedagogia Crítica

### Abstract

The proposal addresses the issues and visualities of death crossed with historical contexts of selected images, it intends to open to multiple questions. It was articulated from intersections and disturbing visual similarities while provocative, seeking an educational intentionality to discuss that brutality that seems timeless cyclically affect our human “qualities” in obscured times, which leads us to exhibit the body of the “other” as a prize. The main idea is that the proposal could make us leave our numbing and comfortable neutrality with which contemporaneity tends to freeze certain visualities from a recent past and the meanings with which we built in front definite *finis mortis*.

**Keywords:** Contemporaneity, Visual Culture, Visuality, Critical Pedagogy



*Fotografia do ex-ditador líbio Muamar Al Kadafi* assassinado aos 69 anos, em Sirte, na Líbia no dia 20 de Outubro de 2011. Foto digital espontânea e anônima (sem copyrights, tirada provavelmente com telefone celular).

*A Lamentação sobre o Cristo Morto* (em italiano *Lamentazione sul Cristo morto*) é uma pintura a têmpera sobre tela (68x81 cm) de Andrea Mantegna, realizada provavelmente entre 1475 e 1478, pertence ao acervo da Pinacoteca de Brera, em Milão.

*Fotografia do revolucionário Ernesto Che Guevara* assassinado em 9 de Outubro de 1967 na Bolívia. Fotógrafo Freddy Alborta (?) (sem copyrights por ter sido tirada há mais de 40 anos).

“O significado das coisas não está nas coisas em si mas na nossa atitude com relação a elas”

Antoine de Saint-Exupéry

(...) E sem dúvida que o nosso tempo...prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser...O que é sagrado para ele não é o que é ilusório, mas o que é profano, é a verdade (...)

Feuerbach (Prefácio à 2ª edição de *L'Essence du Christianisme* cit. por Debord, 2006, p.13)

## 1. À guisa de introdução: uma explicação pelo uso do termo “profano”<sup>1</sup>

Uma ideia principal presidiu às preocupações prévias relativas à redação deste texto. Consistiu em procurar afastá-lo da ironia e, até, de alguma espetacularidade que vão caracterizando algumas das tendências dos estudos de cultura visual contemporâneos, num período onde o eterno presente vivido é, precisamente, caracterizado como um tempo onde assistimos, impávidos e serenos, a uma espécie do *esbatimento do sentimento* devido à banalização do acesso social, sem restrições e qualquer espécie, a imagens violentas e/ou grotescas com que somos bombardeados cotidianamente (BAITELLO, 2000; EISENHAUER, 2006). Nesse sentido, este texto pretende ser “coisa séria” tomando como referência um trio de imagens que poderíamos integrar numa *iconografia da morte*, relativamente desagradáveis, é certo, mas nem por isso menos importantes para os efeitos e para a intencionalidade educativa que desejamos. Na verdade, foram as narrativas que potencialmente podem desencadear e as histórias que poderão contar sobre as nossas dimensões (des)humanas, por vezes mórbidas, que atraíram a nossa atenção.

Tendemos a varrer para debaixo do tapete do nosso conformismo ou da nossa alienação, os temas, os assuntos e as imagens que nos incomodam. A tradição ocidental sempre privilegiou a publicitação (no sentido de tornar-se público) de imagens filtradas por um determinado olhar político-cultural que, em certa medida, está situado *antes* do seu uso e acesso social e cultural. Estas imagens são, normalmente, filtradas e validadas como imagens *dignas* de serem tornadas públicas por olhares que integram mecanismos e instituições de regulação e de controlo, como o estado, a escola e as suas disciplinas de conhecimento específico (a história da arte, a teoria e os estudos de arte, a estética, a iconologia, a iconografia, etc.).

Entendia-se que o estudo destas imagens, seria mais facilitado quanto mais “disciplinar” e disciplinada fosse a sua abordagem. Nesse sentido a *disciplinari-*

1 Nota prévia: texto redigido em português europeu

zação do conhecimento conferiu, numa boa parte do século passado, uma certa aura e respeitabilidade à pedagogia em geral. Era sobre grandes narrativas que ela se debruçava, entendidas estas como as *grands récits* de que nos fala Jean-François Lyotard na sua famosa obra *La Condition Postmoderne* (1979), que tinha como subtítulo o sugestivo *Rapport sur le Savoir* (relatório sobre o saber).

Não admira, portanto, que durante muito tempo, por exemplo, o ensino da história constituísse essencialmente a exaltação dos vencedores: datas de batalhas decisivas, biografias de reis e imperadores, factos que (supostamente) mudaram o curso da história. E esta ideologia muito próxima das estruturas do poder contaminou boa parte da iconografia produzida pelos artistas visuais durante séculos. Outras disciplinas seguiram esta linha que não poderia causar estranheza aos seus usuários estudantis. Na verdade, toda a escola, desde os seus níveis iniciais até às universidades, esteve e está ainda marcada indelevelmente por estas meta-narrativas não deixando margem, em muitos lugares, para a emergência do vernacular e do popular enquanto áreas de interesse ou tema de estudo académico.

Presumia-se que estas meta-narrativas seriam mais adequadas para ajudar a *explicar* o mundo. Em certa medida *sacralizam* o conhecimento e não é só porque o cristianismo, o judaísmo ou o islamismo constituam formas muito concretas e emblemáticas de meta-narrativas, é porque todo um conjunto de evidências, que vão dos rituais académicos (imaginem-se os doutoramentos com todos os elementos do júri usando togas, esse vestuário *não civil*), até à linguagem utilizada e à própria arquitetura e respetivos cenários académicos (quantos edifícios universitários, sobretudo os mais antigos, não nos fazem lembrar templos), demonstram que uma certa sacralização do conhecimento foi sempre procurada, mesmo depois das escolas terem saído debaixo da alçada da religião e do ensino se ter tornado maciçamente laico.

Falamos de uma outra espécie de sacralização. Referimo-nos ao excessivo respeito, quase dogmático, que continua sendo seguido reverencialmente por professores e alunos no que respeita a um numero significativo de disciplinas escolares e respetivos conteúdos. Esta pedagogia funciona em bases expositivas, afirmativas e *indiscutíveis*. Isto é, só alguém no processo – normalmente, o professor - é que tem o poder da palavra e de conceder a palavra a alguém e aquilo que é dito não contempla frequentemente o contraditório, ou o aceita com alguma renitência.

Jorge Larrosa (2010, p.7) diz que nos encontramos num ponto em que estamos “possuídos” pelo saber, pelos métodos e pela linguagem, dos quais temos dificuldades em nos libertar:

(...) o discurso pedagógico dominante dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos cientistas, está-nos parecendo im-

pronunciável. As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos que nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem).

Daí que o autor proponha uma ideia de pedagogia *profana*, no sentido em que ousa sugerir a retirada desta pedagogia sacralizada de cima de uma espécie de pedestal, ou de uma torre de marfim, em boa parte baseados no conhecimento disciplinar onde foi historicamente colocada. Propõe textos que

(...) aspiram a ser indisciplinados, inseguros e impróprios porque pretendem situar-se à margem da arrogância e da impessoalidade da pedagogia técnico-científica dominante, fora dos tópicos morais em uso com os quais se configura a boa consciência, e fora também do controle que as regras do discurso pedagógico instituído exercem sobre o que se pode e não se pode dizer no campo. Distanciados de qualquer pretensão de objectividade, de universalidade ou sistematicidade, e inclusive de qualquer pretensão de verdade, nem por isso renunciam a produzir efeitos de sentido. Sem vontade de prescrever formas de atuação, não abdicam de iluminar e modificar práticas. (LARROSA, 2010, p.7)

A apropriação que aqui se fez do termo “profano” procura ir ao encontro de uma dupla potencialidade. Para muitos leitores, em particular, para os que tem fortes convicções religiosas, o simples cruzamento de uma imagem de uma pintura de Cristo, descido da cruz (séc. XV), com as fotografias do ditador Kadafi (séc. XXI) e do revolucionário Che (séc. XX) pode exatamente sugerir provocação, pela inquietante semelhança física entre as personagens e pela simples ousadia de as colocar *em vizinhança*. Em certa medida, a provocação mais não é do que um primeiro estágio da “profanação” entendida literalmente como um desrespeito associado ao ato de retirar a algo o seu carácter sagrado. Mas o leitor verá, com o desenvolvimento deste texto, que as preocupações e as problemáticas que elenca estão muito longe da provocação pura e gratuita com que alguma *intelectualidade* tem por hábito fustigar as religiões tradicionais. Em certa medida busca-se, até, uma espécie de (re)sacralização do humano, evidenciando ou denunciando os abusos com que certos grupos de interesse e determinadas estruturas de poder procuram, de certa forma, cativar, amedrontar e dominar o cotidiano utilizando as imagens globais como ponta de lança.

Ninguém duvida que é bem mais desrespeitoso profanar um cadáver ainda *quente* do que um sepulcro. Nos túmulos, perdidos e recuperados do fundo dos séculos, *remexer* as múmias é um ato “científico” e, portanto, legítima um ato aparente de profanação em nome da ciência antropológica e arqueológica. Na

contemporaneidade, mexer em corpos mortos nos túmulos ou nos que são resgatados das imensas valas comuns que os conflitos do século XX e XXI foram espalhando na Europa (Balcãs), em África (Ruanda) e na Ásia (Cambodja), constituem tentativas póstumas de procurar justiça tardia que não só condene os criminosos responsáveis por essas mortes mas, sobretudo, devolva as vítimas à sua *identidade* e à dignidade de um funeral individual como derradeira despedida familiar.

Todas estas imagens que nos serviram de guia se referem a corpos reais que existiram e sofreram. O que têm em comum é que todos *estão, nas imagens*, em algum lugar pré-tumular e são de alguma forma abusados “*antes*” do túmulo, ou do sepultamento final. E o facto de dois milénios depois de Cristo se terem *exibido* como troféus, em diferentes partes do globo, cadáveres a partir de motivações que na sua essência são políticas, não deixa de parecer uma profunda regressão moral que acaba por dar razão a alguma crítica pós-moderna quando questiona e coloca em causa a própria ideia de progresso social. Em boa verdade, nós não só não *avancamos como*, frequentemente, *regredimos*. O que parece mais inquietante é que essa regressão está emergindo constantemente no nosso presente.

No entanto, a outra potencialidade do termo *profano* diz respeito ao seu contexto de uso no âmbito daquilo que vulgarmente se convencionou chamar de ciências humanas. Ele circunscreve práticas de escolarização e de construção do conhecimento que escapam ao tradicional rigor científico disciplinar que mais não é do que uma outra forma de dar sentido ao mundo. Uma apenas entre muitas outras. Daí que muitos autores, como Larrosa, Giroux, Aronowitz e Freire, entre muitos outros, critiquem implícita ou explicitamente uma certa impessoalidade da pedagogia técnico-científica contemporânea. Em alguns textos, como neste de Larrosa (2010) que nos serviu de guia, profanar equivale a desrespeitar os modelos vigentes de organização e construção do conhecimento, propondo, ao invés, outras formas alternativas de nos relacionarmos com o conhecimento e com o mundo. Em suma, propõem uma outra ideia de educação de que nos fala também Hargreaves (1998) Hernández (2007, 2012) e outros autores.

## **2. O que distingue um projeto educativo baseado na compreensão crítica da cultura Visual.**

Um projeto educativo baseado da compreensão (HERNÁNDEZ, 2007, p.83 acrescenta-lhe os termos “crítica e performativa”) da cultura Visual possui, portanto, características que o distingue de outras formas de ensinar e aprender. Em certo modo vai “profanar” a pedagogia tradicional ao não dar primazia a nenhuma das disciplinas tradicionais. Atrai a ira do campo da prática que vê nesta proposta uma forma de ensinar visualidades sem atribuir grande importância ao objeto visual

concreto ou, em muitos casos, sem lhe atribuir o lugar cimeiro reclamado pelos artistas visuais a partir de posicionamentos por vezes fúteis e corporativistas. Ao mesmo tempo, de forma ambígua, causa também algum desconforto no campo teórico ao esbater as barreiras entre disciplinas e teorias privilegiando mestiçagens híbridas e processos próximos das metodologias de pesquisa baseadas na *grounded theory* que, como é sabido, é uma metodologia de fundamentação progressiva nos dados e na prática. Consequentemente, não parte de hipóteses prévias a serem confirmadas pela investigação. É o próprio projeto que levanta as questões e debate as respostas que estão, de algum modo, *invisíveis* à partida. Daí a justeza da adjetivação “performativa” cunhada por Hernández (2007).

Na verdade um projeto baseado na compreensão crítica e performativa da cultura visual é *performativo* na medida em que tem a ação como princípio e dado que também desenvolve uma espécie de *movimento* que retira, quer o *aprendiz*, quer o *professor* do seu lugar confortável de neutralidade e de distanciamento seguro relativamente ao objeto de estudo uma vez que, frequentemente, ambos estão dentro dele e ambos são confrontados com as problemáticas que dele emanam. Nesse sentido, como preconiza Oliveira (2012, p.257) “*uma aula é sempre um ato performativo, a aula é um acontecimento em si e os acontecimentos são rupturas de continuidade*”

Em suma, quer o aprendiz, quer o seu professor envolvem-se nas forças centrífugas que os afastam de respostas fechadas e “verdadeiras”, em busca de uma compreensão despreconceituada, preferindo este movimento àquele que é proporcionado pelas forças centrípetas curriculares que tendem a atrair para um núcleo de respostas irrefutáveis que, com demasiada frequência, não são mais do que apenas mais uma visão da realidade, entre outras possíveis.

De algum modo, formas de entendimento da história contemporânea, marcadas fortemente por uma visão pró ou antimarxista, pró ou antiárabe, pró ou anticristã, iriam, necessariamente, condicionar a “leitura” transversal a que este texto convida ao organizar, por justaposição lateral, as três imagens que servem de mote a esta proposta. Mas o primeiro passo consiste em, precisamente, tentarmos fazer aproximações ao que as imagens podem significar despidas do conjunto das convenções que as podem condenar à partida a interpretações unívocas. Por isso, na ótica de muitos dos autores fundamentais que apoiam esta perspectiva da compreensão crítica e performativa da cultura visual, ela não seja “mais uma” disciplina, pelo contrário é uma *a-disciplina* ou uma *indisciplina* na medida em que funciona não como um repositório de respostas acabadas, concretas e uniformes, mas sob o princípio do questionamento permanente e sistemático à medida que se vai realizando sucessivas aproximações ao objeto de estudo.

É resolutamente uma forma de pedagogia experimental aquela de que estamos falando. Com ela procuramos desenvolver junto aos estudantes formas críticas de pensamento, fazendo interagir disciplinas e subdisciplinas tradicionais (história da arte e história contemporânea, geopolítica, sociologia, semiótica, etc.) com campos de conhecimento que não pertencem em concreto a nenhuma delas, a partir de situações problemáticas, inesperadas e inquietantes, que resultam da colocação em relação, ou em diálogo, de três imagens que tem entre si mais do que uma inquietante similaridade física. Foi por aí que tudo começou nesta proposta.

Por isso a necessidade de ultrapassar um problema inicial destacado por Hernández (2007, p.87, apoiando-se em Carmen Luke, 1997). Se os professores se prendem muito à *tradição* com que muitas escolas trabalham a arte e o visual (em regra colocando-a como complemento servil e ilustrativo de datas ou factos a comemorar), ficam incapazes de se apropriarem dos acontecimentos atuais e culturais – em regra veiculados visualmente (os tais “textos do cotidiano” a que se refere Luke, (1997, p.47) - e de os incorporarem no currículo e no seu cotidiano escolar. E isto levanta barreiras entre aquilo que os jovens adolescentes querem saber e debater e aquilo que muitos docentes propõem fazer a partir de propostas de trabalho, em regra, integradas em rotinas seguras ou em guiões e planos de aula “oficiais”, precisos e inflexíveis.

Como assinalou Freedman (1997a), infelizmente o currículo procura frequentemente filtrar e remover o conhecimento que não considera legítimo. Mas o currículo não é uma abstracção sem responsabilidade. Normalmente, é mais um “instrumento” apetecível para qualquer poder político que, em regra, demonstra um apetite muito voraz pelos aspectos educativos de uma sociedade, mesmo os mais prosaicos. Persiste ainda a crença modernista que a arquitetura curricular, com as suas inclusões e destaques e as respectivas exclusões, contribui para a riqueza mais ou menos imediata das nações. E disso parece ser prova a recente estrutura STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) que tem levantado tanta polémica nos EUA entre os educadores preocupados com uma visão mais plural e mais humanista do currículo.

Para alguns autores como Duncum (2001), Hernández (1997, 2007, 2012), Efland, Freedman & Stuhr (1996) Freedman (1997b) a educação já não pode, portanto, confinar-se ao ensino de aspectos seleccionados da cultura, mas ser endereçada à experiência cultural dos jovens, entendida na sua complexidade. Assim a educação deveria focar-se não apenas na distribuição da informação factual, da alta cultura, e da produção artística dos próprios jovens, mas também deveria incluir a discussão e o debate sobre as formas de cultura popular e de visualidades que são, muitas vezes, absorvidas à velocidade de um flash

(como as imagens da morte *online* de Kadafi) nalgum noticiário televisivo. Elas são determinantes na influência que exercem sobre o conhecimento do estudante (FREEDMAN, 1997b) e da compreensão que fazem do mundo que, em certo modo, se assemelha perigosamente a um videogame, daqueles cheios de violência e sangue. A televisão e a internet, tecnologias que cada vez se confundem mais, disseminam o impacto terrível destas imagens, agora tornadas globais, expandindo e ampliando incomensuravelmente o seu efeito.

Vivemos em tempos diferentes, nos quais tudo o que está sob o sol é registado nas câmaras fotográficas dos celulares – incluindo mortes atroz de figuras icônicas globalmente reconhecidas. A imagem é então distribuída e testemunhada por milhões de pessoas em todo o mundo, por vezes apenas horas ou minutos depois do acontecimento. A morte de Muammar Kadafi hoje em circunstâncias voláteis e inexplicáveis às mãos dos rebeldes Líbios em Sirt – é a segunda de numa série de um novo género de notícias de eventos “*à frente dos seus olhos*” do que pode ser chamado de “*mortes de ditadores*”. A primeira, claro, foi o vídeo inesquecível gravado com celular do enforcamento do ditador Saddam Hussein em Bagdad, em 2006, rodeado pelo um grupo excitado de seus inimigos. Post de Jon Lee Anderson, intitulado “Picturing the Dead” In <http://www.newyorker.com/online/blogs/newsdesk/2011/10/muammar-qa-dafi-picturing-the-dead.html> Acesso em 24 de Abril de 2013.

Em certa medida, as fotos obtidas com uma velha câmara reflex, com filme a preto e branco (no caso de Che) ou com as câmaras digitais incorporadas nos modernos telefones celulares (no caso da foto de Kadafi), ou ainda a imagem de uma outra imagem (pintura) de uma obra de arte legitimada e realizada com uma das mais antigas “tecnologias” visuais: a pintura, são o material com que se pode alimentar um debate vivo em sala de aula. Sabemos, confirmados por estudos recentes (AGUIRRE, OLAIZ & CALVELHE; 2011; BIRBILI; 2005) quanto estes debates são importantes nas escolas contemporâneas. Na essência são eles que constituem a marca distintiva dos projetos educativos baseados na compreensão crítica e performativa da cultura visual. E o que a maioria dos estudantes querem é, efetivamente, dar um *sentido* e posicionarem-se criticamente face a um mundo iconográfico complexo que os cerca, que mais não é senão a representação de uma realidade que têm que enfrentar.

### **3. Considerações prévias a um projeto para a compreensão crítica e performativa da cultura visual? O professor e os alunos de cultura visual como catadores de imagens.**

Um projeto pode eventualmente iniciar a partir de uma simples tentativa de *bricolagem* icônica, arriscando colocar em diálogo, ou em vizinhança, um



conjunto de imagens com algum tipo de similaridade, ou ao invés, com traços bem marcados de diferença. A ideia nunca passa por celebrar inquietantes semelhanças, mas cruzar instigantes narrativas que delas se podem desenvolver e aprender com elas em conjunto com os alunos.

Isso começa, em geral, por um trabalho de análise prévia, enquanto *catadores* de cultura visual, entre a exponencial quantidade de artefatos visuais hoje disponíveis (EISENHAUER, 2006). Catadores, na feliz expressão de Hernández, porque tal como as sementes de cereal que os camponeses recuperam à mão nos campos, depois das ceifas, aqui são imagens que se *apanham* entre a extraordinária miríade iconográfica em que se transformou a sociedade ocidental.

Significa então que é preciso esperar que os alunos também participem nesse processo inicial de pesquisa, o que passa por avaliarmos se as iconografias que quer professor, quer aluno, transportam para o interior da sala de aula fazem parte da cultura visual emergente ou já deixaram de ser relevantes, ou ainda se, de algum modo, fazem parte (ou não) do interesse dos alunos e se podem desempenhar algum papel na construção das suas subjetividades. Isto tendo em conta este tempo novo, assumidamente consumista, onde “*a maioria das imagens que vemos não nos tenta dizer algo, mas nos vender algo*” (Wim Wenders, depoimento no documentário *Janela da Alma* citado por Costa 2012, p. 263). Endereçadas maciçamente aos jovens – a mais importante franja consumidora nas sociedades atuais - as imagens de determinadas *finis mortis* podem causar estranheza, ou até repulsa, numa cultura infanto-juvenil que, apesar dos seus excessos, por vezes quase suicidas, é quase sempre a vida que procura celebrar. Consequentemente, tal conscientização leva-nos a colocar-nos três questões-guia fundamentais (HERNÁNDEZ, 2007, p.88):

- Supondo que se leve até à aula um exemplo emergente de cultura visual: quais exemplos selecionar e com que critério?
- Ao interpretar a informação, o professor deve dar ênfase ao que considera relevante desde a sua perspectiva de adulto?
- Ou pode esboçar algumas ideias e deixar que os estudantes determinem os rumos do questionamento por sua conta?

Estas dúvidas e outras questões que se podem despoletar a partir delas levam-nos a refletir sobre o papel docente numa proposta de educação para a compreensão crítica e performativa da cultura visual. Propiciar experiências de aprendizagem que impliquem um alargamento da capacidade crítica dos alunos é, claramente, mais do que uma simples estratégia de ensino-aprendizagem e integra um conjunto de processos por meio dos quais (Alvermann, Moon e Hagodd, 1999, p.40 citado por Hernández, 2007, p.88) se procura vis-

lumbrar uma via de aproximação ao conhecimento de determinados aspectos da realidade. Para isso é preciso recorrer a uma negociação prévia combinada com perspectivas auto-reflexivas havida entre o professor e os seus alunos. E esta negociação prévia é um bom princípio para um projeto de cultura visual participado e comprometido.

#### **4. De uma agenda prévia e dos seus modos particulares de endereçamento ao questionamento sistemático, como princípios básicos de um projeto de trabalho baseado na compreensão crítica e performativa da cultura visual.**

*“O professor não oferece uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas uma tensão” (LARROSA, 2010, p.11).*

Imaginemos que o que se entendeu como relevante a partir das imagens que selecionamos, foi uma certa ideia de “educação da cultura visual para a paz”, ou o que é quase o mesmo, “uma educação da cultura visual contra a violência”, ou, ainda uma educação que tenha em conta a “dignidade” a que todos os homens têm direito depois de deixarem a vida (independentemente de serem profetas, revolucionários ou ditadores). Então a estranheza do conjunto de imagens pode ser esbatida com uma espécie de intencionalidade prévia que, no entanto, será aconselhável não manifestar de todo aos estudantes logo no início do projeto para deixar bem viva a natureza progressiva e participativa do mesmo.

Podemos então tomar de empréstimo, da chamada pedagogia dos mídias, a ideia das *polaridades* opostas onde os alunos, de forma mais ou menos consciente, poderão encaixar-se e que, basicamente, implica adotar uma entre duas opções que se contrapõem (EISENHAUER, 2006, p.158-159; BALCKMAN & WALKERDINE, 2001, p. 40):

- Ser(/estar) ativo ou passivo;
- Ser(/estar) racional ou emocional;
- Ser autónomo ou *controlado*;
- Ser crítico ou *enganado*.

Uma proposta utilizando as imagens controversas que aqui justapusemos busca então uma compreensão crítica e performativa da cultura visual por parte dos estudantes que, no fundo, se encontram próximo daquilo que faz sentido designar como “*alfabetização sociocultural crítica*”. Isto partindo do princípio que há coisas que o chamado conhecimento oficial curricular escolar tende, por razões de várias ordens, a esquecer ou censurar.

Sendo uma pedagogia do questionamento sistemático, um conjunto de perguntas servem de guia ao desenvolvimento da proposta com jovens ado-

lescentes pré-universitários, onde julgamos se situar o “público-alvo” para uma proposta desta natureza.

- Quem são estes homens que surgem nas imagens?
- O que os distingue?
- Defenderam ideais? Quais? Por que *ideal* morreram?
- Com que idade morreram? Como morreram?
- Todos tiveram um julgamento? Quem teve? Quem não teve?
- Quem os matou? Onde? Em que época?
- Porque *exibiram* seus corpos?
- Porque só um deles foi aparentemente *chorado* (na imagem)?

Outras questões poderiam ser despoletadas tendo como objetivo a produção de textos originais alternativos, pessoais e subjetivos por parte dos estudantes, ou até da produção de trabalhos artísticos (animação, vídeo-documentário, quadrinhos, pintura, escultura, gravura, desenho, street art, computer art, etc.). A não linearidade e alguma provável instabilidade da parte dos seus alunos poderá ser aquilo que o professor irá enfrentar a partir de outras questões:

- As imagens afetam-me? Em que sentido?
- Qual a imagem que mais me perturba? Comove? Inquieta?
- Que legendas colocaria nas imagens?
- Que perguntas colocaria a quem está na imagem?
- Que perguntas gostaria que a imagem me colocasse?

Naturalmente, para fazer face a todas estas questões e àquelas que os adolescentes logo poderão colocar, a postura do docente, como defende Hernández (2007, p. 88):

deve ser a de moderador, buscando equilíbrio entre o desfrute da experiência dos estudantes com os artefatos da cultura visual e a introdução de uma perspectiva crítica e performativa que signifique discussão, exploração e vivência.

Para que os educadores, a partir destas abordagens, possam ajudar os estudantes na exploração das manifestações da cultura visual a partir de uma perspectiva interdisciplinar, vinculada a diferentes teorias sociais e metodologias de interpretação, dos quais a proposta de Gillian Rose (2001) pode ser um excelente guia, é preciso que comecem por dar a entender aos jovens estudantes, em primeiro lugar, que poucas ou nenhuma imagens são inocentes. Mais do que isso, é preciso que considerem, de uma forma crítica e meta-cognitiva, tudo o que se pode representar visualmente, em termos globais, não estão livres de convenções que se definem e significam “por condições históricas de origem e de recepção” (Bryson & Holly, 1991, p.1 citados por Hernández, 2007, p.89).

Nesse sentido, para entendermos o nosso tempo, em que pessoas ululantes, ou em poses de triunfo, se fazem representar ao redor de cadáveres, exibindo-os de forma macabra em triunfo, precisamos de revisitar a história (em particular, a história contemporânea) olhar para ela a partir de outros testemunhos vivos e cruzá-los com os da história mais antiga, repensar a reavaliar as teorias sociais, filosóficas e políticas que serviram de matriz aos grandes acontecimentos do mundo contemporâneo. Por isso, parece um importante desígnio educativo dar a conhecer esses testemunhos e esses olhares cruzados aos jovens estudantes, não como uma cartilha para fielmente seguirem, mas como material a partir do qual haverão de construir os seus significados do mundo, definirem o seu lugar nesse mundo e construir as suas subjetividades.

### Referências:

AGUIRRE, Imanol; OLAIZ, I. & CALVELHE, Lander. Efectos de la reflexividad en una prueba piloto sobre una investigación con jóvenes. In Hernández, Fernando (Coord.) *Investigar con los jóvenes. Cuestiones temáticas, éticas, metodológicas y educativas*. Esbrina Recerca nº 7 Barcelona: Universitat de Barcelona, 2011, p.115-123.

ALVERMANN, Donna; MOON, Jennifer S.; HAGWOOD, Margaret C. popular Culture in Classroom. Chicago: National Reading Conference, 1999.

BAITELLO, Norval. As imagens que nos devoram, antropofagia e iconofagia. Paper não publicado. Disponível em <<http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/iconofagia.pdf>> Acesso em 20/03/2011.

BIRBILI, M. Constants and Contexts in Pupil Experience of Schooling in England, France and Denmark. *European Educational Research Journal*, 4(3), 2005, p. 313-320.

COSTA, Marisa V. Imagens do cosumismo na Escola, a produtividade da cultura visual. *Instrumento, Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*, 14, (2) jul/dez, 2012, p.263-272.

DEBORD, Guy. *La Société du Spectacle*, 7ª Reimp. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

DUNCUM, Paul. Visual Culture, Developments, definitions and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 2001, p.101-112.

EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry & STUHR, Patricia. *Postmodern Art Education, An approach to curriculum*. Reston: NAEA, 1996.

EISENHAUER, Jennifer (2006) Beyond Bombardment, subjectivity, visual culture and art education. *Studies in Art Education*, 47(2), 2006, p.155-160.

FREEDMAN, Kerry. Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41(4), 2000, p. 314-329.

FREEDMAN, Kerry Visual Art, Virtual Art: Teaching technology for meaning. *Art Education*, 50 (4), 1997a, p.6-12.

FREEDMAN, Kerry. Critiquing the Media: Art knowledge inside and outside of school. *Art Education*, 50 (4), 1997b, p.46-51.

GOODSON, Ivor. Sponsoring the teachers voice. In HARGREAVES, Andy & FULLAN, Michael. (Eds.) *Understanding Teacher Development*. Nova Iorque: Teachers College Press, 1992.

HARGREAVES, Andy. *Os Professores em Tempos de Mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw Hill, 1998

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna & RYAN, James. *Una Educación para el Cambio: Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Educación y Cultura Visual*. Sevilha: Ediciones MCEP, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores de Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando, La cultura visual como estratégia que possibilita aprender a partir de establecer relaciones, *Instrumento, Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*, 14, (2) jul/dez, 2012, p.195-217

LARROSA, Jorge, *Pedagogia Profana, danças piruetas e mascaradas*, 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LUKE, Carmen. Media literacy and cultural studies. In MUSPRATT, Sandy; LUKE, Allan & FREEBODY, Peter (Eds.) *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practices*. Cresskill: Hampton Press, 1997, p. 19-49.

LYOTARD, Jean François, *La Condition Postmoderne: Rapport sur le savoir*. Paris: Editions de Minuit, 1979.

OLIVEIRA, Marilda. Três notas sobre a formação inicial em artes visuais: A perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula. *Instrumento, Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 14(2), 2012, p.255-261.

PRESNKY. Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 2001.

## Minicurrículo

Leonardo Charréu é Doutor em Belas Artes pela Universidade de Barcelona (Espanha) com equivalência/revalidação pela Universidade de Évora (Portugal) e Universidade Federal de Santa Maria. Membro efetivo do GEPAEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte Educação e Cultura, nas linhas de “Arte e Visualidade” e “Formação de Professores”). Professor Adjunto I no Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

ISSN 2316-6479

MONTEIRO, R. H. e ROCHA, C. (Orgs.). Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual  
Goiânia-GO: UFG, FAV, 2013