

Por uma epistemologia do ensino *pela* Cultura Visual

For an epistemology of teaching through Visual Culture

LEONARDO CHARRÉU*

Artigo submetido a 3 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

*Brasil, Professor, Pesquisador, Artista Visual. Licenciado em Artes Plásticas: Pintura, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP); Mestre em História da Arte, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa (FCSH- UNL), Doutorado em Belas Artes, Facultat de Belles Arts, Barcelona (FBA-UB)/Doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Évora.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Artes Visuais. Prédio 40. Avenida de Roraima, nº1000, 97105-900 Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: leonardo.charreu@gmail.com

Resumo: Neste tempo de complexidade, incerteza e hibridismos, necessitamos conceber pedagogias visuais que circulem entre áreas disciplinares. Esta proposta busca debater a necessidade de uma epistemologia que permita a fundamentação de um ensino *pela* cultura visual que facilite a consolidação desse campo mutante e uma coexistência interativa, mais pacífica, entre alta e baixa cultura, entre tradição e contemporaneidade.

Palavras-chave: Epistemologia / Ensino Artístico / Cultura Visual / Cotidiano.

Abstract: *In this time of complexity, uncertainty and hybridities, we need to conceive visual pedagogies circulating between disciplines. This proposal seeks to discuss the need for an educational epistemology that allows the foundation of a teaching by visual culture that facilitates the consolidation of this mutant field and a more peaceful interactive coexistence, between high and low culture, between tradition and contemporaneity.*

Keywords: *Epistemology / Art Education / Visual Culture / Everyday life.*

Introdução

Autores, como Gillian Rose (2001), há uma década e meia atrás, sustentavam que o nosso uso e a nossa apreciação de certos tipos de imagens performatizavam tanto uma função estética quanto uma função social, dizendo não só algo sobre “quem éramos” mas também alguma coisa sobre como desejaríamos “ser vistos” ou reconhecidos. Em certa medida podemos mesmo dizer que “somos como nos mostramos” (Rose, 2001: 28) o que pode constituir um ponto de partida para estudos transdisciplinares nos âmbitos da identidade e da subjetividade do próprio estudante que, em regra, não estão contemplados na maior parte das abordagens, quer da História da Arte tradicional, quer das práticas artísticas formalistas, mais preocupadas em mostrar uma genialidade do artista, uma benigna prática manual e um produto — a obra de arte musealizada — como resultado lógico final de todo este processo.

Ao invés, aceitando como “material de estudo” as trivialidades (*selfies*, fotojornalismo, álbuns de família, telenovelas, publicidade... etc.) até há bem pouco tempo *invisíveis* e desconsideradas como conteúdo escolar, a cultura visual desce a um terreno popular e vernacular. E é sabido que este terreno tradicionalmente se encontra bem afastado dos grandes cenários de legitimação da obra de arte visual, como os museus, as galerias e as bienais. Se a Cultura Visual é hoje parte indissociável da vida dos sujeitos não seria indispensável generalizar o seu estudo na escola pública? De que maneira podemos então relacionar os processos de aprendizagem atuais com as imagens que nos cercam? Como podem as obras de arte visual originais, as suas representações e a sua circulação, afetar a visualidade dos sujeitos contemporâneos? Como é que a Cultura Visual poderá enfim interagir, em termos mais latos, com a educação?

Um mundo cercado de imagens: a iconosfera

Vivemos de facto numa gigantesca *iconosfera*, termo cunhado por Cohen-Seat (1959) há mais de meio século, a partir dos seus estudos sobre cinema, e talvez longe de imaginar a autêntica revolução que se iria seguir e que hoje envolve, de forma inapelável, o nosso cotidiano. Roman Gubern (2013) tenta definir esse conceito que está a determinar e a condicionar a própria natureza da cultura contemporânea.

Podemos considerar facilmente que a iconosfera é um sistema complexo no sentido em que este termo se utiliza nas ciências físicas: um sistema que abarca muitas variáveis interrelacionadas, cujo comportamento é imprevisível ou de difícil produção. Outro princípio básico é que a iconosfera tem um viés biológico: as imagens competem entre si no espaço social para chamar a atenção e atrair o olhar do público (Gubern, 2013: 32).

No entanto, tudo seria muito pacífico se tais imagens fossem integradas regularmente num sistema de análise crítica e que para esse sistema a escola pudesse contribuir mais ativamente. Contudo, estas imagens, dos mais diversos tipos (fotografias, desenhos, pinturas, cinema, documentário, animação, TV e, especialmente, as veiculadas pela internet) apresentam-se de tal forma em abundância que acabam por se *naturalizar*. Banalizando-se, acabam consumidas de maneira superficial, sem grandes investimentos críticos e interpretativos e isto coloca os jovens (e adultos) à mercê de estratégias persuasivas de controle da sua identidade, e que na maior parte das vezes, é sabido, visa a construção de um modelo de consumidor: um *homo consumens*, segundo a perspectiva de Erich Fromm (1997), julgado fulcral para o cenário atual hipercompetitivo da economia mundial.

É neste quadro que surge um novo ator social que deixa de depender de muitos dos fatores externos para se dar a conhecer, emergindo, nele, uma nova figura tão instigante quanto desafiante, referimo-nos ao *prosumidor* (nos textos anglo-saxónicos surge como *prosumer*) termo lançado por Alvin Toffler (1984) e que significa uma junção de produtor com consumidor.

Está então por conhecer, e por estudar em muitas vertentes, qual o papel deste novo ator anónimo prosumidor no cenário social contemporâneo e nas interações que nele se desenrolam. Sabemos que o seu papel tem sido poderoso, pela força que as redes sociais na internet hoje têm, e pelas dinâmicas que implementam na marcação das agendas diárias.

É certo que o inegável peso que as imagens têm no nosso cotidiano, tem dado origem a um conjunto de afirmações que procuram dar conta dessa importante mudança civilizacional que tem vindo a ocorrer, de forma galopante, deste há pelo menos duas décadas e meia. De entre muitas afirmações, destacamos uma cunhada por Nicholas Mirzoeff (2003) quando afirma que *a experiência humana é, a cada dia que passa, cada vez mais visual* e mais visualizada. Tal constatação pressupõe sempre uma intencionalidade de *alguém que*, num ponto minúsculo da iconosfera global mostra algo, digamos uma narrativa digital, partindo do princípio que existirá uma vontade, ou um desejo de *outro* alguém ver, e este pode estar situado num dos infinitos nós dessa rede gigantesca que se chama internet à qual nos agarramos quase diariamente enquanto *prosumidores*. E esse *outro* alguém tanto poderá ser... nós mesmos, como ... os nossos alunos.

Para Mirzoeff (2003: 18) “a visualização da vida cotidiana não significa necessariamente que conhecemos o que observamos”. E, na verdade, não basta contentarmo-nos com a espantosa facilidade de acesso às imagens, é que, literalmente, *tudo* se olha, mas para nos situarmos dentro do *cone de luz* da Cultura

Visual temos que levantar uma questão primordial: o que se vê de verdade? Ou melhor, como podemos ver o que está nas margens, ou no avesso das imagens?

Como a cultura visual é altamente questionadora (na verdade, como adivinhamos, ela gera mais questões do que emite respostas) leva-nos concomitantemente ainda a muitas mais questões, tais como: como é que as imagens nos atingem? Que usos fazemos delas e como é que elas interferem nas nossas relações e nas maneiras de nos constituirmos como sujeitos e de nos relacionarmos com os demais? Que imagens são estas? O que é que as imagens representam para nós? De que maneira as imagens transformam\constituem as nossas vidas?

Ensinar *pela* Cultura Visual: A Cultura Visual pode ser pensada como uma estratégia

Ao utilizarmos a contração *pela* fazemos com o objetivo de diferenciá-lo de um ensino *da* Cultura Visual, o que acarretaria sentidos opostos à argumentação que desenvolveremos a seguir. Na realidade a nossa preferência pelo uso de uma contração (*pela*) sobre outra (*da*) tem importantes implicações conceituais. Com o uso da primeira contração consideramos que ensinar *pela* Cultura Visual implica uma escrutinização e sistematização do cotidiano imagético cultural que circunscreve a vida do aluno e sua concomitante problematização em sala de aula requerendo uma postura ativa e participativa do aluno. Ao invés, o ensino *da* Cultura Visual, parece induzir para uma atitude mais aquisitiva e passiva do aluno, que procura interpretar e entender um corpo de novo conhecimento que, sendo bastante amplo e resolutamente crítico, pode eventualmente estar afastado daquilo que se pode chamar a sua *experiência de mundo* vivida.

Neste sentido, é importante a reflexão acerca de uma pedagogia crítica, que busque entender o papel do professor como o de um agente que almeja também uma formação política para o aluno a partir de metodologias e práticas que busquem envolver e trazer o contexto dos discentes para dentro de sala de aula. Assim, a politização do conteúdo, ou seja, a aproximação deste com o cotidiano do aluno, incide num processo de politização do mesmo. Importante ressaltar que se utiliza aqui o termo 'politização' como referência ao sentido original do vocábulo política (Arendt, 2011), como a atividade social desenvolvida pelos homens da *polis* grega e referenciando, assim, os processos atinentes ao desenvolvimento da consciência do coletivo e da participação nos processos sociais daquela comunidade. Neste sentido, podemos fazer referência ao que Hernández chama de 'compreensão crítica e performativa da Cultura visual', que pressupõe

pensar a respeito do visual em termos de significado cultural, das práticas sociais e das relações de poder em que estejam implicadas as imagens e as práticas de visualidade

[...]; refletir sobre as relações de poder que se estabelecem e articulam-se por meio das imagens [...]; e considerar as representações da cultura visual como discursos que refletem práticas culturais (Hernández, 2007: 79).

Entender como cada produto mediático incide sobre a vida, os valores e a identidade de cada um, é um propósito crucial que tem relação com a criação da autonomia do aluno. Pois conforme indica Freedman, “a educação é um processo de formação da identidade porque mudamos à medida que aprendemos” (2006: 26). Neste sentido, cabe ao educador instar o aluno a uma série de indagações, como: Qual os efeitos das imagens sobre mim? Ou melhor, que usos faço destas imagens?

Em seu artigo intitulado “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da Educação” (2008), Elliot Eisner desenvolve uma instigante argumentação sobre como o ensino poderia ser pensado a partir de uma série de dimensões oriundas do campo da arte. Em seus apontamentos finais revela que hoje, mais do que nunca, as artes fornecem o tipo de material ideal para a educação no mundo uma vez que “[...] as nossas vidas requerem a cada vez mais a capacidade de tratar mensagens conflituosas, de fazer juízos na ausência de regras, de lidar com a ambiguidade, e de fabricar soluções imaginativas para os problemas que encontramos. O nosso mundo não se subjeta a respostas únicas corretas ou a soluções claras seccionadas para problemas” (Eisner, 2008: 15).

A cultura visual, ao focar a perspectiva do leitor, busca uma valorização da experiência, a ideia de formação enquanto sujeito. Tudo isso, acaba por ser uma afronta à ‘cultura das certezas’ e uma abertura para a dúvida, a relativização, o subjetivo, ou seja, uma outra maneira mais flexível de vermos e interpretarmos o mundo em que vivemos para a construção de ‘uma outra narrativa para a educação’.

A necessidade de traçar (ensaiar) uma epistemologia da cultura visual

Não há área acadêmica que procure consolidar-se no mundo universitário atual que não necessite de uma forte fundamentação de base teórico-filosófica. Por isso a pesquisa acerca das fontes, da estrutura e do alcance e limitações do conhecimento sempre foi um dos mais importantes tópicos da epistemologia. A história da epistemologia é, tradicionalmente, para muitos autores (Williams, 2001; Audi, 2003 e Bonjour, 2009), uma interação entre o racionalismo e o empirismo, entre razão e experiência, como formas primordiais de aceder ao conhecimento.

Mas se propomos uma nova área de conhecimento, onde situar então epistemologicamente a Cultura Visual? No racionalismo, que afirma a razão como a única fonte de conhecimento e que considera que a realidade pode, por princípio, ser apreendida pela nossa capacidade mental. Ou no empirismo, que defende que as percepções sensoriais e as experimentações concretas no contacto do sujeito com o mundo, são a única fonte e a derradeira pedra chave do nosso acesso ao conhecimento.

Autores recentes, como Coady (2012), a partir de uma perspectiva da epistemologia, têm vindo a discutir uma série de assuntos e temas práticos que têm especial incidência na nossa capacidade de acreditar. Estes temas ocupam um vasto espectro que vai das teorias da conspiração, por um lado, ao conhecimento coletivo que se partilha em *sites* como a wikipedia e em *blogs* temáticos que pululam por todo o espaço da internet.

[...] a Epistemologia sempre foi, pelo menos me parte, uma disciplina normativa, está no campo da prescrição e não da mera descrição. Caracteriza certas práticas de boas, más ou indiferentes. Não se contenta em dizer como o mundo é, mas como o mundo deveria ser (Coady, 2009: 1).

No entanto, esta ideia *prescritiva* bate de frente com uma certa forma de atuação da pedagogia contemporânea que evita, tanto quanto pode, as práticas impositivas a partir de um lugar de onde se julga estar uma verdade absoluta e indiscutível. No fundo eram estas práticas as que caracterizavam tradicionalmente os modos de funcionamento da escola e dos seus aparatos e dispositivos. Mas hoje em dia, uma boa parte dos jovens, apoiados pela revolução da informação e pela economia do conhecimento, já identificou uma boa parte dos elementos de um importante conjunto de paradoxos que circunscreve a vida escolar e exige (reclama, ainda que por vezes de forma velada), por experiências educativas mais desafiantes, menos neutras e mais ativistas, mais próximas da sua experiência cultural. Basicamente, reclamam por uma educação onde tenham não só uma participação mais efetiva na dinâmica escolar, como também tenham e vejam mais respeitada a sua “voz” negocial, em particular na escolha de temas e de conteúdos que os aproximem mais daquilo que querem compreender.

Consequentemente, uma *epistemologia prescritiva* precisa de dar lugar (ou conviver, paralelamente) a uma *epistemologia propositiva* no quadro da educação pública e universal.

A Revolução da informação e a economia do conhecimento tem mudando radicalmente a forma como adquirimos o conhecimento e justificamos as nossas crenças. Estas mudanças alteraram a nossa paisagem epistémica, seguramente, tanto quanto

a revolução sexual e os avanços na tecnologia reprodutiva têm mudado a nossa paisagem moral [...] (Coady, 2009: 2).

É essa nova *paisagem epistémica* que vemos surgir perante os nossos olhos, aquela que nos requer particular atenção. Nela precisamos de traçar caminhos que nos permitem chegar a lugares.

Estas constatações levam, conseqüentemente, à necessidade de nos consciencializarmos de que o entendimento acerca das práticas de visualidade, bem como dos artefactos e das tecnologias visuais que permeiam nosso cotidiano, torna-se hoje imprescindível, especialmente no âmbito da educação pública formal. E essa epistemologia de fronteira, que sentimos existir hoje a tensionar muitas áreas de conhecimento situadas à volta da visualidade, requerem um estudo mais aprofundado para que possamos entender, enfim, a verdadeira validade desse conhecimento híbrido que brota hoje da vida cotidiana.

Referências

- Arendt, Hannah (2011) *O que é política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Audi, Robert (2003) *Epistemology: an contemporary introduction to the theory of Knowledge*. 2 Ed. London: Routledge.
- Bonjour, Lawrence (2009) *Epistemology: classic Problems and Contemporary Responses (Elements of Philosophy)*. Lanham: The Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Coady, David (2012) *What to Believe Now: applying Epistemology to Contemporary Issues*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Cohen-séat, Gilbert (1959) *Problèmes actuelles du cinéma et de l'information visuelle: I Problèmes Sociaux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Eisner, Elliot (2008) "O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?" *Revista Currículo sem fronteiras*. N 8, (2): 5-17, jul/dez.
- Freedman, Kerry (2006) *Enseñar la Cultura Visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Fromm, Erich (1997) *On Being Human*. London: Continuum.
- Gubern, Roman (2013) "La iconosfera y los nuevos médios de comunicación mecanográficos" In Mercader, Antoni & Suárez, Rafael (Eds.) (2013). *Puntos de Encuentro en la Iconosfera: interacciones en el audiovisual*. (pp. 31-42). Barcelona: Publications e Editions de la Universitat de Barcelona.
- Hernández, Fernando (2007) *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação.
- Mirzoeff, Nicholas (2003) *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Rose, Gillian (2001). *Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage.
- Toffler, Alvin (1984) *The Third Wave*. New York: Bantam Books.
- Williams, Michael (2001) *Problems of Knowledge: a Critical Introduction to Epistemology* Oxford: Oxford University Press.

Agradecimento: pesquisa financiada pela CAPES, Processo AEX 4456/15-7