

## XI. AGENCIANDO CULTURA VISUAL PARA UMA NARRATIVA ARTE/EDUCACIONAL

FRANCISCO HERBERT ROLIM DE SOUSA

**Resumo:** Este estudo traz uma breve abordagem sobre cultura visual e sua ressonância no campo do ensino da Arte. Nesse sentido, leva em conta a expansão de seus conceitos, que passa pela ideia de alfabetização visual, empregada desde os anos 1950, nos Estados Unidos; pelo uso do termo “literacia visual”, em Portugal; pela sua adaptação para o Brasil com a “abordagem triangular”, pensada por Ana Mae Barbosa, até chegar a uma compreensão de “alfabetismo visual”, nos termos idealizados por Fernando Hernández, cujas fronteiras de signos (linguísticos, visuais e performativos) se alargam e se imbricam, como fenômeno de simbiose. Completam esse ponto de vista as ideias de “estética relacional”, formuladas por Nicolas Bourriaud, e de “pedagogia tóxica”, mencionada por Maria Acaso, com reflexos no modo de como lidamos, no exercício da docência, com a realidade social e as inter-relações humanas.

**Palavras-chave:** Cultura Visual, Alfabetismo Visual, Estética Relacional,

O estudo da alfabetização visual, desde a década de 1950 e, com mais ênfase, da década de 1990 para cá, tem-se desenvolvido consideravelmente, a ponto de seus conceitos se expandirem para o que chamamos hoje de cultura visual com toda a complexidade que esta expressão, em geral, abriga. Na própria origem da expressão “Visual Literacy” (que em Portugal traduz-se por “literacia visual”, enquanto no Brasil diz-se, preferencialmente, “alfabetização visual”) deparamos com algumas questões. É

o caso, por exemplo, dos paralelismos entre “alfabetização visual” (no que toca aos elementos visuais) e “alfabetização linguística” (no que se refere ao signo escrito e oral) como e em que aspecto cada uma destas correntes tem sido aproveitada pelo sistema educacional.

A alfabetização linguística sempre dominou os meios de educação, por muito tempo manteve-se hegemônica nos processos de ensino e aprendizagem, pelo menos até se entender que as imagens visuais também são portadoras de competências comunicacionais, cujo enunciado conceitual e sintático (forma, técnica, composição, linha, cor, luz, estilo, estética, etc.) é passível de cognição e construção de significados. Algo que o educador Paulo Freire<sup>4</sup> soube explorar na sua luta por uma alfabetização social, colocando-as no mesmo patamar dos paradigmas linguísticos de leitura do mundo: “Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade” (1), à qual o exercício visual está intrinsecamente ligado, imprescindível para a leitura deste mundo que habitamos.

De fato, no Brasil, sua prática inicial esteve ligada ao movimento de alfabetização de jovens e adultos (alfabetização social) na luta contra o analfabetismo e a libertação do educando (Paulo Freire), a partir da década de cinquenta do século passado, de tal forma que o termo “alfabetização visual” acabou em uso corrente, inclusive pela Abordagem Triangular<sup>5</sup>, mesmo quando mudanças conceituais relacionadas com a educação por intermédio das artes lhe deram nova significação.

---

4 Paulo Freire (1921-1997) educador e filósofo brasileiro; considerado patrono da educação brasileira; teórico do movimento pedagogia crítica.

5 Abordagem, pensada pela professora titular da Universidade de São Paulo, Ana Mae Barbosa, que procura englobar vários pontos de ensino/aprendizagem ao mesmo tempo, cujo tripé (história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico) lhe dá sustentação. Tem como referência o programa *Discipline-based Arts Education* (DBAE), formulado pelo J. Paul Getty Trust, no início dos anos 1980, nos Estados Unidos, e que no Brasil assume características próprias.

Em Portugal, Ricardo Jorge Reis Silva<sup>6</sup>, no estudo intitulado *Arte Pública como recurso educativo: contributos para a abordagem pedagógica de obras de arte pública* (2007) quanto à entrada do termo “literacia” (2) no vocabulário português<sup>7</sup>, faz a seguinte consideração:

(...) por meio de uma breve pesquisa na Biblioteca Nacional ficamos a saber que o livro mais antigo depositado naquela biblioteca e que usa a palavra “literacia” no seu título data de 1987.

Contudo, não temos dúvidas em afirmar que a generalização do uso do termo no nosso país se iniciou com o Estudo Nacional de Literacia, coordenado por Ana Benavente e publicado em 1996 pela Fundação Calouste de Gulbenkian e pelo Conselho Nacional de Educação. Este estudo, pioneiro no nosso país, entendeu a literacia como a capacidade de processamento de informação escrita na vida quotidiana. (3)

O uso da expressão “literacia visual”<sup>8</sup> está vinculado aí a seu sentido mais amplo, algo que se sobrepõe ao nível de escolaridade e que vai além do ato de ensinar e aprender (alfabetização) mas de

6 Ricardo Jorge Reis Silva exerceu o cargo de vice-presidente da APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual de Portugal); é co-editor da Revista *INVISIBILIDADES: Revista Ibero-americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*.

7 Os vocábulos “literacia” e “letramento” não constam, por exemplo, do *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, editado no Brasil e lançado originalmente em fins de 1975. Embora sejam verbetes do eletrônico *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, onde se apresentam como sinónimos de “alfabetização”.

8 O primeiro livro, referido por Ricardo Reis, a trazer o termo “literacia” é: RICHMAN, Ellen. *Manual de introdução aos computadores: uma introdução à literacia computacional*. 1ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1987. Trad. de João Pinto Ferreira. Título original *Spotlight on computer literacy*. E a publicação, por ele mencionada, do Estudo Nacional de Literacia é: BENAVENTE, Ana (Coord.) (1996) – *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Embora o autor ressalte que “Apesar de este ter sido o primeiro estudo em Portugal sobre as competências da população adulta no que se refere à leitura, à escrita e ao cálculo, já outros estudos tinham sido realizados tendo como amostra a população escolar, nomeadamente, o estudo realizado por Inês Sim-Sim e Glória Ramalho – Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de Literacia da População Escolar Portuguesa, Lisboa: GEP/ME, 1993; Glória Ramalho – As nossas crianças e a matemática. Caracterização da participação dos alunos Portugueses no Second International Assessment of Educational Progress, Lisboa: DEPGEP/ME, 1994 (Benavente, 1996: 11).” (4)

como estamos lidando com o que está sendo ensinado e aprendido (literacia). Nesta concepção não há divisões em alfabetizados e anal-fabetos, mas é o caso de competências que estão permanentemente em processo, ante as experiências subjetivas e sociais com as quais cada um lida no dia a dia: “[na literacia] não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana” (5).

Por sua vez, no texto *Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual*, Fernando Hernández<sup>9</sup> enfatiza que a alteração de sentido do termo *literacy*, que a princípio tinha “uma função alfabetizadora”, acompanhou as mudanças operadas nas Ciências Sociais e nos Estudos Literários, quando passou a ter um “caráter de alfabetismo sociocultural” (6), transformações estas que na década de 1990 se acentuaram.

No âmbito da arte/educação, isto vinha de encontro ao movimento que se opunha ao ensino modernista de conceber a arte, sobretudo, pelo viés das relações psicológica e emocional, sem se preocupar em encontrar nestas formas de expressão conteúdo. Ao investigar as nascentes da alfabetização visual, de onde se inicia o interesse por este assunto, Hernández chega a seguinte fonte: “em 1969, Kovalik e Lambdin (1997, p. 208-209) assinalaram que a origem desse conceito pode ser situada em alguns meios de comunicação dos Estados Unidos, nas décadas de cinquenta e sessenta do século passado” (7). Trata-se de um período no qual as imagens fotográficas passaram a ocupar um diálogo cada vez mais estreito com o texto escrito. Os ensaios visuais de algumas revistas (*Life* e *Look*, nos Estados Unidos, *O Cruzeiro*<sup>10</sup>, *Manchete* e *Fatos e Fotos*, no Brasil, por exemplo) transformaram-se em verdadeiros enunciados com suas imagens narrativas.

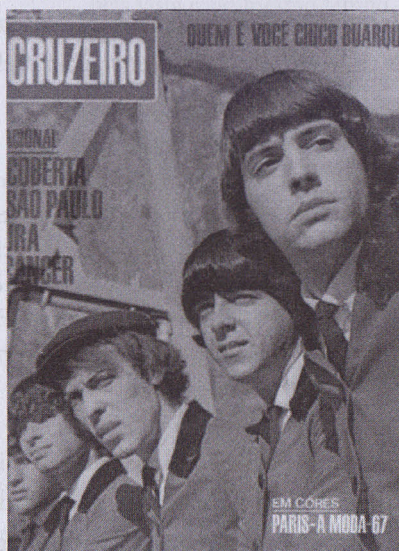
9 Fernando Hernandez é doutor em Psicologia e professor de História da Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona.

10 Revista brasileira de grande aceitação, principalmente nas décadas de 1940 e 1950, graças às inovações no campo gráfico e visual, destacando-se o fotojornalismo de Nasser e Jean Manzon.

A capa da revista brasileira *O Cruzeiro* (Figura 1) de março de 1967, por exemplo, traz os recursos visuais de que os meios de comunicação lançaram mão na época. Este exemplo é digno de nota porque torna clara a possibilidade de uma leitura para além do signo linguístico, da qual a alfabetização visual se originou, indo em direção a uma leitura sociocultural em que se fundamenta o que Hernández chama de “alfabetismo da cultura visual”.

A eficiência desta imagem reside na composição de sua gramática visual, na medida em que os elementos que a compõem agregam informações temáticas (*design*, moda, comportamento, política, música, etc.) e possibilidades de leituras visuais (estrutura espacial, campos de peso e leveza, repouso e movimento, ação e energia, etc.) em que texto e imagem se complementam no sentido de expor e fazer pensar criticamente aquele contexto histórico e visual da década de 1960, durante o regime da ditadura militar brasileira, e que passam a ser vistos na perspectiva sociocultural do tempo presente.

Figura1. Revista *O Cruzeiro*. *O Protesto dos cabeludos*. 18/03/1967.



Fonte: Mercado Livre [on-line]. Disponível em: <[http://img2.mlstatic.com/revista-o-cruzeiro-18031967-o-protesto-dos-cabeludos\\_MLB-O-159918106\\_165.jpg](http://img2.mlstatic.com/revista-o-cruzeiro-18031967-o-protesto-dos-cabeludos_MLB-O-159918106_165.jpg)>. Acesso em: jan. 2013.

A título de ilustração, vejamos que, obedecendo a uma gramática ocidental, visual, entramos nesta imagem pelo lado superior, esquerdo, onde o nome da revista em letras garrafais e cores brancas, contrastando com o fundo vermelho, nos convida a um percurso formal, seguido por sugestão de um conjunto de linhas inclinadas em forma da letra “A” (/ \ = movimento) por assim dizer, pelo qual escorregamos nosso olhar para baixo, conduzindo-nos ao peso visual das figuras de cinco jovens cabe-ludos, situados na base inferior do retângulo em vertical, justapostos em planos diferenciados do mais distante para o mais próximo, do menor para o maior, na perspectiva frontal de quem vê, convergindo a zona de ação e energia para a base direita, a partir da qual podemos repetir o percurso reiteradas vezes. Certamente, este roteiro de leitura está vinculado a uma composição que, pelo modo de interação com o leitor, negocia novas frentes de contextualização, consciência crítica e produção de significados.

Entretanto, em seu estudo, Fernando Hernández chegou ao conhecimento de que não foram estes novos meios gráficos e visuais da imprensa que deflagraram a urgência de uma alfabetização visual, mas deveu-se ao desenvolvimento das telecomunicações, à entrada da televisão na indústria da comunicação, o que a tornou inadiável:

(...) não foram estes antecedentes, que postularam uma maneira nova de contar e ler as notícias, diferente da que, até então, oferecia a narrativa escrita, que propuseram a necessidade de reclamar a importância da alfabetização social. Foi com a emergência e generalização da televisão como meio de informação e entretenimento. (8)

Arriscamos dizer que, assim como as imagens sintetizadas do neolítico levaram as primeiras civilizações a um sistema de códigos, por sua vez, a indústria moderna, visual, forçou a era tecnológica a responder às necessidades de comunicação que os novos meios de visualidade passaram

a exigir, sob o risco do cidadão, na ausência de uma iniciação, manter-se ignorante e incapacitado a uma leitura mais consciente e crítica do “eu” e do mundo cada vez mais globalizado, onde se dão as relações de poder e conhecimento.

É neste contexto que o escritor John Debes (1914-1986) usa, pela primeira vez, a expressão “Visual literacy” («alfabetização visual») em 1969, por ocasião da I Conferência Nacional sobre Alfabetização Visual, em que foram lançadas as bases conceituais do “letramento visual” e de onde sairia a Associação Internacional da Alfabetização Visual [*International Visual Literacy Association* (IVLA)] cujas ideias passariam a circular no *Jornal de Linguaging Visual / Verbal*, editado por John Debes, publicação esta, que ficou conhecida como o *Jornal de Alfabetização Visual*. Para a indagação “Que é Alfabetização Visual?”, John Debes responde da seguinte forma:

Alfabetização Visual refere-se ao grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver pela vista e, ao mesmo tempo, ter ou integrar outras experiências sensoriais. O desenvolvimento destas competências é fundamental para uma aprendizagem humana normal. Quando se desenvolve permite a uma pessoa, que esteja visualmente alfabetizada, discriminar e interpretar ações, objetos, símbolos visuais, naturais ou feitos pelo ser humano, com os que se encontram no seu ambiente. Por intermédio do uso criativo dessas competências, ele é capaz de se comunicar com os outros. Por meio da apreciação dessas competências, ele é capaz de compreender e desfrutar das obras-primas da comunicação visual. (9)

Com isto, Debes está querendo dizer que toda e qualquer pessoa (agora mais do que nunca) tem o direito de adquirir e desenvolver competências visuais para ler obras de arte ou imagens produzidas pela socie-

dade pós-industrial, e que para tanto, como diz Hernandez, é preciso que haja “um vocabulário visual, desenhado, a partir de um ponto de vista semântico” (10) no que se empenhou em difundir, aproveitando o momento de interesse de outras bases teóricas em razão do clima criado pelos debates disciplinares da segunda metade da década 1960. Assim se deu com o ensino das artes visuais que passou a “compreender como a alfabetização visual acolheu o paradigma linguístico que inspirou os conteúdos de linguagem conceitual que tinham de ser aprendidos.” (11).

A par do rastreamento feito por Fernando Hernández dos teóricos que influenciaram Debes a encontrar na alfabetização visual uma maneira de aprender a linguagem dos signos visuais e, conseqüentemente, proteger as crianças das imagens imposta pela televisão e pelos novos meios de comunicação, listamos, aqui, pelo menos três nomes que, segundo ele, ajudam a compreender a gênese deste fenômeno. O primeiro deles é o filósofo Colin Murray Turbayne (1916-2006) autor de *The myth of metaphor (O mito da metáfora)* para quem “o mundo visível é um texto, apresentado em forma alfabética que devemos aprender a ler” (12), o que nos leva a pensar mais em “como vemos” do que “o que vemos”. Outra influência, no ponto de vista de Hernández, foi a de R. Wendt (1962) com a publicação do capítulo “*The language of the pictures*” (“*A linguagem das imagens*”), sobre o qual Kovalik e Lambdim (1997, p. 208) vão dizer: “o significado das imagens se conecta com o que o visualizador lhes aporta. Isto centra o foco do estudo da alfabetização visual, na percepção do indivíduo, da mensagem que é medida visualmente” (13). Por terceiro, continua Hernández, temos Rudolf Arnheim que, em 1967, escreveu *Toward a psychology of art (Rumo a uma psicologia da arte)*<sup>11</sup>, chamando atenção para o campo expandido do raciocínio, para além do uso das palavras e dos números: “a educação tende a enfatizar demasiadamente a linguagem verbal, desconsiderando a significação da linguagem visual na criatividade e na aprendizagem” (14).

---

11 Escrita em 1967, esta obra de Rudolf Arnheim, foi publicada 1969, em Berkeley (CA), pela University of California Press.



Mas, falar imagem como “linguagem” tem suas considerações, já que existem ressalvas que merecem ser aqui apontadas, mesmo que, sem maiores aprofundamentos. No contexto brasileiro, a publicação de *Fundamentos estéticos da educação* do psicólogo e educador Duarte Júnior (1995, 4ª edição) orientou parte do ensino da arte no país, sobretudo na década de 1990, e constou da lista bibliográfica de alguns editais em concursos nacionais para arte/educadores. Seus pressupostos teóricos (Langer, Schutz; Cassirer, etc.) levaram o autor a assertivas tais como:

(...) não se pode considerar a arte um símbolo idêntico aos linguísticos, que transmitem significados. A arte nunca significa nada fora de si mesma.

(...) a arte não significa, exprime; não diz, mostra; e o que ela mostra, o que ela nos permite, é uma visão direta dos sentimentos; nunca um significado conceitual.

(...) uma obra de arte não é propriamente um símbolo. Um símbolo é sempre um determinado sinal, que se *convencionou* para representar um objeto ou um evento *distinto dele próprio*.

(...) a obra de arte é quase um símbolo, pois cada obra simboliza apenas e tão somente o sentimento que há nela própria – não há generalizações nem conceitos genéricos sendo transmitidos.

(...) *A arte não é uma linguagem* (da maneira como entendemos nossa linguagem conceitual); e não o é, em primeiro lugar, porque, como vimos, seus Símbolos não são símbolos verdadeiros; isto é; não são *convenções* que nos remetam a significados explícitos, exteriores a eles, como no caso das palavras. (15)

Entendemos que estas concepções se coadunam com o contexto da arte moderna, mas quando pensamos na “complexa rede de pensamento” interdisciplinar pós-estruturalismo (Martin Heidegger, Deleuze, Derrida, Foucault, Klossowski, Koffman e outros ) ou quando deparamos com os

PERGAMUM  
BCC/UFV

hibridismos da arte pós-moderna, ou ainda quando nos voltamos para este momento de transição da arte/educação, movido pela cultura visual, principalmente da década de 1990 para cá, devemos suspeitar de sua pureza como categorias cristalizadas.

Estes questionamentos, em 1996, levaram o *The New London Group* (1996) formado por dez acadêmicos, a pensar como a “pedagogia de alfabetização” poderia alcançar as transformações tecnológicas e socioculturais do mundo globalizado, o que resultou na *pedagogy of multiliteracies* (“pedagogia de multialfabetizações”) (16). O sentido de múltiplas alfabetizações redefiniu o conceito de *design* a partir do estudo de sinal (semiótica) e suas várias possibilidades (linguística, visual, auditiva, gestual, espacial) nos processos de identificação, leitura e criação com os quais estabelecemos diálogos entre o “eu” e o mundo.

Não é nossa intenção discutir, aqui, sobre “signo”, mas podemos apontar, ainda que ligeiramente, o que pensa o filósofo, cientista e matemático, Charles Sanders Peirce (1839-1914) e o linguista e filósofo suíço, Ferdinand de Saussure (1857-1913) sobre o assunto. Do ponto de vista de Saussure (1969) o conceito de signo está diretamente ligado ao sentido verbal, principalmente, ao uso da palavra, com ênfase na oralidade, em que se correlacionam o “significante” (forma) e o “significado” (conteúdo) (17). Por sua vez, Peirce (1993) entende signo de uma forma mais generalizada, como “qualquer coisa” (verbal, mental, abstracto ou concreto) que representa “outra coisa” para o sujeito que a interpreta; neste sentido, em sua concepção, três elementos devem ser levados em conta: *representamen* (representação de algo) *objeto* (algo a ser representado) e *interpretante* (aquele que interpreta algo no momento da percepção) (18).

Como não poderia deixar de ser, chamamos atenção também para o conceito de “obra aberta”, formulado pelo filósofo e semiólogo italiano, Umberto Eco<sup>12</sup> para quem o espectador, diante da arte contemporânea,

---

12 Umberto Eco (1932) escritor, filósofo, semiólogo, linguista e bibliófilo italiano. É titular aposentado da cadeira de Semiótica e diretor da Escola Superior de ciências humanas na Universidade de Bolonha.

é convidado a interpretá-la e a participar ativamente de sua construção poética, uma vez que esta, enquanto modelo teórico, de características estéticas subliminares, não se limita a uma única interpretação:

(...) o modelo de uma obra aberta não reproduz uma suposta estrutura objetiva das obras, mas a estrutura de uma relação frutiva; uma forma só é descritível, enquanto gera a ordem de suas próprias interpretações, e é bastante claro que, assim fazendo, nosso proceder se afasta do aparente rigor objetivista de certo estruturalismo ortodoxo que pretende analisar formas significantes abstraído do jogo mutável dos significados que a história faz para elas convergir (19).

No diálogo entre texto e imagem, com respeito à cultura visual, entendemos que existe orquestração entre palavra e matéria como potencialidade para que cada uma seja o que seja, com suas inclinações e derivações, enquanto imagens físicas e mentais, sem que necessariamente precise haver anulação da expressão verbal em relação a outras linguagens e vice-versa.

Encontramos nas palavras da pesquisadora, Deborah Smith-Shank<sup>13</sup>, opinião que confirma este modo de pensar:

O universo está repleto de bilhões de signos visuais que agem como mensagens naturais e construídas. Indivíduos e grupos usam estes significantes visuais para advogar, persuadir, comunicar, contar histórias e defender suas crenças e ideias. Qualquer um, ou todos esses signos e/ou sistemas visuais podem constituir *playgrounds* conceituais e pragmáticos para professores e alunos de arte em todos os níveis (20).

---

13 Deborah Smith-Shank é professora doutora, adjunta, da Northern Illinois University, EUA.

De acordo com seu ponto de vista “Qualquer coisa pode ser um signo e a maioria o é, na maior parte do tempo”. Visto por este ângulo, o estudo e a pesquisa dos sistemas simbólicos de signos visuais, no que concerne à cultura visual, “podem ser tanto visuais, quanto textuais, ou uma combinação de ambos”, o que implica dizer que tudo aquilo (“palavras escritas e faladas, gestos, objetos, roupas e arte tradicional, ou seja, qualquer elemento que represente algo para alguém”) que utilizamos para significar o mundo que nos cerca e veicular mensagens a respeito estará articulando conceitos culturais e nos ajudando a compreender os “mundos significativos”: “Imagens visuais e mentais são a substância da cognição.” (21)

É, pois, neste sentido que Fernando Hernández pensa cultura visual e de onde podemos tirar uma compreensão deste fenômeno:

(...) a expressão, cultura visual, refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Deste ponto de vista, quando me refiro, neste livro à cultura visual, estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrassubjetivas de ver o mundo e a si mesmo. (22)

Daí, a razão, por que Hernández justifica sua preferência pela expressão “alfabetismo visual” em vez de “alfabetização visual” (que a antecedeu):

Neste contexto, a alfabetização visual reformula-se, uma vez que a identificação de códigos e elementos de linguagem visual resulta não apenas inadequada, a partir de um ponto de vista teórico, mas resulta insuficiente para se relacionar com a complexidade que implica as atuais representações e tecnologias da visão. Com esta mudança, se produz um giro na

noção de “ler”, indo de um tipo linguístico a uma concepção sociocultural, que será a orientadora da noção de “alfabetismo” (23).

Para ele, é justamente a falta de direcionamento neste sentido que tem impedido o avanço da educação em escolas e universidades, isto é, a dificuldade está na resistência em ultrapassar a narrativa dominante que, na condição de pensar e viver a experiência, insiste em dizer: “As coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira” (24), enquanto o contexto, na prática cotidiana, aponta em outra direção. Entre o que a escola proporciona e aquilo que o aluno espera, como experiência da realidade, existe uma lacuna que a educação precisa se esforçar para ocupar e orientar.

Fernando Hernández fala em três tipos de narrativas que vêm prevalecendo na educação escolar. Ele primeiro aponta a narrativa que tem raízes no Iluminismo e se baseia nos valores da democracia e, portanto, nos direitos de cidadania, em que é responsabilidade do Estado preservar: “a educação escolar deveria ensinar os indivíduos a ‘sujeitar-se’ para que deixassem de ser súditos e se convertessem em cidadãos” (25). Depois, menciona a narrativa surgida no pós-Segunda Guerra Mundial, que se preocupa em garantir o princípio de liberdade e democracia com o propósito de inibir qualquer forma de totalitarismo; e, por terceiro e atual, chama atenção para a narrativa do mercado, sobre a qual vai dizer que a educação “não é um direito, mas um serviço mediado pelas tecnologias que se hão de inserir na economia de mercado e nos ditames da Organização Mundial do Comércio. Os alunos e as famílias são clientes, e o Estado, cada vez mais desvalorizado em suas responsabilidades, deve fornecer os recursos mínimos para que a população seja atendida” (26). Dito com outras palavras, uma narrativa que se sujeita ao poder aquisitivo de quem tem mais para adquirir serviços e de quem tem menos, com direito ao mínimo necessário, “de forma assistencial das instituições públicas, que podem ser administradas por entidades privadas com afã de lucro” (27). Um apanhado disto tudo serve para este defensor da cultura visual afirmar:

A narrativa predominante em nossas escolas é que se conecta com a tradição civilizatória, gerada com a expansão colonizadora, europeia, desde o século XVI e, de maneira especial, desde o século XVII com os impérios britânico e francês. Um dos resultados desta narrativa é a construção de uma visão do “nós” e dos “outros” determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental (europeu então e agora, sobretudo, norte-americano). Esta narrativa projeta-se na seleção de alguns conhecimentos escolares nos quais o “outro” (aquele que não faz parte do “nós” hegemônico) é apresentado em posição de subordinação – pela qual há de ser civilizado e, portanto, justificadamente explorado e despojado de seus saberes. (28)

Narrativa esta, que está o tempo todo sendo medida por testes de desempenho à luz do sistema produtivo, hegemônico. Como o próprio Hernández assinala, todas estas narrativas se preocuparam mais com os índices estatísticos de desenvolvimento econômico, os “sintomas” da evasão escolar e dos níveis de insatisfação dos jovens estudantes, do que propriamente com as causas dos problemas. Não atentaram que o modelo criado pelo sistema educacional - com base na tríplice aliança Estado, família e papel do professor na escola - esgotou-se e não responde às expectativas do contexto atual: “Os governos não se dão conta de que nossa época não exige mais controle, mas autonomia criativa e transgressora de forma a se estabelecer uma ponte com sujeitos mutáveis em um mundo onde o amanhã é incerto.” (29)

A partir destas premissas o autor esboça algumas sugestões que poderiam adequar a educação a uma nova narrativa de natureza construída, levando em conta a experiência e participação do indivíduo no processo de problematização, questionamento e consciência crítica da aprendizagem, em um mundo de transição em que as relações consigo mesmo e com o

outro é que lhe dão sentido. O primeiro ponto a ser discutido nesta nova narrativa é “Que não há nada que ‘deva ser assim e não possa ser de outra maneira’. (...) Tudo o que orienta e guia o pensamento e as práticas educativas teve uma origem, alguém o estabeleceu com uma determinada finalidade e pode ser, portanto, questionado e modificado” (30). O segundo desafio, talvez o mais difícil, tem a ver com a missão de tornar a escola um lugar “apaixonante” (prazeroso e afetivo):

Isto, porque é um local pouco relevante, carente de toda a conexão com as experiências e perguntas que interessam, um lugar que ensina a resignação e a passividade, quando poderia ser um espaço de prazer onde vale a pena estar, porque nele somos desafiados, confrontados e questionados, porque nele se entra em crise e exigências são feitas, permitindo percorrer o caminho da flexibilidade, da surpresa e do risco. (31)

Estes dois aspectos anteriores, para ser postos em prática, dependem de um terceiro fator que consiste no enfrentamento da norma da homogeneização. Sem esta quebra da pluralidade, que faz parte da realidade do mundo de hoje, será sempre vista como um problema ao invés de ser percebida em sua potencialidade: “A partir daí, torna-se necessário que as diversas vozes diferentes sejam escutadas, as histórias individuais e a inventividade de todos e de cada um seja valorizada” (32). Neste sistema, a avaliação passa a ter outro sentido que não o da reprovação, e sim passe a ser um espaço de aprendizagem, posto pela contextualização e prática cotidiana, em que professor e aluno são acionados igualmente na parceria e compartilhamento de saberes.

O último referencial, na concepção de Hernández, para uma nova narrativa educacional, diz respeito ao ato *performativo* da prática de ensinar: “Não vale dizer, então, que os estudantes não têm interesse e que não se esforçam, mas que é preciso encontrar formas de compreendê-los

mediante relações de reciprocidade” (33). Devemos ter o cuidado de não pensar o sentido de ensino performativo, aí empregado, como sinônimo de espetáculo, menos ainda tomar o papel de professor pelo de animador de programa: “O professor é um catalizador que cuida para que cada estudante esteja cada vez mais conectado, para que seja, cada vez mais, um participante ativo nesta relação que visa à aprendizagem” (34). Performatividade é aqui empregada como energia vital, ações de diálogos abertos e participativos, que se projeta como construção de um conhecimento que passa pela reflexão, análise e problematização dos desafios das práticas docentes nos dias de hoje, como compromisso moral.

## INTENCIONALIDADE DE ENTRECruzAMENTO: CULTURA VISUAL E ESTÉTICA RELACIONAL.

Quando Hernández diz que ensinar é um ato *performativo*, tratamos logo de trazer esta afirmativa (possível em todas as áreas do ensino e aprendizagem) para o campo da arte/educação, como prática social, no que este ato pode representar em termos de estética relacional, nas palavras de Nicolas Bourriaud<sup>14</sup>, para quem “A essência da prática artística residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos” (35) fenômeno este que, tal a cultura visual, vem das vanguardas dos anos 1960 e que, a partir dos anos 1990, faz-se mais presente.

Nesse caso, substituamos a expressão “prática artística” por “ato *performativo*” de ensinar e façamos as correlações entre cultura visual e estética relacional em razão de que Hernández enuncia: “Professores e alunos não estão em dois grupos, mas se conectam, pois juntos têm uma história para compartilhar e escrever”; ou no momento em que convoca diligentemente: “o professorado precisa revisar o que constituiu os fundamentos de sua prática e criar novas maneiras de conhecer e de se relacionar com o co-

---

14 Nicolas Bourriaud é escritor, crítico de arte, curador, diretor da École Nationale Supérieure des Beaux-Arts, em Paris, França; autor do livro *Estética relacional* (2009).



nhecimento e com os aprendizes”; ou ao sugerir “que a Escola coloque em jogo novas experiências de relacionamento (...) Não para falar do que se “vê” na verdade da representação, mas para conhecer como cada um “se vê” e é colocado em práticas de discurso. Enfim, como estratégia para provocar posições alternativas”. (36) Apresentam-se aí princípios que norteiam o que podemos chamar de arte/educação relacional. Tudo isto nos leva a pensar numa nova narrativa para arte/educação, cuja “forma” (material e/ou mental) e “formação” (cultura visual) necessariamente passam pelas práticas relacionais como fator preponderante da educação escolar.

A estética relacional, pensada por Bourriaud, não reside nos aspectos formais (elementos visuais: linha, superfície, volume, luz, cor, textura, etc.), mas no que ela representa em termos relacionais, assim como quando falamos de cultura visual estamos levando em conta posicionamentos críticos em relação à realidade do mundo, não “do que se vê”, gerado pelas relações de poder, mas “de como se vê” e de que modo isso interfere nas interações humanas. Nicolas Bourriaud ao falar de estética relacional diz que:

Observando as práticas artísticas contemporâneas, deveríamos falar mais em “formações” do que em “formas”: ao contrário de um objeto fechado em si mesmo graças a um estilo e a uma assinatura, a arte atual mostra que só existe forma no encontro fortuito, na relação dinâmica de uma proposição artística com outras formações, artísticas ou não. (37)

Com efeito, o sinal indicativo mais evidente da estética relacional (e que pode ser encontrado na cultura visual) está na razão de que o mais importante são os aspectos relacionais (comunicacionais) acima dos formais, sem inquietações estéticas quanto à composição, equilíbrio, uso de materiais e suportes restritos ao plano artístico. Compartilhar torna-se a palavra de ordem, pela qual as práticas e teorias intermedeiam as relações

humanas: “Suas obras lidam com os modos de intercâmbio social, a interação com o espectador dentro da experiência estética proposta, os processos de comunicação enquanto instrumentos concretos para interligar pessoas e grupos.” (38)

Mais do que os aspectos formais de um campo simbólico ou material, como território autônomo e particular da arte, Bourriaud observa que a estética relacional “atesta uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos, postulados pela arte moderna” (39) no sentido de libertar-se da pureza da arte que não se mistura e da ideia de progresso histórico (o “novo” e a superação do “novo”) de que os manifestos modernistas do século XX foram reféns. É também o que ele chama de “obra de arte como interstício social”, numa analogia às relações de escambo sem interesse de lucro, ante à economia capitalista, levando em conta as trocas intelectuais, afetivas, críticas, culturais etc., como produtos de socialidade.

No âmbito do ensino da Arte, autora de *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (2009) Maria Acaso<sup>15</sup> pensa arte/educação a partir de uma nova perspectiva em consonância com os desafios do nosso tempo (cultura visual, estética relacional) em razão de que propõe um método de trabalho a que chama de “método placenta”, metáfora do cordão umbilical que liga a vida escolar à realidade do mundo, empenhado em estabelecer elos de motivação tanto para docentes como para alunos, em um contexto educacional que precisa lidar com informações extracurriculares, entre estas o “terrorismo visual”, implícito na “pedagogia invisível”, em que se dão as relações de poder e resultam na “pedagogia tóxica”, enquanto modelo que serve à sociedade de consumo excessivo e ocupa-se de fórmulas preconcebidas, destinadas a tolher o pensamento próprio dos alunos, “autogerado” – o conhecimento crítico. No contexto educacional isto representa limitação de criatividade e reprodução das formas de subjetividade, conforme o padrão de consumo, com respostas prontas.

---

15 Maria Acaso é professora doutora de Educação Artística da *Universidad Complutense de Madrid*.

Crear conocimiento visual emancipado consiste en utilizar la educación para generar productos visuales fuertes, guerreros, micronarrativas luchadoras tal como están llevando a cabo muchos de los artistas visuales contemporáneos. Consiste en darle la categoría al estudiante de artista visual y hacerle ver a él o a ella cómo a partir de los productos visuales se puede cambiar el mundo.<sup>16</sup> (40)

Neste sentido (aqui exposto de forma resumida) a autora procura trazer o foco do Ensino da Arte para além dos procedimentos técnicos (manuais e/ou tecnológicos) isto é, para os processos intelectuais, com os quais é possível se posicionar criticamente ante a “pedagogia tóxica” e diante de um mundo congestionado de informações (“hipervalorização” da imagem).

El término (manualidades) lo identifico con una educación artística anterior, y creo que hoy en día hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no solo con los manuales, con enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos y no sólo enseñar a hacer con las manos.”<sup>17</sup> (41)

Isto não significa negar o trabalho manual; no entanto implica descentralizá-lo, como núcleo da educação em/sobre arte, motivo este que tradicionalmente lhe tem destinado um lugar à margem, nas instituições de ensino e nos meios sociais, relacionados à educação, sob a óptica de um

---

16 Em tradução livre: “Criar conhecimento visual emancipado consiste em utilizar a educação para gerar produtos visuais fortes, guerreiros, micronarrativas lutadoras tal como estão levando a cabo muitos dos artistas visuais contemporáneos. Consiste em dar ao estudante a categoria de artista visual e fazê-lo ver, a ele ou a ela, como a partir dos produtos visuais pode ser mudado o mundo.”

17 “O termo (manualidades) identifique-o com uma educação artística anterior, e acho que hoje em dia há que se reivindicar o ensino das artes e a cultura visual como uma área relacionada com o conhecimento, com o intelecto, com os processos mentais e não só com os manuais, com ensinar a ver e a fazer com a cabeça e com as mãos e não só ensinar a fazer com as mãos.”

conhecimento restrito e periférico, na contramão de sua natureza integradora com outros campos do conhecimento, importante para os processos de transformação do mundo.

Ainda do ponto de vista da arte/educação, atribuímos à cultura visual (vale também para estética relacional) um papel importante em sua operacionalização, em como arte e artefatos podem favorecer novas narrativas educacionais, principalmente quando o currículo abre espaço para referências externas e mais ainda quando estas são construídas não só na escola, mas também fora delas. A propósito disto, no texto *Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual*, Kery Freedman<sup>18</sup> faz a seguinte exposição:

Referências à arte no currículo vêm de uma série de lugares, de dentro e de fora da escola (não só da comunidade profissional da disciplina). Essas referências externas fragmentadas podem ser mais importantes para a compreensão que o aluno tem da matéria que currículos sequenciais escritos, com base na noção interna de lógica. Como resultado, as relações entre imagens e suas interligações interdisciplinares, incluindo as condições sociopolíticas sob as quais são produzidas e vistas, são vitais para o entendimento da arte e de outras formas de cultura visual. (42)

Em experiências dessa natureza podemos retirar referências para um currículo dialógico entre os alunos e as práticas de cultura visual na educação escolar. É possível encontrar nestas ações sistemas de signos (textos escritos ou falados, linguagem do corpo, artefatos, arte tradicional ou contemporânea etc.) e relações simbólicas que formam ricas camadas de significados da cultura visual (e relacional), a propósito das quais passamos a ler, processar, codificar e praticar, dando-lhes um sentido artístico/educativo/sociocultural.

---

18 Kery Freedman é professora doutora de arte/educação da *School of Art, Northern Illinois University*.

Quando significados múltiplos de um significante se sobrepõem uns aos outros, esta justaposição promove uma sinergia entre estética filosófica e prática, educação formal e informal, inovação e intervenção tecnológicas e histórias pessoais e culturais. Artefatos visuais nos ensinam sobre nós mesmos e sobre nossas culturas. As estratégias da cultura, empregadas na observação destes artefatos promovem o questionamento destas múltiplas mensagens justapostas. (43)

O sentido de cultura visual aqui passa por uma compreensão abrangente, cujas fronteiras de signos (linguísticos, visuais e performativos) se alargam e se misturam, em uma espécie de simbiose, pela qual as partes se potencializam individualmente e no todo, a partir de valores citadinos, do cotidiano praticado, da história de vida de cada um e suas interligações com o outro, o coletivo, as relações humanas.

## **CONCLUSÕES QUE NÃO CESSAM.**

As reflexões nos leva a pensar que é possível entender a natureza da “literacia visual” como algo que não se restringe ao fenômeno de ensinar e aprender, mas que diz respeito à capacidade de lidar com as informações adquiridas e processadas na prática. Com elas desenvolvemos competências visuais, múltiplas alfabetizações (linguística, visual, auditiva, gestual, espacial, relacional) nos processos de identificação, leitura e criação, no movimento dialógico da cultura entre o “eu” e o “outro”, o “eu” e as “práticas sociais do olhar”, o “eu” e o “mundo”, marcados pelas telecomunicações, televisão, indústria das comunicações, das redes sociais, eletrônicas, enfim, do apanágio da “cultura visual”.

Apresentaram-se, aí, posições alternativas de como vincular a vida escolar à realidade cotidiana, de como produzir pensamento “autogerado” no conhecimento crítico, de como posicionar-se ante a “hipervalorização”

da imagem, de como enfrentar a “pedagogia invisível” a serviço do consumo excessivo da sociedade capitalista. Deu-se um estreitamento entre o que a escola pode proporcionar, além dos procedimentos técnicos, e aquilo que o aluno espera vivenciar como experiência da realidade, focado nos processos de transversalidade do conhecimento e nas redes de inter-relações humanas.

No que toca ao ensino da Arte, consideramos que a cultura visual, em consonância com a estética relacional, oferece meios de trabalhar os aspectos racionais e sensíveis, ao mesmo tempo, por não ter o pensamento visual (estético) desassociado da reflexão prática e educativa, sobretudo, pelo seu carácter subjetivo e coletivo, diante da realidade do mundo, de uma consciência crítica e atitude comprometida com a formação humana e assim por diante.

## NOTAS

1 FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 200, p. 17.

2 Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [on-line]. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx>>. Acesso em: dez. de 2012.

3 SILVA, R. J. R. *Arte pública como recurso educativo: contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública* [on-line]. Lisboa, 2007. 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) - Faculdade de Belas Artes. Universidade de Lisboa, Lisboa. 2007, p. 121. Disponível em: < [http://repositorio.ul.pt/bits-tream/10451/627/1/22854\\_ULFBA\\_TES237.pdf](http://repositorio.ul.pt/bits-tream/10451/627/1/22854_ULFBA_TES237.pdf)>. Acesso em: jan. 2013.

4 SILVA, *Ibidem*. pp. 119-124.

5 BENAVENTE, Ana (Coord.). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, p. 23.

6 HERNANDEZ, F. *Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual*. In:

MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 190.

7 KOVALIK, C.; LAMBDIN, K. A Cartographic interpretation of visual literacy: an historical perspective. In: *Vision Quest: Journeys toward Visual Literacy*. Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association, 1997 (28th, Cheyenne Wyoming, October) (ERIC Document reproduction service n ED 408 963) [on-line]. Disponível em: <[http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA\\_web.pdf](http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA_web.pdf)>. Acesso em: dez. de 2012. *Apud* HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 190.

8 HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 190.

9 DEBES, J. L. (1969) The Loom of Visual Literacy. In: *Audiovisual Instruction*, 14 (8): 25-27. *Apud* HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 190.

9 HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 190.

10 HERNANDEZ, *loc. cit.*

11 HERNANDEZ, *loc. cit.*

12 TURBAYNE, M. Visual Language from the Verbal Model. *The Journal of Typographic Research*: 1969 [on-line]. Disponível em: <[http://visiblelanguage-journal.com/web/abstracts/abstract/visual\\_language\\_from\\_the\\_verbal\\_model](http://visiblelanguage-journal.com/web/abstracts/abstract/visual_language_from_the_verbal_model)> . Acesso em: jan. 2013. *Apud* HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 193.

13 KOVALIK, C.; LAMBDIN, K. A Cartographic interpretation of visual literacy: an historical perspective. In: *Vision Quest: Journeys toward Visual Literacy*. Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Lite-

racy Association, 1997, p. 208-209 (28th, Cheyenne Wyoming, October) (ERIC Document reproduction service n ED 408 963) [on-line]. Disponível em: [http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA\\_web.pdf](http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA_web.pdf)>. Acesso em: dez. de 2012. Apud HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 194.

14 KOVALIK, C.; LAMBDIN, K. A Cartographic interpretation of visual literacy: an historical perspective. In: Vision Quest: Journeys toward Visual Literacy. Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association, 1997, p. 208 (28th, Cheyenne Wyoming, October) (ERIC Document reproduction service n ED 408 963) [on-line]. Disponível em: [http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA\\_web.pdf](http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA_web.pdf)>. Acesso em: dez. de 2012. Apud HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 194.

15 DUARTE JUNIOR, J. F. Fundamentos estéticos da educação. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1995, pp. 82-85.

16 THE NEW LOND GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. Harvard Educational Review. Volume 66 Number 1. Spring 1996. ISSN 0017-8055. Disponível em: <[http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures.htm](http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm)> . Acesso em: jan. 2013.

17 SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. Organização Charles Bally, Albert Sechehaye; colaboração Albert Riedlinger; prefácio Isaac Nicolau Salum; tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

18 PEIRCE, S. S. Semiótica e Filosofia. Introdução seleção e tradução de Octanny Silveira e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultix, 1993.

19 ECO, U. Obra aberta. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 29.

20 SMITH-SHANK, D. Cultura visual e pedagogia visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, Irene (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 259.



- 21 SMITH-SHANK, *Ibidem*. p. 263.
- 22 HERNÁNDEZ, F. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel; tradução: Ana Duarte. 2. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 22.
- 23 HERNÁNDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 201.
- 24 HERNÁNDEZ, F. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel; tradução: Ana Duarte. 2. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11.
- 25 HERNÁNDEZ, *ibidem*. p. 12.
- 26 HERNANDEZ, *loc. cit.*
- 27 HERNANDEZ, *loc. cit.*
- 28 HERNÁNDEZ, *ibidem*. p. 13.
- 29 HERNÁNDEZ, *ibidem*, p. 14.
- 30 HERNÁNDEZ, *ibidem*, p. 15.
- 31 HERNANDEZ, *loc. cit.*
- 32 HERNANDEZ, *ibidem*, pp. 15-16.
- 33 HERNÁNDEZ, *ibidem*, p.16.
- 34 HERNANDEZ, *loc. ci*
- 35 BOURRIAUD, Nicolas. Estética relacional. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009, p. 31.
- 36 HERNÁNDEZ, *op. cit.*, pp. 16-17.
- 37 BOURRIAUD, *op. cit.* p 60.

38 BOURRIAUD, *ibidem*. p. 29.

39 BOURRIAUD, *ibidem*. p. 20.

40 ACASO, Maria. La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Catarata, 2009, p. 157.

41 ACASO, *ibidem*. p. 17.

42 FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e for a da escolar: representações da Arte na cultura visual. Tradução de Maya Orsi. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 138.

43 SMITH-SHANK, *Ibidem*. p. 259.

## REFERÊNCIAS

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

BENAVENTE, Ana (Coord.). **A literacia em Portugal**: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DEBES, J. L. (1969) The Loom of Visual Literacy. In: **Audiovisual Instruction**, 14 (8): 25-27.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.

**Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [on-line]. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx>>. Acesso em: dez. de 2012.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

ECO, U. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. Tradução de Maya Orsi. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 138.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação** - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2000.

HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: UFSM, 2009.

\_\_\_\_\_. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel; tradução: Ana Duarte. 2. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KOVALIK, C.; LAMBDIN, K. A Cartographic interpretation of visual literacy: an historical perspective. In: **Vision Quest: Journeys toward Visual Literacy**. Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association, 1997 (28th, Cheyenne Wyoming, October) (ERIC Document reproduction service n ED 408 963) [on-line]. Disponível em: <[http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA\\_web.pdf](http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA_web.pdf)>. Acesso em: dez. de 2012.

PEIRCE, S. S. **Semiótica e Filosofia**. Introdução seleção e tradução de Octanny Silveira e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultix, 1993.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Organização Charles Bally, Albert Sechehaye; colaboração Albert Riedlinger; prefácio Isaac Nicolau Salum; tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, R. J. R. **Arte pública como recurso educativo: contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública** [on-line]. Lisboa, 2007. 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) - Faculdade de Belas Artes. Universidade de Lisboa, Lisboa. 2007. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/627/1/22854\\_ULFBA\\_TES237.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/627/1/22854_ULFBA_TES237.pdf)>. Acesso em: jan. 2013.

SMITH-SHANK, D. Cultura visual e pedagogia visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, Irene (Orgs). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: UFSM, 2009.

THE NEW LOND GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures.** Harvard Educational Review. Volume 66 Number 1. Spring 1996. ISSN 0017-8055. Disponível em: <[http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures.htm](http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm)> . Acesso em: jan. 2013.

TURBAYNE, M. **Visual Language from the Verbal Model.** The Journal of Typographic Research: 1969 [on-line]. Disponível em: <[http://visiblelanguage-journal.com/web/abstracts/abstract/visual language from the verbal model](http://visiblelanguage-journal.com/web/abstracts/abstract/visual%20language%20from%20the%20verbal%20model)> . Acesso em: jan. 2013.