**Relações e possibilidades entre o ensino da arte e a perspectiva da cultura visual**

Mariane Blotta Abakerli Baptista[[1]](#footnote-1)

A cultura visual é uma perspectiva educativa que pretende ampliar os referenciais com os quais se trabalha e que nos aproxima de questões vinculadas a subjetividade dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem. Quanto à perspectiva educativa dos projetos de trabalho, ela nos informa sobre a cultura visual, a partir de um posicionamento que proporciona a investigação, a análise e a compreensão das representações visuais através de um diálogo crítico fomentado por nossas experiências. [984]

**Uma aproximação da cultura visual dentro da esfera educativa**

O termo cultura visual surge no decorrer dos anos 1990 dentro do âmbito acadêmico, e inicialmente dentro do campo da História da Arte, estendendo-se a outros campos do conhecimento, principalmente por sua característica transdisciplinar. Autores como Norman Bryson, Michael Ann Holly e Keith Moxey (1994) sustentam que é necessário ampliar tanto os referentes que são trabalhados dentro da disciplina História da Arte quanto a própria abordagem da disciplina. O intuito desse enfoque da cultura visual era o de “prestar atenção ao significado cultural das produções visuais em detrimento de seu valor artístico e ‘revisitar’ as obras canônicas por vias distintas da convencional aproximação estética da tradição ocidental[[2]](#footnote-2)” (Porres Pla, 2012, p.127). [837]

Quando abarcamos outras produções visuais nas aulas de Artes, propomos uma ruptura da dualidade alta/baixa cultura, presente nos sistemas artísticos de legitimação que regem a história da arte. Desse modo, o ensino da arte se transforma em um recurso para uma educação permeável a todos os sistemas culturais, refletidos nas descobertas e interpretações dos sujeitos dentro dos mais variados âmbitos culturais. Assim, a noção de arte se expande:

A centralidade da arte como espaço privilegiado da estética deu lugar à ascensão da cultura como espaço estético, centralizado na cultura de massa, na publicidade etc. O artista, como criador, inovador e com missão de ser “salvador” através da estética, agora desdobra-se no reconhecimento de seu parentesco com a arte, nos domínios do design, da moda, da decoração, do artesanato (Coelho, 2010, p. 209)

Essa abordagem do campo da arte expandido estabelece novas maneiras para se pensar o ensino da arte. Ao trabalharmos com outras representações visuais, abrimos espaço em nossas aulas para incluir a cultura dos sujeitos com os quais trabalhamos, e para realizarmos uma reflexão sobre as condições históricas, sociais e políticas que criam suas diversas identidades. [1218] [2056]

**Novos paradigmas no campo do ensino da arte: Cultura Visual**

Do ponto de vista da educação, o ensino de arte – dada sua capacidade de mediação entre o plano simbólico e as representações da realidade – é um campo fértil para analisarmos as principais características das mudanças profundas pelas quais estamos passando, tais como a inconstância, as eventualidades e, principalmente, a velocidade. Essas características nos fazem pensar em que consiste e para que serve a educação (Freedman, 2006) e, consequentemente, para quem e para que contexto se desenvolve uma proposta educativa. Se adicionarmos a isso o fato de que os sujeitos com os quais trabalhamos são produtores ativos de cultura (Dias, 2006), faz sentido pensar que a experiência estética, hoje, não está mais vinculada somente à obra de arte, mas a qualquer representação visual que possa alterar nossa compreensão da realidade. [893]

Segundo Mirzoeff (2003, p. 4), “a experiência humana hoje está mais visual e visualizada do que nunca”. Ele argumenta que o visual é, cada vez mais, uma estratégia de aproximação e compreensão do mundo contemporâneo, já que nossa cultura está dominada por imagens, que são, por sua vez, representações dessa contemporaneidade.

A perspectiva da Cultura Visual pretende provocar deslocamentos nas aulas de Artes, através de diálogos que envolvam não só os aspectos estéticos, mas também os culturais, sociais e políticos que conformam a produção artística e as demais representações. Desse modo, as relações pedagógicas deixam de estar mediadas por conteúdos e materiais, e passam a estar mediadas pelas relações existentes entre as representações visuais e as interpretações do mundo, criando então uma trama de conhecimentos situados[[3]](#footnote-3) (Haraway, 1995). Assim, a arte e as representações visuais não são instrumentos ilustrativos para a expressão, mas elementos que geram novas ideias e conhecimentos.

Por isso, o ensino da arte vinculado à perspectiva da cultura visual compreende um caráter transdisciplinar que relaciona diversas histórias, culturas, identidades e tecnologias (Freedman, 2006) e tem em conta os aspectos socioculturais que conformam as representações visuais e as identidades com as quais se está trabalhando. [1541].[2434]

**A subjetividade no processo de produção de conhecimento**

Quando abrimos espaço no ensino da arte para as “interpretações do mundo” de nossos estudantes estamos incorporando suas subjetividades nos processos de produção de conhecimento. Ao relacionar-nos subjetivamente com as representações visuais, permitimos outra aproximação: as representações visuais do cotidiano. Em “O que vejo e como vejo” (Berger, 1999) coloca a subjetividade[[4]](#footnote-4) como ideia central da cultura visual no campo da educação, já que “o que vemos tem muita influência em nossa capacidade de opinião, sendo mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar inferências de conhecimento, do que o que ouvimos ou lemos” (Hernández, 2007, p. 29). Seria, então, através da nossa maneira de ver, que nos conformamos como sujeitos e criamos identidade dentro de nossos contextos.

No entanto, essa aproximação tem que ser explorada não a partir da pergunta “O que você vê aqui? ”, mas através da pergunta “O que eu vejo de mim nesta representação? ”. Essa abordagem permite ir além de formalismos e conecta o sujeito e seu contexto histórico com o que ele está vendo. [1559]

Efland (2004) afirma que os sujeitos não são iguais e que nossos estudantes devem ser os protagonistas da educação. Se seguirmos esse pensamento do autor, compreenderemos que não existem conhecimentos acabados, mas conhecimentos para reconstruir e, inclusive, para serem criados.

Esses posicionamentos nos levam a entender que um projeto educativo vinculado à perspectiva da cultura visual não trata mais de uma questão entre as representações visuais e as obras de arte, mas corresponde principalmente ao modo como nos relacionamos diariamente com tudo aquilo que vemos, como isso nos conforma como indivíduos e como nos posicionamos diante de tal compreensão. [1259][2222]

**Um caso concreto: o desenvolvimento de um projeto de trabalho baseado em uma exposição de arte**

**Projeto**: baseado na exposição “De facto: Joan Fontcuberta 1982-2008”, do artista e fotógrafo Joan Fontcuberta[[5]](#footnote-5), que esteve no Palau de La Virreina de novembro/2008 a fevereiro/2009.

**Aprendizes:** estudantes da 1ª série do ensino fundamental (seis anos).

**Professoras**: Mercè e Elisabet e teve assessoria de Fernando Hernández.

**Período**: 3º trimestre do ano letivo de 2008-2009 (468)

Para realizar esse projeto as professoras se basearam no que seus estudantes estavam vivendo naquele momento. A escolha da exposição, por parte das professoras e do assessor, é uma interpretação do que poderia relacionar-se com essa experiência. Tal atitude reforça a ideia de que os projetos nem sempre partem dos interesses imediatos de estudantes (o que querem saber), e, sim, de suas experiências. As professoras interpretam os desejos de aprender de seus estudantes através de conversas, nas quais eles expõem: o que aprenderam, o que gostariam de seguir aprendendo, suas dúvidas, inquietações e experiências. [1256]

Por que essa exposição e não outra?

A pergunta que deu início à planificação do projeto de trabalho com as professoras foi: o que estas crianças de 6 e 7 anos estão vivendo neste momento?

Para responder a essa pergunta, elas voltaram ao trimestre anterior para ver o que esses estudantes haviam estudado e perceberam que no projeto anterior, os estudantes tinham começado a se conectar com as dúvidas e incertezas que os filmes provocaram ao realizar o projeto: “Como se fazem os filmes”, aprendendo, dessa forma, a suspeitar do que se vê:

– Estudante 1: “Agora entendo que os efeitos especiais no cinema nos fazem ver coisas que não são verdade”[[6]](#footnote-6).

– Estudante 2: “Entendi que quando alguém morre no cinema já não tenho que chorar, porque ele não morreu de verdade”[[7]](#footnote-7).

Nesse projeto, os estudantes começaram a entender que nem tudo o que se vê é “verdadeiramente verdade”. Então, pautados nessa experiência, as professoras e o assessor decidiram desenvolver o projeto baseado no “trânsito entre o que é e o que não é”, que era o tema central da exposição de Fontcuberta. Essa foi, então, a ideia que guiou todo o projeto: o “problema específico, que vincula todo o sentido, o desenvolvimento e o processo de tomada de decisões realizado em cada Projeto[[8]](#footnote-8)” (Hernández & Ventura, 2008, p.108). [1404] [2654]

**Preparação e Visita à exposição**

Um dos fatores que regem um projeto é a ideia da aprendizagem progressiva por parte dos estudantes. Isso significa que se deve recuperar o que foi aprendido, reincorporando o aprendizado pregresso através de novas situações e fazendo com que os estudantes retornem ao que já foi estudado, mas a partir de novas problemáticas. Essas novas conjunturas fazem com que o que foi assimilado em um projeto realizado anteriormente passe por um processo de acomodação e se transforme em conhecimento (Piaget, 1996).

Se entendermos que uma das formas de gerar conhecimento nos projetos é através do modo como estudantes vão se apropriando das questões que estão estudando, através de temas que se conectam com suas subjetividades e da aproximação às novas fontes com as quais estão trabalhando, faz sentido então que os temas dos dois projetos (o anterior e este) estejam relacionados, já que o projeto sobre a exposição de Fontcuberta era uma oportunidade de aprofundar vários temas já abordados no projeto anterior.[1037]

Fontcuberta, nessa exposição, questionava a ideia da fotografia como “verdade”, desconstruindo a realidade estabelecida através de imagens fictícias que propunham outras verdades - e essa seria a base do projeto, que questionaria a ideia de “verdade”, o trânsito entre a credibilidade e o engano, como se fabricam realidades, e como criar histórias a partir de colagens, fotografias, imagens etc.

A preparação para a visita ocorreu em sala de aula. Nela, os estudantes se aproximaram à vida de Fontcuberta, e souberam que ele é um artista que está vivo, que é avô e fotógrafo, e também conversaram sobre o tipo de fotografia que ele realiza.

As professoras optaram por explicar que as fotografias de Fontcuberta, nessa exposição, eram uma “brincadeira”, mas ao falar sobre a técnica da fotografia, os estudantes puderam se aproximar das histórias que o artista queria contar em cada projeto exposto. Assim, quando visitaram a exposição, eles sabiam que o que viam não era realidade, mas mesmo sabendo isso, alguns ainda pensavam que era. Durante a visita à exposição as professoras faziam perguntas relacionadas com o tema do projeto e também para observar se o que mais chamava a atenção dos estudantes, e se acreditavam no que viam ou não.

O fotógrafo Joan Fontcuberta caracterizado como o astronauta Ivan Istochnokov Legenda da foto

[1317][2353]

**De volta à sala de aula**

Já na escola, para retomar o tema do engano conectado suas experiências, as professoras desenvolveram uma atividade em que os estudantes deveriam trazer anúncios de objetos que “prometiam” algo, vistos na televisão ou em revistas, mas que não condiziam com seu desempenho real. Eles trouxeram, por exemplo, anúncios de brinquedos que na televisão realizavam façanhas que não correspondiam à realidade, como um avião sem motor que voava em um comercial ou um boneco comum que escalava sozinho uma parede, sem que fosse manipulado pela criança:

Os estudantes comentaram que os objetos nas fotos eram muito mais “bonitos”:

Professora: – Como podemos fazer para que não nos enganem?

Estudante 1: – Observar.

Estudante 2: – Podemos ir ao *shopping* para ver os brinquedos.

Professora: – “Duvidar”. Pensar se é assim mesmo...

Estudante 1: – Voltar a pensar”[[9]](#footnote-9).

Uma das formas de gerar conhecimento nos projetos é através do modo como os estudantes vão se apropriando das questões que estão estudando, dos temas que se conectam com suas subjetividades e da aproximação às novas fontes com as quais estão trabalhando. Nesse caso, a atividade tinha a intenção de trazer seus universos para dentro da sala de aula, pois, quando os estudantes relacionaram o tema do engano com seus brinquedos e com situações pelas quais haviam passado, compreenderam como o engano é usado na propaganda e como o apelo da imagem era mais sedutor do que o objeto em si.[1596]

Quanto à visita à exposição, os estudantes desenvolveram processos de criação que desconstruíam as “verdades” que as fotografias de Fontcuberta suscitavam. Por exemplo, um dos projetos de Fontcuberta era o *Sputnik* – sobre o astronauta Ivan Istochnikov. A instalação da exposição estava composta de recortes de jornal, fotografias, equipamentos espaciais, vídeos, que contavam a história desse astronauta, que em realidade nunca existiu. É o próprio Fontcuberta que sai nas fotos vestido de astronauta.

Na classe, os estudantes tiveram que “inventar” um personagem que não poderia ser um super-herói ou um personagem de desenho animado, com capacidades extraordinárias, pois a chave era justamente essa: imaginar uma pessoa comum que se confundisse com os demais. O fato extraordinário era que essa pessoa não existia, era uma fantasia, uma invenção. E, para fazê-lo real e dar-lhe “vida”, utilizaram então a fotografia e o programa de computador *photoshop*.

Com as experiências desenvolvidas a partir da visita à exposição, os estudantes foram entendendo como é possível construir algo que *parece* tão real que até pode “enganar as pessoas”. Além disso, eles se aproximaram da noção de “finalidade”, de fazer as coisas com um propósito que determine as características finais do produto ou da ação.[1293] [2889]

**Compartilhar subjetividades para construir conhecimento entre todos: ensinar por projeto**

A partir desta experiência podemos ver como as perspectivas de ensino baseadas no desenvolvimento de um projeto podem criar outro modo de aprender, que não está unicamente vinculado à fala ou ao conhecimento transmitido pelo professor. O aprendizado começou, para as crianças, com uma exposição de arte. Estudantes foram à exposição, conheceram o trabalho de um artista e o desconstruíram até compreender a ideia-chave de sua proposta: o trânsito entre a credibilidade e o engano. O projeto incluiu suas vivências e, com base no cruzamento entre elas, as obras e a mediação das professoras, os estudantes puderam construir novas narrativas. Ou seja, não foi um trabalho de apreciação e, sim, a criação de algo novo fundamentado em seus imaginários, repertórios e uma experiência artística.

Aproximar-se da noção de fantasia e engano, que a obra de Fontcuberta suscita, mais o vínculo estabelecido com suas próprias vivências, fez com que os estudantes compreendessem a realidade de um modo distinto.

A cultura visual, principalmente por sua constituição interdisciplinar, promove uma aproximação a outras práticas culturais - como a cultura popular, a cultura digital, os meios digitais e eletrônicos, as imagens nos meios de comunicação, as imagens em movimento, etc. Isso conecta a cultura visual à perspectiva educativa dos projetos de trabalho, já que esses referentes fazem parte do imaginário de hoje e devem, cada vez mais, ser incorporados às nossas práticas docentes.[1563]

Através da cultura visual é possível relacionar o uso das imagens, suas representações e a intervenção na realidade, a partir do diálogo pessoal e dos significados que despertam em cada um de nós, para a construção de uma narrativa polifônica, em que percebemos de que modo construímos nossa própria subjetividade em relação às dos outros.

Isso possibilita a construção de um olhar para o modo como as práticas sociais se estabelecem a nossa volta. É mais que realizar um cruzamento entre arte e educação: é vincular o cotidiano “invisível” às práticas educativas ao cotidiano que faz parte de nosso imaginário e que está repleto de representações simbólicas, que também constituem nossas identidades individuais e sociais. É proporcionar uma compreensão crítica das representações visuais em geral, não só das artísticas.

No projeto educativo vinculado à cultura visual não se trata mais de uma questão entre as representações visuais e as obras de arte, mas corresponde, principalmente, ao modo como nos relacionamos diariamente com tudo aquilo que vemos, como isso nos conforma como indivíduos e nos dá a possibilidade de apreciação crítica e consciente perante os fatos. [1173] [2736]

**Referências bibliográficas**

BERGER, John. *Modos de ver.* Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BRYSON, Norman; HOLLY, Michael Ann; MOXEY, Keith. *Visual culture*: images and interpretations. Hanover: University Press of New England: Wesleyan University Press, 1994.

COELHO, Roseane M. Novos tempos pedem novas narrativas na educação das artes visuais. *Visualidades*, Goiânia, v. 8, n.1. p. 207–217, 2010. Disponível em: <https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/up/778/o/2009.GT3a\_Roseane\_Martins.pdf>. Acesso em: abr. 2016.

DIAS, Belidson. Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. *Visualidades*, Goiânia, v. 4, p. 101-132, 2006. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/18001>>. Acesso em: março. 2020.

DUNCUM, Paul. Visual culture art education: why, what and how. *The International Journal of Art & Design Education*, v.21, n.1, p.14–24, Feb. 2002.

EFLAND, Arthur D. Las artes y la cognición: un argumento cognitivo a favor de las artes. In: \_\_\_\_\_\_. *Arte y cognición*: la integración de las artes visuales en el currículum. Barcelona: Octaedro, 2004. p. 211-230.

FOSTER, Hal (Ed.). *Vision and visuality*: discussions in contemporary cultura. Seattle: Bay Press, 1988. v. 2.

FREEDMAN, Kerry. *Enseñar la cultura visual*: currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006.

HARAWAY, Donna J. *Ciencia, cyborgs y mujeres*: la reinvención de la naturaleza. Madrid: Cátedra, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual*: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_\_; VENTURA, Montserrat. *La organización del currículum por proyectos de trabajo*: el conocimiento es un calidoscopio. Barcelona: Graó: ICE - Universitat de Barcelona, 2008.

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

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PORRES PLA, Alfred. *Subjetividades en tránsito*: la relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos en torno a la cultura visual. 2012. Tese (Doutorado) - Universidad de Barcelona, 2012.

1. Doutora em Artes Visuales y Educación (2014); Mestre em Educación y Artes Visuales: un enfoque construccionista (2009) e Mestre em Estudios y Proyectos de Cultura Visual (2008) pela Universidade de Barcelona/Espanha. Leciona na Faculdade Santa Marcelina (FASM) e é pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural, na Universidade Presbiteriana Mackenzie. [↑](#footnote-ref-1)
2. Tradução livre da autora. [↑](#footnote-ref-2)
3. A noção de conhecimento situado de Haraway pretende vincular a produção de conhecimento ao “sujeito que conhece” e seus contextos, de modo a reconhecer o caráter sempre situado, parcial e localizado do conhecimento. [↑](#footnote-ref-3)
4. A subjetividade não se conceitualiza como algo que ocorre em meu interior, mas como algo que se constrói em diálogo com o exterior, que se forma a partir de uma negociação de significados entre o que eu sou e como me percebo na relação e na ação com os demais, tanto os companheiros de classe como os professores, a família, o entorno imediato e/ou o contexto global (Bosco & Rifà-Valls, 2009, p. 15). Tradução livre da autora. [↑](#footnote-ref-4)
5. Joan Fontcuberta. Disponível em: <<https://www.fontcuberta.com/>>. Acesso em 01/03/2020. [↑](#footnote-ref-5)
6. 6 Fragmento da conversa realizada com estudantes que participaram do projeto em fevereiro de 2009. [↑](#footnote-ref-6)
7. 7 Ibdem. [↑](#footnote-ref-7)
8. 8 Ibdem. [↑](#footnote-ref-8)
9. 9Fragmento de conversa em sala de aula realizada com estudantes que participaram do projeto em fevereiro de 2009. Tradução livre da autora. [↑](#footnote-ref-9)