



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Sardelich, Maria Emilia

Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa

Educar em Revista, núm. 27, 2006, pp. 203-219

Universidade Federal do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013354013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa*

Image reading and critical understanding of the visual culture: unraveling concepts

Maria Emilia Sardelich **

RESUMO

Quase tudo do pouco que conhecemos, em relação ao conhecimento produzido, nos chega pelos meios de informação e comunicação. Estes, por sua vez, também constroem imagens do mundo. Imagens para deleitar, entreter, vender, com mensagens sobre o que devemos vestir, comer, aparentar, pensar. Em nossa sociedade contemporânea discute-se a necessidade de uma alfabetização visual que se expressa em várias designações como: leitura de imagens e compreensão crítica da cultura visual. Frequentes mudanças de expressões e conceitos dificultam o entendimento dessas propostas para o currículo escolar, a definição do/a professor/a responsável por tal conhecimento e o referencial teórico do mesmo. Este artigo apresenta os conceitos que fundamentam as propostas da leitura de imagens e cultura visual, sinalizando suas proximidades e distâncias. Contrasta alguns referenciais teóricos da antropologia, arte, educação, história, sociologia, e sugere linhas de trabalho em ambientes de aprendizagem com o intuito de refletir sobre nossa permanente formação como docentes.

Palavras-chave: leitura; leitura de imagens; artefato visual; cultura visual.

* Este artigo foi elaborado durante sua estância como Professora Visitante no Programa de Doutorado "Educación Artística: enseñanza y aprendizaje de las artes visuales", da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Barcelona, coordenado pelo professor Fernando Hernandez (curso de 2003-2004).

** Doutora em Educação e professora da Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação. E-mail: emilisar@hotmail.com

ABSTRACT

Almost everything from the little we know relating to manufactured knowledge comes to us by means of information and communication. This in turn also build images of the world. Images for pleasure, entertainment, trade, telling us what to wear, to eat, to think, how to look. In our contemporary society there is a debate about the need of a visual education that expresses itself in different denominations such as image reading and critical understanding of the visual culture. Frequent changes in expressions and concepts cause more difficulties in understanding these propositions in the national curriculum, the definition of the teachers responsible for this knowledge and the theoretical reference of it. This article intends to unravel the concepts that establish these different propositions, pointing out their similarities and differences. It contrasts theoretical references of the anthropology, art, education, history, sociology and suggests lines work in environments of learning with the intention of thinking our continued formation as teachers.

Key-words: reading; image reading; visual artefact; visual culture.

Introdução

Na vida contemporânea, quase tudo do pouco que conhecemos, em relação ao conhecimento produzido, nos chega via Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que, por sua vez, constroem imagens do mundo. Nômades em nossas próprias casas, capturamos imagens, muitas vezes, sem modelo, sem fundo, cópias de cópias, no cruzamento de inúmeras significações. Imagens para deleitar, entreter, vender, que nos dizem sobre o que vestir, comer, aparentar, pensar.

O crescente interesse pelo visual tem levado historiadoras/es, antropólogas/os, sociólogas/os e educadoras/es a discutirem sobre as imagens e a necessidade de uma alfabetização visual, que se expressa em diferentes designações, entre outras as de leitura de imagens e cultura visual. Podemos nos perguntar sobre o porquê de uma “cultura” visual? Essa cultura exclui o não-visual e ou aqueles privados desse sentido? A proposta da cultura visual é a mesma da leitura de imagens? Podemos utilizar as duas expressões como sinônimos? Que professor/a pode desenvolver essas atividades no contexto escolar? A cultura visual não será mais uma, entre tantas outras expressões, para confundir as/os professoras/es?

Fabris (1998) nos auxilia a compreender o interesse pelo visual no mundo

contemporâneo. A autora observa que a imagem especular, própria do Renascimento, não é, apenas, resultado de uma ação artística, mas sim fruto de um cruzamento entre arte e ciência. A perspectiva é bem mais do que a aplicação de leis geométricas e matemáticas, ela é um modelo de organização e racionalização de um espaço hierárquico. É a possibilidade de estruturar o espaço a partir de um determinado ponto de vista, aquele de um sujeito onisciente, capaz de tudo dominar e determinar. Esta autora destaca que o lapso de tempo no qual o artista do Renascimento organizava uma nova visualidade coincide com o desenvolvimento da imprensa, com um novo modo de armazenar e distribuir um conhecimento interessado na preservação do passado e na difusão do presente. Esse período buscava um novo estilo cognitivo baseado na demonstração visual. As imagens com perspectiva tentavam tornar o mundo compreensível à poderosa figura que permanecia em pé, no centro da imagem, no único ponto a partir do qual era desenhada. Esse estilo cognitivo se estendeu até a fotografia e a vídeo eletrônica, mas como as tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo redefinem os conceitos de espaço, tempo, memória, produção e distribuição do conhecimento, estamos em um momento que busca uma outra epistemologia e se necessitamos de outro modo de pensamento, conseqüentemente também necessitamos de outra visualidade.

Assim sendo, neste artigo proponho desenredarmos os conceitos de leitura de imagens e cultura visual ao sinalizar suas proximidades e distâncias para a prática educativa. Por meio do contraste entre referenciais teóricos da antropologia, arte, educação, história e sociologia, sugiro linhas de trabalho em ambientes de aprendizagem com o intuito de colaborar para a reflexão que envolve a nossa permanente formação como docentes.

Leitura de imagens

A expressão *leitura de imagens* começou a circular na área de comunicação e artes no final da década de 1970 com a explosão dos sistemas audiovisuais. Essa tendência viu-se influenciada pelo formalismo, fundamentado na teoria da *Gestalt*, e pela semiótica. Na psicologia da forma, a imagem se constitui na percepção, já que toda experiência estética, seja de produção ou recepção, supõe um processo perceptivo. Essa abordagem entende a percepção como uma elaboração ativa, uma complexa experiência que transforma a informação recebida.

Nessa concepção, a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos e sua leitura demanda o conhecimento e compreensão desses códigos. Essa abordagem de “ensinar a ver e ler” os dados visuais foi influenciada pelo trabalho de Rudolf Arnheim (1980), *Art and Visual Perception*, de 1957, dedicado a determinar as categorias visuais básicas mediante as quais a percepção deduz estruturas e o produtor de imagens elabora suas configurações. Arnheim catalogou dez categorias visuais: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. Nesse modelo o espectador desvela nas imagens os esquemas básicos, explora a imagem em uma integração das várias categorias visuais até descobrir a configuração que, por si mesma, possui qualidades expressivas. No Brasil, Fayga Ostrower foi uma das divulgadoras dos trabalhos de Rudolf Arnheim. As abordagens desenvolvidas por Ostrower (1983, 1987, 1990) em cursos e encontros com professores enfatizavam as relações entre os aspectos formais e expressivos das imagens.

Outra obra que fundamentou a tendência formalista da leitura de imagens foi a do desenhista Donis Dondis (1997) *A Primer of Visual Literacy*, publicada em 1973 pelo Massachusetts Institute of Technology. Dondis introduziu o conceito de alfabetismo visual e seu livro propõe um sistema básico para a aprendizagem, identificação, criação e a compreensão de mensagens visuais acessíveis a todas as pessoas, e não somente àquelas especialmente formadas como projetistas, artistas e estetas. Apoiando-se no sistema proposto por Dondis para uma “alfabetização visual”, alguns professores começaram a aplicar um esquema de leitura de imagens fundamentado na sintaxis visual, que destaca a disposição dos elementos básicos como ponto, linha, forma, cor, luz em direção à composição.

A proposta da leitura de imagens de tendência formalista fundamenta-se em uma “racionalidade” perceptiva e comunicativa que justifica o uso e desenvolvimento da linguagem visual para facilitar a comunicação. No contexto escolar essa prática esteve, geralmente, a cargo das/os professoras/es de arte, porém não foi hegemônica entre estas/es. Hernandez (2000) denomina de “racionalidade” o conjunto de argumentos e evidências que justificam a inserção da prática artística no contexto escolar. A presença de uma racionalidade não representa necessariamente uma hegemonia, pois diferentes formas de racionalidade podem conviver no mesmo espaço e tempo, sendo que uma pode estar mais consolidada que outra. A racionalidade moral entende que a prática artística contribui para a educação moral e o cultivo da vida espiritual e emocional; a expressiva sustenta ser a arte essencial para a projeção de emoções e sentimentos que não poderiam ser comunicados de nenhuma outra forma. A prática

artística é entendida como uma forma de conhecimento que favorece o desenvolvimento intelectual para a racionalidade cognitiva e, por fim, a racionalidade cultural compreende o fenômeno artístico como uma manifestação cultural, sendo os artistas os responsáveis por realizar as representações mediadoras de significados em cada época e cultura. Essa forma de racionalidade está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao considerar o objeto artístico, neste caso as imagens, como produção cultural, documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade (BRASIL, 1997, p. 45).

Abordagens mais voltadas para a questão estética da leitura de imagens de obras de arte, têm se apoiado nas investigações de Ott (1984), Housen (1992) e Parsons (1992). No Brasil o sistema de apreciação de Ott encontrou ressonância em função de sua apresentação no curso que o Museu de Arte Contemporânea, da Universidade de São Paulo, promoveu em 1988. Robert William Ott, professor da Universidade da Pensilvânia, Estados Unidos, desenvolveu a metodologia *Image Watching* (Olhando imagens) para estruturar a relação do apreciador com a obra de arte. Sua metodologia foi configurando-se em função dos desafios que enfrentava como professor responsável pela prática de ensino e estágio supervisionado no departamento de arte e educação de sua universidade com uma audiência heterogênea em relação ao conhecimento, vivências artísticas e museísticas. Fundamentando-se em John Dewey e Edmund Feldman, Ott (1984) denominou seu sistema de apreciação no gerúndio – *Olhando* – para deixar claro que tratava-se de um processo articulado em seis momentos: aquecendo (ou sensibilizando): o educador prepara o potencial de percepção e de fruição do educando; descrevendo: o educador questiona sobre o que o educando vê, percebe; analisando: o educador apresenta aspectos conceituais da análise formal; interpretando: o educando expressa suas sensações, emoções e idéias, oferece suas respostas pessoais à obra de arte; fundamentando: o educador oferece elementos da História da Arte, amplia o conhecimento e não o convencimento do educando a respeito do valor da obra; revelando: o educando revela através do fazer artístico o processo vivenciado.

Os estudos de Abigail Housen (1992) partem do postulado que o desenvolvimento em determinado domínio se faz em direção a uma maior complexidade do pensamento configurando estágios desse desenvolvimento. Dessa forma, as habilidades para a compreensão estética crescem cumulativamente à medida que o leitor vai evoluindo ao longo dos estágios: narrativo, construtivo, classificativo, interpretativo e re-criativo. Nessa mesma linha de raciocínio, Michael Parsons (1992) afirma que um grupo de idéias, de tópicos estéticos (tema, expressão, aspectos formais, juízo) prevalecem e são entendidos de forma cada vez mais complexa, do ponto de vista estético, em cada um dos

estágios de desenvolvimento. Ambos autores concordam em que nem todos os adultos alcançam os estágios mais elevados de compreensão estética, já que o que mais favorece o desenvolvimento estético é a familiaridade com as imagens das obras de arte, pois o desenvolvimento depende das experiências artísticas de cada pessoa.

Os estudos de Parsons fundamentam o trabalho de Rossi (2003). Para esta autora, uma atividade de leitura de imagens deve considerar o desenvolvimento psicológico e a familiaridade do leitor com as imagens a serem lidas. Rossi não utiliza apenas imagens do mundo da arte, como Parsons (1992), mas lança mão daquelas vindas também da publicidade. Critica o enfoque formalista de leitura estética que, segundo a autora, vem sendo priorizado no ensino de arte no Brasil, e que contaminou a educação básica reduzindo-se a um roteiro preestabelecido de perguntas que não respeita a construção dos leitores nesse domínio.

A faceta semiótica introduziu no modelo de leitura da imagem as noções de denotação e conotação. A denotação refere-se ao significado entendido “objetivamente”, o que “objetivamente” se vê na imagem, a descrição das situações, figuras, pessoas e ou ações em um espaço e tempo determinado. A conotação refere-se às apreciações do intérprete, aquilo que a imagem sugere e/ou faz pensar o leitor. Esse modelo vem sendo utilizado por alguns professores que propõem a leitura de imagens da arte (SANTIBÁNEZ; VALGANÓN, 2000; CRUZ, 2001), ou da publicidade (JOLY, 1996; BARRET, 2003). A abordagem formalista influenciada pela semiótica enfatiza a leitura da imagem a partir dos seguintes códigos: espacial (o ponto de vista do qual se contempla a realidade, acima/abaixo; esquerda/direita); gestual e cenográfico (sensações que nos produzem os gestos, vestuário, maquiagem, cenário); lumínico (fonte de luz frontal achata as figuras que ganham um aspecto irreal, de cima para baixo acentua os volumes, de baixo para cima produz deformações inquietantes); simbólico (convenções como: pomba simboliza a paz, caveira, a morte); gráfico (as imagens são tomadas de perto, de longe); relacional (relações espaciais).

Por outro lado, antropólogos, sociólogos e historiadores vêm examinando o uso de imagens como fonte documental, instrumento, produto de pesquisa ou, ainda, como veículo de intervenção político-cultural (FELDMAN-BIANCO; LEITE, 1998). No contexto dessas novas perspectivas teórico-metodológicas vem se afirmando a tendência de construir o conhecimento utilizando-se da dimensão imagética como documento, apesar do baixo número de pesquisadores “visualmente alfabetizados” (SAMAIN, 1998). O uso de imagens na pesquisa histórica é crescente apesar das dificuldades e dos limites que o âmbito acadêmico impõe a esse tipo de pesquisa. Uma dessas dificuldades gira em

torno da resistência de alguns teóricos em aceitar a aproximação, o rascunho, o movente, a criação, a imaginação e os sentimentos como campos que tecem o itinerário argumentativo do conhecimento (CUNHA, 2001).

Cardoso e Maud (1997) advertem que o pesquisador que lida com as imagens tende a reagir inicialmente com este mesmo encantamento diante das relíquias e cortes do passado que o tempo não sucumbiu. Ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente, pois ela é construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada. Por exemplo, tanto fotógrafos como pintores negociam o cenário das imagens que produzem, mas essa negociação não é aleatória, pois visa um público e o que se quer mostrar a este público. O cenário preparado aproxima a imagem de outros interesses ou intenções como, por exemplo, o de apresentar uma determinada realidade e ou alteração da realidade. No entanto, mesmo que se constitua uma realidade montada e/ou uma alteração da mesma, fruto da imaginação de um ou mais componentes, a imagem fixada não existe fora de um contexto, de uma situação. Pedacos desse contexto são encontrados tanto no interior da imagem quanto no seu exterior. O interior corresponderia ao próprio cenário com seus utensílios e apetrechos, as pessoas com suas roupas, cabelos, modos e posturas corporais. O exterior corresponderia de um lado ao próprio suporte da imagem, as técnicas de produção no momento da criação, como também às perspectivas que tal novidade técnica gerou ou não nas pessoas em geral.

Trabalhando no campo historiográfico, Leite (1996) indica que a imagem não comunica com clareza, pois pode forjar realidades que somente depois de constantes e insistentes olhares, aliados a disposição dos sentidos em captar aquilo que não vemos na superfície, pode nos levar a reconhecer outros conteúdos que ultrapassem aquela primeira impressão que se tenta impor ou estabelecer. Desta forma, para que a amplitude de possibilidades da fonte iconográfica não se transforme num empecilho, a autora destaca dois elementos decisivos para a leitura da imagem: o primeiro seria um bom conhecimento de base técnica e o segundo se refere a uma boa dose de criação artística. Para essa autora, “decifrar” uma mensagem visual é uma tarefa que pode ser iniciada pelo conteúdo manifesto, uma unanimidade de compreensão, sem deixar de considerar o seu conteúdo latente. No conteúdo manifesto, as contradições e os conflitos são em geral pouco observados atingindo as expectativas dos responsáveis pela imagem, não só do seu produtor, mas também daquele que encomendou a obra. Caminhando para a fase dos conteúdos latentes devem-se considerar informações fundamentais que responderiam perguntas do tipo: Como as imagens foram geradas? Por quem? Para quem? Por quê?

No âmbito da documentação, Valle Gastaminza (2001) refere-se aos aspectos indicados para catalogar uma imagem e destaca que uma leitura inteligente da imagem, seja o leitor um documentalista ou não, demanda as seguintes competências: iconográfica (reconhecer formas visuais); narrativa (estabelecer uma sequência narrativa entre elementos que aparecem na imagem e ou elementos de informação complementar como título, data, local, etc.); estética (atribuir sentido estético à composição); enciclopédica (identificar personagens, situações, contextos e conotações); lingüístico-comunicativa (atribuir um tema); modal (interpretar o espaço e tempo da imagem).

A abordagem de leitura crítica das imagens de Kellner (1995) tem inspirado o trabalho de educadores que referem-se a uma pedagogia da imagem. A pedagogia da imagem situa-se no marco teórico dos estudos culturais, para o qual a educação não está restrita às formas legais organizadas por diferentes sociedades quase sempre através da instituição escolar. Em qualquer sociedade há inúmeros mecanismos educativos presentes em diferentes instâncias socio-culturais. Grande parte desses mecanismos têm como função primeira educar os sujeitos para viverem de acordo com regras estabelecidas socialmente, e ao estarem inseridos na área cultural, são revestidos de características como prazer e diversão, mas esses mesmos mecanismos também educam e produzem conhecimento. Este autor opõe-se à abordagem formal e anti-hermenêutica. Afirma que nossas experiências e nossas identidades são socialmente construídas e sobredeterminadas por uma gama variada de imagens, discursos e códigos. Para Kellner, a publicidade é um texto social multidimensional, com uma riqueza de sentidos que exige um sofisticado processo de interpretação e um importante indicador de tendências sociais, modas e valores.

Apesar do crescente interesse pelo visual, a expressão “leitura de imagem” não é consenso entre artistas, educadores, historiadores, sociólogos e antropólogos, já que para vários pesquisadores desses campos não é possível “ler” uma imagem. Afastando-se dessa polêmica, em uma vertente interacionista e significativa da leitura, Smith (1999) sugere evitarmos intermináveis discussões semânticas sobre definições de leitura e pensarmos no processo da leitura. Para ele, os bens simbólicos produzidos pela humanidade codificam-se de diversas formas que mantêm uma estreita relação entre si e se expressam no que se convencionou chamar de *semiose cultural*, essa ampla rede de significações. A recepção desses bens simbólicos pode ser compreendida como leitura, na medida em que todo recorte na rede de significações é considerado um texto. Pode-se então ler o traçado de uma cidade, um filme, uma coreografia. Imagem e escrita são códigos que se encontram em constante interação.

Cultura visual

Situando-se no marco dos estudos culturais, Bolin e Blandin (2003) são contrários à denominação de “visual” ao trabalho dos docentes com as imagens, já que a expressão pode, na opinião desses autores, restringir a atividade educativa se comparada com a gama de experiências que as imagens físicas e virtuais provocam. Esses autores recolocam a questão do visual, a predominância e ou a relação desse sentido com ou sobre os demais. Respondendo a essas observações, Mitchell (1995), em uma de suas primeiras publicações, já advertira que, apesar da noção “visual” constituir uma dimensão diferente da linguagem verbal, isso não implica que a cultura visual não mantenha relação com as outras linguagens e ou sentidos. Para este autor, a cultura visual inclui essa relação com os outros sentidos e linguagens.

A questão levantada por Bolin e Blandin (2003) situa-se em uma corrente mais “restritiva” da cultura visual. Barnard (2001) identificou duas vertentes fundamentais nos estudos de Cultura Visual. Uma das tendências, que seria, no meu entendimento, a mais “restritiva”, enfatiza o visual, e trata de normatizar, prescrever seus objetos de estudo como sendo a arte, o *design*, as expressões faciais, a moda, a tatuagem etc. A outra vertente toma a cultura como traço que define o estudo, logo refere-se aos valores e identidades construídas e comunicadas pela cultura via mediação visual, como também à natureza conflitiva desse visual devido aos seus mecanismos de inclusão e exclusão de processos identitários.

Tomando a cultura como traço que define o seu estudo, Mirzoeff (2003) afirma que a visualização caracteriza o mundo contemporâneo. Essa característica não significa que, necessariamente, conheçamos aquilo que observamos. A distância entre a riqueza da experiência visual na cultura contemporânea e a habilidade para analisar esta observação cria a oportunidade e a necessidade de converter a cultura visual em um campo de estudo. O autor afirma que a cultura visual é uma “tática para estudar a genealogia, a definição e as funções da vida cotidiana pós-moderna a partir da perspectiva do consumidor, mais que do produtor” (MIRZOEFF, 2003, p. 20). Enfatiza que não se trata de uma história das imagens, nem depende das imagens em si mesmas, mas sim dessa tendência de plasmar a vida em imagens ou visualizar a existência, pois o visual é um “lugar sempre desafiante de interação social e definição em termos de classe, gênero, identidade sexual e racial” (p. 20).

No sentido indicado por Mirzoeff, a cultura visual é uma estratégia para compreender a vida contemporânea e não uma disciplina acadêmica. Destaca

que a cultura pública dos cafés do século XVIII, exaltada por Jurgen Habermas, e o capitalismo impresso do mundo editorial do século XIX, descrito por Benedict Anderson, foram características particulares de um período e centrais para a análise produzida por esses autores, apesar das múltiplas alternativas que poderiam ter escolhido. Ao modo desses autores, Mirzoeff faz uso dessa característica de plasmar a vida em imagens ou visualizar a existência, para estudar a contemporaneidade. O autor busca compreender a resposta dos indivíduos e dos grupos aos meios visuais de comunicação em uma estrutura interpretativa fluida. Enfatiza que a noção de cultura visual é nova precisamente por centrar-se no visual como um lugar no qual se criam e se discutem significados. Dessa forma, se distancia das obras de arte, dos museus e do cinema para focalizar sua atenção na experiência cotidiana. Do mesmo modo que os estudos culturais tratam de compreender de que maneira os sujeitos buscam sentido ao consumo da cultura de massas, a cultura visual dá prioridade à experiência cotidiana do visual, se interessa pelos acontecimentos visuais nos quais o consumidor busca informação, significado e ou prazer conectados com a tecnologia visual. O autor define a tecnologia visual “como qualquer forma de dispositivo desenhado para ser observado e ou para aumentar a visão natural, abrangendo da pintura a óleo até a televisão e a Internet” (MIRZOEFF, 2003, p. 19).

Nessa concepção, a cultura visual carrega uma proposta bem mais ampla que a de leitura de imagens baseada no formalismo perceptivo e semiótico. Trabalhar nesse enfoque amplo é aceitar a capacidade de as imagens serem mediadoras das “velhas e novas formas de poder, como também de ensaios contradiscursivos de novas formas de sociabilidade” (MORAIZA, 2004). Essa abordagem fundamenta-se em uma base socioantropológica, o que significa focalizar o conhecimento tanto nos produtores dessas experiências quanto no contexto sociocultural em que são produzidas.

As noções de visão e visualidade são básicas para esse entendimento da cultura visual. Walker e Chaplin (2002) definem a visão como sendo o processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos e a visualidade como o olhar socializado. O sistema ótico de um brasileiro, um europeu ou um africano não são diferentes, mas sim o modo de descrever e representar o mundo de cada um deles, já que eles possuem diferentes maneiras de olhar para o mundo – o que, conseqüentemente, dá lugar a diferentes sistemas de representação.

O australiano Paul Duncun (2002) é outro autor que se situa nessa vertente cultural, já que para este a cultura visual vincula-se aos estudos culturais nas questões relacionadas às práticas significantes, tanto em termos das experiências vividas pelas pessoas como da dinâmica estrutural da sociedade. Para

Duncun (2002), a sociedade está estruturada ao redor do domínio e as práticas significantes são sempre um meio de estabelecer e manter o poder, porém as pessoas podem resistir e negociar o significado dessas práticas por si mesmas. O autor rejeita a noção de cultura como um refinamento pessoal, ou como obras de uma sensibilidade determinada, já que esta representa, apenas, uma parte muito seletiva do que seja a cultura. Também nega a noção antropológica de cultura como prática de vida por ser muito ampla. Adota uma concepção de cultura como práticas significantes, não como objetos específicos, mas sim como as relações sociais, valores, as crenças e as práticas das quais os objetos são uma parte constitutiva.

Em meio à saturação visual da vida contemporânea, seja em seus aspectos de vigilância, espetáculo, prazer, controle ou manipulação, Duncun (2003) oferece algumas pistas sobre como trabalhar com a cultura visual em ambientes de aprendizagem. Em sua abordagem, os artefatos visuais podem ser os mais variados, das fotografias pessoais aos suvenires da cidade. No trabalho com as fotografias familiares propõe tanto a aprendizagem dos códigos desse tipo de fotografia, como também a reflexão sobre como e por que esses códigos se transformam. Para isso sugere que as/os educandas/os falem de suas experiências ao serem fotografadas/os ao mesmo tempo em que examinam pinturas das famílias de séculos passados, observando diferenças formais nas posturas, na expressão facial, nas vestimentas, no cenário, na ação e o que isso pode implicar nas relações familiares. Também questiona se a fotografia familiar é sexista, se exclui, na mesma medida em que inclui, e por tanto, estrutura uma falsa idéia de vida familiar, se pode chegar a ser um jogo de poder a partir de um lado da câmara fotográfica ou de ambos os lados.

Compreensão crítica da cultura visual

Hernandez (2000) adiciona a expressão *compreensão crítica* em sua abordagem da cultura visual. Para este autor, o vocábulo “crítica” significa avaliação e juízo que resultam de diferentes modelos de análise, como, por exemplo: o semiótico, estruturalista, desconstrucionista, intertextual, hermenêutico e discursivo. Fundamenta sua proposta em idéias provenientes do pós-estruturalismo e do feminismo pós-estruturalista. Prefere utilizar os termos

representações e artefatos visuais ao invés de imagens. Utiliza o conceito de cultura no sentido socioantropológico próximo da experiência cotidiana de qualquer grupo atual e ou passado. Percebe a importância da cultura visual não só como campo de estudo, mas também, em termos de economia, negócios, tecnologia, experiências da vida diária, de forma que tanto produtores como intérpretes possam se beneficiar do seu estudo.

Na abordagem da compreensão crítica, a cultura visual está entendida como um campo de estudo transdisciplinar multirreferencial que pode tomar seus referentes da arte, arquitetura, história, psicologia cultural, psicanálise lacaniana, construcionismo social, estudos culturais, antropologia, estudos de gênero e meios, sem fechar-se nessas ou somente sobre essas referências. Essa ampla e aberta proposta enfatiza que o campo de estudos não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e ou sujeitos, mas sim em relação aos seus significados culturais, vinculando-se à noção de mediação de representações, valores e identidades. Para este autor, um estudo sistemático da cultura visual pode proporcionar uma compreensão crítica do seu papel e funções sociais, além das relações de poder às quais se vincula, indo além da apreciação ou do prazer que proporcionam.

Hernandez (no prelo) entende o campo de estudo como sendo móvel, pois a cada dia se incorporam novos aspectos relacionados tanto às representações quanto aos artefatos visuais, o que rapidamente tornam obsoletas as aproximações restritivas. Nessa sua abordagem não há receptores nem leitores, mas sim construtores e intérpretes, na medida em que a aproximação não é passiva nem dependente, mas sim interativa e de acordo com as experiências que cada sujeito tem experimentado em sua vida cotidiana. Uma primeira meta a ser perseguida nessa abordagem seria explorar as representações que as pessoas, a partir das suas características sociais, culturais e históricas, constroem da realidade, ou seja, compreender o que se representa para compreender as próprias representações.

Trabalhar na linha da compreensão crítica da cultura visual “não pode ficar à margem de uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola e dos sujeitos pedagógicos nesses tempos de mudança” (HERNANDEZ, 2002, p. 3). Nesse sentido, as/os educadores temos que estar atentas/os ao que está se passando no mundo, seja nos saberes, na sociedade, nos sujeitos, e responder com propostas imaginativas, transgressoras que possibilitem às/aos educandas/os elaborarem formas de compreensão e atuação na parcela do mundo que lhes toca viver, de forma que possam desenvolver seus projetos de vida. A situação que o/a educador/a cria para iniciar o processo de aprendizagem sinaliza sua orientação educativa, o lugar que destina à/ao educanda/o e a si mesma/o.

Nesse sentido, já não cabe mais o/a educador/a se perguntar o que as/os educandas/os não sabem e se propor a ensinar-lhes, mas perguntar-se sobre o que já sabem e como ampliar as conexões para que, juntos, possam organizar outros discursos com os saberes mosaicos que todos possuem. A abordagem da compreensão crítica não enfatiza nem as representações nem os artefatos visuais, pois ao trabalhar na perspectiva de projetos de trabalho a ênfase recai na construção de uma história compartilhada que será narrada. Mais do que pensar em representações e artefatos, o/a educador/a necessita pensar no que o grupo de trabalho (o que implica educandas/os e educadoras/es) quer aprender e o que pode aprender.

Essa abordagem requer uma mudança na forma em que tradicionalmente se organiza o conhecimento escolar. Sugere às/aos educadoras/es estarem especialmente atentos aos objetos da cultura visual do grupo com o qual trabalha, ou seja, as imagens que estão nas capas dos cadernos e pastas das/os educandas/os, as revistas que lêem, os programas de televisão a que assistem, seus grupos musicais e jogos preferidos, suas roupas e seus ícones populares. A compreensão crítica dessas representações e artefatos visuais implica diferentes aspectos, a saber:

Histórico/antropológico: as representações e artefatos visuais são frutos de determinados contextos que as produzem e as legitimam. Dessa forma, é necessário ir além de uma abordagem perceptiva, daquilo que se vê na produção, para explicitar a conexão entre os significados dessa produção e a tradição: valores, costumes, crenças, idéias políticas e religiosas que as geraram.

Estético/artístico: este aspecto refere-se aos sistemas de representação. O aspecto estético artístico é compreendido em relação à cultura de origem da produção e não em termos universais, pois o código europeu ocidental não é o único válido para a compreensão crítica da cultura visual.

Biográfico: as representações e artefatos fomentam uma relação com os processos identitários, construindo valores e crenças, visões sobre a realidade.

Crítico/social: representações e artefatos têm contribuído para a configuração atual das políticas da diferença e das relações de poder.

Esses diferentes aspectos não são sequenciais, mas sim interconectados e cabe às/aos educadoras/es fomentarem a compreensão destes ao estimular relações entre a produção e seus contextos de produção, distribuição, e consumo bem como os efeitos na construção dos processos identitários. Como pistas de caminhos possíveis em um trabalho para a compreensão crítica da cultura visual, Hernandez (2000, 2002) sugere:

- explorar os discursos sobre os quais as representações constroem relatos do mundo social e favorecem determinadas visões sobre ele

- e nós mesmos;
- questionar a tentativa de fixar significados nas representações e como isso afeta nossas vidas;
- discutir as relações de poder que se produzem e se articulam por meio das representações e que podem ser reforçadas pela maneira de ver e produzir essas representações;
- elaborar representações por procedimentos diversos como forma, resposta e modo de diálogo com as representações existentes;
- construir relatos visuais utilizando diferentes suportes relacionados com a própria identidade e contexto sociocultural que ajudem a construir um posicionamento.

Perguntas tramadas

Como podemos perceber nesse percurso pelos referenciais da arte, antropologia, educação, história e sociologia, a abordagem da cultura visual em sua vertente cultural amplia a proposta formalista estética e semiótica da leitura de imagens. Por tratar-se de uma abordagem multirreferencial e transdisciplinar, um trabalho de compreensão crítica da cultura visual nos mais variados ambientes de aprendizagem pode ser desenvolvido por qualquer educador/a que deseje e se disponha a problematizar as representações sociais de menina, menino, mulher, homem, família, criança, adolescente, adulto, velho, pobre, rico, preto, branco, professor/a, estudante, escola, entre tantas outras possíveis, nas imagens dos livros didáticos, dos cadernos, das revistas, dos *outdoors*, da televisão, dos cartões postais, dos brinquedos, das obras de arte, de um largo etc.

O foco de um trabalho de compreensão crítica da cultura visual não está no que pensamos dessas representações, mas sim no que a partir delas nós possamos pensar sobre nós mesmos. O que falam de mim as representações de mulher, trabalhadora, professora, esposa, consumidora? O que não falam de mim? O que falam e não falam das pessoas iguais e diferentes de mim? O que posso pensar de mim a partir dessas diferentes representações? Por que determinadas representações são sempre recorrentes? Que interesses são satisfeitos com essas representações?

A representação reiterada de determinados temas e ou grupos sociais acabam por naturalizar e simbolizar um determinado grupo social e ou um

tema como normal, aceitável. Como nós, as/os educadoras/es, temos sido representadas/os? Como nós, as/os educadoras/es temos nos representado? Quais as diferenças formais nas posturas, expressões faciais, vestimentas, cenários e ações das/os educadoras/es em representações dos séculos XVIII, XIX, XX e XXI? E nas representações das/os estudantes? De que maneira essas representações vêm tentando e ou conseguindo “fixar” determinados significados para esses papéis? Como foram geradas essas representações? Por quem, para quem e por quê foram geradas? Que cenários têm sido privilegiados nas representações do espaço escolar nesses últimos três séculos? O que ainda não incluímos nas representações da escola? Que idéias de ambiente de aprendizagem essas representações acabam por fixar?

Penso que trabalhar na perspectiva da compreensão crítica da cultura visual pode nos auxiliar a encontrar algumas frestas que, talvez, venham a dar passagem a outras formas de compreensão da realidade, de representações que não as hegemônicas, e discutir uma reiterada representação de passividade, indiferença, apatia e rotina dos sujeitos em seus ambientes de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Edusp/Pioneira, 1989.
- BARNARD, M. *Approaches to Understanding Visual Culture*. New York: Palgrave, 2001.
- BARRET, T. Visual Culture. *Art Education*, p. 17-24, mar. 2003.
- BOLIN, P. E.; BLANDY, D. Beyond Visual Culture: Seven Statements of Support for Material Culture Studies in Art Education. *Studies in Art Education: a journal of issues and research*, v. 44, n. 3, p. 246-263, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (1ª a 4ª séries)*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAIXA FÓRUM. Barcelona, 2002.
- CARDOSO, C. F.; MAUD, A. M. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CRUZ, R. Como enseñar arte a través de los medios. *Comunicar*, v. 9, n. 17, oct. 2001.

SARDELICH, M. E. *Leitura de imagens e cultura visual...*

CUNHA, L. N. *O documento fotográfico: um caminho a mais para o conhecimento da presença negra na escola pública brasileira*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/0203t.htm>. Acesso em: 15 dez. 2001.

DONDIS, D. *A sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DUNCUN, P. Clarifying Visual Culture Art Education. *Art Education*, p. 6-11, may 2002.

DUNCUN, P. Visual Culture in the Classroom. *Art Education*, p. 25-32, mar. 2003.

FABRIS, A. Redefinindo o conceito de imagem. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 35, 1998.

FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. L. M. (Orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas: Papirus, 1998.

FRAISE, E.; POUMPOUGNAC, J-C.; POULAIN, M. *Representações e imagens da leitura*. São Paulo: Ática, 1997.

HERNANDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Más allá de los limites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes visuales y en la educación. In: JORNADAS FUNDACIÓN LA CAIXA, 2002.

_____. *Espigadores de imágenes*. Barcelona: Octaedro. No prelo.

HOUSEN, A. Validating a measure of Aesthetic: Development for Museums and Schools. Massachusetts College of Art, *ILVS Review*, v. 2, n. 2, 1992. Disponível em: <http://www.vue.org/documents/validating.html>. Acesso em: dez. 2001.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. São Paulo: Papirus, 1996.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.

LEITE, M. L. M. Imagem e educação. In: SEMINÁRIO PEDAGOGIA DA IMAGEM NA PEDAGOGIA, 1996, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 1996.

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

MITCHELL, W. J. T. *Que és la Cultura Visual*. Princeton: Irving Lavin, Institute for Advanced Study, 1995. Disponível em: <http://www.ub.es/boletin>. Acesso em: jun. 2003.

MORAZA, J. L. Estudios visuales y sociedad del conocimiento In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS VISUALES, 1., fev. 2004, Madrid. *Trabalhos iniciais*. Disponível em: <http://www.estudiosvisuales.net>. Acesso em: fev. 2004.

- OSTROWER, F. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- _____. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- OTT, R. W. *Art in Education: an International Perspective*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 1984.
- PARSONS, M. J. *Compreender a arte*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- RICHTER, I. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- ROSSI, M. H. *Imagens que falam*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SANTIBAÑEZ, J.; VALGAÑON, F. Arte visual, hipermídia y lectura de imágenes. *Comunicación y Pedagogia*, Barcelona, n. 178, p. 59-62, 2000.
- SILVA, T. T. da.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 144-158.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- VALLE GASTAMINZA, F. del. La documentación de los medios informativos. In: GALDÓN LÓPEZ, G. *Perfil histórico de la documentación en la prensa de información general*. Pamplona: Eunsa, 2002. p. 179-205.
- WALKER, J. A.; CHAPLIN, S. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2002.

Texto recebido em 15 jan. 2005
Texto aprovado em 21 jun. 2005