

De(s)colonizar o olhar: as imagens no ensino de artes visuais

De(s)colonize the look: images in teaching visual arts

De(s)colonizar la mirada: las imágenes en la enseñanza de las artes visuales

Marília Claudia Favreto Sinãni¹

Vanessa Cristina Dias²

Aline Accorssi³

1 Professora de arte, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e Doutoranda em Educação pela mesma instituição. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6244887997791951>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5135-9484>. E-mail: profmariliasinani@gmail.com.

2 Pesquisadora e bolsista CAPES vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4896954410037934>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9579-7045>. E-mail: vanessacristinadiaz@live.com.

3 Professora adjunta na Faculdade de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7571571217332694>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8361-3475>. E-mail: alineaccorssi@gmail.com.

RESUMO

O panorama histórico e cultural latino-americano, cujas raízes se sustentam na colonização e na escravização, implica na construção de olhares colonizados, não apenas sobre as visualidades que nos perpassam, mas também sobre como a nossa episteme foi secularmente construída dentro dos parâmetros dominantes. A partir disso, o presente artigo constrói pontes entre a perspectiva de(s)colonial e os estudos das culturas visuais com o objetivo de discutir as dificuldades e as possibilidades de se trabalhar com imagens no ensino de artes visuais na contemporaneidade. Sendo a nossa Era marcada pelo ocularcentrismo e pela colonialidade do poder, entende-se que é preciso questionar quem tem direito a olhar e como o olhar colonizado opera, a fim de provocar fissuras para que a de(s)colonização dos olhares, tanto de professores/as, como de educandos/as, se torne possível. A ação de de(s)colonizar o olhar nos possibilita confrontar a legitimidade da fabulação das narrativas dominantes, abrindo espaço para a escuta e a construção de outras histórias e narrativas que resistem aos padrões que alimentam a hegemonia eurocêntrica. Por fim, explicitamos como e quais imagens são viáveis de se utilizar na sala de aula em prol dos movimentos contínuos da de(s)colonização dos modos de ver.

PALAVRAS-CHAVE

Arte-educação; Descolonialidade; Saberes Insurgentes; Visualidade.

ABSTRACT

The historical and cultural panorama of Latin America, whose roots are sustained in colonization and slavery, implies the construction of colonized looks, not only on the visualities that permeate us, but also on how our episteme has been secularly constructed within the dominant parameters. Based on this, this article builds bridges between the de(s) colonial perspective and visual culture studies with the aim of discussing the difficulties and possibilities of working with images in contemporary visual arts teaching. As our era is marked by ocularcentrism and the coloniality of power, it is understood that it is necessary to question who has the right to look and how the colonized looks operates, in order to provoke fissures so that the de(s)colonization of the looks of both teachers and students becomes possible. The action of de(s)colonizing the look enables us to confront the legitimacy of the fabrication of dominant narratives, opening up space for listening to and constructing other stories and narratives that resist the patterns that feed Eurocentric hegemony. Finally, we explain how and which images are viable to use in the classroom in favor of continuous movements towards the de(s)colonization of ways of seeing.

KEY-WORDS

Art Education; Descoloniality; Insurgent Knowledge; Visuality.

RESUMEN

El panorama histórico y cultural latinoamericano, cuyas raíces se remontan a la colonización y la esclavitud, implica la construcción de miradas colonizadas, no sólo sobre las visualidades que nos permean, sino también sobre cómo nuestra episteme se ha construido secularmente dentro de los parámetros dominantes. A partir de esto, el presente artículo construye puentes entre la perspectiva de(s)colonial y los estudios de las culturas visuales con el objetivo de discutir las dificultades y las posibilidades de trabajar con imágenes en la enseñanza de las artes visuales en la contemporaneidad. Siendo nuestra Era marcada por el ocularcentrismo y por la colonialidad del poder, se entiende que es necesario cuestionar quién tiene el derecho de mirar y cómo opera la mirada colonizada, con el fin de provocar fisuras para que la de(s) colonización de las miradas, tanto de educadores/as, como de educandos/as, sea posible. La acción de de(s)colonizar la mirada posibilita confrontar la legitimidad de la fabulación de las narrativas dominantes, abriendo espacio para la escucha y la construcción de otras historias y narrativas que resisten a los padrones que alimentan la hegemonía eurocéntrica. Por fin, explicitamos cómo y qué imágenes son viables de utilizar en las clases a favor de los continuos movimientos de la de(s)colonización de los modos de ver.

PALABRAS-CLAVE

Arte-educación; Descolonialidad; Saberes insurgentes; Visualidad.

Primeiros olhares

¿Cómo ver? ¿Desde dónde ver? ¿Qué limita la visión? ¿Para qué mirar? ¿Con quién ser? ¿Quién logra tener más de un punto de vista? ¿A quién se ciega? ¿Quién se tapa los ojos? (Haraway, 1995, p. 333).

Levando em consideração os aspectos sociais e culturais característicos do nosso tempo, partimos do seguinte questionamento: em nossas práticas de ensino em artes visuais, como as imagens⁴ vêm sendo trabalhadas? Preocupadas com os modos pelos quais as visualidades vêm sendo operadas nas salas de aula, principalmente, por professores de artes visuais, propomos reflexões sobre os desafios e as possibilidades de se trabalhar com imagens na contemporaneidade.

Na constante busca por realizar movimentos em prol da de(s)colonização⁵ do olhar através do ensino de artes visuais, compreendemos que este trabalho exige um movimento de reflexão e ação, no sentido de problematizar o ocularcentrismo e os regimes de visualidades que servem à colonização, sobretudo, nos seus impactos na forma como as imagens são utilizadas nas salas de aula e no campo epistêmico.

Ao observar o nosso contexto historicamente marcado por processos de dominação, é possível identificar que o colonizador europeu assumiu um papel preponderante na consolidação da larga tradição da cultura escrita, utilizando-a para incutir suas ideologias hegemônicas, classificando as pessoas colonizadas como inferiores (Quijano, 2005). A ação de fazer pesquisa e o ato de ensinar não escapam da colonialidade, pois carregam a tradição moderna ocidental que, por séculos, fez uso da escrita alfabética para ocultar violências de matriz civilizatória-colonial e naturalizar o apagamento dos povos colonizados (Rivera-Cusicanqui, 2015).

No caso das imagens, observamos que elas também passaram por um processo semelhante ao da escrita, visto que os discursos não se limitam apenas ao texto, as produções imagéticas também trazem narrativas e consolidam as formas de ver os acontecimentos do mundo. Na sociedade ocularcêntrica em que vivemos, as imagens também educam o olhar e representam narrativas, mas ainda notamos a preponderância em utilizar as imagens nas aulas e nas pesquisas de modo meramente ilustrativo, ficando em segundo plano ou tendo seu uso limitado apenas para “constatação da realidade” (Tourinho, 2012).

Apresentamos, então, caminhos possíveis para se trabalhar com imagens, principalmente no ensino de artes visuais, mas isso não exclui o fato de que os demais professores que as utilizam como ferramenta podem encontrar reflexões pertinentes neste artigo. Ao nosso ver, o ensino de artes visuais é um processo coletivo e criativo de troca, no qual construímos o conhecimento a partir de nossas percepções e

4 Aqui, imagem e visualidade são operadas como sinônimos, compreendendo que a ideia de visualidade diz respeito a toda cultura visual, incluindo as obras de arte das histórias das artes.

5 Utilizamos o termo de(s)colonial com essa grafia porque trazemos perspectivas de autoras/es que fazem uso do termo *descolonial* e *decolonial* ao longo do texto. Gómez e Mignolo (2012) e Maldonado-Torres (2013) por exemplo, fazem uso do termo sem o ‘s’, enquanto Rivera-Cusicanqui (2015) opta por utilizar o *descolonial* como atitude política.

experiências de mundo, portanto, as imagens estão atreladas às vivências cotidianas por terem a função social de impactar as maneiras como vemos, sentimos, significamos e interagimos com o mundo e as relações sociais (Tourinho, 2012).

Nesse caminho, adotamos perspectivas que nos convidam a repensar o uso de imagens como recurso de aprendizagem, pois estas possibilitam a construção de um imaginário para além dos limites colonizadores herdados do pensamento moderno cartesiano. Para tal, criamos pontes entre os estudos de autoras e autores que tecem contribuições para o movimento de de(s)colonização do olhar (Rivera-Cusicanqui, 2015; Gómez e Mignolo, 2012; Dussel, 1997, 1993) e os estudos das culturas visuais sobre imagens que vêm sendo desenvolvidos por Mirzoeff (2016), Martín (2013), Tourinho (2012), Abreu e Álvarez (2019). Aproximamos estas duas perspectivas para confrontar os regimes de visualidades e reivindicar o direito a olhar as imagens por um viés contra hegemônico, de modo a pensar de forma crítica as representações historicamente estabelecidas e os discursos nelas inculcidos ao longo do tempo, afinal, “a cultura se constrói mediante a permanente produção e transformação de discursos e representações coletivas” (Martín, 2013, p. 345).

As imagens estão nas escolas, nos meios de comunicação, nos livros, nas revistas, em diversos espaços. Na sociedade atual, é notório que, a todo momento, imagens são produzidas e veiculadas, passando a ideia de que há um “ar democrático” nos meios de comunicação (Fischer, 2002). Nos parece contraditório pensar que, ao mesmo tempo em que vivemos em uma sociedade ocularcêntrica (Manguel, 2001) produtora de imagens, não há tanta preocupação com os discursos e as narrativas que as constituem e atuam na formação das pessoas. Essas imagens não acabam construindo o nosso repertório visual e, por vezes, integrando as nossas práticas de ensino? De que modo ainda reproduzimos um olhar colonizado? Quais caminhos podemos traçar para compreender a potência da função social da imagem na de(s) colonização nos processos de aprendizagem?

Problematizações dos modos coloniais de ver/olhar

No livro *Variações sobre o prazer*, escrito por Rubem Alves (2011), encontramos reflexões que nos provocam a pensar acerca do protagonismo do olhar. O autor reflete sobre os sentidos humanos e a forma como os saberes derivam-se da visão. Alves (2011, p. 54) recorre à etimologia da palavra teoria que, do grego, significa *contemplar*, levando-nos a compreender que “saber é ver”, na qual o conhecimento é uma extensão da óptica. Aponta que pensadores como Bachelard e Nietzsche já denunciavam que a ciência era considerada um ofício dos olhos e criticavam o vício de *ocularidade*⁶ praticado pela tradição científico-filosófica ocidental que, fundamentada

⁶ O termo vício de *ocularidade* é discutido pelo filósofo Gaston Bachelard para denunciar o ocularismo predominante na cultura ocidental que trata o conhecimento como uma extensão da visão. O próprio ato de conhecer já remete ao ato de olhar. Faz críticas às metáforas visuais que aludem o pensamento científico ocidental para falar sobre a importância de superar a hegemonia da visão existente no dualismo cartesiano que separa sujeito de objeto, corpo de matéria.

no cartesianismo dualista, associa o conhecimento à experiência ocularista, o que demonstra que desde muito tempo a visão exerce hegemonia sobre os demais sentidos.

Os verbos *ver* e *olhar* nos acompanham em vários momentos das nossas vidas. Se observarmos o vocabulário utilizado na escrita acadêmica, inclusive a nossa, encontramos metáforas visuais que remetem à relação direta da visão com o conhecimento como, por exemplo: perspectiva, olhar crítico, evidenciar, teoria, visão de mundo, entre tantos outros termos. Em nossas experiências cotidianas, a nossa capacidade de ver se sobrepõe a todos os outros sentidos, sendo os olhos o principal meio utilizado para acessar este mundo repleto de construções simbólicas que nos formam e nos condicionam historicamente e culturalmente.

Manguel (2001) faz uso do termo *ocularcentrismo* para se referir ao fato da modernidade influenciar a sociedade ocidental a valorizar a visão como maneira preponderante de conhecer o mundo, em detrimento dos demais sentidos. Fundamentada nos parâmetros ocularcêntricos, a modernidade associa a esfera visual como um sentido privilegiado no campo epistêmico, instaurando a ideia de que a percepção e a representação visual estão atreladas à forma dominante de conhecimento (Martín, 2013). Devido ao seu viés cartesiano dualista ocidental, o *ocularcentrismo* acaba por contribuir para a colonização do olhar a partir da naturalização de discursos hegemônicos que reforçam a dicotomização e a hegemonização, também perpetuados na história da arte e estética de caráter colonial que conhecemos.

La visualización alude a una forma de memoria que condensa otros sentidos. Sin embargo, la mediación del lenguaje y la sobreinterpretación de los datos que aporta la mirada hace que los otros sentidos – el tacto, el olfato, el gusto, el movimiento, el oído – se vean disminuídos o borrados en la memoria. (Rivera-Cusicanqui, 2015, p. 22).

A hegemonia da visão relacionada ao ato de conhecer também traz consigo ideologias modernas colonizadoras que dominam o campo epistêmico, isto é, nosso modo de pensar, de ser, de compreender o mundo e de se relacionar com ele. Além disso, causa fortes consequências no ensino de artes visuais e em outras disciplinas da área das ciências humanas que buscam utilizar imagens como recurso educativo.

Isso se dá porque sofremos o processo de dicotomização e hegemonização implicados pela matriz civilizatória-colonial que configura o contexto histórico-cultural em que vivemos. Tal contexto faz uso das imagens como veículos que constroem, legitimam e circulam um olhar colonizador que tende a naturalizar o pensamento ocidental como “universal” (Gómez e Mignolo, 2012), como é o caso da História da Arte linear que se pretende oficial, ainda preponderante nos livros didáticos. Estamos, assim, inseridos em um regime estético que restringe as formas como compreendemos o passado e que molda nossas projeções para o futuro.

No debemos olvidar que la modernidad, desde sus inicios hasta hoy, ha estado constituida por una matriz estructural que, en su despliegue, genera diferentes formas de colonialidad, subordinación y exclusión, entre ellas la colonialidad del poder, la colonialidad del ser, la colonialidad de la naturaleza y la colonialidad de la sensibilidad. Esta última, como colonialidad de lo sensible, se despliega en especial a través de los regímenes del arte y la estética que hacen parte de la expansión de la matriz colonial de la modernidad, en un abanico de formas mediante las cuales se pretende, más allá del exclusivo espacio del arte, abarcar la totalidad de los ámbitos de la vida. (Gómez e Mignolo, 2012, p. 15).

A modernidade, como um novo 'paradigma' para se compreender o mundo, foi imaginada e construída a partir do ponto de vista do europeu ocidental, trazendo consigo categorias dualistas como primitivo-civilizado, por exemplo, que se impôs ao restante do mundo, estendendo-se para a formação do que conhecemos hoje por América Latina⁷. Esse processo, responsável pela colonização de corpos e saberes, tem dois eixos centrais: a perspectiva eurocêntrica e a colonialidade do poder. Quijano (2005) aponta que a perspectiva eurocêntrica sobre o conhecimento e as suas operações intelectuais binárias não teriam tido tanta relevância se não tivessem sido desenvolvidas pela colonialidade do poder. Constituidora de um poder mundial capitalista moderno colonial eurocêntrico, a colonialidade do poder construiu noções modernas de tempo e espaço na intenção de colocar o passado como algo dado e marcou a relação de domínio entre colonizador e colonizado, mas deixa seu legado até os dias atuais.

O eurocentrismo disseminado pelo mito da modernidade⁸ traz para o campo epistêmico perspectivas hegemônicas e desenvolvimentistas que se pautam na violência secularmente naturalizada para inferiorizar os colonizados. Foi criada uma visão eurocêntrica que coloca a Europa Ocidental como 'centro' da História Mundial, difundindo a ideia de que não havia história antes de 1492, ano que marca a invasão das Américas sob a justificativa de que o mundo precisava se modernizar, independente do sofrimento do colonizado (Dussel, 1993).

Em consequência disso, nos deparamos com a História da Arte 'universal' estudada e consolidada na América Latina, que reflete o "cenário de uma verdadeira 'luta entre as artes' de dominação, dos oprimidos ou de libertação em seu momento criativo" (Dussel, 1997, p. 159). Devido a essa constante disputa, temos acesso às narrativas dos vencedores nos espaços institucionalizados, enquanto isso, as narrativas dos grupos oprimidos permanecem invisibilizadas, sendo restritas a datas comemorativas que tendem apenas a reforçar estereótipos no ensino como, por exemplo, o "dia do índio" e o "dia da consciência negra".

7 Levamos em consideração que vivemos em um contexto dominado historicamente. O que conhecemos hoje por América Latina é resultado de uma invasão cultural que a fez ser chamada assim pelos colonizadores, como forma de marcar o poder sobre o território.

8 De acordo com Dussel (1993) há um mito da modernidade que encobre o passado histórico das Américas. Com o objetivo de fazer da Europa o "centro" da História Mundial, foi desenvolvido um mito irracional que justificava a violência a partir da ideia de que o colonizador europeu estava preocupado em modernizar e civilizar o mundo, uma retórica salvacionista.

Seguindo uma perspectiva de(s)colonial, Gómez e Mignolo (2012) refletem que ainda há regimes da arte e estética a serviço da dominação, enquanto no campo dos estudos das culturas visuais, Abreu e Álvarez (2019) entendem que existem regimes de visualidades impregnados em discursos hegemônicos que contribuem para a naturalização do olhar homogeneizado. Se a perspectiva eurocêntrica sobre a História da Arte ‘universal’ contribui para reforçar as lentes coloniais na forma como vemos o mundo, considerando que vivemos em uma sociedade ocularcêntrica, de que forma podemos nos desprender destas narrativas para tornar possível a de(s)colonização do olhar no ensino de artes visuais?

Se as ideologias reforçadas pelas lentes coloniais são tão naturalizadas que podem, muitas vezes, passar despercebidas no processo de escolha e uso de visualidades, como trabalhar com imagens na sala de aula? Os regimes de visualidades de hoje não seriam uma herança do processo civilizatório moderno que tanto se preocupou em naturalizar violências, categorizar, classificar e dicotomizar os seres e objetos para afirmação de poder? Os processos de classificação, separação e estetização formam o que Mirzoeff (2016) chama de complexo de visualidade, sendo que:

Complexo aqui significa a produção de um conjunto de organizações sociais e processos que formam um dado complexo, como o complexo plantation, e a economia psíquica de um indivíduo, tal como o complexo de Édipo, embora eu não tenha espaço para desenvolver esse ponto do argumento aqui. A imbricação resultante entre mentalidade e organização produz uma visualizada disposição estratégica de corpos e um treinamento das mentes, organizada para sustentar a segregação física entre governantes e governados e a aquiescência mental e tais arranjos. O complexo resultante tem volume e substância, formando um mundo vivo que pode ser visualizado e habitado. (Mirzoeff, 2016, p. 752).

Para entendermos o quanto as relações de poder estão tradicionalmente associadas aos olhos, utilizamos os estudos das culturas visuais para problematizar a visualidade como uma prática discursiva utilizada para efeitos de dominação, sendo composta por três domínios que marcam a história do complexo de visualidade: *plantation*, imperial e militar-industrial (Mirzoeff, 2016).

O complexo de *plantation* era muito praticado no comércio transatlântico de pessoas em situação de escravização, na qual um capataz ficava responsável por fiscalizar os escravizados na tentativa de restringir o direito a olhar e imaginar dos mesmos, instaurando uma hierarquia que colocava a visualidade da história como algo exclusivo do herói, nunca do subalternizado.

Mantendo a preocupação em separar e hierarquizar os indivíduos, o complexo imperial prezava pela naturalização das dicotomias “civilizados” e “primitivos”, “pessoas com cultura” e “pessoas sem cultura”, “superior” e “inferior”, construídas a partir de um viés colonizador. A ideia era separar e classificar sujeitos para justificar as práticas de violência contra os grupos oprimidos.

Não tão diferente dos outros dois complexos, o complexo militar-industrial é aquele que dura até hoje, no qual ainda se perpetuam dicotomias na construção de

narrativas que visam separar a sociedade entre movimentos contrarrevolucionários vs. movimentos revolucionários, criando inimigos a serem combatidos e/ou contidos. Neste complexo, as táticas militares de vigilância e monitoramento são adaptadas para serem utilizadas na regulação daquilo que se vê.

É perceptível que os domínios que constituem e fundamentam o complexo de visualidade têm suas raízes nos ideais racistas, dualistas, imperialistas, e demonstram que a independência das colônias europeias não significou que os processos de colonização, de fato, terminaram (Santos, 2019). A exemplo disso, temos as lentes coloniais que nos foram e são incutidas por regimes de visualidades reproduzidos nos saberes ocidentais formadores dessa sociedade ocularcêntrica que partilhamos. A partir disso, como seres sociais, de que modo podemos construir aulas que não reproduzem a colonização do olhar?

Por uma de(s)colonização do olhar no ensino de artes visuais

Quando falamos sobre regimes de visualidades, é preciso lembrar que vivemos em uma sociedade que carrega legados da colonialidade do poder e da perspectiva eurocêntrica. Deste modo, se há uma hegemonia da visão dominante no campo epistêmico, aprendemos a construir repertórios a partir daquilo que nos é apresentado aos olhos, portanto, lembramos daquilo que vemos.

Compreendemos, então, que os regimes de visualidades chegam até nós, na maioria das vezes, por meio de recursos ópticos devido ao ocularcentrismo predominante na sociedade. Assim, dada a construção histórica que define a importância da visão em nosso vocabulário e formação, pensamos na urgência de utilizar imagens na sala de aula que possam traçar caminhos na contramão à colonização do olhar e aos regimes de visualidades que vêm sendo facilmente reproduzidos. No entanto, se as imagens trazem consigo discursos e narrativas, os regimes de visualidades não estão incutidos nas nossas práticas de ensino?

Para termos consciência dos efeitos dos regimes de visualidade em nossa prática docente, antes precisamos revisitar a nossa formação com uma postura crítica e, de certo modo, desobediente. De que forma as narrativas que vamos trabalhar com educandas e educandos nos foram apresentadas durante a nossa formação? Existe uma ou várias perspectivas sobre determinado conteúdo/assunto? A transgressão dos regimes de visualidades depende do nosso posicionamento como curiosos professores-pesquisadores, movidos por perguntas e mais perguntas, que nunca pararam de estudar, afinal, a própria ação de fazer um plano de aula implica o ato de pesquisar, estudar, dialogar com as demandas trazidas pelos educandos.

Por muito tempo, a História da Arte europeia buscou dominar a produção de conhecimento na área, sendo tida como uma metanarrativa. Consideramos que as “narrativas da história, sendo uma delas a da arte, são modos de construção da memória social e de legitimação de discursos ‘verdadeiros’” (Tvardovskas, 2013, p. 6).

A linearidade dessa História da Arte que se pretende oficial e “verdadeira” orienta, até hoje, o ensino de artes visuais. Em nossas aulas, precisamos problematizar a História da Arte ‘universal’ e os regimes de visualidades que a constituem para que sejamos capazes de perceber o quanto as imagens trazem narrativas hegemônicas capazes de reforçar os ideais modernos de ‘civilização’ classificatórios de indivíduos. Estes ideais, por sua vez, vêm carregados de preconceitos que precisam ser superados para deixarem de ser legitimados no imaginário coletivo.

Não descartamos o fato de que construímos narrativas a partir dos ecos de outras narrativas (Manguel, 2001), deste modo, buscamos compreender que o nosso passado histórico foi violento ao ponto de deixar marcas coloniais subjetivas e objetivas de dominação até a atualidade. Trazer imagens alternativas para a sala de aula e problematizar os regimes de visualidades que nos atravessam é perceber que toda cultura traz consigo construções visuais do social, portanto, refletir sobre as marcas da visualidade “implica analisar as formas como aprendemos a ver e como essas formas estão impregnadas de discursos de agenciamentos diversos que adestram o olhar.” (Abreu e Álvarez, 2019, p. 833).

Para, de fato, desconstruir a “verdadeira” história eurocentrada e construir outras narrativas mais críticas e criativas, é preciso pensar em uma história da arte totalmente imbricada com a cultura visual, diante das imagens e sua capacidade “de transformar, de pôr em movimento, de dinamizar os valores e conteúdos culturais” (Maciel, 2018, p. 202). Os estudos da cultura visual buscam dinamizar os estudos sobre imagens, os valores e conteúdos culturais que fazem relação direta com a vida, constituídos nas relações sociais e nelas tensionados. Esses jogos de poder repercutem em dinâmicas e narrativas, por isso compreendemos que as imagens precisam ser devidamente contextualizadas e, a partir delas, gerar questionamentos aos educandos/as para que eles possam refletir sobre a própria realidade.

Rivera-Cusicanqui (2015) propõe a de(s)colonização do olhar para problematizar o ocularcentrismo cartesiano presente no campo epistêmico, na intenção de buscar formas de nos reintegrarmos como parte ativa e autônoma da nossa história, identificando as marcas coloniais em nossos corpos e saberes.

La descolonización de la mirada consistiría en liberar la visualización de las ataduras del lenguaje, y en reactualizar la memoria de la experiencia como un todo indisoluble, en el que se funden los sentidos corporales y mentales. (Rivera-Cusicanqui, 2015, p. 23).

A de(s)colonização do olhar não se distancia tanto assim dos estudos das culturas visuais, pois surge como um convite para uma prática reflexiva e comunicativa que busca revisitar as memórias que foram extirpadas em nosso passado histórico de violência e uma corporalidade própria que considere os demais sentidos, somados à visão, para perceber o mundo. Esse parece ser um dos maiores desafios porque é comum olharmos para esse vínculo de dominação entre passado e presente limitados pelas lentes dos colonizadores. Os processos de colonização do olhar estão em nós, não apenas no modo como olhamos o mundo, mas também na forma como pensamos, como lidamos com imagens e em nossas práticas de ensino.

Ter consciência disso nos convida à ação de desprendimento daquilo que é eurocêntrico e reforçador de discursos hegemônicos. Para isso, construir aulas com imagens, requer o exercício constante de desprendimento dos rigores dos modelos estéticos 'universais' eurocentrados em ideias de beleza que nos formaram em nosso percurso acadêmico. Se torna necessário realizar um movimento de desaprender, reaprender (Maldonado-Torres, 2013, p. 12) e aprender com os saberes subalternizados, que há séculos lutam e reivindicam o direito a olhar.

Como professores-pesquisadores que questionam e estão abertos a aprender com perspectivas anticolonizadoras, no planejamento das aulas e/ou na prática docente, precisamos selecionar imagens que deem margem para a desmistificação dos regimes de visualidades, que provoquem questionamentos e contribuam para o confronto da legitimidade das lentes coloniais. Além de professores-pesquisadores, também somos curadores, pois carregamos a responsabilidade de selecionar as imagens que serão trabalhadas na sala de aula.

Trabalhar com imagens no ensino de artes visuais é um grande desafio porque estamos lidando com diversos olhares, cada qual com a sua vivência e interpretação de mundo, um conjunto de realidades distintas reunidos em uma sala de aula. Por isso, o processo de seleção de imagens e o trabalho com elas na sala de aula exigem muita pesquisa, para que seja possível contextualizá-las e utilizá-las como mediadoras de discussões que abarquem a realidade, as experiências e as percepções de mundo individuais e coletivas.

Desse modo, uma proposta de pesquisa com e sobre imagens pode ajudar a contextualizar os efeitos do olhar e, mediante práticas críticas (anticolonizadoras), explorar as experiências (efeitos, relações) em torno de como o que vemos nos conforma, faz-nos ser o que os outros querem que sejamos, e pode elaborar respostas não reprodutivas diante do efeito desses olhares. (Hernández, 2013, p. 91).

O processo de construir caminhos para a de(s)colonização do olhar no ensino traz possibilidades, mas também desafios, já que exige uma autocrítica de nós enquanto educadoras e educadores, no sentido de confrontar as relações de dominação expressas e reproduzidas no campo epistêmico. De(s)colonizar o olhar é um processo individual e coletivo que necessita de movimentos rumo à tomada de consciência do processo histórico e cultural que nos forma enquanto seres sociais. É entender que somos parte de uma totalidade que, embora seja complexa, não é imutável e inquestionável.

A construção de caminhos para a práxis de(s)colonizadora no ensino de artes visuais é um convite para irmos além do pensamento ocidental eurocêntrico enraizado e naturalizado no campo epistêmico. Trata-se de um movimento árduo, mas necessário, que nos convida a nos despirmos das "verdades" que nos ensinaram a reproduzir feito dogmas e que influenciam diretamente na seleção de imagens a serem trabalhadas nas aulas. Mas, tendo em vista estes desafios e possibilidades, quais imagens utilizar e como utilizá-las?

Lutar com imagens contra os regimes de visualidades

Se o olhar e a representação incidem diretamente na forma como construímos o conhecimento (Martín, 2013), então devemos confrontar as dicotomias que reforçam a classificação de superior vs. inferior nessa construção. Sabemos que projetar uma aula com imagens possibilita comunicar as experiências e vivências localizadas de forma mais plural, traçando caminhos para que possamos estar mais ativos e entregues nessa criação coletiva de conhecimento.

Nos estudos das culturas visuais, com base nos estudos de Mirzoeff (2016) e Abreu e Álvarez (2019), encontramos como alternativa o trabalho com as contravisualidades: imagens que questionam a legitimidade dos regimes de visualidades. As contravisualidades apresentam imagens que, em um dado momento da história, foram classificadas *como aquilo que não deve ser visto/representado* e acabou deixando resquícios que perduram até hoje no imaginário coletivo. Questionadoras do processo de homogeneização do olhar, as contravisualidades visibilizam as narrativas invisibilizadas e incentivam “deslocamentos nas formas como aprendemos a ‘ver’” o mundo” (Abreu e Álvarez, 2019, p. 839).

As contravisualidades carregam a potência de contestar aquilo que está estabelecido como “verdade” absoluta, ampliando a nossa percepção de mundo (Mirzoeff, 2016). Assim, as contravisualidades rompem com aquele ideal de imagens reprodutoras do “belo” que comumente são encontradas na História da Arte “universal”, pois a representação da história da humanidade nem sempre é agradável aos olhos, muito pelo contrário, se considerarmos a formação histórica e cultural da América Latina, estaremos diante de um cenário marcado por violências como a escravização e a colonização. Retirar as lentes coloniais para ver as tensões e as contradições do mundo faz emergir representações que contestam a conformação das narrativas hegemônicas, trazendo imagens que oferecem um outro olhar sobre a realidade social, muitas vezes, aquelas produzidas por sujeitos pertencentes a grupos historicamente oprimidos.

Há séculos, as narrativas hegemônicas se posicionam como única realidade possível através de regimes de visualidades e as contravisualidades atuam como ferramentas imagéticas que desafiam toda essa estrutura que está posta para moldar a forma como vemos o mundo. Assim, trabalhar com as contravisualidades no ensino de artes visuais é reivindicar o direito a olhar que nos foi (e ainda é) negado, é ver a perspectiva de mundo dos grupos e as histórias invisibilizados na história, aprendendo a utilizar as imagens como ferramenta de luta contra as injustiças sociais.

Deslocar a forma como aprendemos a olhar o mundo para além das lentes coloniais tende a gerar desconfortos porque existe toda uma estrutura e um acervo de materiais a serviço da colonização do olhar em que, muitas vezes, nos ancoramos para planejar e trabalhar conteúdos nas aulas de artes. Desprender-se de tudo isso é lutar contra coisas que parecem ser muito maiores que nós mesmos. No entanto, apesar de ser desafiador, trabalhar com as contravisualidades no ensino de artes visuais é estar em constante pesquisa e aprendizagem, ações que nos tiram da

posição vertical e autoritária nos espaços educacionais, pois aprendemos na medida que ensinamos, e vice-versa.

As imagens que compõem as nossas aulas precisam ser, de alguma forma, próximas da realidade dos educandos e das educandas, aquelas que atravessam o nosso cotidiano e tendem a incorporar o nosso olhar em nosso tempo, pois elas têm papel fundamental na formulação de novos apontamentos e questionamentos. No entanto, o diálogo e a contextualização são imprescindíveis quando selecionamos imagens, planejamos as aulas e pensamos em alternativas que possibilitem processos de de(s)colonização do olhar no ensino de artes visuais.

O trabalho com as contravisualidades e os processos de de(s)colonização do olhar podem caminhar juntos no ensino de artes visuais, pois ambos convergem ao perceberem que as imagens carregam a função social de construir narrativas no imaginário popular e formar a nossa visão sobre o que se passa ou se passou no mundo (Merlinsky e Serafini, 2020). Isso se dá porque a imagem atua como construção visual do social, portanto, participa da construção de memórias, identidades e sociabilidades, por isso é possível fazer várias leituras de uma mesma produção imagética.

Apresentamos, então, algumas imagens que, ao nosso ver, podem ser trabalhadas como contravisualidades potentes para a de(s)colonização do olhar no ensino de artes visuais. As obras produzidas pela artista brasileira Rosana Paulino, por exemplo, buscam desobjetificar e humanizar os corpos negros, ressignificando as imagens produzidas por Augusto Stahl a mando do zoólogo e geólogo suíço Jean Louis Rodolphe Agassiz, que foi um dos promotores e principais defensores do racismo científico e do criacionismo no século XIX. Stahl, a serviço de Agassiz, produziu imagens que representaram as pessoas negras e chinesas radicadas na cidade do Rio de Janeiro, em meados de 1865, em uma tentativa de provar a inferioridade racial de pessoas não-brancas por um viés científico.

Rosana Paulino resgatou as imagens produzidas por Stahl e apropriou-se delas nas séries *Assentamentos* (2013), *Adão e Eva no paraíso brasileiro* (2014), *História Natural* (2016), entre outras, para imprimir outros sentidos, dando aos corpos negros possibilidades outras de se reconhecer no mundo, marcando a existência e a resistência da população negra diante da colonização, escravização e suas marcas históricas e sociais, principalmente no contexto do Brasil. Por muitos séculos, as imagens de Stahl foram responsáveis por formar perspectivas racistas e violentas contra a população negra e, ao ressignificar estas imagens, Rosana Paulino desafia os regimes de visualidades, cujas raízes se sustentam na violência e no silenciamento.

Com a série intitulada *Desobediências poéticas* (2019), a artista interdisciplinar Grada Kilomba também produz obras de arte que mesclam a tradição oral com imagens que denunciam o racismo ainda presente na linguagem. As produções imagéticas de Kilomba podem ser trabalhadas como contravisualidades potentes no ensino de artes visuais no sentido da de(s)colonização do olhar, pois estas provocam reflexões e desconfortos ao problematizarem o racismo estrutural, institucional, acadêmico e cotidiano, além de fazer emergir as marcas do trauma colonial em corpos e saberes.

As produções imagéticas de Tiago Sant'Ana, artista e pesquisador brasileiro, também podem ter a função política e social de serem contravisualidades no ensino de artes visuais, pois suas obras provocam debates sobre os efeitos da colonização na atualidade e ressignificam elementos e frases que refletem o racismo na sociedade brasileira. Através de seu trabalho artístico, Tiago Sant'Ana utiliza as imagens como ferramentas políticas que questionam os regimes de visualidades que conformam as violências do sistema colonial na história do Brasil.

Não apenas Rosana Paulino, Grada Kilomba e Tiago Sant'Ana, mas muitos outros artistas buscam transformar os imaginários em relação às pessoas negras, à cultura afro-brasileira, e/ou à história limitada ao sistema colonial escravocrata de nosso país. São exemplos destes artistas: Waleff Dias, Jean Ribeiro, Eliana Amorim, Luiz 83, Emanuely Luz, Aline Bispo, Renata Felinto, Paulo Nazareth e Jota Mombaça.

No mesmo trilho, podemos desmistificar as imagens produzidas pelo viajante e mercenário Hans Staden, responsáveis por representar os povos indígenas do Brasil como selvagens e canibais na história. Para isso, podemos trabalhar com imagens produzidas por indígenas, para além de estereótipos, no entanto, essa ação necessita de uma abertura para aprendermos com as cosmovisões dos povos originários, algo que exige muita pesquisa e desobediência à estrutura colonial.

A artista e militante indígena Daiara Tukano, por exemplo, faz uso das imagens para questionar a legitimidade da estrutura colonial. Para isso, Tukano valoriza a ancestralidade em seu processo criativo e cria representações que nos convidam a ter um outro olhar sobre os povos originários, recusando estereótipos e denunciando que o Brasil é o país que mais mata e provoca suicídio entre os povos indígenas. As imagens produzidas por essa artista podem ser utilizadas como contravisualidades capazes de desmistificar a posição de inferioridade na qual os povos indígenas são colocados até hoje pelo imaginário coletivo, além de trazer abertura para trabalharmos com perspectivas que aproximam o ser humano da natureza, vínculo este que foi se perdendo entre as pessoas, na medida em que os processos de colonização ganharam força.

Denilson Baniwa também é um artista indígena produtor de um acervo de imagens potentes que podem atuar como contravisualidades no ensino de artes visuais, pois dá vida a composições visuais repletas de denúncias sobre a destruição da natureza e o apagamento histórico dos povos originários. Através da arte, Baniwa também denuncia os símbolos da História que se pretende "oficial", propondo contramonumentos e outros olhares sobre como o sistema colonial se configura e opera ao longo dos séculos.

Sejam as imagens de Denilson Baniwa ou as produzidas por Tukano, ambas convergem ao trazerem para o campo do ensino de artes visuais a possibilidade de integrar questões ambientais, estéticas e éticas, ampliando o olhar sobre corpo e espaço, problematizando as noções de sustentabilidade e deslegitimando as lentes coloniais que nos conformam com as mazelas sociais. Na contramão dessa história falseada que ainda consolida preconceitos no imaginário coletivo, podemos utilizar imagens de outros artistas indígenas como: Xadalu, Jaider Esbell e Kássia Borges.

Trabalhar com contravisualidades é um convite para reivindicar o direito a olhar os espaços e os símbolos de uma forma mais autônoma e crítica, para que sejamos capazes de questionar as produções imagéticas que corroboram à manutenção da legitimidade da História “oficial” dominante, ainda perpetuada por toda a parte. Ao trabalharmos com imagens na sala de aula, precisamos estar cientes de que estamos formando leitores de mundo e, nesse processo, as referências visuais têm um papel muito importante na formação dos educandos. Ao trabalharmos com os movimentos eurocêntricos da História da Arte “universal”, por exemplo, podemos apresentar releituras críticas destas obras produzidas por artistas do nosso contexto e/ou construir pontes com imagens que fazem parte da realidade dos educandos. Trata-se de uma maneira de romper com a linearidade ocidental, abraçando um movimento relacional com as imagens historicamente produzidas pela humanidade.

Ao nos depararmos com algum monumento ou patrimônio público que homenageia figuras alagozes de nossa história, por exemplo, é preciso abordar essas imagens junto de outras que as contextualizam e questionam a sua legitimidade. São exemplos disso as imagens que mostram a derrubada do Monumento de Arthur Costa e Silva, em Taquari/RS, no ano de 2014 ou da estátua de Borba Gato que foi incendiada em 2016. São registros visuais que possibilitam revisitarmos o passado de forma crítica e percebermos que podemos ressignificá-lo, como muitos já ousam fazer.

Podemos dizer que de(s)colonizar o olhar no ensino de artes visuais é construir aberturas para abordar outras referências mais próximas de nosso contexto histórico e cultural, reconhecer as relações de poder inscritas nas representações, discutir qual posição política a visualidade está implicada e, por fim, mas não menos importante, realizar leituras críticas das imagens que levamos para a sala de aula, pois elas permitem produzirmos coletivamente novos modos de pensar e de viver, novas narrativas culturais, artísticas e históricas.

Nesse sentido, “a maior contribuição a ser difundida da história da arte para outras áreas de conhecimento”, é a “decodificação minuciosa de imagens e objetos” (Cardoso, 2009, p. 113), portanto, trabalhar com imagens é estar aberto para a interdisciplinaridade, pois estas geram discussões que vão muito além das artes, reúnem fragmentos da vida humana e suas marcas no mundo, o que permite pensar na construção de outros saberes e olhares que recusam aqueles impostos pelos dominantes. A imagem é capaz de comunicar aquilo que foi e é vivido, podemos lê-la e interpretar as suas narrativas (Rivera-Cusicanqui, 2015). Muitas vezes, as imagens comunicam e tocam a sensibilidade das pessoas bem mais do que a palavra escrita, o que assinala a importância tecer aproximações entre arte e vida nas aulas que se utilizam de imagens.

Apesar das suas possibilidades, a busca por de(s)colonizar o olhar implica em ter autocrítica para compreender que nem sempre seremos capazes de abordar todas as nuances contextuais com nossos educandos, mas estamos traçando caminhos para construir outros modos de utilizar as imagens, capazes de promover articulações entre criatividade, reflexão e criticidade. Não se trata, jamais, de dar respostas, mas, sim,

de mobilizar outros pontos de vistas para além do hegemônico, algo que exige muita pesquisa porque as representações são pedagógicas, produtoras de modos de ver que tocam nas experiências pessoais e coletivas.

Dentre tantas possibilidades e desafios, neste mundo repleto de imagens, se torna cada vez mais necessário de(s)colonizar o olhar, contextualizando saberes, questionando discursos, incentivando a curiosidade e construindo a consciência de que somos seres sociais que carregam sensibilidades e experiências, por isso podemos pesquisar descobrir, interpretar e transformar o mundo.

Referências

ABREU, Carla Luzia de; ÁLVAREZ, Juan Sebastián Ospina; MONTELES, Nayara Joyse Silva. O que podemos aprender das contravisualidades? In: **Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 28°. Goiás: Anais ANPAP, p. 831-846, 2019. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontrocontronacionaldaassociação nacionaldepesquisadoresemartesplásticasABREU_Carla_Luzia_de_e_%C3%81LVAREZ_Juan_Sebasti%C3%A1n_Ospina_e_MONTELES_Nayara_Joyse_Silva_831-846.pdf>. Acesso em 17 dez. 2023.

ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

CARDOSO, Rafael. A história da arte e outras histórias. **Cultura Visual**, Salvador, v. 12, p. 105-113, out. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/rcvisual/article/view/3393/2680>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 83-94, ago. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yNCNNksBw7sy5X8DvwQS9Bd/?lang=pt#>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

GÓMEZ, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter. **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres**: la reinvencción de la naturaleza. Madrid: Cátedra, Universitat de València e Instituto de la Mujer, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 77-95.

MACIEL, Jane Cleide de Sousa. Atlas Mnemosyne e Saber Visual: atualidade de Aby Warburg diante das imagens, mídias e redes. **Revista Ícone**, Recife, v. 16, n. 2, p. 191-209, set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/icone/article/view/238041/pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Modo de Comentario Inicial. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogias Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTÍN, Aida Sánchez de Serdio. Visualidade, produção de conhecimento e pedagogia do olhar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 345-370.

MERLINSKY, Gabriela; SERAFINI, Paula. **Arte y ecología política**. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. ETD - **Educação Temática Digital**, v. 18, n. 4, p. 745-768, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIVERA-CUSICANQUI, Silvia. **Sociología de la imagen: ensayos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: as afirmações das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TOURINHO, Irene. Imagens, pesquisa e educação: questões éticas, estéticas e metodológicas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012, p. 231-252.

TVARDOVSKAS, Luana Saturnino. **Dramatização dos corpos: arte contemporânea de mulheres no Brasil e Argentina**. 2013. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000909029>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

Submissão: 15/03/2024

Aprovação: 07/10/2024