

ANIGER LISBOA DE OLIVEIRA

CULTURA VISUAL COMO COLABORADORA NO ENSINO DE ARTES

Brasília – DF

2012

ANIGER LISBOA DE OLIVEIRA

CULTURA VISUAL COMO COLABORADORA NO ENSINO DE ARTES

Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Plásticas, habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Beatriz de Paiva Costa Barroso

Brasília – DF

2012

ANIGER LISBOA DE OLIVEIRA

CULTURA VISUAL COMO COLABORADORA NO ENSINO DE ARTES

Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Plásticas, habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Beatriz de Paiva Costa Barroso

Banca Examinadora:

Brasília – DF, 08 de outubro de 2012.

Prof^ª. Ma. Lisa Minari Hargreaves

Prof^ª. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Dedico às minhas avós Hilda Lisboa Ferreira e Maria Augusta de Oliveira Nascimento que tanto batalharam para favorecer as melhores condições aos seus filhos.

Agradeço aos meus pais, irmãs, amigas, amigos e a todas as circunstâncias que me formaram até agora.

RESUMO: A arte como produto cultural integra a história do ser humano, mediando e refletindo na sua materialidade e conceitos as múltiplas realidades existentes nos âmbitos de ordem emocional, intelectual, espiritual, bem como social. Analisar e estudar seus percursos no decorrer dos tempos constitui uma prática essencial para a compreensão reflexiva das possibilidades de construção social e de si mesmo. O ensino de artes mantém muitas vezes um padrão metodológico imóvel, estável e ineficaz em abarcar a diversidade, não só a trazida pelo alunado, mas também a diversidade que compõe a História da Arte. Conforme propõe a cultura visual, a arte-educação deve experimentar não somente um modelo, mas várias possibilidades metodológicas ao desempenhar seu papel de criar condições favoráveis para a educação crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Arte-educação, Cultura Visual, Mediação.

ABSTRACT: Art as a cultural product comprises the human history, bridging and reflecting, in accordance with its materiality and concepts, a multitude of existing realities in emotional, intellectual, spiritual, as well as social scopes. Analyzing and studying art through the ages translate into an essential practice for reflexive understanding of the possibilities of social and personal construction. The teaching of arts has fallen into a fixed, unchanging pattern, ineffectual in encompassing diversity; not only the diversity brought by students, but also the one comprising Art History. As visual culture suggests, art-education should not experiment with one model alone, but with a number of methodological possibilities by performing its role in creating favorable conditions for critical education.

KEY WORDS: Art-education, Visual Culture, Art Mediation.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	9
INTRODUÇÃO	10
1 EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS.....	12
1.1 Nas Galerias de Arte.....	12
1.2 Em Sala de Aula.....	14
2 ARTE-EDUCAÇÃO E CULTURA VISUAL	21
2.1 Contexto Escolar	21
2.2 Contexto da Arte-Educação.....	23
2.3 Cultura Visual como Colaboradora no Ensino de Artes	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS.....	31
ANEXOS.....	33

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Bvlgari. **Mon Jasmin Noir**, 2008. Imagem digital. Disponível em:

<http://passaporteparaabeleza.blogspot.com/2011/04/mon-jasmin-noir-da-bvlgari-com-kirsten.html>. Acesso em 28 de julho de 2012.

Figura 2: Francisco de Goya. **O Fuzilamento de 3 de maio de 1808**, 1814. Óleo sobre tela, 268 x 347cm; Museu do Prado, Madri. Disponível em: <http://www.museodelprado.es/goya-en-el-prado/obras/ficha/goya/el-tres-de-mayo-de-1808-en-madrid-o-los-fusilamientos/>.

Acesso em 28 de julho de 2012.

INTRODUÇÃO

Certa vez, na minha infância a professora de ciências solicitou um relatório da aula em que foi estudado o sistema digestivo do corpo humano. Eu achava que todos os colegas de sala iriam escrever as mesmas coisas que eu, nas mesmas frases e parágrafos já que o assunto da aula em questão era o mesmo. Achava que para algumas tarefas de sala de aula, toda a produção e percepção de algo convergiam para o mesmo resultado. Ainda na mesma época a professora falou sobre abelhas e pediu à turma que desenhasse as abelhas ao invés de escrever sobre elas. Notei que as abelhas desenhadas eram diferentes umas das outras nas suas formas, tamanhos, cores, texturas e funções. Cada abelha era narrada a partir de uma perspectiva muito particular. Já que a minha tinha sido criada a partir das “reais referências”, pensei: Por que ninguém fez igual a minha? Até a segunda pergunta surgir: Por que eu não desenhei minha abelha igual a de outro colega? Pergunta esta que estremeceu meus conceitos a respeito da função da escola. Achava que todos nós (alunos) sairíamos algum dia de lá com os mesmos conceitos, mesmas idéias e objetivos, visto que as instruções e avaliações eram as mesmas para todos. Melhor observadas as evidências dos resultados que me cercavam, comecei a perceber que as tarefas produzidas na escola, oriundas do mesmo comando, não eram exatamente iguais. Sequencialmente várias situações em sala de aula foram me mostrando como cada indivíduo ali, poderia ser diferente um do outro em suas ideias, interpretações, gostos e condutas. Tal diversidade me pareceu mais rica, real e condizente com o nosso tempo que a uniformidade artificial geralmente produzidas nas escolas.

Em um processo de aprimoramento dessas questões no decorrer do tempo, não questionava mais o por quê as pessoas não pensavam como eu ou o por quê eu não pensava como elas, mas o que as levava a pensar de uma maneira e eu de outra, com aquela organização e estruturação de valores e saberes. A partir de uma série de observações e pesquisas, em um dado momento identifiquei o mundo como recinto que abriga conhecimentos e emoções nos mais variados meios como, por exemplo, nas vestimentas, nos *outdoors*, nos idiomas, nas pinturas, nos gestos, nos sons, nas práticas culturais, etc. Todos esses dispositivos carregam consigo universos potencialmente capazes de formar e modelar pensamentos e manifestações com os seus repertórios e suas metodologias de compartilhá-los.

O presente trabalho buscará compreender a relação entre esses dispositivos e a formação dos conhecimentos e valores do ser humano, a partir da ótica da cultura visual

associada à arte/educação. Para além dessas questões, pretende-se averiguar o processo que gera o pensamento de que a escola forma indivíduos “padronizados” em termos de identidade.

Inicialmente, serão compartilhadas algumas vivências nos circuitos de galerias de arte, especificamente na área de mediação, o que torna possível a compreensão de uma diferente abordagem na regência escolar, e a reflexão sobre o aprimoramento de narrativas de práticas tradicionais no ensino. Em uma segunda experiência, esta em sala de aula, serão colocados em prática os entendimentos resultantes da metodologia utilizada na mediação por meio da leitura de duas imagens, seguido de análise dos resultados.

Será constatado que, não raro, o ensino das artes em âmbito escolar é pautado em uma linha de discurso que exclui algumas participações artísticas ou inferioriza outras, criando pensamentos rígidos e sugerindo hierarquia entre obras de arte e culturas. Muitos arte/educadores adotam esses discursos, legitimando pensamentos e metodologias que inviabilizam a participação dos múltiplos saberes do alunado, desfavorecendo a afirmação das experiências do aluno como produtoras de significados.

A cultura visual será trabalhada de modo complementar à arte/educação. Objetiva-se analisar possibilidades de conectar as práticas pedagógicas ao cotidiano do aluno, favorecendo novas alternativas para se estudar a imagem como mediadora de conhecimento.

1 EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS

1.1 Nas Galerias de Arte

Gostaria de compartilhar alguns dos grandes motivos que me levaram a estudar a relação da cultura visual com a arte-educação, para que seja possível nos aproximarmos do processo pelo qual a pesquisa foi concebida. Ter consciência dos diversos fatores que levam à construção de um pensamento ou mesmo à execução de uma ideia faz parte do desenvolvimento pretendido no que será tratado.

Em 2009, tive a oportunidade de trabalhar no programa educativo do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), centro cultural apoiado e financiado pelo Banco do Brasil, e de 2010 a 2012, no Programa Educativo Gente Arteira da CAIXA Cultural, o espaço cultural da CAIXA Econômica Federal. Ambas as instituições possuem a finalidade de viabilizar cultura à população por meio de programações de teatro, dança, artes plásticas, cinema e outros. Dentre essas atividades, atuei na área de mediação nas galerias de arte, recebendo públicos diversos com os mais variados objetivos ao visitar as exposições. Foi necessário compreender as diferentes atribuições do monitor e do mediador, afinal, ainda é muito recorrente a confusão entre essas duas funções.

No circuito de mediadores de Brasília, costuma-se traçar um paralelo entre o monitor e o guia turístico, onde este, na atuação de sua profissão, é o detentor das informações “que interessam”, elimina quase totalmente as contribuições informativas trazidas pelo público atendido. Trata-se de um indivíduo capacitado para guiar os passos, olhares e informações, não havendo espaço destinado à troca de saberes com o grupo monitorado. A função do mediador, como a própria palavra indica, consiste em mediar o conhecimento manifestado pelo grupo atendido e o conhecimento artístico implícito na exposição visitada. O mediador de exposições de arte é quem viabiliza o diálogo entre o que está sendo exposto e o espectador, elucidando as conexões individuais que levam à produção de conhecimentos relacionados à obra de arte. “O mediador é um provocador, não explica a obra, mas sim dá subsídio para que os sentidos sejam aflorados através de infinitas experiências.” (SCHWANZ; GERBER; MOSCHOUTIS; et al. 2010) É capaz de “abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais e culturais de cada

produtor/fruidor/aprendiz”. (MARTINS, Mirian. 2005, p.17) A função assumida vai muito além de uma visita guiada que apresenta superficialmente artistas, técnicas e obras de arte.

Cada espaço cultural e seus públicos me proporcionaram incríveis experiências, ora frustrantes, ora imensamente satisfatórias, principalmente no que diz respeito à metodologia utilizada na mediação. Comecei a perceber a importância da metodologia na fase de execução das mediações das quais conduzi e observei. Nessa fase, não se conversava nem se estudava somente os assuntos inerentes às exposições, discutia-se muito sobre o **processo** pelo qual o público passou ao estabelecer conexões com o que estava exposto. Segundo NASCIMENTO (2009, p. 45), “Os conhecimentos prévios dos alunos são tidos como um lastro necessário para a aquisição de novos conhecimentos.”

Em “O Mundo Mágico dos Ningyos” (CCBB, 2009), mostra de bonecas japonesas, por exemplo, foi possível compreender um pouco dos costumes e cultura nipônica a partir das ilustrações, dos bonecos centenários e contemporâneos expostos. Por meio de perguntas, eram averiguados os tipos de relações que o público infantil tinha com seus brinquedos, que incluíam a afetividade, a estética visual, a quantidade e a frequência com que eram adquiridos. Com as crianças familiarizadas ao assunto, foi viável dar continuidade à mediação de modo a estabelecer paralelos entre as culturas oriental e ocidental.

Na mostra do artista Ricardo Stumm (CAIXA Cultural, 2010), composta de esculturas em metal, o público infantil se deliciava com as múltiplas superfícies que pareciam ser feitas de chocolate, em formato de pessoas nos afazeres doméstico, cobertas por lençol. Essa aproximação com as esculturas favoreceu debates sobre texturas, técnicas utilizadas para construção da obra, apreciação da obra tridimensional a partir dos múltiplos ângulos, percepção das diferentes colorações resultantes de reações químicas em cada tipo de metal, e sobre o curioso jeito com que as obras sólidas e rígidas se entrelaçavam como se estivessem derretendo.

Na exposição “Paulo Werneck - Muralista Brasileiro” (CAIXA Cultural, 2011) havia ilustrações, fotografias, projetos, instrumentos, ferramentas e pastilhas¹ utilizadas na confecção dos murais. Um senhor, integrante de um grupo de idosos, ao se deparar com as ferramentas, contou sobre a época em que eram utilizadas, manipuladas e fabricadas. Ele pôde fornecer dados que nem no material de capacitação do mediador constavam, apesar de estarmos preparados para lidar com esse tipo de contribuição.

¹ “Peça de cerâmica ou vidro, geralmente de forma quadrangular, de pequenas dimensões, usada no revestimento de paredes e pavimentos”. In: DICIONÁRIO, Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.priberam.pt>. Acesso em 4 de setembro de 2012.

Fazer mediação significa transitar no campo do inusitado, onde os indivíduos presentes compartilham ideias, experiências de vida, valores e posicionamentos. É preciso articular os singulares repertórios do público, o que implica lidar com um universo infinito de saberes, não sendo obrigatória a ciência desse todo pelo mediador. Como provocador, o mediador precisa identificar esse universo, de acordo com o que lhe é mostrado, e articulá-lo, a partir dos seus conhecimentos, com a obra de arte, buscando a sensibilização da percepção do público e a reflexão crítica individual.

1.2 Em Sala de Aula

No primeiro semestre de 2011, ainda atuando como mediadora, cursei a disciplina Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 2 ofertada pelo Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília. A disciplina prevê o cumprimento da seguinte carga horária em sala de aula: 10h de observação e 10h de regência, totalizando 20h distribuídas em encontros semanais. O estágio ocorreu no Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, nas aulas de Artes Plásticas de uma turma de 2º ano do ensino médio. No período de observação, é imprescindível que se atente aos hábitos e ritmo de aprendizagem da turma, bem como para os conteúdos e metodologias que o professor responsável pela turma utiliza. Nesta etapa, reúnem-se subsídios que auxiliarão na elaboração dos planos de aula, posteriormente colocados em prática.

Resumidamente, as aulas seguiam o seguinte formato: chamada; visto nas tarefas de casa; explanação pouco aprofundada do conteúdo; cópia no caderno de questões de um novo exercício para casa. Desenhar ou produzir qualquer outra atividade prática, fora os exercícios de pergunta e resposta, não fazia parte do cronograma anual, segundo alguns alunos. Com os poucos recursos disponíveis, a professora utilizava reproduções de pinturas impressas em papel A4 para trabalhar o conteúdo com a turma. Apesar de sua cordialidade, a professora precisou exaltar a voz algumas vezes para conseguir atenção dos alunos. Nas provas de artes, as reproduções de pinturas estudadas no decorrer do bimestre estavam em qualidade baixíssima, muito reduzidas e em preto e branco. Para auxiliar os alunos a professora colou no quadro as mesmas imagens da prova, coloridas e ampliadas em papel A4. Notei uma série de costumes por parte de alguns alunos como: escrever bastante no caderno, jogar bolinhas de

papel nos colegas, ficar de costas para a professora enquanto esta ministrava as aulas, conversar desenfreadamente, colar em avaliações e exercícios de casa e de sala, dormir nas aulas, etc. Em um dos dias de aula, dois dos alunos, por espontânea vontade, trocaram a atividade proposta em sala para desenhar no caderno. Algumas carteiras estavam de costas para a professora. Poucos alunos tentavam participar das aulas de maneira mais engajada. Os que tentavam, pareciam não chegar à condição de compreensão desejada. A maioria dos que faziam as atividades propostas objetivava menção para passar de ano. Para os alunos, as aulas de artes pareciam ter conteúdo irrelevante às suas vidas, mesmo sendo evidente a dedicação e interesse da professora em cumprir seu papel na qualidade de educadora. Essa é uma situação comum em várias escolas.

Com dados tão relevantes coletados na etapa de observação, pude me situar no ambiente e me familiarizar com as práticas, rotinas e condutas de pessoas com as quais iria lidar diretamente. Sabendo que os alunos tinham uma rotina muito estabelecida de recusa com a disciplina, tentei desenvolver um plano de aula (em anexo) para trabalhar o vínculo da turma com a disciplina. Com o apoio e permissão da professora, propus que minha primeira aula fosse diferenciada do formato vigente. Intensamente influenciada pela mediação, pensei em uma aula de sensibilização onde meu objetivo era primeiramente o de compreender a relação de cada um com as aulas de arte: O que você acha dessa disciplina? Como você se relaciona com ela? O que você espera dela? Como uma imagem, seja pintura, gravura, fotografia, ilustração, etc, pode interferir em nossas vidas?

Em segundo lugar, não menos importante, o objetivo foi o de desenvolver questões reflexivas de conscientização acerca dos sentidos humanos como meios de percepção e manifestação de conhecimento. Conforme diz o educador Hernández (2007, p.24), “aprender como se comunicar com gráficos, música, cinema é tão importante como comunicar-se com palavras. Compreender suas regras é tão importante como fazer com que uma frase funcione.” A comunicação constituída de frases verbais é muito importante, porém esse tipo de construção não abrange todas as possibilidades de se comunicar. Elucidar a turma quanto às habilidades provenientes dos sentidos, como eles apreendem e produzem significados, indica investimento em outras maneiras de compreender, produzir e trocar saberes.

Dentre os sentidos humanos a visão se destaca como o sentido mais exigido e utilizado atualmente. Senti a necessidade de evidenciar a relação dos alunos com as imagens que permeiam seus universos, de descobrirmos juntos o quanto elas podem ser importantes e comunicativas, para em um momento posterior, conversarmos sobre como essas imagens e as

Artes Visuais se relacionam e como ambas podem ter uma interação colaborativa na aprendizagem das artes.

Depois de uma introdução e breve dinâmica, dialogamos sobre a possibilidade de se ler uma imagem/obra de arte, que tipo de texto seria esse, como seria esse alfabeto e sua gramática, por assim dizer. Para a educadora Buoro (2000):

A leitura de imagens partirá da premissa de que a arte é linguagem, construção humana que comunica ideias, e o objeto de arte será considerado, portanto, como texto visual. A conceituação de texto faz-se aqui imprescindível, na medida em que as construções que essa linguagem gera, ao serem consideradas textos visuais, serão também capazes de abarcar seus próprios significados. (BUORO, 2000, p. 30)

Partindo da premissa de que o objeto de arte, bem como imagens e artefatos desvinculados do âmbito artístico, são capazes comunicar ideias, estes mesmos serão entendidos como textos visuais. Um texto, formado por um alfabeto, seja ele qual for, é algo que pode ser lido, interpretado, compreendido. Um texto visual, não obstante, é o texto pertinente ao campo visual. Partindo das “competências presentes em todos os processos de leitura” (BUORO, 2000, p. 33), descrição, análise e interpretação, sugeri a leitura, em sala de aula, da seguinte imagem:



Figura 1: Bvlgari. **Mon Jasmin Noir**, 2008.

Foi preciso encontrar em uma mesma imagem diálogo com as aulas anteriores e, principalmente, conexão com os indivíduos que a receberiam. Constatado que a turma havia acabado de estudar o Romantismo, movimento do século XIX que valorizou as emoções, o sublime e as expressões individuais, encontrei na imagem acima relações com alguns elementos considerados atualmente pelas mídias e cultura de massa como a condição do ser, do estar e do sentir-se “romântico”, como por exemplo, o nu, a sensualidade, as jóias. E com a

suspeita de que os alunos mantivessem resistência à aula de Artes ou mesmo demonstrassem dificuldades para se interessarem, encontrei nessa imagem aspectos que permeiam suas rotinas e carregam consigo características próximas aos valores e universos ditos dos jovens, buscando estimular o estado de atenção dos alunos numa aula em que comumente se sentem alheios.

“*Mon Jasmin Noir*” é imagem publicitária da perfumaria *Bvlgari*. O produto anunciado “captura toda a vivacidade, o charme impetuoso e a sedução da juventude, revelando a inocência e a sensualidade intuitiva de sua personalidade.”²

Estimulados a compartilharem suas percepções, por meio de perguntas pertinentes aos componentes da imagem publicitária “*Mon Jasmin Noir*”, demos início a uma conversa bastante fluida e produtiva. Primeiramente, os alunos identificaram as principais figuras da imagem: a mulher, o perfume e o leão.

A mulher, considerada a figura mais próxima do observador pelo seu grau de humanidade, foi eleita como a personagem dotada de lucidez, maestrina da situação. Suas jóias designam luxo, riqueza, fartura, ou seja, ela possui passaporte para lugares e bens materiais restritos a uma pequena parcela populacional. O nu pode sim remeter à fertilidade, à ausência de artificialidade, à leveza, etc, porém o nu em questão é associado a conceitos atualmente dominantes e difundidos pela indústria cultural, ligados ao sexo, prazer, vulgaridade, exaltação e desejo. O véu que envolve parte da sua coxa direita na tentativa de cobri-la ou mesmo valorizá-la pode designar fetiche ou mesmo sugerir uma similaridade aos drapeados clássicos, elemento recorrente nas obras de arte clássicas “admiradas em épocas recentes como representativas de criaturas humanas perfeitas (...) cópias ou variantes de estátuas produzidas em meados do século IV.” (GOMBRICH, 2009, p.105) Temos então uma figura que sugere padrões “perfeitos”, poder, soberba e sedução. Sua expressão facial exprime desvanecimento, mistério e fascinação. Seu rosto, ombro direito, mãos, pernas estão configurados de modo a convergir toda a atenção do observador para o grande frasco de perfume tão cobiçado. O perfume, proporcionalmente redimensionado para maiores escalas, é o responsável por todo o poder de dominação atribuído à mulher, ele é capaz de domar “o rei da floresta” com sua singular fragrância.

Propus a substituição da jovem atriz de “*Mon Jasmin Noir*” por uma senhora ou mesmo por um rapaz, mantendo todos os elementos presentes na composição. Com essa troca, segundo a turma, o perfume não parecia mais ser tão atraente e cheiroso como antes. Já não

² Texto publicitário: Bvlgari, **Mon Jasmin Noir**. Disponível em: <http://passaporteparaabeleza.blogspot.com/2011/04/mon-jasmin-noir-da-bvlgari-com-kirsten.html>

valia mais a pena adquiri-lo, pois quem o vendia, uma idosa ou um rapaz “afeminado”, já não pertencia mais ao grupo dos ícones almejado por aqueles jovens. O que dizer se ao invés do leão, uma foca acompanhasse a atriz? Para os alunos, já não haveria mais tanta soberania e poder, mas sim uma mulher insegura rodeada por um circo. Buscamos averiguar, por meio de diálogo, da mesma forma como é feita na mediação, quais foram os pontos de partida e processos que geraram essas interpretações, posicionamentos e valores tão definidos.

Baseando-se nos dados compartilhados pelos alunos, foi possível verificar o quão enriquecidas poderiam ser suas contribuições em sala de aula. Praticamente todas as informações foram fornecidas pelos alunos, que se mostraram extremamente capazes de lerem um texto visual. Apresentavam em suas expressões e colocações, familiaridade, interesse e domínio do assunto. Sentiam-se à vontade para conversar sobre algo pertencente ao campo dos seus saberes e até mesmo aspirações.

Em um segundo momento, com a intenção de repetir a experiência, buscamos listar o que poderia ser considerado romântico em “Fuzilamento de 3 de maio de 1808”, imagem estudada pelos alunos semanas antes, para em seguida conflitar e confluir com os conceitos avaliados em “*Mon Jasmin Noir*”.



Figura 2: Francisco de Goya. **O Fuzilamento de 3 de maio de 1808**, 1814.
Óleo sobre tela, 268 x 347cm; Museu do Prado, Madri.

A situação retratada na pintura “O Fuzilamento de 3 de maio de 1808” pelo artista espanhol Francisco Goya (1746 - 1828) foi produzida 6 anos após o seu acontecimento. Em 2 de maio de 1808, a cidade de Madri foi ocupada por soldados franceses, comandados pelo imperador Napoleão I. Revoltados, os cidadãos espanhóis se rebelaram contra os invasores. No dia seguinte, dia 3 de maio, as tropas napoleônicas fuzilaram ininterruptamente os rebeldes, dentre eles o povo madrilenho não envolvido com a batalha do dia anterior.

A pintura acima é formada por dois grupos principais: o dos fuziladores à direita, e o dos condenados, à esquerda. Os soldados organizados em fila reproduzem o mesmo gesto e posição, demonstrando mecanicidade nas suas ações. Para o observador não são visíveis as faces dos soldados, o que pode denotar um anonimato que representa todo o conjunto de militares e governadores envolvidos com o massacre. As baionetas alinhadas em sentido horizontal e os raios luminosos de uma lanterna no chão conduzem o olhar para o grupo dos rebeldes presos no dia 2. O homem de camisa branca configura o elemento central da composição. Com o uso de luz e sombra, ele é destacado pela cor clara de suas roupas, assinalando evidente contraste com o restante da situação. As chagas em suas mãos e seus braços erguidos, entregue à morte, remetem à figura de Jesus Cristo na cruz, personagem oriundo das religiões ocidentais. Um padre à sua direita, com as mãos unidas, parece clamar desesperadamente por piedade. Corpos violentamente feridos, estirados no chão ensanguentado, mostram o destino dos espanhóis ainda vivos. A noite e o silêncio dos condenados retratados pelo artista faz menção alusiva à crueldade covarde dos governantes franceses. Goya retratou a revolta do povo contra a opressão em forma de denúncia política.

Relembrado o contexto histórico de “O Fuzilamento de 3 de maio de 1808”, os alunos demonstraram forte resistência para ler a imagem. Citaram alguns raciocínios prontos, ditos pela professora em aulas passadas. Nesse momento, notei a brusca diferença entre a leitura realizada na primeira imagem e na segunda. Desta vez, não havia envolvimento com o que era dito, havia repetição de frases padronizadas associadas à obra de arte consagrada, uma das poucas eleitas para compor o roteiro das aulas de artes. Podemos pensar que “Quando os modelos ou os paradigmas dominantes aproximam-se de um esgotamento, eles não conseguem mais se explicar, nem considerar adequadamente os fatos observados no campo.” (DIAS, 2011, p. 72) A repetição de alguns grupos de obras artísticas legitimadas e noções inertes sobre as mesmas, conferem invisibilidade a outros tipos de produção e interpretações que muitas vezes estão mais próximas ou integralmente inseridas no contexto do aluno, o que provoca o seu distanciamento da aula. Constatei um consolidado bloqueio por parte dos alunos ao se relacionarem com um tipo de produção ligado aparentemente ao processo avaliativo de seus desempenhos como estudantes. Logo o interesse artificial pela aula ocupou o ambiente, diferentemente da postura demonstrada em relação à imagem publicitária desprovida das cargas recorrentes do contexto escolar: cobrança de conduta e rendimento que objetiva a obtenção de menção “adequada”, para lograr perspectivas de ajuste no mercado de trabalho.

O currículo delibera a escolha de algumas obras e a subjugação de outras, o que interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem, ao classificar e separar grupos de conhecimento:

O ensino de artes acrítico reproduz a ênfase na arte da alta cultura, glorificando determinados objetos de arte, autorizando o que convém como experiência estética adequada, certificando certas interpretações da História da Arte e colocando-as no topo de uma hierarquia curricular que desvaloriza outros objetos de arte, artefatos visuais e outras histórias de outras artes. (DIAS, 2011, p.29)

Comumente os arte/educadores se submetem à reprodução dos conhecimentos hegemônicos legitimados, reforçam determinadas linhas ideológicas e indiretamente, suprimem outras culturas e manifestações artísticas. Dessa forma, lapidam as interpretações aparentemente desconexas ao assunto, mantendo um padrão metodológico imóvel, estável e ineficaz em abarcar a diversidade, não só a trazida pelo alunado, mas também a diversidade que compõe a História da Arte. Assim como na mediação, a arte/educação deve experimentar não somente um modelo, mas várias possibilidades metodológicas ao desempenhar seu papel de criar condições favoráveis para que a educação crítica ocorra.

2 ARTE-EDUCAÇÃO E CULTURA VISUAL

2.1 Contexto Escolar

A escola costuma ser vista como única instituição responsável pela educação formal e, para tanto, utiliza-se de algumas metodologias para “transmitir” instruções consideradas necessárias ao contexto social.

A maior problemática enfrentada nas escolas está relacionada à legitimação de narrativas³ dominantes e à dificuldade em modificá-las. (HERNÁNDEZ, 2007) Um tipo de narrativa inerte, porém muito poderosa no âmbito escolar, é a que “tende à naturalização.” (HERNÁNDEZ, 2007, p.11) Exemplos disso estão em algumas configurações presentes no contexto escolar como, por exemplo: os livros-textos são prioritariamente as fontes de conhecimento; os melhores alunos têm que ser separados do restante; cópias, repetição, exercícios e provas são os principais meios avaliativos para viabilizar e verificar o aprendizado; a escola tem que preparar o aluno para o futuro, seja este o vestibular ou o mercado de trabalho. (HERNÁNDEZ, 2007)

Predominantemente, a narrativa que se vincula à tradição civilizatória é a que se instala nas escolas desde o século XVI com a expansão colonizadora européia. “Um dos resultados desta narrativa é a construção de uma visão do ‘nós’ e dos ‘outros’ determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental (europeu então e agora, sobretudo, norte-americano)” (HERNÁNDEZ, 2007, p.13). Essa narrativa delinea um conjunto de conhecimentos específicos adotados pela escola, onde o “nós” corresponde aos detentores desses saberes, e o “outro”, não pertencente ao grupo do “nós”, é alheio a esses conhecimentos, e logo é colocado em posição de subordinação “pela qual há de ser civilizado e, portanto, justificadamente explorado e despojado de seus saberes.” (HERNÁNDEZ, 2007, p.13) Os conhecimentos mostrados pela escola são mensurados de acordo com uma cultura dominante gerando circunstâncias onde outras culturas e saberes são tratados como subalternos. (HERNÁNDEZ, 2007) No contexto escolar, o grupo dos “outros” pode incluir não somente os alunos, mas muitas vezes a família do alunado e os próprios professores.

³ Partilhando a definição de Hernández (2007), entenderemos o termo “narrativa” como maneiras de se pensar e se viver uma experiência.

Dentre as incansáveis estratégias de *submissão* que a instituição escolar reforça sobre o alunado, Hernández (2006) destaca que essas são pautadas nos três *e*: explicação-exercício-exame. A “explicação”, na configuração de uma sala de aula convencional, confere voz e a soberania da disciplina ao docente, detentor da palavra e do conhecimento. Esta disposição aniquila a participação e a emancipação dos alunos, enquadrando-os na posição de meros ouvintes, carentes de conhecimento. O “exercício” refere-se à rotina de atividades mecânicas indigentes em termos de experiências cognitivas, muito presentes nas intermináveis cópias no caderno de textos e tabelas escritos no quadro. A prova é um tradicional tipo de “exame” aplicado para “medir o aprendizado” do examinado. Muitos exames são estruturados de maneira ineficaz para cumprir com esse propósito. Nesses conformes, torna-se uma ferramenta “niveladora”, tendenciosa e, conseqüentemente, repressora. A tentativa de padronização dos alunos é instalada no dia-a-dia, no hábito, na repetição desprovida de sentido amplo e desconectada da vida dos alunos e de sua comunidade:

A educação escolar, portanto, está organizada em torno de conjuntos normativos, estruturas hierárquicas, disciplinamento de espaço, do tempo, dos corpos, de comportamentos, que atendem as demandas internas institucionais, e externas, relativas ao contexto sociocultural e histórico no qual esteja inserida. (NASCIMENTO, 2009, p.109)

A escola se encontra disposta dentre as instituições sociais normativas cuja função é a de formar cidadãos capazes de lidar com a economia capitalista. Os indivíduos são submetidos a um processo onde são aprendidas partes (as convenientes para o controle e estabilidade de uma hegemonia) dos mecanismos de funcionamento desse grande sistema e, desenvolvidas “aptidões que os habilitem a se inserir no mercado produtivo.” (NASCIMENTO, 2009, p.108) A finalidade da ideia supracitada não busca dar sentido ou expandir o presente vivenciado pelo indivíduo, visa “prepará-lo” para o futuro, formar um indivíduo que irá ingressar no mercado de trabalho. (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2006)

Atualmente, a organização da escola constrói uma narrativa que evidencia o sujeito carente de conhecimento (o aluno), que se relaciona com outro (o professor) munido de dominação e adequada orientação. O professor é tido como responsável por formar um grupo homogêneo com a mesma instrução e ciente dos seus deveres de cidadão.

Diferentemente da noção de sujeito compreendida no contexto escolar, o pensamento foucaultiano revela que o sujeito responde a cada contexto histórico e cultural no qual se encontra, portanto, o considera munido de saberes. Para o filósofo francês Michel Foucault⁴, a escola pode até ser a maior ferramenta de educação, mas não é o único mecanismo que educa.

⁴ Documentário: GALLO, Sílvia e ASPIS, Renata. Michel Foucault – Pensadores e a Educação. ATTA: Mídia e Educação.

O sujeito se forma nas suas relações sociais que vão para além do espaço escolar. Inserido no processo de identificação ou não-identificação com as práticas culturais dominantes, o sujeito aprende a nomear-se, nomear seus semelhantes e situar-se no mundo. (HERNÁNDEZ, 2000)

Faz-se necessário, diante dessas colocações, pensar em algumas mudanças que promovam **sentido** no que é estudado. De acordo com Dewey (1979), costuma-se separar o corpo físico (órgãos, atividades físicas) do denominado por ele, espírito ou consciência. No contexto escolar, esses últimos são concebidos como faculdades puramente cognitivas e intelectuais, enquanto o corpo é visto como “intruso”. É rompida a relação entre atividade e suas consequências que dão sentido às coisas: “Os que recebem instrução nas escolas são habitualmente considerados como se adquirissem conhecimentos na qualidade de puros espectadores, de espíritos que absorvem os conhecimentos pela energia direta da inteligência.” (DEWEY, 1979, p.153) A experiência está diretamente ligada à vivência de algo, à percepção das relações. Não somente Dewey (1979), mas também Nascimento (2009), Hernández (2006), e Foucault⁵ consideram que é através das diversas relações que o meio proporciona ao sujeito, incluindo a relação intrínseca consigo mesmo, que o indivíduo cria condições para viver experiências, refletir e, conseqüentemente, produzir sentidos que protagonizem seu auto-conhecimento e seu convívio social. “Aprendemos não porque a informação nos é transmitida, mas porque construímos nossa versão pessoal da informação”. (HERNÁNDEZ, 2006, p.58)

2.2 Contexto da Arte-Educação

Dentre as instituições educacionais, a escola pode ser considerada um eficiente dispositivo para se desenvolver a consciência cultural, devendo priorizar inicialmente a apreciação e o reconhecimento da cultura local dos indivíduos. Geralmente, as culturas de classes socialmente consideradas baixas (“baixa cultura”) ficam ausentes no planejamento letivo escolar ou, quando utilizadas, são comparadas direta ou indiretamente às culturas eruditas (ou “alta cultura”), de modo a serem colocadas à margem e fora do campo de interesse. No contexto escolar, as culturas indígenas, por exemplo, são apresentadas como um

⁵ Documentário: GALLO, Sílvia e ASPIS, Renata. Michel Foucault – Pensadores e a Educação. ATTA: Mídia e Educação.

tipo de folclore ou são reduzidas ao esoterismo, “sempre como uma cultura de segunda categoria”. (BARBOSA, 1998, p.13) Observa-se a necessidade de se desenvolver uma educação que dê oportunidades iguais às múltiplas manifestações de saberes. Esta é chamada de Educação Multicultural⁶. O multiculturalismo em si caracteriza as várias culturas que transitam e perpassam em um lugar, enfrenta discursos dominantes e destaca a participação das denominadas minorias (homossexuais, negros e mulheres) no cenário cultural.

Através das artes podemos penetrar uma cultura e compreendê-la por meio das múltiplas representações simbólicas de ordem espiritual, intelectual e emocional, que caracterizam os valores, tradições e organizações dos grupos sociais, intangíveis em certas esferas pela linguagem escrita. Não se pode compreender uma cultura sem que se tenha acesso a sua arte. Sem conhecer a produção artística, o conhecimento da cultura é parcial. Certas “nuances culturais” arraigadas nas artes não podem ser traduzidas com exatidão quando estudadas separadamente pela sociologia, história ou antropologia, pois as linguagens utilizadas nessas áreas não possuem especificidades compatíveis com a linguagem artística. (BARBOSA, 1998)

As artes possuem um papel fundamental no que diz respeito à compreensão de si mesmo e de outras culturas que permeiam seu grupo social. No âmbito da educação, a arte contribui para o conhecimento da diversidade cultural, a fim de desenvolver um repertório amplo em subsídios capazes de enriquecer a criticidade do indivíduo. Efland (2004), citado por Hernández (2007, p.41) no livro *Catadores da Cultura Visual*, observa:

A função das artes através da história cultural humana foi e continua a ser uma tarefa de “construção da realidade”. As artes constroem representações do mundo, que podem ser acerca do mundo real ou sobre mundos imaginários que não estão presentes, mas que podem inspirar os seres humanos à criação de um futuro alternativo para si próprios. Muito do que constitui a realidade está constituído socialmente, incluindo coisas como dinheiro, a propriedade, o matrimônio, os papéis de gênero, os sistemas econômicos, os governos e os males, como a discriminação racial. As construções sociais que encontramos nas artes contêm representações dessas realidades sociais. Portanto, o objetivo de ensinar arte é o de contribuir para a compreensão da paisagem social e cultural da qual faz parte cada indivíduo.⁷

A arte na educação evidencia o percurso dos olhares sobre as representações das múltiplas culturas através dos tempos, propondo ao aluno reflexões acerca dessas realidades e de si mesmo como receptor e produtor de conhecimentos. É notável a importância das artes no currículo escolar, porém é necessário se atentar à maneira como ela é colocada para os

⁶ O conceito de *Educação Multicultural*, originado na década de 1960, foi parte integrante do Movimento pelos Direitos Civis para combater o racismo. (BALLENGEE-MORRIS, Cristine; DANIEL, Vesta A. H.; STUHR, 2010)

⁷ EFLAND, Arthur. *Educación artística y cognición*. Barcelona: Octaedro, 2004, p.229.

alunos. Infelizmente a disciplina de artes não possui o mesmo tratamento de seriedade atribuído às outras áreas de conhecimento, tais como: matemática, português, biologia, geografia, etc. Isso se deve a uma série de fatores que podem inclusive abranger a má formação dos professores de artes. A simples e ingênua atitude de ceder o horário da aula de artes para a confecção de bandeirinhas de festa junina, lembrancinha do dia das mães ou elaboração de quaisquer atividades desconexas à aula, contribui para a construção e reforço de estereótipos não condizentes com a proposta da área. Os livros-textos de artes adotados pelas escolas (quando são adotados) geralmente seguem uma organização cronológica enfatizando e repetindo as mesmas obras de arte e os mesmos artistas. De fato são artistas e obras de extrema relevância para a compreensão de eventos históricos, movimentos artísticos e pensamentos que modificaram estruturas sociais, além de possibilitarem condições para a sensibilização da percepção e imaginação criativa. Porém, a maneira como algumas obras e artistas consagrados são abordados, podem não só diminuir outras participações artísticas e/ou suprimi-las, mas reduzir o campo de investigação e fruição que a própria obra consagrada pode fornecer. Em suma: “ficam impedidos ou tornam-se inócuos os caminhos para leituras que favoreçam a transformação, sem a qual nem as leituras são possíveis, nem o trabalho artístico encontra vias para se tornar operativo.” (SANTAELLA, 1990, p.23)

Ainda hoje se observa em livros didáticos de história da arte, por exemplo, a ausência de artistas mulheres, principalmente no que se refere ao período anterior ao Modernismo, grande movimento do século XX que rejeitou o domínio do Academicismo e Naturalismo. No século XIX, o argumento de que a capacidade criativa entre os sexos era desigual, proibia as mulheres de cursarem as Academias de arte, sendo este um dos principais fatores da omissão de suas existências nos nossos livros escolares e acadêmicos. (SIMIONI, 2007)

A partir dessas conjunturas que são repetidamente legitimadas para além do âmbito escolar, podemos chegar ao denominador comum de que “a arte e as demais imagens são produtos das relações de poder e saber” (NASCIMENTO, 2009, p.51), ou seja, cada povo irá modificar e administrar seus saberes e cultura de acordo com as circunstâncias de sua época e valores que podem envolver o domínio de hegemonias. Nessas condições, alguns saberes podem ser enaltecidos e outros, aniquilados dos registros apresentados em sala de aula, caracterizando a repetição dos mesmos recortes e muitas vezes, fortalecendo pensamentos facciosos. Dessa forma, os alunos ficam sujeitos a concluir, a partir do que lhes é mostrado, interpretações como: “antigamente não existiam artistas mulheres, nem artistas negros, muito menos artistas mulheres negras”; “a produção artística africana são as máscaras africanas”; “a arte da minha comunidade é uma produção inferior às mostradas no livro”.

Pouco é levado em consideração o entendimento e o contexto do alunado ao submetê-lo às esferas de conhecimento parcial. “Não existe um tipo de arte a que todos os tipos de homem deveriam se ajustar, mas tantos tipos de arte quanto são os tipos de homem.” (READ, 2001, p. 30) Na arte/educação, é preciso que se explore a história da arte a partir de outras perspectivas, na tentativa de se pensar e produzir arte, somado à compreensão crítica do seu fazer, dos seus contextos histórico e político, mutuamente possibilitando a auto-reflexão do aprendiz. (TAVIN, 2009)

2.3 Cultura Visual como Colaboradora no Ensino de Artes

Colocar o aluno como protagonista do seu próprio aprendizado, diferentemente de tentar enquadrá-lo e ajustá-lo em um formato rígido de ensino, é uma maneira de deslocar o foco para os conceitos tangíveis por ele mesmo. Faz-se necessário desenvolver abordagens que tragam a participação engajada do aluno, averiguando suas opiniões, tidas inicialmente como ponto de partida, para posteriormente ampliar seus horizontes. As imagens e objetos culturais que circundam o meio em que o aluno vive correspondem a dispositivos que influenciam diretamente a construção de significado, portanto também devem pertencer ao eixo de interesses do educador.

Nas condições do mundo atual, o ser humano vem se adaptando a uma maneira de viver, onde ele é “engolido” por informações transportadas pelos mais diversos meios de comunicação, tais como a televisão, jornal, *outdoor*, cinema, *internet*, revista em quadrinho, *videogame*, rádio, telefone, etc. A maior parte dessas informações estão em formato de signos que contam à sua maneira a idéia informada, estimulando e modelando a sensibilidade e a organização dos dados percebidos pelos sentidos humanos. (SANTOS, 2005) Os meios utilizados pela comunicação fazem o papel de mediadores do discurso e muitas vezes de portadores de “verdades”. Há de se considerar que os mesmos não só interagem constantemente com professores e aprendizes, mas são potencialmente capazes de transmitir (alfabetizar) valores e maneiras de se esquematizar o conhecimento. (HERNÁNDEZ, 2007)

As pessoas podem captar as informações através de todos os seus sentidos, porém, evidencia-se na sociedade contemporânea que grande parte dos produtos da indústria cultural é elaborada para a visão, bem como afirma Peixoto (1995, p.361): “tudo é produzido para ser visto, [...] tudo se mostra ao olhar”. Correspondente ao grupo que mais veicula informação

atualmente, as imagens representam ideias capazes de convencer e (re)significar valores e experiências.

Muito além de uma “neutralidade”, as imagens modelam nossos modos de ver, narram o mundo a partir de determinados pontos de vista, territorializam tribos, constroem e disputam significados. A regularidade, a insistência, os padrões estéticos das imagens da cultura popular – cultura popular aqui entendida como as produções culturais produzidas em grande escala industrial, de fácil aceitação pelos consumidores, como: filmes, CDs, programas televisivos, revistas, roupas, objetos utilitários, produções midiáticas e de entretenimento [cultura de massa] – tem o poder de adestrar nossos olhares de tal modo que até as estruturas formais podem ser “lidas” a partir dos significados inscritos nas imagens. (CUNHA, 2005, p.5)

O estudo da relação existente entre tal condição cultural, bem como os efeitos que esta exerce com suas manifestações simbólicas nas identidades individuais e coletivas, corresponde à proposta de um novo campo de pesquisa, o da Cultura Visual. (TAVIN, 2009) Esse campo propõe um estudo crítico das imagens, objetos e artefatos que se relacionam com as experiências do olhar, refletidas culturalmente. É um campo que ao estudar uma imagem, por exemplo, compreende e abrange as várias manifestações associativas possíveis que esta desperta, podendo perpassar as condições da época em que foi concebida, as influências de ordem política, econômica ou emocional para sua criação, o singular repertório de cada observador, o contexto em que ela é recebida e seus efeitos sobre o mesmo. Dessa maneira, a abordagem da Cultura Visual é transdisciplinar, permitindo a confluência e a integração de todas as áreas disciplinares, como se fosse um grande conjunto de saberes.

As noções da Cultura Visual podem contribuir de maneira favorável para a narrativa da arte/educação, propiciando aos alunos experiências que os permitam relacionar as imagens, artefatos e objetos presentes no seu meio (onde também se encontram as Artes Visuais) às suas experiências e modos de olhar e interpretar o mundo, bem como o seu lugar nele. As Artes Visuais reúnem uma série de objetos, artefatos e imagens que desenharam a história da humanidade, descrevendo desde as complexidades de civilizações até minúcias intrínsecas do ser humano. As produções artísticas, diferentemente de outras produções, problematizam e desconstruem discursos vigentes, trazendo questionamentos e reflexões, favorecendo a visibilidade para novas abordagens da vida. Assim como nas artes, a “cultura visual representa um questionamento contínuo ao passado que atravessa o presente, via as interpretações desencadeadas pelas imagens circundantes, com a finalidade de construir um outro ‘hoje’.” (NASCIMENTO, 2009, p.45) A Cultura Visual como um caminho para o ensino das Artes Visuais visa compreender as regularidades e distinções dentre os conhecimentos estabelecidos e investigar os resultados dessas relações na estruturação das

subjetividades para se elaborar narrativas visuais a partir de diversos meios e processos, tendo em foco a autoria e ação do aprendiz.

Para a Cultura Visual, é muito importante comparar narrativas e modalidades de representações imagéticas diferentes, mesclando épocas e culturas diversas. Trata-se de uma maneira de questionar, por contraste ou por diferenciação, as narrativas persistentes e renitentes do passado no presente. Pode-se afirmar que a cultura visual serve-se do multiculturalismo, não apenas para valorizar o que é diferente, mas, a partir do diferente, questionar ou estranhar o que nos parece comum ou familiar. É uma maneira de confrontar narrativas com lógicas e valores contrastantes para fazer pensar sobre as possibilidades de empreendermos mudanças ou oscilações no presente. (NASCIMENTO, 2009, p.50)

Ao adotar as perspectivas da cultura visual, a arte/educação transforma suas práticas, desenvolvendo novas concepções, deslocando noções engessadas de interpretação, produção e percepção de imagens consagradas ou de massa. A educação da cultura visual não anula a arte considerada de elite do currículo, ela “aborda os percursos curriculares a partir de perspectivas inclusivas nas quais diferentes formas de produção da cultura visual possam ser estudadas e entendidas de um modo mais relacional e contextual e menos hierárquicas.” (DIAS, 2011, p.62)

É preciso transpor os limites das concepções lineares e restritivas que evidenciam apenas alguns discursos no ensino das artes. O descuido ao abordar certos conhecimentos, o que inclui a omissão de outros, pode desencadear interpretações equivocadas e preconceituosas. O arte/educador possui importante papel ao viabilizar o desenvolvimento de concepções sobre apreciação e produção da pluralidade artística, mutuamente buscando contextualizá-la em conjunto com os alunos, também produtores de conhecimento. Valorizar a experiência do aluno, colocando-o como potencial produtor do seu próprio conhecimento é uma maneira de promover a autorreflexão e a sua participação no processo de aprendizagem. Dar visibilidade para as várias produções artísticas e dispositivos visuais, ambos produtos culturais e formadores de conhecimento, significa ampliar as possibilidades metodológicas para formar sujeitos capazes de atuar de maneira engajada no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte, inerente a toda e qualquer cultura, vem construindo, desconstruindo e interpretando realidades, sejam essas sociais ou de caráter intrínseco ao ser humano. O estudo dessa área e suas movimentações na história contribuem para a compreensão crítica do panorama social ao qual se pertence, além de estimular o estado autorreflexivo.

As práticas docentes responsáveis pelo estudo da arte, que se encontram ainda em um formato mais conservador, podem ser consideradas uma espécie de visita guiada no sentido de não incentivar a participação dos alunos e de identificar no processo educativo o professor como o único conhecedor que mantém abordagens prontas e rígidas.

É legitimado um sistema que ao invés de dirigir a atenção ao aluno, o verdadeiro protagonista da aprendizagem, a conduz para os mecanismos avaliativos que “nivelam” o aluno conforme o seu desempenho. Torna-se um processo em que as estratégias de ensino ficam pautadas na repetição de dados, contrariamente ao envolvimento real com o assunto estudado, tanto por parte do aluno como por parte do professor. Conforme indaga uma aluna de Hernández e Sancho (2006, p. 43):

Como quer que a gente aprenda? Somente (aprendemos) se nos explicar coisas que nos interessem. Surge na aula uma pessoa que nos fala de arte do século XVIII e outra que fala de sintagma nominal. Outro aluno disse: Como nos dizem que integremos coisas? Não posso integrar verduras com guindastes e copos. Portanto, o que temos que aprender é a conhecer a mania de cada um de vocês.

Quando se deparam com esse cenário, compreensivelmente os alunos sentem seu tempo desperdiçado ao passar por um sistema desgastante que parece acrescentar somente na hora da prova. Bem como foi percebido na experiência em sala de aula com a leitura da pintura consagrada do artista Francisco Goya, é muito recorrente que os alunos demonstrem resistência aos grupos de informações que devem ser memorizadas ou às informações que pareçam pertencer a esses grupos. “O Fuzilamento de 3 de Maio de 1808”, por exemplo, é uma imagem que consta no livro didático utilizado em sala, ou seja, “é uma imagem importante, então, deve ser memorizada juntamente com o discurso que a acompanha”, pois, dentre outras, será a partir dela que os alunos serão avaliados. Diante dessas considerações o ambiente escolar se torna para o aluno um lugar intimidador ao deslocar o foco para os sistemas avaliativos, além de se mostrar inacessível quando mantém abordagens inflexíveis que não compreendem a diversidade de cada um.

O mesmo ocorre no ensino de artes quando este não viabiliza condições para que o

aluno participe com seus conhecimentos legítimos de quem vive e constrói uma ou mais culturas. A metodologia vigente nas aulas de arte geralmente adota uma “concepção linear, cronológica, formalista e evolutiva da produção artística” (NASCIMENTO, 2009, p.46). Diferente disso, não é necessário engrandecer os artistas ou movimentos artísticos, mas, como propõe a cultura visual, deve-se refletir sobre como as imagens influenciam as práticas culturais, a maneira como elas interferem no olhar do ser humano e como elas são fixadas nos diversos contextos. (NASCIMENTO, 2009) Tanto para os alunos, como para professores, o foco deve estar na busca constante de situar o olhar no mundo e em si, investigar como se dá esse processo e em quais circunstâncias, para desenvolver a capacidade de se elaborar narrativas próprias, sempre sujeitas a transformações.

O uso de imagens e artefatos que se aproximam do cotidiano e valores do aluno, que podem até mesmo serem sugeridos por ele próprio, é interpretado pela cultura visual como elementos detentores de saberes, bases para o desenvolvimento de questões pertinentes ao currículo. Esse desenvolvimento pode-se dar através da mediação entre o que é trazido pelos alunos (sejam seus posicionamentos ou imagens) e conceitos previstos pelo currículo, ambos abordados criticamente. Processo esse muito semelhante ao que acontece com o mediador nas galerias de arte. O arte/educador deve ser um provocador de conhecimento, que não interpreta uma imagem para seus alunos, mas dá subsídios para que esses, a partir dos seus conhecimentos prévios, criem suas próprias interpretações. Essa postura permite desafiar noções predominantes no currículo, muitas vezes excludentes, e valorizar a diversidade cultural não somente dos alunos, mas da própria história da arte.

É necessário que se crie novas alternativas de ensino que ensejem a formação de indivíduos críticos. Aplicar e desenvolver os estudos da cultura visual no ensino de artes, por meio da abordagem utilizada na mediação, é uma maneira de aprimorar este ensino, de agregar, segregar, construir e reconstruir significados. O caráter transdisciplinar desse formato de ensino viabiliza o estudo multicultural, além de utilizar múltiplas metodologias, que criam condições para transpor conhecimentos hegemônicos e abarcar a singularidade de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

- BALLENGEE-MORRIS, Cristine; DANIEL, Vesta A. H.; STUHR, Patricia L. **Questões de Diversidade na Educação e Cultura Visual: Comunidade, Justiça Social e Pós-Colonialismo**. IN: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BUORO, Anamélia Bueno. **O Olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cultura Visual, Gênero, Educação e Arte**. Artigo Educação e Cultura Visual: Uma trama entre imagens e infância, 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/sessoes_especiais.htm. Acesso em 10 de setembro de 2012.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação**. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1979.
- DIAS, Belidson. **O I/Mundo da Educação em Cultura Visual**. Brasília: Editora de pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.
- DICIONÁRIO, Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.priberam.pt>. Acesso em 4 de setembro de 2012.
- GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual, proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- MARTINS, Alice. **Da Educação Artística à Educação para a Cultura Visual: Revendo Percursos, Refazendo Pontos, Puxando Alguns Fios dessa Meada**. MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (org.). Educação na Cultura Visual: Narrativas de Ensino e pesquisa. Santa Maria. Ed. UFSM, 2009.
- MARTINS, Alice Fátima. **Aspectos culturais do uso do desenho reproduzido no processo de alfabetização**. Visualidades – Revista do programa de mestrado em cultura visual – FAV/UFG. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/lucianahidemi. Acesso em 28 de agosto de 2012.
- MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Mediação: Provocações Estéticas**. Universidade Estadual Paulista: Instituto de Artes/Unesp. Pós-graduação. São Paulo, 2005.
- NASCIMENTO, Erinaldo. **Representações da morte para aproximar a escola da vida: Uma experiência com a Cultura Visual no Ensino Básico**. In: MARTINS, Raimundo e

TOURINHO, Irene (org.). Educação na Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. In: O Objetivo da Educação; A Definição de Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANCHO, Juana Maria e HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. **(Arte) & (Cultura): Equívocos do Elitismo**. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O Que é Pós-Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SCHWANZ, Lílian A.; GERBER, Elisa da S.; MOSCHOUTIS, Helena dos S.; GONÇALVES, Eduarda. **Ações Educativas em Arte: Mediação da Exposição Recotada**. Disponível em: http://www.ufpel.edu.br/cic/2010/cd/pdf/LA/LA_00783.pdf. Acesso em 4 setembro de 2012.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **As mulheres artistas e os silêncios da história: a história da arte e suas exclusões**. Labrys, études féministes, 2007. Disponível em: <http://www.tanianavarroswain.com.br/labrys/labrys11/ecrivaines/anapaula.htm>. Acesso em 27 de julho de 2012

TAVIN, Kevin. **Contextualizando a Visualidade na vida cotidiana: Problemas e possibilidades no ensino de cultura visual**. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (org.). Educação na Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009.

ANEXOS

Plano de Aula

Turma: Ensino Médio, 2º ano.

Condição da turma: 24 alunos com aproximadamente 16 anos.

Tema: Leitura visual, Romantismo (em continuação)

Objetivos:

- Compreender algumas maneiras de ver e compartilhar significados que possuem certo nível de universalidade, contido no campo visual;
- Investigar, por meio do estudo dos Fundamentos da Linguagem Visual, algumas influências das visualidades nos valores dos aprendizes;
- Reconhecer a importância do estudo das Artes Visuais para a formação crítica e cognitiva do indivíduo.

Conteúdos:

- Análise e identificação de alguns elementos básicos dos fundamentos da linguagem visual, em produtos visuais de massa e na obra de Goya, por meio da leitura de imagem;

Procedimentos:

- Com a disposição das cadeiras em círculo, é proposta a dinâmica *Imagem em Memória* que consiste em exercitar e compreender a livre associação de ideias feitas a partir de um gesto e posteriormente, de uma palavra: A professora faz um gesto ligado ao cotidiano social e, imediatamente seleciona três alunos para que manifestem suas associações. Em seguida, o mesmo procedimento ocorre, mas ao invés do gesto, uma palavra é dita e outro três alunos são escolhidos para falar.
- É iniciada uma reflexão sobre como as associações ocorrem, com algumas questões: O que te levou a pensar isso?; Por que vocês pensaram a mesma coisa?; Por que vocês não pensaram a mesma coisa?; O que nos leva a fazer essas associações?; Existe alguma influência do meio social/cultural?; Quais influências?; Você escolhe ser influenciado?; etc.;
- Primeiramente, a imagem publicitária *Mon Jasmin Noir* é fixada no quadro e, como continuidade da dinâmica, os alunos são convidados a refletirem sobre as associações

intencionais que o autor da imagem propôs e que elementos constituem essas intenções;

- 1) O que a imagem publicitária está anunciando? Descreva-a.
- 2) Para que público é destinada?
- 3) Ela se baseia em alguma obra de arte? Qual? Onde identificá-la?
- 4) Essa imagem tem alguma importância para vocês? Expliquem.
- 5) Vocês comprariam o produto anunciado?
- 6) Qual o aspecto mais criativo da propaganda?
- 7) Para vocês, a propaganda está completa? Se não, o que vocês modificariam?
 - *O Fuzilamento de 3 de Maio de 1808*, Goya é apresentado para posteriormente ser contextualizado no Romantismo;
 - 1) Narração e descrição: Apreciação sem o uso da fala, num primeiro momento. Descrever a compreensão individual ao grupo;
 - 2) Análise: Elementos da linguagem plástica, estrutura formal da composição;
 - 3) Interpretação: O que se percebe e quais associações;
 - 4) Informação: Breve apresentação biográfica do artista e contexto histórico.
 - Como exercício de leitura de imagem para casa, será proposta uma atividade em grupo, com 4 pessoas no máximo. Cada grupo pesquisará uma reprodução de uma obra de Goya e trará na seguinte aula, ampliada e colada em um cartaz com informações escritas a respeito da imagem. A proposta é desenvolver o mesmo exercício feito em sala a partir da escolha dos grupos. Os grupos apresentarão oralmente à turma sua pesquisa e reflexão com o auxílio do cartaz.

Observação:

- Espera-se que o aluno desenvolva habilidades de identificação de elementos composicionais e suas capacidades de estabelecer vínculo com o observador para, posteriormente, aplicar em suas produções artísticas.

Referências:

- BUORO, Amélia Bueno. **O Olhar em Construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CAMPANÉR, Inês; SOUSA, Maria Irene. **A Leitura de Imagem como um texto Interpretativo**. Acedido em: 26/04/2012. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2018-8.pdf>

Referências das imagens:

- Bvlgari. **Mon Jasmin Noir**, 2008. Imagem digital. Disponível em: <http://passaporteparaabeleza.blogspot.com/2011/04/mon-jasmin-noir-da-bvlgari-com-kirsten.html>. Acesso em 28 de julho de 2012.
- Francisco de Goya. **O Fuzilamento de 3 de maio de 1808**, 1814. Óleo sobre tela, 268 x 347cm; Museu do Prado, Madri. Disponível em: <http://www.museodelprado.es/goya-en-el-prado/obras/ficha/goya/el-tres-de-mayo-de-1808-en-madrid-o-los-fusilamientos/>. Acesso em 3 de maio de 2011.