

Lucas Men Benatti



Universidade Estadual de Maringá
lucas-benatti@outlook.com

Teresa Kazuko Teruya



Universidade Estadual de Maringá
tkteruya@gmail.com

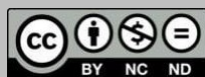
Submetido em: 06/06/2022

Aceito em: 16/10/2022

Publicado em: 23/12/2022



[10.28998/2175-6600.2022v14n36p444-460](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n36p444-460)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

“VENDO” IMAGENS: VISUALIDADES NA CULTURA E NA EDUCAÇÃO

RESUMO

As imagens instituem experiências visuais, modelam nossa percepção e apreciação sobre o mundo, portanto, são dispositivos produtores e reprodutores de subjetividades. Fundamentados pelos Estudos da Cultura Visual, da História da Arte e da Educação problematizamos: quais são os possíveis atravessamentos formativos das imagens na cultura e na educação? Com base em uma pesquisa de cunho bibliográfico propomos três movimentos a partir da proposição “vendo imagens” e da flexão dos verbos “ver”, “vender” e “vendar” imagens. Como resultado, nos aproximamos da imagem metafórica do/a curador/a como um mecanismo necessário de/para desvendar as imagens, sobretudo aquelas presentes nos espaços escolares, favorecendo a desnaturalização do olhar e a aprendizagem com e a partir das visualidades.

Palavras-chave: Estudos da Cultura Visual. Formação. Imagens. Arte.

“VENDO” IMAGES: VISUALITIES IN CULTURE AND EDUCATION

ABSTRACT

Images institute visual experiences, shape our perception and appreciation of the world, therefore, they are devices that produce and reproduce subjectivities. Based on the Studies of Visual Culture, History of Art and Education, we question: what are the possible formative crossings of images in culture and education? Based on a bibliographic research, we propose three movements based on the Brazilian Portuguese proposition “vendo imagens”, and the inflection of the verbs, also in the same language, “ver”, “vender” and “vendar” images. As a result, we approach the metaphorical image of the curator as a necessary mechanism of/to unveil images, especially those present in school spaces, favoring the denaturalization of the look, and learning with/and from visuals.

Keywords: Studies of Visual Culture. Formation. Images. Art.

“VENDO” IMÁGENES: VISUALIDADES EN CULTURA Y EDUCACIÓN

RESUMEN

Las imágenes instituyen experiencias visuales, moldean nuestra percepción y apreciación del mundo, por lo tanto, son dispositivos que producen y reproducen subjetividades. A partir de los Estudios de Cultura Visual, Historia del Arte y Educación, nos preguntamos: ¿cuáles son los posibles cruces formativos de las imágenes en la cultura y la educación? Con base en una investigación bibliográfica, proponemos tres movimientos basados en la proposición en portugués “vendo imagens” y la flexión de los verbos “ver”, “vender” y “vendar” imágenes. En consecuencia, abordamos la imagen metafórica del curador como un mecanismo necesario de/para develar imágenes, especialmente las presentes en los espacios escolares, favoreciendo la desnaturalización de la mirada, y el aprendizaje con/desde lo visual.

Palabras Clave: Estudios de Cultura Visual. Formación. Imágenes. Arte

1. APROXIMAÇÕES

Somos doutos que a problematização em torno das imagens não é uma novidade no campo formativo das artes, seja como objeto de estudo, em disciplinas teóricas ou como materialidade, em disciplinas práticas. Entretanto, as imagens – quando deslocadas para as questões educacionais e escolares –, ainda são apresentadas como objetos-de-ordem. A imagem, ordinariamente, acaba sendo denotada como aparato de comunicação, em um sentido *stricto* como ilustração, para dar forma e cor a abstração de conceitos. Como representações, cristalizações do real pela aparência do realojamento do já vivido, a imagem torna-se objeto-de-ordem, ao ser esvaziada de sua polissemia e tomada como essência, forma literal e, por vezes, confundida até com seu próprio referente. Didaticamente, também não faltam propostas de leituras de imagens a partir de explicações pré-formadas sobre o que se vê, propostas que induzem apenas ao não-pensamento ou a “naturalidade” das imagens.

Ao mesmo tempo, em nosso cotidiano, somos atravessados por visualidades provenientes de diferentes mídias. Vivenciamos um império das imagens, sobretudo em nossas experiências virtuais, mediadas por dispositivos tecnológicos que nos colocam diretamente em contato com múltiplas interfaces e visualidades interativas. Ao abrirmos qualquer rede social, por exemplo, somos bombardeados por campanhas publicitárias, vídeos comerciais, imagens virais consumidas e produzidas popularmente. Quase toda nossa experiência digital é mediada por visualidades, que muito longe de serem “neutras”, instituem modos de ser, sentir e agir no mundo digital e real.

Apesar desta centralidade imagética em nossas relações culturais, e até mesmo educacionais, com a necessária inserção digital do ensino nos tempos atuais, parece não haver uma atenção pedagógica, não em suas devidas proporções, aos impactos das visualidades na educação. Somadas a ignorância das abordagens críticas das visualidades e das leituras de imagem em sala de aula, ainda encontramos as proposições formalistas, que insistem na decodificação das visualidades como em um destrinchar de partes, reduzindo e condicionando a leitura dos artefatos visuais a uma coleção de tipos e elementos (BALISCEI, 2019). Sabemos da importância desse conhecimento técnico-visual como parte ou procedimento de análise, mas fortalecemos a luta política e pedagógica dos arte-educadores/as brasileiros/as, desde a década de 1980, com a redemocratização e a criação dos primeiros programas de pós-graduação em Arte, em introduzir leituras críticas, estéticas, em sala de aula (BARBOSA, 2018; 2019).

Grande parte das inquietações mobilizadoras da escrita deste estudo provém de nossa inserção como professores/as em espaços escolares e pesquisadores/as da arte, da educação e da cultura. Este alinhamento teórico (ROSSI, 2009; CUNHA, 2009; NUNES, 2010) e empírico, nos demonstra que as imagens instituem experiências visuais, modelam a percepção e a apreciação dos/as alunos/as sobre o mundo. Essa constatação, nos instiga a pensar – e questionar - as visualidades como dispositivos produtores e reprodutores de subjetividades, que intermediam a nossa relação com a realidade e com seus sentidos e significados.

Dessa forma, as imagens da arte e da cultura visual são apropriadas neste estudo, como aberturas e dispositivos pedagógicos-investigativos, tornando-se o campo de encontro dos pensamentos e das proposições teóricas empreendidas a respeito das visualidades e seu papel formativo. Portanto, alicerçados no encontro entre múltiplas linhas – dos Estudos da Cultura Visual, da História da Arte, da Educação – pretendemos ensaiar um outro olhar para o tratamento pedagógico das imagens na cultura e na educação. Não se trata, contudo, da construção ou proposição de novos procedimentos metodológicos, mas da estruturação de um estudo que busca demonstrar as relações entre visualidade e formação – como um alerta, um chamado à atenção para a educação e seu imbricamento com a cultura visual.

Mobilizamos as visualidades como manifestações pedagógicas expandidas da história da arte, entendendo que é trabalho docente no ensino de arte a compreensão e estudo das imagens de naturezas diversas e que compõem um campo maior da cultura visual. Diversas pesquisas e autores/as, por exemplo: Hernández (2007); Sardelich (2006); Cunha (2011) e Nunes (2010), defendem e propõem orientações aos/às professores/as para a inserção e trabalho crítico com essas imagens provenientes da televisão, dos jornais, das campanhas publicitárias, do cinema, entre outras mídias, presentes nas realidades dos/as alunos/as. Essas diretrizes também são apresentadas nos documentos que orientam a educação, especialmente para o ensino de arte, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta entre as competências específicas da arte para o ensino fundamental:

Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade. [Além de] problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas (BRASIL, 2018, p. 198).

Partindo da questão movente sobre quais são os possíveis atravessamentos formativos das imagens na cultura e na educação, propomos três movimentos, deslocamentos teóricos e reflexivos, a partir da proposição “vendo imagens”. A tessitura intrínseca da palavra “vendo”, na língua portuguesa, permite tramar texturas diversas no manto discursivo e, pelo menos, três leituras são dissolvidas em sua forma: enquanto flexão do verbo “ver” no gerúndio, que expressa uma ação contínua do enxergar, de captar uma imagem por meio da visão; enquanto flexão do verbo “vender” na primeira pessoa do singular do presente indicativo, que expressa uma ação de transferência, ato de deslocamento de posse, ação de vender mediante pagamento; por fim, enquanto flexão do verbo “vendar” na primeira pessoa do singular, também do presente indicativo, que expressa a ação de tapar os olhos, de obstruir a visão por meio de uma venda.

É na articulação desses três sentidos possíveis da palavra “vendo”, que buscamos construir nosso texto sobre ver, vender e vendar imagens. Por meio desse exercício de leitura e reflexão, objetivamos investigar quais são os possíveis atravessamentos formativos das imagens na cultura e na educação, realizando um batimento crítico sobre as visualidades interpeladas nestes dois campos. Como resultado, nos aproximamos da imagem metafórica do/a curador/a como um mecanismo necessário de/para desvendar as imagens, sobretudo aquelas presentes nos espaços escolares, favorecendo a desnaturalização do olhar e a aprendizagem com e a partir das visualidades.

2. VER IMAGENS

Ver parece ser uma manifestação natural de todos/as aqueles/as cujas estruturas biológicas permitem a acuidade visual. Contudo, como seres de cultura, essa interpretação do processo de visão, a partir das estruturas dos nossos olhos, não basta para compreendermos aquilo que é visto. Focalizar a construção das partes do sistema de visão, a anatomia dos olhos, a sua formação externa pelas pálpebras, córnea e película lacrimal, ou, até mesmo, um aprofundado estudo sobre a constituição física da íris, da pupila, do cristalino, do processamento e recepção da luz, não é suficiente para pensarmos as imagens que vemos. “Qualquer que seja a forma do olhar, nosso cérebro sempre estará contaminado por valores inventados por nós – seres humanos – e por nós colocados na cultura. Esses valores são os filtros que se antepõem a nosso olhar” (RIBAS, 2000, p. 3).

Naturalizamos nosso olhar, talvez, por não ser tão perceptível a dimensão cultural que o sustenta. Sabemos e percebemos que nossa fala, nosso sistema oral de linguagem, por exemplo, é uma construção histórica, social e cultural. Se viajamos para outro país que não compartilha das mesmas experiências culturais que as nossas, que partilha de um outro sistema de linguagem, sentimos imediatamente o nosso “deslocamento” daquele lugar. O que dizem, literalmente, pode não produzir nenhum sentido em/para nós. O engano da visão é fazer acreditarmos que ela é universal, estabelecer uma crença que a acuidade visual basta. Esse engano leva a crer que, se biologicamente somos dotados da visão, podemos ver nosso bairro da mesma forma que vemos uma cidade do outro lado da esfera geográfica. Que anteposta a situações externas favoráveis, como a existência de luz, podemos ver tudo em qualquer lugar e do mesmo jeito.

O que aparentemente é tomada como uma ação automática, transparente, nada mais é do que outra forma de linguagem que parte de construções simbólicas provenientes de um código interpelado ideologicamente. Assumir essa postura, não é ignorar os limites entre o aprendido e a determinação genética no aparato visual - não é negar a possibilidade de ver uma imagem aqui e no Japão, nem comparar a diferença entre ler um texto em português e outro em japonês. A mais apropriada delimitação para esse campo, como sustenta Mitchell (2010), encontra-se na definição dialética da cultura visual, que possibilita uma reversão da ideia de construção social do campo visual, para a de construção visual do campo social.

Isso nos coloca diante de uma situação difícil, pois implica a compreensão de que o mundo real – e a nossa necessidade de uma realidade – nunca é o mesmo. Dessa forma, aproxima uma urgente cisão entre a materialidade e a visualidade, ou seja, existe um fio de cultura entre a coisa e a imagem - que também pode ser uma coisa e possuir uma materialidade própria.

Em sala de aula, como um exercício sobre a in/consciência das imagens, costumamos remontar as visualidades produzidas durante a pré-história. Percebemos como é comum nossos/as alunos/as se surpreenderem com a “incapacidade” dos sujeitos pré-históricos em estabelecer uma separação entre a coisa do mundo e a sua representação, principalmente quando afirmamos que para estes sujeitos não havia uma separação direta entre a pintura do animal caçado e a caça do animal em si. As pinturas rupestres existiam por seu valor ritualístico, interpretativo do mundo, para quem ainda as forças da natureza eram desconhecidas, e, sobretudo, aurático. Como nos lembra

Gombrich (2015, p. 39-40), esses sujeitos da pré-história não estabeleciam uma diferença entre

[...] edificar e fazer imagens, no que se refere à utilidade. Suas cabanas existem para protegê-los da chuva, do sol e do vento, e para os espíritos que geram tais eventos; as imagens são feitas para protegê-los contra outros poderes que, para eles, são tão reais quanto as forças da natureza. Pinturas e estátuas, em outras palavras, são usadas para realizar trabalhos de magia.

Durante essas aulas, após a apresentação do contexto de produção das visualidades pré-históricas, costumamos pedir aos/as alunos/as – depois de rirem da ingenuidade dos habitantes das cavernas - para que se imaginem segurando uma fotografia de alguém muito querido em suas mãos. Em seguida, orientamos que façam um rasgo, mesmo que imaginário, nessa fotografia. Entre surpresas e negativas, parece que a consciência da autonomia da imagem, diante da representação de algo do mundo real, é desfeita e todos/as retornam a um efeito de aparência e causalidade: mesmo sabendo que nada acontecerá a pessoa no mundo concreto, evitam rasurar sua imagem. No lugar da suspeita ingenuidade dos sujeitos pré-históricos, reconhecem sua própria ingenuidade diante das imagens.

Abordamos esse exemplo prático, pois buscamos demonstrar que, para vermos algo no mundo, precisamos entender a lógica das imagens e considerarmos a coexistência de múltiplas realidades agindo sob essas formas que se apresentam as nossas vistas. Precisamos entender a lógica do que se apresenta no mundo e do que representa – estando no lugar de uma ausência – no/do mundo. A obra de René Magritte, “A Traição das Imagens”, que já é muito sugestiva em seu próprio título, é um disparador excepcional para pensarmos sobre as visualidades. A pintura apresenta a imagem de um cachimbo e logo abaixo os dizeres “*ceci n’est pas une pipe*” ou “isso não é um cachimbo”, em tradução literal para o português. E, novamente, o efeito da obviedade nos atravessa: realmente, não é um cachimbo, mas a imagem de um cachimbo. Isso significa que não podemos fumar nesse cachimbo, nem mesmo levar esse objeto até a nossa boca ou guardá-lo no nosso bolso.

Figura 01: René Magritte, A traição das imagens, 1928-29.



Fonte: Wikiart. Disponível em: < <https://bit.ly/3rlOaxO> >. Acesso em: 12 mar. 2022.

Não é um cachimbo, mas, por ser uma imagem, uma representação de um cachimbo, ainda que apresente uma realidade mais passiva e menos atuante, é real e pode levar a processos de projeções e identificações. É aí que atua a representação, na confusão do visto com a coisa, na reprodução da coisa, que também pode ser vista mesmo não estando presente. Como nos lembra Marin (2009, p. 136-137):

¿Qué es re-presentar, si no presentar de nuevo (en la modalidad del tiempo) y en lugar de... (en la del espacio)? El prefijo re- importa al término el valor de la sustitución. Algo que estaba presente y ya no lo está ahora representa. En vez de algo que está presente en otra parte, tenemos presente, aquí, algo dado. En el lugar de la representación, por tanto, hay un ausente en el tiempo o el espacio o, mejor, otro, y un mismo de ese otro lo sustituye en su lugar. [...] Ése sería el primer efecto de la representación en general: hacer como si el otro, el ausente, fuera aquí y ahora el mismo, no presencia, sino efecto de presencia¹.

O efeito do dispositivo representativo, portanto, é o poder da representação; o efeito e o poder de presença em lugar da ausência e o efeito de sujeito, de poder institucionalizado, de autorização e legitimação como resultante do reflexo do dispositivo sobre si mesmo. “Poder es, ante todo, estar en situación de ejercer una acción sobre algo o alguien; no actuar o hacer, sino tener la potencia, *tener* esa fuerza de hacer o actuar”²

¹ O que é re-presentar, senão apresentar novamente (na modalidade do tempo) e em vez de ... (na [modalidade] do espaço)? O prefixo “re” substitui o valor da substituição no final. Algo que estava presente e não é mais agora representa. Em vez de algo que está presente em outro lugar, nós apresentamos, aqui, algo dado. No lugar da representação, portanto, há um ausente no tempo ou no espaço ou, melhor, outro, e o mesmo daquele outro o substitui em seu lugar. [...] Esse seria o primeiro efeito da representação em geral: agir como se o outro, o ausente, estivesse aqui e agora ele mesmo, não presença, mas efeito presença (Tradução nossa).

² O poder é, antes de tudo, estar em condições de exercer uma ação sobre algo ou alguém; não agir ou fazer, mas ter potência, ter esta força para fazer ou agir” (Tradução nossa)

(MARIN, 2009, p. 138, grifo do autor). Ver uma imagem – ou alguma coisa no mundo – implica um ato de produção, uma criação que também é uma forma de diferenciação. A imagem, em sua iminência imaginária, é sempre mais do que seu objeto físico. E é justamente por atuar nesse campo simbólico e confuso, que as imagens e, principalmente como as vemos, como as enxergamos, que atuam os dispositivos – culturais e sociais de controle do olhar, direcionando o que vemos e como interpretamos.

3. VENDER IMAGENS

Imersos em um conjunto complexo de visualidades partilhadas nem individualmente, nem universalmente, a “venda” faz parte de todo processo visual de negociação de estruturas de sentido. Não tratamos a “venda” como uma particularidade proveniente de sociedades capitalistas modernas ou como o comércio proveniente de imagens, como uma disciplina à mercê do marketing ou da publicidade, mas como um processo de manifestação de transferência, troca – de imagens e sentidos – entre sujeitos e grupos sociais.

É uma falácia comum reconhecer apenas na era moderna as obsessões pela visão ou pela construção de regimes de visualidade, uma vez que travamos embates com as imagens, tão logo começamos a produzi-las. “Quando [por exemplo,] os israelitas se desviaram do Deus invisível para um ídolo visível, eles estavam engajados em uma revolução pictórica” (MITCHELL, 2010, p. 250). Toda produção acarreta um intercâmbio do que foi produzido e, assim como os sujeitos se constituem a partir da relação com o Outro, as visualidades são constituídas e seus sentidos são negociados e interpretados, a partir de determinada estrutura ou condições de produção.

Ver e vender são partes integrantes de um mesmo ciclo de produção das estruturas de sentido. O primeiro aloja-se na capacidade de visão e na materialidade imagética, enquanto o segundo sustenta-se naquilo que é visto, produzido, partilhado e significado. Vender diz respeito as trocas e aos processos culturais que permitem significar as coisas no mundo. É um processo por excelência pedagógico.

Podemos tomar como máxima exemplar do uso pedagógico das visualidades – ainda que não intencionalmente como um recurso escolar – as imagens produzidas, circuladas e consumidas durante a Idade Média e, sobretudo, presentes no interior das igrejas. Como uma sociedade estratificada e hierarquizada, ou seja, cujas dimensões identitárias e sociais eram determinadas pelo nascimento, pela ancestralidade da

constituição familiar, e regidas por um doutrinamento religioso, os domínios das linguagens também eram restritos. Uma grande parcela da população era analfabeta e os saberes da leitura e da escrita, centralizados em uma pequena parcela do clero, principalmente aos monges da *scriptoria*, copistas responsáveis pela re/produção de livros, manuscritos sacros, obras pertencentes a antiguidade clássica, relacionados a medicina e aos saberes da época.

Na Idade Média, havia uma concentração do conhecimento, em parte pela própria lógica religiosa, mas também por determinações sociais, que privilegiava o trabalho manual em detrimento do trabalho intelectual. Era uma sociedade, sem exaurir a uma compreensão generalista, camponesa e artesã, cujo trabalho e organização social assentava-se na preservação dos meios materiais necessários à sobrevivência (OLIVEIRA, 2012).

Alinhada a essa organização social e cultural, encontra-se o cimento religioso e linguístico que determinava o latim eclesiástico como língua oficial para proclamação dos cultos religiosos. As escritas litúrgicas iniciais, em aramaico e hebraico ou em grego do Novo Testamento, língua veicular na região do Império Romano no oriente, foram substituídas pelo latim à medida que o cristianismo se espalhou por todo Império Romano. Essa institucionalização do cristianismo levou a determinação do latim eclesiástico como língua oficial dos cultos (RAMOS, 2010). Desse modo, além do problema da leitura e da escrita, muitos não entendiam e não tinham a compreensão da linguagem utilizada nas celebrações. De que forma seria possível educar um povo, dentro das doutrinas religiosas do cristianismo, que não sabe ler e escrever e nem compreende a língua falada?

Esse processo de educação ocorria por meio das imagens que narravam as passagens bíblicas e serviam para ilustrar e catequizar. Essas visualidades eram colocadas a serviço de um conteúdo com um objetivo prévio, alinhavam a doutrina religiosa com a criação de um imaginário, alimentando as explicações e entendimentos sobre o mundo e sobre as relações sociais e culturais. Não sem motivo, ainda no século VI, o papa Gregório Magno declara que a “pintura pode fazer pelos analfabetos o que a escrita faz pelos que sabem ler”, ou seja, manifesta uma consciência de que as imagens educam.

Ademais dessas apropriações e usos pedagógicos das imagens por parte da Igreja Católica, no século XVII encontramos o primeiro livro didático ilustrado, que também é considerada a primeira cartilha do mundo cristão ocidental, elaborada por Jean Amós Comenius. Sua obra *Orbis Pictus*, desenvolvida na Hungria, foi utilizada como instrumento







pedagógico na Europa Reformista, desmistificando “[...] que o uso da imagem na educação escolar e na produção do conhecimento seja algo pensado apenas na moderna sociedade industrial” (MIRANDA, 2011, p. 197).

O interesse e motivação de Comenius para desenvolver um livro ilustrado surgiu da sua prática como professor. Não tendo sucesso em ensinar latim para seus/suas alunos/as iletrados/as, Comenius elaborou um livro, levando em consideração, ao mesmo tempo, a língua materna dos/as alunos/as, o latim e as coisas do mundo.

Para isso, a obra foi estruturada para mostrar a figuração das principais coisas do mundo – com imagens em xilogravura -; a nomenclatura de cada coisa, com os nomes dos assuntos de cada unidade em latim e na língua materna (MIRANDA, 2011, p. 198).

Orbis Pictus é composto por 150 unidades didáticas, incluindo temáticas da natureza à religião, considerando o sujeito, seu corpo e suas atividades. A aprendizagem da linguagem, tanto imagética, quanto escrita, articulava-se na construção de uma visão de mundo a partir de cada uma das unidades didáticas (MIRANDA, 2011).

Figura 02: Recortes do alfabeto sonoro de “*Orbis Pictus*”, desenvolvido por Comenius.

	<i>Cornix cornicatur,</i> O <i>Corvo</i> grasnou.	à à	A a
	<i>Agnus balat,</i> A <i>Cabra</i> baliu.	b è è è	B b
	<i>Cicàda stridet,</i> A <i>Cigarra</i> chichiou.	cì cì	Cc
	<i>Upupa dicit,</i> A <i>Poupa</i> disse.	du du	D d
	<i>Infans ejulat,</i> O <i>Bebê</i> chorou.	è è è	E e
	<i>Ventus flat,</i> O <i>Vento</i> soprou.	fi fi	F f

Fonte: MIRANDA, 2011, p. 201.

O uso iconográfico com valor didático, contudo, permanecia considerando a imagem apenas como uma representação do mundo real. As visualidades eram utilizadas a serviço de algum conteúdo ou de uma temática. Esse mesmo valor, que desconsidera a

lógica própria das imagens, prevalece até os dias atuais na educação, talvez em uma intensidade muito mais perigosa, considerando os atravessamentos de uma cultura visual e midiática que produz e faz circular imagens a todo momento, em diferentes e diversos meios, sejam físicos ou digitais.

As imagens da arte ou da cultura visual continuam a serviço de uma leitura e interpretação superficial que as consideram como cópias de um mundo empírico. Ignoram os processos de subjetivação pelas imagens, de produção e circulação de desejos, formas de ser e significar o mundo e as relações sociais e culturais. Ignoramos que o valor intrinsecamente pedagógico das imagens, como formações de subjetividades, reside, justamente, em seu pertencimento e integração a um conjunto material de signos e discursos que apresentam semelhança não apenas em sua linguagem, mas em suas estruturas e formações ideológicas.

São os mecanismos de controle das imagens e, conseqüentemente, dos discursos e dos processos identitários e significativos construídos por meio desses atravessamentos visuais que privilegiam e/ou elaboram os véus, as vendas das imagens, os processos educativos e interpretativos do mundo por meio da visão. É o que Cunha (2009), denomina como pedagogias visuais, ou seja, modos de aprendizagem forjados a partir de visualidades que modelam a percepção e a apreciação sobre o mundo e que edita, de modo in/visível, nossa realidade.

4. VENDAR IMAGENS

Vendar é parte integrante das pedagogias visuais. Como uma instância de controle exterior, comandada por formações ideológicas, que materializa aquilo que pode e deve ser visto e, conseqüentemente, o que não pode e não deve ser visto. Exercendo uma política de controle muito mais eficaz, vendar é parte das estratégias e dos jogos de poder na cultura. Quem tem o poder de representar a quem? Quem são os sujeitos em evidência? Quem são os protagonistas dos filmes, das novelas e das campanhas publicitárias? Quem é retratado nos livros didáticos? Quais as obras de arte devem ser estudadas em sala de aula?

Entendermos de que modo a cultura é modelada, representada, controlada e regulada é importante justamente porque somos governados pela cultura e ela “[...] ‘regula’ nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (HALL, 1997, p. 18). Se a cultura

regula nossas práticas sociais, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou as formas como as coisas são simbolizadas, precisam ter, de alguma maneira, a cultura em suas mãos (HALL, 1997).

Esse controle acontece nos usos cotidianos, nas práticas diárias da cultura e assume distintas posições de poder econômico, religioso, educacional e político. A cultura se inscreve e sempre funciona no interior de jogos de poder que arrogam os processos de produção de normas, padrões, valores para um grupo e/ou sociedade. Pedagogicamente, também interfere nas escolhas curriculares e práticas individuais dos/as professores/as – as imagens que devem, ou não, habitar os espaços das salas de aula, os corredores, as paredes das escolas. Aquilo que deve, ou não, ser mostrado para os/as alunos/as; o que pode, ou não, ser visto e compartilhado.

Recorremos a um exercício reflexivo para exemplificar essa dimensão da venda, ocultação, seleção e exclusão, de imagens e visualidades e como ela pode interferir no processo pedagógico. Convidamos o público a observar a imagem abaixo (Figura 03) e a responder: o que essa obra re/apresenta? Conseguimos identificar as figuras dispostas na cena? Qual o estilo e a técnica empregada? Você já viu esta obra? É possível identificar algum movimento/período da história da arte olhando para esta imagem? Caso a resposta anterior seja sim, a obra estaria mais próxima do realismo ou da arte moderna? A poética do artista poderia ser incorporada à arte vanguardista? E se disséssemos que o autor desta obra é um dos maiores nomes da arte moderna? Neste momento, suas impressões iniciais sobre a obra ainda são as mesmas? Você já conseguiu identificar quem é o autor desta obra?

Figura 03: Ciência e Caridade, 1897.



Fonte: Wikiart. Disponível em: < <https://bit.ly/3uAilUz> >. Acesso em: 12 mar. 2022.

As questões levantadas são pertinentes à leitura de imagens e comuns no processo de mediação visual em sala de aula. Trouxemos esta imagem, a princípio sem identificação de autoria, para que o/a leitor/a pudesse refletir sobre este processo de venda das imagens. Imaginemos a seguinte situação: um/a professor/a apresentará a produção de um novo artista para seus/suas alunos/as. Este artista chama-se Pablo Picasso e a única imagem disponibilizada aos alunos é esta que você acabou de ver, trata-se de uma obra de 1897, intitulada “Ciência e Caridade”. Para uma turma que nunca ouviu falar desse tal Pablo Picasso, qual a impressão este/a professor/a vai causar ao apresentar apenas esta obra para seus/suas alunos/as? Saindo desta aula, o que estes/as alunos/as poderão falar sobre a poética de Pablo Picasso? A partir desta obra, seria mais fácil estes/as alunos/as dizerem que Picasso eram um academicista ou que foi um dos fundadores do cubismo?

Apesar de parecer um exemplo absurdo, exercemos a venda, como essa seleção implicada em relações de poder, constantemente em nossas aulas, quando escolhemos apresentar determinado/a artista, contexto e produção. Dificilmente um/a professor/a de arte comprometido/a com seu ofício apresentaria a obra do Pablo Picasso a partir de uma única imagem, ocultando aspectos importantes da trajetória do artista. Contudo, de uma maneira muito mais recorrente, ocultamos artistas negros/as, indígenas e mulheres, não problematizamos a persistência do estudo da história da arte centralizado na Europa ou

as produções da cultura visual contemporânea que naturalizam as representações do homem branco, ocidental, cis gênero e heterossexual.

Tomar consciência deste processo de vender as imagens, ou seja, de ocultação das visualidades, significa compreendermos que nossas escolhas pedagógicas, curriculares ou didáticas, nos implicam politicamente. Significa percebermos que os processos pedagógicos e educacionais estão imersos em políticas culturais e cognitivas que manifestam as superestruturas de dominação e colonização que atestam e confirmam os saberes, as técnicas, as metodologias e os conteúdos eurocentrados (GOMES, 2001; CAVALLEIRO, 2001; CARVALHO, 2019; QUIJANO, 2005; SOUZA e CARVALHO, 2022) e que este mesmo processo de dominação e lógica monocultural da branquitude eurocêntrica, manifesta-se pelas artes (KILOMBA, 2019; MUNANGA, 2018; NASCIMENTO, 2018; DOSSIN, 2016) e mais fortemente, nos processos de ensino da arte em suas dimensões históricas e estéticas (PEDROSA, 2018).

5. DESVENDAR IMAGENS

Nesse campo de ver, vender e vender imagens nos processos que envolvem a cultura e a educação, nosso desafio, como educadores/as, consiste em traçar novos desenhos teóricos-metodológicos para trabalhar com as imagens na educação, forjar novos territórios de aprendizagem e de construção do conhecimento, novas leituras e atenção as visualidades. Nesse sentido, podemos começar pela transformação das políticas visuais presentes atualmente nos espaços escolares, expurgar as aulas-clichês em que as imagens são utilizadas como mera ilustração, para dar vida a experiências mais críticas e significativas, ou seja, ensinar o/a aluno/a a desvendar as imagens, a preocupar-se com a complexidade da cultura visual na qual ele/a está inserido/a.

No interior do desvendar das imagens, o/a professor/a tem, ou deveria ter, muito de um/a curador/a que assume a responsabilidade por uma exposição de arte: O que devo apresentar? Como devo apresentar? Por que devo apresentar? Essas questões são importantes, pois como ressaltamos, a escolha de uma imagem será sempre a tomada de uma posição ideológica a “vendar” outras imagens. O que devo, dessa forma, apresentar aos/as meus/minhas alunos/as, ciente dessa responsabilidade que carrego?

O/a curador/a, ao planejar uma exposição, precisa lidar com diversos atores e fatores do mundo das artes. Cada objeto exposto – e a forma como é exposto – carrega em si informações que determinam um discurso artístico e uma representação histórica. Em uma exposição afirmam-se as propriedades artísticas de um objeto construído

socialmente. Novamente: o que deve ser visto? Como deve ser visto? Por que deve ser visto? Todas essas perguntas são caras a qualquer curador/a em seu ofício, dado que uma exposição não é apenas um meio de destacar determinados objetos de outros, de estabelecer relações específicas entre o público e alguns objetos, mas também é um acontecimento social: o que deve ser tratado como arte em determinada sociedade?

Assim como uma exposição, independentemente de sua abrangência, cada aula está, ou deveria estar, funcionando como um acontecimento. O que entra em jogo em uma aula é um vasto movimento de criação e de formação de subjetividades a partir do que é dado, ou não, a visão. E um acontecimento é algo que marca, que fica, que atravessa os sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Um acontecimento é uma afirmação para que algo fuja do comum, para que saia do condicionamento da “normalidade”. Um acontecimento – como aula – se preocupa mais com os possíveis, com os estranhamentos e deslocamentos necessários à formação. Um acontecimento pode despertar a curiosidade do/no olhar e fazer tensionar a hegemonia desta estrutura de ver-vender-vendar imagens.

REFERÊNCIAS

BALISCEI, João Paulo. PROVOQUE – Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos: leitura de imagens fundamentada nos Estudos da Cultura Visual. **Educar em Revista** [online]. 2019, v. 35, n. 77, pp. 283-298. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.67867>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.

CARVALHO, Líliam Amorim. Os 15 anos da lei 10.639/2003: temas, conceitos e dilemas. In: FELIPE, Delton Aparecido (org.). **Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. Maringá: Mondrian, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As imagens na Educação Infantil: uma abordagem a partir da Cultura Visual. **Zero-a-seis**. Florianópolis, v. 11, n. 19, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2009n19p26/10377>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. As transformações da imagem na literatura infantil. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 129-142.

DOSSIN, Francielly Rocha. **Entre evidências visuais e novas histórias**: sobre descolonização estética na arte contemporânea. Orientadora: Maria Bernardete Ramos Flores. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167861> >. Acesso em: 15 abr. 2020.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 1997. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361> >. Acesso em: 10 dez. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução de Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARIN, Louis. Poder, representación, imagen. **Prismas**. Buenos Aires, v. 13, n. 2, 2009. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387036808001> >. Acesso em: 20 mar. 2019.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Orbis Pictus. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 197-208, dez. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072011000300014&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 08 set. 2020.

MITCHELL, William John Thomas. Showing seeing: uma crítica da cultura visual. **DAPesquisa**, v. 5, n. 7, 2010. Disponível em: < <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/14090> >. Acesso em: 11 fev. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é, afinal? In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (org.). **Histórias afro-atlânticas**: antologia. v. 2. São Paulo: MASP, 2018.

NASCIMENTO, Abdias do. Arte afro-brasileira: um espírito libertador. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (org.). **Histórias afro-atlânticas**: antologia. v. 2. São Paulo: MASP, 2018.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula**. Aparecida: Ideias e Letras, 2010.

OLIVEIRA, Terezinha. Considerações sobre o trabalho na Idade Média: intelectuais medievais e historiografia. **Revista de História**, São Paulo, n. 166, 2012. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/48491/52350> >. Acesso em: 12 set. 2020.

PEDROSA, Adriano. History, Histórias. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (org.). **Histórias afro-atlânticas**: antologia. v. 2. São Paulo: MASP, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, Ricardo Tupiniquim. Per Saecula Saeculorum: considerações sobre o cristianismo e o latim. **Cadernos do CNLF**, v. 14, n. 4, 2010. Disponível em: < http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/3333-3340.pdf >. Acesso em: 12 set. 2020.

RIBAS, João Baptista Cintra. O olhar. In: GUERREIRO, Silas (org.). **Antropos e psique**: o outro e sua subjetividade. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SADERLICH, Maria Emilia. Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf> >. Acesso em: 29 abr. 2021.

SOUZA, Ellen de Lima; CARVALHO, Alexandre Filordi de. "Cadê a criança negra que estava aqui?": da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação**, v. 14, n. Esp, p. 1–25, 2022. Disponível em: < <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12655> >. Acesso em: 15 ago. 2022.