

APRENDER A “OLHAR COM OLHOS DE VER” NA ESCOLA?

Ana Cristina Duarte

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

E-mail: cris.sfduarte@gmail.com.

RESUMO

Neste corrúpio desmesurado em que se transformou o nosso quotidiano, deparamo-nos, cada vez mais, com a necessidade de lidarmos com quantidades imensamente aumentadas de informação que nos chegam a um ritmo cada vez mais acelerado, através dos mais variados meios de difusão, nos mais diversos suportes. Vivemos numa era em que, na construção da maioria das mensagens, se recorre às subtilezas de mais do que uma linguagem, sendo evidente o uso cada vez mais generalizado da comunicação visual. As imagens que nos cercam, mais ou menos elaboradas do ponto de vista estético, sejam oriundas da comunicação de massas ou da cultura erudita, estão pejudicadas de mensagens complexas que influenciam largamente a nossa mundividência.

Tendo em conta que as técnicas de comunicação têm vindo a tornar-se cada vez mais complexas, sofisticadas, arditas, e que a nossa autodeterminação depende substancialmente da nossa capacidade de levarmos a cabo análises profundas informadas, de demorarmos o nosso olhar, esquadrihando minuciosamente o que vemos, ouvimos, sentimos, propomo-nos refletir sobre o papel que a escola pode ter no fomento de aprendizagens que desenvolvam a literacia visual.

A CONTEMPORANEIDADE E O VISUAL

Por forma a contextualizarmos o nosso pensamento, cogitemos, antes de mais, um pouco acerca da conjuntura contemporânea e das profundas alterações que têm sofrido as nossas vidas nas últimas dezenas de anos. Proceder à caracterização da época em que vivemos é um desafio de uma enorme complexidade, de algum modo desconcertante, a que se têm dedicado inúmeros investigadores, de entre eles, pelo impacto e divulgação que têm tido, podemos salientar Alvin Toffler, Zigmunt Bauman ou mais recentemente Byung-Chul Han, bem como Boaventura Sousa Santos, esboçando entendimentos, que nem sempre são consensuais, sobre questões relativas à busca de compreensão dos processos de transformação, sociais, culturais, económicos e políticos, assim como

personais. Independentemente do modo como se aborde a questão da mudança paradigmática por que estamos a passar, não obstante alguns autores defenderem que assistimos a uma modernidade tardia, aceitando-se falar de pós-modernidade por contraposição a modernidade ou enriquecendo-se esse debate com o conceito de pós-colonial introduzido por Boaventura Sousa Santos, é notório que vivemos uma época plural em que são admissíveis diversas interpretações provenientes da análise das profundas mudanças que vêm ocorrendo nas mais variadas áreas do conhecimento (nomeadamente nas artes, nas humanidades, na literatura, na administração, na matemática, na filosofia, nas ciências físico-naturais, nas ciências sociais e na teologia), que questionam ou substituem mesmo o conjunto de ideias que caracterizaram a modernidade. É certo, no dizer de Santos (s.d.), que estamos numa fase de mudança de paradigma altamente complexa, em que o próprio debate acerca do paradigma que emerge é intenso.

Parece inegável que vivemos numa época conturbada, de contradições, difícil de qualificar e caracterizar, uma época de mudanças, em que se tornam notórias, porém, algumas particularidades, de entre muitas outras igualmente inquietantes que importaria salientar, nomeadamente: a profunda alteração das nossas relações com o tempo; a incerteza; o individualismo e a crescente fragilidade das relações humanas; a afirmação de um capitalismo feroz e a exacerbação do consumismo; uma produção largamente aumentada de conhecimento e informação e a conseqüente fragilidade do conhecimento adquirido; o uso crescente das tecnologias de informação e comunicação por todas as faixas etárias e as suas implicações, do ponto de vista pessoal, social, familiar e profissional; assim como a crescente inadequação da escola.

Foi ainda na década de setenta, do século vinte, que Alvin Toffler publicou a obra *O Choque do Futuro*, onde desenvolvia um conjunto de análises sobre a contemporaneidade e tecia prognósticos acerca da forma como se desenvolveria a economia mundial e o seu impacto, investigação que continuou aprofundando em outras obras. Toffler, entre outros aspetos, releva a alteração das nossas relações com o tempo, alertando-nos para o ritmo estonteante a que o mundo vem evoluindo e para o modo como isso influencia os negócios, a política, as relações familiares e a vida de cada um de nós, provocando transformações profundas. Do mesmo modo que chama a atenção para a forma como aspetos como a incerteza quanto ao futuro (ou seja, a grande dificuldade em imaginar o que este nos reserva) e a complexidade afetam as nossas relações com o conhecimento (que se torna “obsoleto” a uma velocidade vertiginosa), com o mercado de trabalho e as próprias relações pessoais. E demonstra que o desenvolvimento

crescente das tecnologias da comunicação, associado à propagação dos computadores e das redes, facilita a difusão da informação e do conhecimento, gerando uma infraestrutura global "...capaz de lidar com quantidades imensamente aumentadas de dados, informação e conhecimento a um ritmo de transmissão e processamento muito mais rápido...", que se constitui como um sistema adaptável, inteligente e complexo (Toffler, 2001b, p. 404). Um sistema em que a informação e o conhecimento estão em incessante reatualização. Um sistema de fácil acesso a partir de qualquer canto do mundo, a partir dos mais variados dispositivos móveis.

Questões de extrema importância, tendo em conta que está em curso uma "revolução da riqueza" que acarreta transformações a todos os níveis. A seu ver, a nossa era é uma era pós-industrial, informacional, em que o paradigma já não é o fabril. Os fatores tradicionais de produção, como a matéria-prima, o trabalho e o capital, passaram a desempenhar um papel secundário, deixando o lugar de destaque para o conhecimento e os processos para o adquirir. O que é importante é o conhecimento acerca dos modos de adquirir/criar conhecimento, a capacidade de estar permanentemente a aprender, a abertura ao novo, assim como a capacidade de procurar novas soluções para os problemas (velhos ou emergentes). Questões a que a maioria dos sistemas educativos tem estado alheia.

O sociólogo Zigmunt Bauman, na sua vasta obra, tem-se debruçado, com frequência, sobre o modo como se desenvolvem as relações humanas na contemporaneidade e a influência nefasta desta sociedade "líquida" nas nossas vidas pessoais e nas relações que estabelecemos. Em *Amor Líquido* (2006), sustenta que esta é uma época dominada por uma grande incerteza em relação ao futuro, pela fragilidade das posições sociais e pela insegurança existencial. Insegurança que emerge da grande instabilidade do mercado de trabalho, das alterações constantes do valor que é atribuído às posições sociais e às competências do passado, assim como da crescente inconsistência de compromissos e parcerias. Esta insegurança e inconstância, agudizadas pela presença, cada vez mais forte, do mundo *online* nas nossas vidas, tomou conta de nós e atinge todas as áreas da nossa vida, inclusive a amorosa, deixando-nos cada vez mais vulneráveis.

Bauman dá grande ênfase ao facto de vivermos numa cultura consumista, em que se dá, sobretudo, preferência ao produto para uso imediato que nos deixe desfrutar de um prazer intenso e passageiro gerador apenas da satisfação momentânea, efémera¹. Neste contexto em que

¹"A vida consumista favorece a leveza e a velocidade. E também a novidade e a variedade que elas promovem e facilitam. É a rotatividade, não o volume de compras, que mede o sucesso na

“Aqueles que não precisam de se agarrar aos bens por muito tempo, e decerto não por tempo suficiente para permitir que o tédio se instale, são os mais bem sucedidos.” (2006, p. 72), as pessoas-modelos, outrora figuras de relevância social, passaram a ser as das indústrias de celebridades que, nesta era comercial, para se manterem nesta ribalta efémera, enfatizam, cada vez mais, um culto obsessivo de uma imagem construída em resposta aos padrões estabelecidos pelos *media* e redes sociais.

Tudo isto profundamente influenciado pelo marketing comercial, já que “... é estratégia geral nas promoções apresentar o produto [...] como a solução procurada para problemas que ou já vinham ensombrando os seus prováveis clientes ou acabaram de ser inventados para se adequarem ao potencial produto.” (Bauman Z. , 2006, p. 73), independentemente da veracidade.

Nesta ânsia consumista, impulsionada pelos *media* e pelas redes sociais, impôs-se dentro de nós a necessidade de, por um lado, estarmos em moda, de acordo com as “tendências” do momento, e, por outro, de nos afirmarmos pela diferença a todos os níveis, o que nos levou a uma busca frenética de experiências, que, por serem em demasia, em todos os níveis também são demasiado superficiais, como nos dá conta o filósofo Byung-Chul Han,

“O terror do idêntico atinge hoje todas as áreas vitais. Viajamos por toda a parte sem ter *experiência* alguma. Ficamos ao corrente de tudo sem adquirir com isso *conhecimento* algum. Buscamos ansiosamente vivências e estímulos com os quais, todavia, cada um continua *sempre idêntico a si mesmo*. Acumulamos amigos e seguidores sem experimentarmos nunca o encontro com alguém diferente. Os meios sociais representam um grau zero de social.” (2018, p. 11)

Byung-Chul Han alarga, também, a sua análise à forma como fazemos uso dos atuais meios de visionamento (de vídeos e filmes, hoje

vida do *homo consumens*. Em geral, a capacidade de utilização de um bem sobrevive à sua utilidade para o consumidor. Mas, usada repetidamente, a mercadoria adquirida impede a busca da variedade e a aparência de novidade vai-se desvanecendo e apagando em cada uso. Pobres daqueles que [...] são condenados a usar bens que já não contêm a promessa de sensações novas ou inéditas. Pobres daqueles que [...] permanecem presos a um único bem em vez de flunar por entre um sortimento amplo e aparentemente inesgotável. Tais pessoas são os excluídos ...” Bauman, Z. (2006). *Amor Líquido*. Lisboa: Relógio D’Água.

temporalmente ilimitados) e dos problemas de fechamento e alheamento que daí advém².

Do ponto de vista das nossas experiências pessoais, embora muitos ainda estejam céticos, se observarmos atentamente o nosso entorno, verificamos rapidamente a importância crescente da imagem. Façamos um pequeno exercício, o de tentar encontrar uma circunstância do nosso cotidiano em que não esteja em causa algo ligado à imagem.

Vejamos! Tivemos uma noite atribulada. Sonhámos em texto ou em imagem? Levantámo-nos, olhámos à volta. Vimos um conjunto de mobília e objetos decorativos, mais ou menos funcionais, que escolhemos segundo determinadas opções estéticas. Vimos algumas fotos de família, eventualmente, alguma obra de arte autêntica ou reproduzida. Provavelmente, olhámos para o telemóvel com a sua forma peculiar, o seu conjunto de aplicações mais ou menos apelativas, vimos umas notícias e umas mensagens. Ligámos a televisão, onde ouvimos umas vozes, enquanto éramos bombardeados com uma imensidão de imagens de vários tipos. “Montámos” a nossa imagem pessoal, com a roupa, o arranjo de cabelo e acessórios, em consonância com aquilo que queremos transmitir aos outros (e, não, não são apenas as mulheres que o fazem). Saímos de casa, deparámo-nos com os sinais de trânsito, os cartazes, os anúncios, as montras das lojas, as imagens de marca das instituições, a arte urbana, a arquitetura e escultura, os grafitis e por aí fora... Ligámos o computador, verificámos emails, fomos às redes sociais, analisámos informação, fizemos pesquisas. Ao fim do dia, vamos ao teatro, vamos a um grande evento musical (que já é mais do que apenas musical, é um evento multimédia).

Será que tivemos tempo para analisar profundamente todas essas imagens ou a maioria delas entrou-nos pelos olhos adentro e calou no nosso íntimo sem nos perguntarmos o que significavam? E, se tivéssemos tempo para analisá-las, estaríamos preparados para tal?

Ana Mae Barbosa sustenta que no nosso quotidiano “... estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, ideias,

²“Hoje, a própria percepção assume a forma de *Binge Watching*, de “visionamento bulímico”. O que designa o consumo de vídeos e filmes temporalmente ilimitado. Oferecem-se continuamente aos consumidores os filmes e séries que se adaptam por completo ao seu gosto – quer dizer, de que eles gostam. São alimentados de consumo como gado com qualquer coisa que acaba por se tornar sempre a mesma coisa. O *Binge Watching* pode ser entendido como o modo atual de percepção generalizado. A proliferação do idêntico não é cancerosa, mas comatosa. Não depara com qualquer defesa imunológica. O sujeito fica aturdido a olhar para o ecrã, até perder a consciência.” Han, B.-C. (2018). *A Expulsão do Outro*. Lisboa: Relógio D’Água.

conceitos, comportamentos, slogans políticos, etc.” (2002, p. 19), com as quais, contudo, temos dificuldade em lidar, já que, na maioria das circunstâncias, a nossa incapacidade para analisá-las profundamente faz com que nos influenciem acriticamente, faz com que aprendamos com elas inconscientemente.

“Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente” (Barbosa, 2002, p.19).

Precisamos, pois, reconhecer (e levar os outros a reconhecerem) que, tal como defende Paul Duncum (2010), “As imagens são poderosas tanto na formação como na informação das consciências e [que] as imagens hoje têm um enorme impacto na sociedade.” Ideia que assenta na crença de que as sociedades tecnologicamente avançadas adquiriram um carácter predominantemente visual. Que, hoje, vivemos no meio de novas formas culturais, onde predomina a imagem e não o texto. Nicholas Mirzoeff, teórico da cultura visual e professor do Departamento de Media, Cultura e Comunicação da Universidade de Nova York, autor de uma vasta obra sobre a cultura visual, diz-nos que:

“A experiência humana é agora mais visual e visualizada do que alguma vez foi no passado. Do satélite às imagens médicas do interior do corpo humano. Na era do écran visual, o nosso ponto de vista é crucial (...) ver é muito mais do que acreditar. Não é apenas uma parte da vida diária, é a vida diária.” Nicholas Mirzoeff Citado por (Charréu, 2003, p. 11)

Kerry Freedman, professora em educação e arte na universidade do Illinois, nos Estados Unidos, que tem centrado as suas investigações nas relações do curriculum com a sociedade e a cultura, com enfoque, mais recente, no estudo das implicações dos alunos com a cultura visual na conjuntura pós-moderna, afirma que a cultura mundial se move a passos acelerados de uma comunicação baseada no texto para a saturação de imagens. (2006, pp. 19-20). Vemos a cultura visual na televisão, nos museus, nas revistas, nos cinemas, na publicidade, nos computadores, nos centros comerciais, e a evidência da sua influência é esmagadora. Motivos pelos quais, afirma, o estudo das complexidades da cultura visual é decisivo

para o desenvolvimento humano, e deveria fazer emergir as transformações necessárias nas concepções de arte e de educação³.

Isabel Capeloa Gil é de opinião que:

“Na nossa espec(tac)ular modernidade tardia, as imagens ganharam uma centralidade cultural, epistemológica e ética, que as faz, nos seus variados suportes, veículos privilegiados para compreender os desafios e os discursos das complexas sociedades em que vivemos.” (2011, p. 7)

Entendendo-se, aqui, o uso da palavra imagem numa aceção lata, que inclui, tanto o objeto visual, seja ele produzido no âmbito das ditas artes visuais ou sob a forma de outro qualquer artefacto, como a imagem mental construída por nós em variados contextos, designadamente, a partir de uma narrativa literária.

Temos vindo a falar de cultura visual; importa, pois, esclarecer o que se entende por cultura visual. Tarefa que não será fácil, porquanto prevalecem diversas concepções. Fernando Hernández, professor de Educação das artes visuais e cultura visual na universidade de Barcelona, com diversas obras publicadas sobre as relações da educação com a cultura visual, dá-nos conta dessa diversidade, organizando-as em grandes grupos e fazendo notar que os diversos autores se posicionam perante o campo em função das suas posições de saber/poder:

“Cuando buscamos definiciones sobre la cultura visual nos encontramos con una diversidad importante. Por ejemplo, Bryson, Holly y Moxy, (1994, p. xvi) hablan más de ‘imágenes’ que de ‘arte’. Jenks (1995, p. 1) se refiere a la cultura visual en términos de ‘visualidad’; Bird (1986, p. 3) la define como ‘un análisis materialista del arte’; en Estados Unidos y Gran Bretaña se habla de cultura visual o estudios visuales; en Francia y Alemania, teoría de la imagen o ciencia de la imagen (Rampley, 2005a) y Heywood y Sandywell (1999, p. 6) se refieren a ‘la hermenéutica de la experiencia visual’. Estos y otros autores se sitúan ante el campo en función de la posición de saber/poder desde la que ellos y ellas se constituyen.” (2005, p. 12)

³ “Vemos cultura visual en televisión, en los museos, en las revistas, en los cines, en los anuncios, en los ordenadores, en los centros comerciales... y la evidencia de su influencia es sobrecogedora. Como resultado, aprender sobre las complejidades de la cultura visual se esta haciendo algo más crítico para el desarrollo humano, y se necesitan cambios en las concepciones del arte e de la educación.” Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona, España: Octaedro.

Todavia, também nos diz que o que interessa a nós, educadores, é encontrar uma abordagem em que se tenha em conta que os objetos visuais são artefactos, mas, mais que isso, são reveladores de posições e discursos, atitudes, crenças e valores, ou seja, são mediadores de significados culturais.

Assim, promove um exercício de pensamento crítico, numa abordagem próxima à do construtivismo crítico, no qual propõe que se questione tudo o que nos é dado a “ver” em todas as situações. Precisamos, enquanto pessoas, de aprender a exercer uma ponderação crítica em todas as circunstâncias da vida e, enquanto sociedade, necessitamos de proporcionar às nossas crianças e jovens a possibilidade de desenvolverem essa capacidade. Até porque, hoje, não se aprende apenas na escola, aprende-se em larga escala com os *media*, com todos os *media* e quando menos se espera. Hoje, aprende-se com as redes sociais. Aprende-se muito acriticamente.

A *Cultura Visual* constitui-se, pois, como um novo campo de estudo que emerge da confluência de diferentes disciplinas, designadamente, a Sociologia, a Semiótica, os Estudos Culturais e Feministas, a História Cultural da Arte, etc., motivo pelo qual congrega diversas perspectivas teóricas e metodológicas. É um campo em que se procuram desenvolver abordagens de leituras das imagens que vão muito além das tradicionais. Abordagens em que não se fica apenas pelo estudo de temas, factos, datas, movimentos, estilos e técnicas, de obras do nicho das ditas, Belas Artes. Nos estudos da cultura visual, alarga-se claramente o espaço de ação, incluindo todos os artefactos visuais, e procura-se desenvolver uma análise multidisciplinarmente.

“A Cultura Visual são diversas coisas. Em primeiro lugar, é um novo campo de estudos que, para mim, tem três temas fundamentais. O primeiro tema é uma reflexão sobre a visualidade, quer dizer, maneiras de olhar, não é tanto sobre os objectos, [...] mas de quem olha esses objectos. O segundo é uma reflexão sobre as tecnologias do olhar, as tecnologias que ajudam a olhar e a construir olhares. De outra maneira e por último, é a circulação dos significados que estão nos sujeitos, nos artefactos, nas imagens e sobretudo que estão nos diálogos que constroem os sujeitos.” (Hernández H. , 2003, p. 5)

Esta é uma nova área de estudos que, de acordo com Leonardo Charréu“... é incontornável e fundamental para a compreensão das

dinâmicas culturais que se desenvolvem no mundo polifacetado que é hoje o nosso.” (2003, p. 10)

OLHAR OU VER?

Olhar com olhos de ver remete para a necessidade de se considerar o ato de olhar não como algo fortuito, rápido, momentâneo, mas como um processo fundamental, complexo, fundado numa análise crítica profunda, que leve à inteligibilidade daquilo que nos é dado a *olhar*.

Isabel Capelo Gil faz notar que é exigível

“... o desenvolvimento de uma nova literacia, que nos permita entender a diversidade dos sistemas visuais (fotografia, pintura, cinema, imagem digital) na sua ancoragem histórico-social e na especificidade do modelo de mediação, mas simultaneamente discernir o modo como os produtos visuais negociam com o sistema cultural envolvente, como dele recebem energias e, por sua vez, criam cultura.” (2011, pp. 11-12)

E, fazendo notar a ambivalência da relação do sujeito com o olhar, refere dois pressupostos “fundacionais para a moderna cultura do olhar”: 1) A consideração de que a visão não é uma característica biológica e natural que funciona de modo idêntico em indivíduos saudáveis, uma vez que é amplamente condicionada pelo enquadramento sociocultural. “Aquilo que vemos é afinal o que podemos ali interpretar, ou, de outra forma, vemos o que queremos e sabemos ver.” (2011, p. 14). 2) A consideração de que “... literacia visual é um metaconceito, que reflecte sobre a possibilidade de verbalização do visual e de visualização do textual.” (2011, p.14).

Ao longo das últimas dezenas de anos, muitos investigadores se têm debruçado sobre as possibilidades de introduzir o estudo da cultura visual nas escolas. Destacaremos, aqui, as propostas de Fernando Hernández e Paul Duncum, que apresentam vários pontos comuns. Um dos quais é o facto de considerarem que a educação artística deve reestruturar-se, ampliando-se, de modo a englobar a compreensão da cultura visual.

Hernández (2010) julga que um currículo de educação artística orientado para a compreensão da cultura visual deve observar diversos aspetos: não se limitar aos saberes tradicionais da Arte; considerar que a prática artística e o conhecimento histórico da Arte são campos que se interligam e favorecem a Cultura Visual; atentar aos objetos de carácter mediacional de diversas épocas e culturas; ter em conta que as representações artísticas refletem concepções culturais, de que as questões

formais também fazem parte; o seu estudo é transversal, começa no jardim-de-infância e atinge as instituições e os novos mediadores virtuais; o seu estudo assenta sempre numa abordagem transdisciplinar; o seu conhecimento assenta nas interpretações da realidade e na análise do modo como estas afetam a vida dos indivíduos; a caracterização do seu estudo permanece em aberto. Motivos pelos quais, um curriculum de educação artística orientado para a compreensão da cultura visual deve abordar as imagens enquanto representações: transdisciplinarmente; baseando-se em características evolutivas, sociais e culturais dos alunos; estabelecendo conexões interculturais; a partir de uma posição social crítica. (Hernández F. , 2010).

Recomenda, contudo, que se tenha em atenção que, para que o estudo se torne apelativo e frutífero, na seleção das representações que vamos dar a estudar, devemos procurar que: sejam inquietantes; estejam relacionadas com valores compartilhados por diversas culturas; reflitam as vozes da comunidade; sejam abertas a múltiplas interpretações; se refiram à vida das pessoas; expressem valores estéticos; obriguem o espetador a pensar; não sejam herméticas; não se reduzam ao narcisismo do artista; sejam viradas para o futuro; isto sem estarmos constantemente obcecados pela ideia de novidade (Hernández F. , 2010).

Hernández (2010) entende que, no fomento do proposto, se devem incorporar a esse estudo obras de arte contemporânea, imagens publicitárias, representações virtuais e outras representações da cultura popular, no âmbito do desenvolvimento de uma conceção de aprendizagem que põe a ênfase na necessidade de encontrar estratégias de compreensão; no desenvolvimento de uma proposta que tem como referenciais de fundo a psicologia, o pensamento pós-estruturalista, a teoria crítica e o pensamento feminista.

Paul Duncum (2010), por seu turno, defende que se conseguiria fomentar a iniciação ao estudo da cultura visual, reorganizando os currículos de acordo com os seguintes conceitos chave: 1) A assunção de que houve uma mudança visual, motivo pelo qual é premente que o professor compreenda e leve os alunos a entenderem o quão poderosas são as imagens na formação das consciências e que é necessário analisá-las para as conhecer; 2) A aceitação de que a análise das imagens não pode cingir-se aos referenciais estéticos, formais e históricos do modelo modernista, deve ter, igualmente, em conta elementos definidores de significados originários das linguagens da fotografia e cinema, designadamente no que concerne às subjetividades inerentes às escolhas de ângulos, enquadramentos e iluminação, etc; 3) A compreensão de que as imagens não são neutras ou inocentes, de que todas as imagens se

relacionam com ideologias, pelo que é indispensável desvelar o modo pelo qual o fazem, sabendo que a interpretação das mensagens estéticas desvenda as ideologias e os incitamentos ao prazer que estejam por detrás; 4) A admissão de que as qualidades estéticas, pelas suas qualidades sensoriais intrínsecas, invocam os sentimentos, tornando-se apelativas e embulhando, por isso mesmo, as ideologias; 5) O reconhecimento de que quer o “olhar” (com letra pequena) saltitante, supérfluo do “turista”, quer o “Olhar” (com letra grande) profundo estão carregados do ponto de vista do observador, da sua formação cognitiva, estética e social, e enformam a leitura em causa; 6) O reconhecimento da intertextualidade, o entendimento de que uma imagem não existe *per se*, de que todas as imagens se relacionam com outros textos culturais, livros, poemas, músicas, outras imagens, etc., numa estrutura de rizoma, com conexões à semelhança da raiz e da internet.

No entanto, Duncum (2010) realça, também, que este é um processo que obriga a uma profunda transformação da escola, que exige uma mudança de paradigma relativamente ao modelo tradicional. É indubitável que uma análise desta complexidade não pode decorrer de uma comunicação top/down, do professor que transmite para o aluno que recebe, provém de uma construção do discente em ambiente propício. Sobrevém se tivermos o ensejo de a fazermos assentar inicialmente na conjuntura próxima, local, e em imagens que lhe sejam significativas, para, posteriormente, a alargarmos a imagens de outra ordem e/ou origem.

(RE)PENSAR O MODO COMO DAMOS A APREENDER O VISUAL NA ESCOLA

Leonardo Charréu (2003) diz que, infelizmente, entre nós, há um grande “...hiato entre a riqueza da experiência visual da cultura contemporânea (que entendemos como pós-moderna) e a competência requerida para analisar esse facto”. Entre a riqueza e diversidade das visualidades que nos rodeiam e a nossa capacidade para desvelarmos os seus mais recônditos sentidos. Um hiato que nos deveria preocupar, um hiato que deveria sustentar uma nova função da escola.

A escola, o espaço onde ocorre a educação formal obrigatória dos nossos jovens, estando atenta à complexidade da conjuntura contemporânea, devia pautar-se por uma ação que os consciencializasse, a todos, tanto para as imensas possibilidades da cultura visual, como para a premência do seu estudo.

Um olhar sobre o que acontece em geral nas escolas revela-nos que, pelas mais variadas razões (que passam pela formação dos docentes, pela organização da escola, pelas representações sociais relativamente à maior

ou menor relevância das diversas áreas académicas e profissionais, pela vontade política, etc.), essa não é uma prática generalizada, nem mesmo frequente.

Importa, pois, cogitar sobre o modo como se pode enquadrar tal tarefa nas práticas do ensino básico. Assim, embora conviesse que, pela sua abrangência, o estudo da cultura visual fosse transversal, um olhar sobre o contexto atual deixa-nos entrever que, de momento, é preferível centrarmos a nossa atenção nas disciplinas de artes visuais e de educação visual e na área de Cidadania e Desenvolvimento (que se prevê ocorra concomitantemente sob a forma de mais uma disciplina e de modo transversal em todas as restantes), presentes na organização do curriculum vigente.

Em Portugal contamos, presentemente, com uma escolaridade obrigatória mínima de doze anos (ou até o aluno perfazer os dezoito anos de idade), dividida em: ensino básico (primeiro, segundo e terceiro ciclos) até ao nono ano de escolaridade, com uma matriz geral idêntica para todos os alunos, salvo a variante dos cursos artísticos; e ensino secundário, até ao décimo segundo ano de escolaridade, com as seguintes ofertas formativas: Cursos científico-humanísticos (Curso de Ciências e Tecnologias; Curso de Ciências Socioeconómicas; Curso de Línguas e Humanidades; Curso de Artes Visuais); Cursos profissionais; Cursos artísticos especializados; Cursos com planos próprios. Para nós, nesta análise, importa ter em conta essencialmente o ensino básico, aquele que é de carácter geral e comum a todos os cidadãos e a área de Cidadania e Desenvolvimento pela sua presença ao longo de toda a escolaridade obrigatória.

De acordo com as matrizes curriculares-base patentes no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no ensino básico, não encontramos nenhuma disciplina orientada especificamente para a educação para a cultura visual⁴. Todavia, encontramos, no 1.º ciclo, a área de expressões artísticas, e nos 2.º e 3.º ciclos a disciplina de Educação Visual, sendo notório que, no âmbito destas, é possível desenvolver trabalho no sentido do desenvolvimento de uma literacia visual ampla, como a que se pretende numa educação para a

⁴No Curso de Artes Visuais do ensino secundário também não há nenhuma disciplina especificamente orientada para a educação para a cultura visual. As disciplinas são: obrigatórias de carácter geral - Português (trienal), Língua Estrangeira (bienal), Filosofia (bienal) e Educação Física (trienal); disponíveis de carácter específico - Desenho A (trienal obrigatória), e duas bienais à escolha - Geometria Descritiva A (bienal), Matemática B (bienal), História da Cultura e das Artes (bienal); e no 12.º ano duas disciplinas anuais opcionais, uma obrigatoriamente do seguinte leque: Oficina de Artes, Oficina de Multimédia B, Materiais e Tecnologias, podendo a outra ser de entre as seguintes: Antropologia, Aplicações Informáticas B, Ciência Política, Clássicos da Literatura, Direito, Economia C, Filosofia A, Geografia C, Grego, Língua Estrangeira, Psicologia B. In <http://www.dge.mec.pt/curso-de-artes-visuais>.

cultura visual. Isso é verificável pela consulta do programa e enfatizado no exposto no texto introdutório comum das Aprendizagens Essenciais⁵ (AE) de Artes Visuais no 1.º ciclo e Educação Visual nos 2.º e 3.º ciclos. Documento que, articulado com o programa da disciplina e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória⁶, orienta as práticas docentes.

“As Artes Visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais. Assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais.”

O documento organizado em torno de três “domínios organizadores - Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação - desenvolve um conjunto de orientações, apresentando “ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos” que sugerem uma ação prática convergente com o estudo para a cultura visual.

O Perfil dos Alunos, assumindo-se como um “quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia”, propõe expressamente a implementação de

⁵As Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de Julho, são, de acordo com o exposto no sítio da Direção-Geral da Educação (DGE) “... documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.” <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

⁶ De acordo com o Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.” http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

um modelo de escolaridade orientada para o desenvolvimento da “qualificação individual” e da “cidadania democrática”⁷.

“O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.”

Voltando à análise das Aprendizagens Essenciais, encontramos ao longo do documento inúmeras orientações que remetem para a promoção de práticas pedagógicas que incluam a educação para a cultura visual, designadamente quando se afirma, entre outros, que o aluno deve ficar capaz de:

“Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land’art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas).” (p.6)

“Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes

⁷ “Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
- capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;
- que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;
- apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.”

significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros).” (p.6)

“Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de fruição dos universos culturais.” (p.7)

“Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos.” (p.7)

“Perceber os “jogos de poder” das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real.” (p.7)

“Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea.” (p.7)

“Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.” (p.7)

Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos). (p.8)

No que toca à educação para a cidadania e desenvolvimento, de acordo com a nota introdutória presente no sítio da Direção-Geral da Educação⁸, considera-se que esta:

“...visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos.”

Um conceito amplo que aponta para uma educação holística, fundada em valores humanistas e democráticos, que importa vir a introduzir na educação de todos os nossos jovens de um modo concertado com atenção às especificidades do mundo contemporâneo. Uma educação em que é dado ênfase tanto ao conhecimento dos próprios direitos e deveres, como ao desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica, em que assentam o espírito pluralista, os valores democráticos e o respeito pelo Outro e pelo planeta, assim como ao desenvolvimento de uma criatividade consciente e responsável. O seu estudo inclui um conjunto de áreas temáticas

⁸<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>

obrigatórias⁹, inclusive a educação para os *media*, e deixa em aberto a possibilidade de ainda se explorarem outras de acordo com os contextos/necessidades.

Estamos num momento de mudança, em que se procura encontrar, em cada escola, o caminho para a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular e concretizar o desígnio de transformar os seus espaços em sítios promotores de aprendizagens mais significativas. Da análise dos documentos orientadores, Aprendizagens Essenciais, Perfil dos Alunos, Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, sobressaem preceitos que deixam em aberto esta possibilidade, pelo que depende, sobretudo, dos professores a possibilidade de empreendermos este caminho mais rico e absolutamente necessário.

É fundamental que exploremos na Educação Visual esta forma abrangente e profunda de dar a aprender a arte erudita e a cultura visual do entorno aos nossos alunos, sem dúvida uma abordagem muito mais rica do que a mera análise formal subjacente ao modelo tradicional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, A. M. (2002). As mutações do conceito e da prática. In A. M. Barbosa, *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (pp. 13-25). São Paulo, Brasil.

Bauman, Z. (2006). *Amor Líquido*. Lisboa: Relógio D'Água.

Charréu, L. (2003, Maio). *A Cultura Visual e as Novas Perspectivas Críticas para a Educação Visual*. Revista Aprender N.º 27, Consultado a 20 janeiro de 2019 através de: <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/105-revista-aprender-n-27>.

Duncum, P. (2010, Janeiro). Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual. *Imaginar n.º 52*, pp. 6-13.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona, España: Octaedro.

Gil, I. C. (2011). *Literacia Visual*. Lisboa: Edições 70.

Han, B.-C. (2018). *A Expulsão do Outro*. Lisboa: Relógio D'Água.

Han, B.-C. (2017). *Sobre o Poder*. Lisboa: Relógio D'Água.

Hernández, F. (2011). A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In R. M. Tourinho, *Educação da Cultura Visual* (pp. 31-49). Santa Maria: editoraufsm.

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona, España: OCTAEDRO.

⁹Direitos Humanos (cívics e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade); Igualdade de Género; Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa); Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico); Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva); Media; Instituições e participação democrática; Literacia financeira e educação para o consumo; Segurança rodoviária; Risco; Empreendedorismo (nas suas vertentes económica e social); Mundo do Trabalho; Segurança, Defesa e Paz; Bem-estar animal; Voluntariado.

- Hernández, F. (2012). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hernández, F. (2005). *¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE CULTURA VISUAL?* Consultado a 10 janeiro 2019 através de: [os_de_Cultura_Visual](#).
- Hernández, H. (2003, Maio). Os Estudos de Cultura Visual na formação inicial dos professores de Educação Visual e Tecnológica. *Revista Aprender N.º 27*, 4-9. (C. Cordeiro, M. d. Martins, Interviewers, & E. S. Portalegre, Editor).
- Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). (2018). 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICOEDUCAÇÃO ARTÍSTICA -ARTES VISUAIS. Consultado a 20 janeiro 2019 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_art_es_visuais.pdf.
- Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). (2018). 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICOEDUCAÇÃO VISUAL. Consultado a 20 janeiro 2019 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/educacao_visual_2c_ff.pdf.
- Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). (2018). 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICOEDUCAÇÃO VISUAL. Consultado a 20 janeiro 2019 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_visual_3c_ff.pdf.
- Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e Desenvolvimento. Consultado a 20 de janeiro de 2019 através de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf.
- Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Consultado a 20 janeiro de 2019 através de: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Santos, B. S. (s.d.). *Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E Para Além de Um e Outro*. Consultado a 15 Janeiro, 2011, através de: http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf.
- Santos, B. S. (2007). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Toffler, A. (s.d.). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brazil.
- Toffler, A., & Toffler, H. (2011). *A revolução da riqueza*. Lisboa: Actual Editora.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Despacho n.º 6173/2016, publicado no D.R., II.ª Série, n.º 90, de 10 de maio de 2016.
- Despacho n.º 6478/2017 - Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da República, 1.ª série – N.º 129 de 6 de julho de 2018.