

EDUCAÇÃO E MUNDO-IMAGEM: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO PARA LEITURA CRÍTICA DA LINGUAGEM VISUAL

LETÍCIA GONÇALVES ROSA

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil

JULIA ROCHA

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil

RESUMO: O presente artigo reflete sobre o protagonismo que a cultura imagética ganhou nas relações sociais nas últimas décadas e como essa realidade demanda das práticas educativas uma alfabetização que não ofereça apenas ferramentas para que os sujeitos sejam capazes de ler e compreender a linguagem escrita, mas que também trabalhem a leitura crítica das imagens. A partir disso, é feita a defesa de que o exercício com a alfabetização do olhar não esteja ligado apenas à disciplina de Arte, mas que atravesse a prática de todos os educadores. Para orientar e sustentar essas discussões, recorreremos às contribuições de pesquisadores como Freire (1996), Acaso e Megías (2017), Martins (2012), Martins (2006; 2017), Cunha (2005), Kellner (2005) e Baliscei (2019).

PALAVRAS-CHAVE: Mundo-imagem; Alfabetização do Olhar; Leitura de Imagem; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Apesar de a produção de imagens não ser uma novidade das últimas décadas, é inegável que o surgimento das redes sociais, das plataformas de produção de vídeo e dos serviços de *streaming* revolucionou a forma que a humanidade passou a se relacionar entre si e com as imagens. Nunca houve um volume tão grande de produção e consumo imagético como há hoje. Segundo Giselle Beiguelman (2021), em 2015, a quantidade de imagens produzidas em dois minutos era superior à soma de toda a produção dos 150 anos anteriores. Já em 2021, apenas 6 anos depois, a unidade de tempo minutos deixou de ser a mais adequada para o desafio de tentar quantificar o número de imagens geradas pela humanidade; isso porque, segundo a mesma autora, apenas o Instagram foi, naquele ano, o responsável pelo compartilhamento de mais de mil fotos por segundo.

A escola, enquanto espaço que faz parte das dinâmicas sociais, não fica isolada dessas mudanças, tendo sofrido um processo cada vez mais intenso de invasão do universo visual. Uma vez que os diferentes sujeitos que ocupam esse espaço, ao atravessarem os portões da escola, não deixam de ser seres sociais que têm seus discursos, suas práticas e suas formas de enxergar o mundo e os outros influenciada pelo contexto histórico, geográfico e cultural em que vivem. Com isso, independente de terem sido autorizadas ou não a ocuparem esse espaço, as imagens estão lá.

Diante desse contexto de ascensão das imagens enquanto uma das formas centrais de comunicação da sociedade contemporânea, uma educação que se proponha

como crítica e que tenha como objetivo formar sujeitos capazes de ler criticamente a realidade e atuar diretamente sobre ela também passa pela promoção de uma alfabetização que os prepare para ler o universo imagético. Porque, como apontado por Raimundo Martins (2012, p. 288), a arte e as imagens enquanto produções sociais não são neutras, mas estão atreladas a “opiniões e pontos de vista coletivos e individuais, profissionais e pedagógicos que exprimem valores, preferências, preconceitos e sotaques [...]”.

Assim, o presente artigo faz a defesa de que os professores que tenham compromisso com uma educação emancipatória considerem a influência da linguagem imagética nas relações sociais. Para problematizar essa realidade e pensar em uma pedagogia crítica que atenda a essas novas demandas, fizemos uso do conceito de mundo-imagem de Acaso e Megías (2017), da compreensão de educação e das práticas pedagógicas defendidas por Freire (1996) e dos apontamentos feitos por Martins (2012) sobre a presença das imagens na sala de aula e seu potencial efeito nos processos de ensino e aprendizagem. Atrelado a isso, também dialogamos com as contribuições de Cunha (2005), Kellner (2005) e Baliscai (2019) sobre a presença das imagens no espaço escolar e o papel pedagógico e social desempenhado por elas.

IMAGEM COMO LINGUAGEM E O MUNDO-IMAGEM

Como apontado a partir de Beiguelman (2021), as últimas décadas foram palco de uma revolução na produção e propagação das imagens. Segundo a mesma autora, o surgimento das redes sociais desempenhou papel central no crescimento vertiginoso do universo imagético. Sua produção e propagação ocorre até mesmo em plataformas que surgiram com foco na comunicação verbal e escrita, como é o caso do Twitter e Whatsapp, que, hoje, são completamente tomadas por fotografias, gifs, memes e figurinhas.

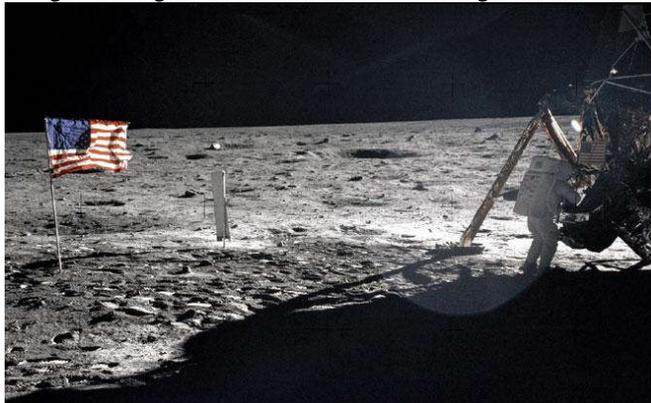
As linguagens orais e escritas não ficaram ilesas à centralidade que as imagens ganharam na forma de comunicação atual. Na tentativa de traduzir para a vida cotidiana o que já habita o mundo das imagens, surgiram diversas expressões e gírias, tais como “biscoitar”ⁱⁱ e “centavos e milhões”ⁱⁱⁱ. Além disso, passou a ser exigido, cada vez mais, dos interlocutores, um vasto repertório de memes, bordões e figurinhas que viralizam nesses espaços, já que não faltam nas conversas informais referências feitas ao campo da visualidade.

Segundo Acaso e Megías (2017), esse fenômeno é resultado da Segunda Revolução Industrial que, ao impactar as formas de produção do sistema capitalista, as relações de trabalho e as interações humanas, deu início à construção de um mundo-imagem em que a linguagem visual passou a permear todas as outras linguagens. Em outras palavras, o mundo se configurou de tal forma que as imagens passaram a atravessar, a constituir e a ditar as relações sociais e as formas de enxergar e se relacionar com o mundo. Isso porque as imagens, assim como os enunciados verbais e escritos, possuem caráter performático, ou seja, não apenas descrevem a realidade, como também, ao representar certos comportamentos, práticas, corpos e formas de ser e estar no mundo em detrimento de outros, dizem o que é legítimo ou não. Como apontado

por Martins (2012, p . 286), as imagens “produzem significados e valores que nos constituem como sujeitos, indivíduos, identidades e subjetividades”.

É justamente por esse poder de criar e transformar a realidade que, em diversos momentos, as imagens foram usadas como armas ou forma de construir e consolidar sistemas políticos e econômicos. Como exemplos, temos os cartazes produzidos durante o Regime Nazista que contribuíram para a construção do nacionalismo ufanista alemão e da figura de Hitler enquanto líder da política de extermínio e invasão adotada no período. No caso do Brasil, as diversas imagens criadas com o slogan “Brasil: ame-o ou deixe-o” que foram responsáveis por demarcar a política de censura adotada durante o Regime Militar brasileiro. Por fim, temos o fim da Guerra Fria, impulsionado pela imagem que retratava um homem norte-americano como o primeiro a pisar na lua, apresentada a seguir:

Figura 1 – Imagem divulgada em 1969 retratando a chegada norte-americana à lua



Fonte: Nasa (1969)¹.

Como apontado pela própria história, a utilização de imagens como meio de transmissão de valores não é uma produção das últimas décadas. Entretanto, é inegável que no atual contexto de mundo-imagem formado por uma cultura saturada por essa linguagem, produzi-la e disseminá-la se tornou cada vez mais recorrente.

Nesse contexto, Kellner (2005) vai destacar que a promoção de uma educação crítica e alinhada à emancipação dos sujeitos também precisa se preocupar com essa nova realidade cultural. O pesquisador defende que:

A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens. Um tal esforço seria parte de uma nova pedagogia radical que tentasse ir à raiz de nossa experiência, nosso comportamento e conhecimento e que objetivasse a liberação da dominação e a criação de novos eus, plurais, fortalecidos e mais potentes (Kellner 2005, p. 105).

Uma educação que se diz crítica, mas que não considere as imagens e a necessidade de uma alfabetização do olharⁱⁱⁱ como parte do seu currículo formal não

desarticula o poder performático atrelado a elas, todavia garante a sua atuação na “ilegalidade” como parte do currículo oculto, ou seja, como parte dos elementos que apesar de não constituírem o currículo formal explícito, atravessam o espaço escolar e promovem processos de socialização. Isso porque a influência das imagens na construção das identidades dos estudantes não é algo que se limita apenas ao espaço externo da escola, mas elas também se apresentam nos livros didáticos trabalhados e nos materiais que fazem parte do cenário escolar. Como apontado por Cunha (2005, p. 172), a simples presença dessa linguagem e a forma que estão articuladas já é suficiente para promover uma educação do olhar, pois:

As imagens que compõem os cenários e os modos como elas estão organizadas formam um conjunto de dizeres (in)visíveis, articulados em cadeias de significação, onde uma imagem estende para outras imagens seus significados. Nessa perspectiva, entendo que as ambiências organizadas para educar a infância contribuem para que crianças e adultos modulem os modos de ver e (não)ver a si próprios e o mundo, já que estas imagens são uma presença visível carregada de significados e dizeres (Cunha, 2005, p. 172).

A partir desses apontamentos, fica evidente que uma educação que não considere o papel central que as imagens ganharam na forma de comunicação contemporânea contribui para que os educandos desenvolvam uma postura passiva em relação à influência que elas possuem na formação de suas subjetividades, deixando-os, desse modo, ainda mais vulneráveis à influência dessa linguagem, que, segundo Acaso (2009), não é consequência do mundo capitalista, mas parte da sua manutenção, ao difundir individualismo, competitividade e consumismo.

PRÁTICAS TRADICIONAIS DE ENSINO E A ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR

Em uma cultura letrada, como é o caso da nossa, Freire (1967) destaca que para que os sujeitos possam ler a realidade social de forma crítica e atuar ativamente sobre ela é necessário terem acesso a condições para se apropriarem da linguagem escrita, pois:

[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação (Freire, 1967, p. 110).

Aprender a ler e a escrever nessa lógica é ser capaz de produzir sua própria palavra dentro do emaranhado de enunciados escritos que compõem essa cultura. É ser capaz de se apropriar do mundo letrado e assumir uma postura responsiva e criadora, em que discorda dos enunciados que não o reconhece, corrobora e completa outros e

cria os necessários para sua existência. Em suma, o sujeito se constitui e produz um mundo que o reconheça.

Freire (1967) defende a alfabetização como um processo para além da apropriação da língua escrita, mas como uma ferramenta que possibilita a leitura do mundo, a forma que ele se apresenta e a possibilidade de criação de novos possíveis. Partindo dessa percepção de educação e considerando o atual contexto – em que a cultura contemporânea deixou de ser dominada apenas pela linguagem escrita e oral, mas que as imagens também assumiram centralidade no processo de comunicação e difusão de narrativas– fica evidente o apontamento feito por Kellner (2005) de que essa nova realidade demanda também práticas pedagógicas que promovam a leitura de imagens dentro da perspectiva crítica e responsiva defendida por Sardelich (2006).

O mundo-imagem exige de uma educação emancipatória, o que Pessi (2008) chamou de alfabetização do olhar. É preciso oferecer ferramentas para que os sujeitos também possam ler criticamente as imagens, entendê-las como uma linguagem que, ao escolher representar certos corpos, grupos sociais, posicionamentos políticos e comportamentos, dizem quais são as formas legítimas de ser e estar no mundo e quais não são.

Entretanto, para que essa educação possa ser vislumbrada, é preciso romper com práticas de ensino tradicionais, como apontado por Martins (2006, p. 6):

O processo de ensino/aprendizagem ainda é visto numa perspectiva tradicional: o professor transmite conhecimentos através da linguagem escrita e/ou verbal e utiliza as imagens apenas como ilustração, como recurso facilitador, de uma forma premeditada e não partilhada com os alunos.

Nesse contexto, as imagens, enquanto linguagem própria, portadora e mediadora de discursos que contribuem para compreender, pensar, provocar e gerar problematizações em relação ao mundo, acabam reduzidas a meros recursos didáticos, que, servindo aos conteúdos, desempenham o papel de ilustração e reforço e, a serviço dos educandos, funcionam como estratégia para despertar o interesse e tornar a aula mais estimulante ao apelar para uma linguagem que eles já estão imersos. A autora aponta, contudo, que adicionar as imagens no cotidiano escolar nessas configurações não torna esse processo significativo e nem contribui para que as imagens e os desdobramentos materiais dos discursos atrelados a elas sejam refletidos e compreendidos.

Uma formação crítica em relação às imagens no espaço escolar demanda práticas pedagógicas em que, como destacado por Martins (2006, p. 9), “as imagens deixem de ser como convidadas tímidas sentadas ao lado de textos ou conteúdos, esses sim considerados os principais visitantes”. É preciso que haja uma divisão do protagonismo, em que a única justificativa para a presença das imagens em sala não seja a de servir as outras linguagens, mas de ocuparem a posição de linguagem própria e fonte de aprendizagem junto aos demais convidados.

A partir dessa defesa, apresenta-se como um dos caminhos para a promoção da leitura de imagem, o trabalho com curadorias educativas. O responsável pela elaboração do conceito de curadoria educativa foi o pesquisador e professor Luiz Guilherme Vergara, que define essa prática como processo de seleção de produções artísticas

orientado pela relação arte-indivíduo-sociedade, em que o objetivo é “explorar a potência da arte como veículo de ação cultural” (Vergara, 1996, p. 243). Martins (2006), a partir das produções de Vergara, defende que a seleção para a produção de curadorias não seja feita apenas entre produções artísticas, mas entre qualquer produção do mundo das imagens que promova a ampliação do olhar sobre o tema trabalhado.

Este artigo se alinha à segunda definição de curadoria educativa. Isso porque compreende que as imagens que fazem parte do cotidiano dos educandos e que influenciam a forma que eles enxergam o mundo, eles mesmos e os conteúdos abordados no espaço escolar, estão mais atreladas ao universo da cultura popular e visual. Além disso, essa definição ampliada de curadoria educativa contribui para reduzir a dicotomia entre as experiências cotidianas de cada educando e o que é valorizado no currículo oficial. Isso pois, ao considerar as imagens que fazem parte do que Pessi (2008) chama de “biblioteca vivida”, isto é, as experiências prévias que esses sujeitos tiveram com outras imagens e referências que influenciaram suas subjetividades, é possível construir um conhecimento contextualizado, partindo do que já é conhecido para a ampliação da visão de mundo dos educandos.

A definição de curadoria educativa defendida por Martins (2006) também se alinha à compreensão de currículo como construção coletiva, pois não o considera como algo pronto e acabado feito para os alunos, mas que deve ser construído na relação com eles, considerando-os seres sociais que estão localizados em uma realidade sociocultural que os atravessa e, conseqüentemente, também atravessa a forma que esses sujeitos enxergam a escola e os conteúdos. O currículo feito com os alunos traz, como apontado por Silva (2012, p. 107):

[...] a dimensão do fazer-se continuamente a partir da ação dos múltiplos agentes que nele se articulam, exigindo, assim, diálogo e negociação. O currículo, visto como prática enunciativa, desestabiliza a ideia de cultura totalizada, mas se torna território de culturas diferentes, entendidas em sua diferença.

Assim, propõe-se pensar as imagens na sala de aula considerando as contribuições que as práticas pedagógicas com curadorias educativas podem trazer para a construção de um espaço escolar dialógico e que pertença aos sujeitos que ocupam esses lugares, como apontado em diálogo com Silva (2012); considerando, portanto, o potencial das imagens para a construção de narrativas e, conseqüentemente, de subjetividades. Atrelado a isso, também se reconhece a impossibilidade de pensar em uma educação que ofereça ferramentas para que os sujeitos possam ler criticamente e atuar diretamente na realidade sem que sejam pensadas práticas que promovam a leitura de imagens e a alfabetização do olhar. Em vista dos avanços tecnológicos das últimas décadas, as relações sociais deixaram de ser primariamente mediadas pela cultura escrita, mas também passaram a ser atravessadas pela cultura imagética.

A IMAGENS NA SALA DE AULA

Além dos pontos destacados anteriormente, que já justificariam a discussão da imagem na sala de aula não apenas na disciplina de Arte, mas na prática de todos os professores que tenham compromisso com uma educação integral, crítica e que respeite os saberes e cotidianos de seus alunos, vale destacar que não reconhecer a centralidade que essa linguagem assumiu nas relações sociais não faz com que elas não cheguem ao espaço escolar. As referências imagéticas que fazem parte do cotidiano dos educandos são expostas nos materiais escolares que cada um escolhe usar, nos livros didáticos, nos materiais pedagógicos utilizados em sala de aula e há ainda as imagens que compõem os avisos e outros materiais que o corpo docente escolhe colocar nas paredes da escola.

As produções visuais presentificam dentro dos espaços de educação discursos e posturas metodológicas de forma implícita, podendo, por vezes, atenuar dinâmicas de controle e dissimular aspectos do currículo oculto, conforme previamente citado. Cunha (2005, p. 172) demarca que “[a]s formas de controle que as imagens exercem nos espaços das salas de aula são variadas, muitas vezes explícitas, outras vezes veladas”. Contudo, esse velamento não impede que elas adentrem o contexto escolar. Ao incorporar as imagens nas atividades e materiais, educadores comunicam quais aspectos podem ou não ser contemplados como conteúdo em suas práticas, bem como a forma como o repertório dos educandos será considerado no processo de aprendizagem.

Por fim, caso não hajam argumentos suficientes para a inclusão das imagens nos currículos e nas práticas formais, elas também podem contribuir significativamente com o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares, porque:

[i]magens presentificam ideias, conceitos, sentimentos, sensações. Às vezes as significações podem ser apenas consumidas com os olhos (a publicidade sabe bem disso), mas podem despertar reflexões, encantamentos e estranhamentos e construir “palácios teóricos” (Martins, 2017, p. 39, grifos no original).

Defender o potencial das imagens nesse processo não significa, entretanto, reduzi-las a reforço e suporte para outras linguagens, como já problematizado a partir de Martins (2006). Ao contrário, passa por reconhecer a imagem como uma linguagem própria, e que, como linguagem, permite interlocuções entre as narrativas que carregam e os conteúdos e conceitos que pretendem construir. Além disso, as imagens, enquanto manifestações culturais carregadas de símbolos e intencionalidades que motivaram sua produção, também contribuem para se pensar e problematizar o contexto cultural em que foram produzidas, o quanto representam da realidade objetiva e o quanto são resultado de desejos e subjetividades da época.

Esse aspecto subjetivo que perpassa tanto a produção como a leitura das imagens pode justificar que, muitas vezes, elas sejam negligenciadas nos currículos e práticas. O fato de não levarem a uma resposta final absoluta pode carregar um sentido que não as considera confiáveis ou suficiente para promoverem aprendizagens. No entanto, compreendemos esse aspecto como uma das suas potências, pois contribui para uma educação da pergunta e não da resposta. As imagens permitem que os alunos

dialoguem entre eles e com o educador, problematizando o que é representado, estabelecendo relações com as suas realidades e questionando as possíveis intenções que orientam aquela produção. Há abertura, ainda, para que os alunos reflitam sobre o quanto de sua subjetividade é influenciada pelas imagens que consomem e como elas impactam a construção das nossas identidades, aspecto já discutido em diálogo com Martins (2012).

Além disso, o trabalho com o universo imagético contribui para que os educandos possam assumir uma postura crítica perante aos produtos da cultura visual que consomem, já que elas fazem parte da indústria cultural, que, de acordo com Douglas Kellner (2005, p. 126), “[...] são parte do aparato cultural que tem produzido uma crescente privatização, comercialização e reificação de nossa cultura, que tem levado a um declínio da individualidade, da comunidade, da cidadania e da democracia”. Portanto, se defendemos, assim como Kellner (2005), uma educação que forme indivíduos mais preparados para se emanciparem das formas contemporâneas de dominação, sendo capazes de construir identidades plurais e mais potentes em que a validade ou não de sua existência não seja determinada pelo poder de consumo ou de padrões inalcançáveis, as imagens precisam ser discutidas em sala de aula nas práticas dos diferentes educadores.

A partir dos destaques feitos acima, evidencia-se que no atual contexto social em que as imagens estão no eixo central da comunicação e propagação de discursos e padrões, só é possível vislumbrar uma educação emancipatória em uma conjuntura em que a discussão e problematização dessa linguagem esteja presente, já que, como apontado por Acaso (2009, p. 33): “[o] mundo-imagem não é a consequência, mas o motivo do mundo do consumo”. Também queremos demarcar com esses destaques que o que determina o esvaziamento e a redução das imagens a ilustrações não é em quais processos elas participam, mas se são trabalhadas como enunciados e pensamentos expressos pela cultura visual ou como uma linguagem inferior e incompleta, que só pode dizer algo caso esteja atrelada a outras formas de comunicação entendidas como superiores, como as linguagens verbal e escrita.

Apresentados esses pontos, podemos avançar para pensar as formas que as imagens podem contribuir na formação dos “palácios teóricos” destacados por Martins (2017). Trabalhadas como ponto de partida, contribuem para identificar as relações cotidianas que os alunos já possuem sobre o conteúdo, aprofundando o senso comum, conforme apontado por Freire (1996), para, a partir disso, serem pensados caminhos para a construção dos conceitos e conhecimentos social e cientificamente valorizados.

Como chegada, por outro lado, as imagens possibilitam a compreensão, por parte do professor, de como foram aprendidos os conceitos pelos alunos e quais processos de superação se deram em relação ao saber ingênuo, resultado das experiências diárias, em direção aos aprendizados que promovam uma leitura mais rigorosa e crítica dos fenômenos humanos e da natureza.

Quanto à seleção de imagens para que ocorram esses movimentos, isso pode ser feito tanto pelos educandos como pelos educadores. No caso da seleção feita pelos educandos, Martins (2006) apresenta o exemplo de Cláudio M. Domingues (2006), professor de História, que, para trabalhar o Absolutismo Monárquico, solicita aos seus

alunos a seleção de imagens que eles considerassem ter relação com o conceito de poder. Nesse exemplo, a seleção foi feita nos mais diversos suportes de mídia e foi um processo compartilhado com o educador, que, assim como os alunos, também fez a sua própria seleção.

Esse movimento de mediação e construção de conceitos por meio das imagens escolhidas pelos alunos não precisa ocorrer apenas com imagens produzidas por terceiros, mas pode envolver também a produção, por parte do corpo discente, de imagens que eles considerem dialogar com o tema trabalhado pelo educador, ou, ainda, a seleção de imagens entre as que habitam as suas “gavetas de guardados”. Essa é uma expressão de autoria do artista e escritor Iberê Camargo, mas difundida entre vários arte/educadores, entre eles Martins (2006). Esta, é utilizada para se referir a imagens e objetos que fazem parte da nossa história e construção social. São as experiências vividas, as memórias que ecoam em quem somos e em como percebemos o mundo. Segundo Iberê (1998), nossas vivências e as memórias produzidas por elas são para nós o mesmo que o casco é para uma tartaruga, fazem parte de nós e são também nossa casa. É onde nasce a nossa subjetividade.

No caso de imagens escolhidas pelo educador, o ideal é que essa seleção seja feita considerando o caráter performativo destas, entendendo que elas não apenas descrevem a realidade, mas também carregam narrativas que dizem quais identidades são ou não legítimas e quais posições cada uma delas podem e devem ocupar nas relações sociais, como já apontado em diálogo com Acaso e Megias (2017) e Martins (2012) e reforçado por Baliscai (2019, p. 288, grifos no original):

É preciso considerar que, além dos aspectos formais e estéticos, uma imagem é constituída por representações e discursos que insistem em (re)posicionar indivíduos em situações assimétricas entre si. Conferem autenticidade a certos grupos sociais enquanto representam grupos não-hegemônicos – tais como: mulheres, negros/as e homossexuais – com formas e comportamento estereotipados, reduzindo-os a um conjunto de características depreciativas.

Nesse contexto, o compromisso com uma educação crítica, integral e democrática envolve o não fortalecimento de discursos que já são hegemônicos e perpetuam desigualdades e violências, mas a preocupação em ecoar as vozes de grupos que foram historicamente silenciados e marginalizados. Focar no cuidado que o professor deve ter para não fortalecer discursos que reproduzam assimetrias sociais não significa eximir o educando dessa discussão e sim defender que o educador precisa incluir os debates que estabelece com seus educandos na sua prática. Até porque, os discursos hegemônicos sempre tiveram voz e fizeram parte do imaginário social, e construir novas narrativas passa pelo processo de desconstrução e pela apresentação de novas perspectivas sobre o mundo e a história, como faz a artista Moara Tupinambá, por meio da técnica da colagem, em que se apropria de imagens cânones que retratam povos originários e oferece uma nova leitura. Como a imagem da obra a seguir, em que a artista, por meio da técnica de colagem digital, apropria-se de “Desembarque de Cabral em Porto Seguro”, no qual Oscar Pereira da Silva “retrata” a chegada da coroa

portuguesa no litoral brasileiro e apresenta uma nova perspectiva, destacando os impactos negativos que isso gerou à fauna e à flora brasileira e aos povos originários.

Esses pontos são evidenciados pela presença da imagem aérea na parte inferior da imagem em que são apresentadas áreas desmatadas da Amazônia e a imagem de um vírus na parte superior, representando a chegada de novas doenças que geraram a morte de milhares de indígenas e que, inclusive, foram usadas como estratégia para promover o genocídio dos povos que aqui viviam. Vale mencionar que por ser uma obra produzida durante a pandemia, a artista também estabelece diálogos com o contexto pandêmico ao retratar a si mesma e outros indígenas utilizando máscaras, artefato comum nesse período.

Figura 2 – Imagem da obra da artista Moara Tupinambá



Fonte: Galeria Pivô (2021 [s.d]).²

Dessa maneira, abrir espaço para os grupos que foram silenciados ao longo da história, e tiveram suas imagens sociais construídas a partir de um olhar estereotipado e hegemônico, é reconhecer o direito dessas pessoas à contra-palavra, como proposto por Moara em seus trabalhos. É construir, pois, uma prática pedagógica alinhada à defesa de Freire (1996), de que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, ou seja, não é possível um professor discutir com os seus alunos a importância de um olhar atento sobre as imagens, os discursos que carregam e se contribuem para processos de exclusão, se ele não demonstra esse cuidado nas imagens que seleciona e na forma que desenvolve o trabalho com elas na sala de aula. Isso não significa, entretanto, dizer que imagens que reproduzem discursos hegemônicos devem ser excluídas da sala de aula, mas que, para serem incluídas, é necessário que sejam criticadas e apontadas as problemáticas atreladas a elas.

ROSA, L. G.; ROCHA, J.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões feitas, fica evidente que defender uma educação que contribua para que os sujeitos sejam capazes de desvelar e adotar uma postura crítica perante a realidade em uma cultura em que as imagens ganham cada vez mais protagonismo nas relações e formas de comunicação demanda uma formação em que o foco não seja apenas oferecer ferramentas para a leitura crítica da cultura letrada, mas também para a linguagem visual. Nesse contexto, a defesa feita neste artigo é que a construção de práticas pedagógicas que promovam uma formação crítica também precisa considerar as imagens e os impactos dessa linguagem na cultura contemporânea.

O atual contexto de sociedade tecnológica que gerou as mudanças culturais e sociais responsáveis pela formação do mundo-imagem criou a necessidade de que as discussões sobre práticas de ensino nessa nova realidade incluam também a alfabetização do olhar. Refletir, em última análise, sobre a educação na era da tecnologia, em que a produção de informações e imagens se tornou imensurável, nos instiga a pensar não apenas em propostas que envolvam a leitura de imagem, como também em como incluí-las de fato em contextos de ensino cada vez mais lineares e que não valorizam metodologias que não produzam respostas objetivas e completamente mensuráveis, mas que promovam o diálogo e o debate, como é o caso do trabalho com curadorias educativas.

Artigo recebido em: 28/06/2023
Aprovado para publicação em: 17/01/2024

EDUCATION AND WORLD-IMAGE: PEDAGOGICAL PRACTICES AND TRAINING FOR CRITICAL READING OF VISUAL LANGUAGE

ABSTRACT: This article reflects on the protagonism that imagery culture has gained in social relations in recent decades and how this reality demands educational practices that not only offer tools for the students to be capable of reading and understanding written language, but also be able to read images critically. Based on this, it is defended that visual literacy is not linked only to the Art subject, but also to the practices of all the teachers. To guide and support these discussions were used the contributions of researchers such as Freire (1996), Acaso and Megías (2017), Martins (2012), Martins (2006; 2017), Cunha (2005), Kellner (2005) and Baliscei (2019).

KEYWORDS: Image Word; Visual Literacy; Image Reading; Pedagogical Practices.

EDUCACIÓN Y MUNDO-IMAGEN: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y FORMACIÓN PARA LA LECTURA CRÍTICA DEL LENGUAJE VISUAL

RESUMEN: Este artículo reflexiona sobre el protagonismo que ha ganado la cultura de las imágenes en las relaciones sociales en las últimas décadas y cómo esta realidad exige de las

práticas educativas una alfabetización de la mirada que no solo ofrezcan herramientas para que los sujetos sean capaces de leer y comprender el lenguaje escrito, sino que también trabajen la lectura crítica de las imágenes. A partir de ello, se hace la defensa de que el ejercicio con la alfabetización de la mirada no se vincula sólo a la disciplina del Arte, sino que atraviesa las prácticas de todos los docentes. Para orientar y sustentar estas discusiones, recurrimos a las contribuciones de investigadores como Freire (1996), Acaso y Megías (2017), Martins (2012), Martins (2006; 2017), Cunha (2005), Kellner (2005) y Baliscei (2019).

PALABRAS CLAVE: Mundo-imagen; Alfabetización de la Mirada; Lectura de Imágenes; Prácticas Pedagógicas.

NOTAS

1 - Cf. em: https://www.nasa.gov/topics/people/features/armstrong_obit.html.

2 - Cf. em: <https://www.pivo.org.br/residencias/participantes/moara-tupinamba/>.

i - A palavra surgiu no Instagram para fazer referência a quem queria ganhar likes, mas hoje já é utilizada fora desse espaço para chamar qualquer um que queira chamar a atenção e receber elogios.

ii - Termo que surgiu no mundo *gamer*, do universo dos jogos digitais, mas hoje é utilizado no cotidiano para falar de situações ou coisas que são boas/valiosas ou ruins/de pouco valor.

iii - Vale destacar que o conceito de alfabetização do olhar defendido no presente artigo não parte da promoção de uma relação passiva dos sujeitos com as imagens, mas da construção de uma interação crítica e responsiva, como destacado no artigo de Sardelich (2006). Cf. em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/tQws4zsftqmGxhq3XqVJTWL/?format=pdf&lang=pt>.

REFERÊNCIAS

ACASO, M.; MEGÍAS, C. **Art thinking**: Cómo el arte puede transformar la educación. Barcelona: Paidós educación, 2017.

ACASO, M. **La educación artística no son manualidades**: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Editora Catarata, 2009.

BALISCEI, J. P. PROVOQUE - Problematizando visualidades e questionando estereótipos: leitura de imagens fundamentada nos Estudos da Cultura Visual. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 283-298, set./out. 2019.

BEIGUELMAN, G. **Políticas da imagem**: Vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

CUNHA, S. R. V. Cenários da educação infantil. **Revista Educação e Realidade**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 166-185, jul/dez. 2005.

ROSA, L. G., ROCHA, J.

DOMINGUES, C. M. **O Olhar de Quem Olha: Cultural visual, Arte e Mediação na Aula de História** - o uso da imagem na construção do conhecimento histórico. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALERIA PIVÔ. **Imagem da obra da artista Moara Tupinambá**. Galeria Pivô, São Paulo, (2021 [s.d]). Disponível em: <https://www.pivo.org.br/residencias/participantes/moara-tupinamba/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. p. 104-131.

MARTINS, M. C. Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação: Revista do Departamento de Educação/UNISC**. Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2006.

MARTINS, M. C. Narrativas verbais e visuais: proposições em mediação cultural. *In*: MARTINS, M. C. **Mediação cultural: olhares interdisciplinares**. São Paulo: Uva Limão, 2017, p 39-47.

MARTINS, R. Rumos e rotas da imagem e da arte na educação. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 286-291, jul/dez. 2012.

NASA. **Imagem divulgada em 1969 retratando a chegada norte-americana à lua**. NASA, [s. l.], 1969. Disponível em: https://www.nasa.gov/topics/people/features/armstrong_obit.html. Acesso em: 20 fev. 2024.

PESSI, M. C. A. S. **Illustro imago: professoras de arte e seus universos de imagens**. 2008. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 451-472, mai/ago. 2006.

SILVA, S. K. **As "artes de fazer" e de viver de professoras e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VERGARA, L. G. Curadorias educativas: consciência do olhar, percepção imaginativa e perspectiva fenomenológica aplicadas à experiência estética. //: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. v. 3, 1996, São Paulo, **Anais [...]**. São Paulo, p. 240-247, out. 1996.

LETICIA GONÇALVES ROSA: Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e professora da Secretaria de Educação da Serra, Espírito Santo. Possui interesse na área de práticas de ensino e currículo, com foco na relação dessas áreas com a cultura imagética.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7928-9856>

E-mail: leticiaconcalvesrosa@gmail.com

JULIA ROCHA: Doutora em Educação Artística pela Universidade do Porto e professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Realiza pesquisa sobre o ensino da arte na contemporaneidade, mediação cultural, relações entre museus e escolas, avaliação de propostas educativas no campo das artes visuais e formação de professores.

Coordenadora do Grupo de Pesquisa Entre - Educação e Arte contemporânea.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9135-5912>

E-mail: pjuliarocha@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).