

O QUE SE PODE APRENDER COM PROJETOS DE CULTURA VISUAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE APRENDIZAGEM

LO QUÉ SE PUEDE APRENDER DE LOS PROYECTOS DE CULTURA VISUAL EN ESPACIOS NO FORMALES DE APRENDIZAJE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017178>

Maria Emilia Sardelich, Apolônia Maia dos Santos, Joana Gaviraghi Brustolin - Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa *A Cultura Visual no Brasil: o estado do conhecimento no período de 2005-2015*, que vem sendo realizada pelo Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O recorte apresentado refere-se ao levantamento bibliográfico realizado nos Anais dos Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), no período 2005-2015, destacando os trabalhos no campo de estudo da Cultura Visual desenvolvidos em espaços não formais de aprendizagem. A expressão espaços não formais de aprendizagem alude aos territórios que acompanham as trajetórias de vida de grupos e indivíduos, locais que, apesar de se situarem fora das escolas, neles também ocorrem processos de aprendizagem intencionais. Os resultados apontam que a produção acadêmica em Cultura Visual apresentada nos Encontros da ANPAP vem crescendo anualmente e a discussão no âmbito educacional atrai grande parte dos pesquisadores do campo, porém é reduzido o número de projetos que foquem a Educação não formal. As experiências relatadas nos trabalhos analisados fomentaram as aprendizagens teórica, cognitiva, cultural, linguística, simbólica, social, reflexiva e ética.

Palavras-chave: Cultura Visual. Estado do Conhecimento. Levantamento Bibliográfico. Educação Não-Formal.

RESUMEN

Este artículo presenta parte de los resultados obtenidos en la investigación *La Cultura Visual en Brasil: el estado del conocimiento en el periodo 2005-2015*, llevada a cabo por el Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), de la Universidade Federal da Paraíba (UFPB). El recorte de la investigación bibliográfica que se presenta, se refiere a los datos de las Actas de las Reuniones Anuales de la Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), entre los años de 2005 y 2015, destacando los trabajos situados en el cruce del campo de estudio de la Cultura Visual y los procesos de formación en espacios de aprendizaje no formal. La expresión espacios de aprendizaje no formal se refiere a los territorios que acompañan las trayectorias de vida de grupos y personas, en los que también se producen procesos de aprendizaje intencional. Los resultados muestran que la producción académica en Cultura Visual se intensifica a cada año y el ámbito educacional atrae un gran número de investigadores pero son reducidos los trabajos que se centran en la educación no formal. Los experimentos descritos en los trabajos analizados fomentan los aprendizajes teórico, cognitivo, cultural, lingüístico, simbólico, social, ético y reflexivo.

Palabras-clave: Cultura Visual. Estado del Conocimiento. Levantamiento Bibliográfico. Educación no formal.



1 INTRODUÇÃO

As práticas sociais contemporâneas estão atravessadas pelas mais variadas imagens suportadas, em geral, pelas telas nas quais “andamos de olho” e que até podem nos levar a não ver o que está acontecendo ao nosso lado. As imagens reinam como elemento primordial, tanto no modo como produzimos as representações simbólicas e discursivas como também no modo em que nos apropriamos dessas representações. Todas essas visualidades, esses diferentes registros semióticos e seus aparelhos de enunciação imagética, concorrem para o engendramento da subjetividade. Compreendemos a subjetividade como os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes do sujeito, o sentido de si, suas formas de entender suas relações com o mundo (GUATTARI, 1992). Os fluxos de imagens e seus aparelhos de enunciação imagética operam no núcleo da subjetividade, não somente na dimensão da memória e inteligência, mas também da sensibilidade, dos afetos, dos fantasmas do inconsciente. O conceito de enunciação imagética é utilizado para dissolver as dicotomias tradicionais que separam o psíquico e o social, o humano e o não humano. Desse modo, a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação, pois a produção de sentido não está centrada em agentes individuais, mas no funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, como os sistemas sociais, tecnológicos, de mídia, quanto de natureza intrapessoal, como os sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização, de produção de ideias (GUATTARI; ROLNIK, 1999). Essa produção “maquinica” da subjetividade pode trabalhar tanto para o melhor como para o pior, pois tudo depende de como for a sua articulação com os agenciamentos coletivos de enunciação. Guattari (1992) sinaliza que o melhor “é a criação, a invenção de novos Universos de referência; o pior é a mass-midialização embrutecedora, à qual são condenados hoje em dia milhares de indivíduos” (GUATTARI, 1992, p. 15). As possibilidades que a própria maquinaria imagética oferece para o melhor, a invenção desses novos Universos de referência para o engendramento das subjetividades, também acontece em meio aos agenciamentos coletivos de enunciação existentes nos espaços educativos formais, informais e não formais.

Gohn (2016) demarca a educação formal como sendo aquela desenvolvida nas escolas; a informal correspondente aos processos de socialização na família, clubes, grupos, carregados de valores, pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal aquela



que se aprende “no mundo da vida”, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas. A autora observa que a educação não formal designa um processo com várias dimensões como: a aprendizagem política dos direitos; a aprendizagem e exercício de práticas para organização com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica.

Dentre os vários atributos da educação não-formal, Gohn (2016) destaca que ela atua sobre aspectos subjetivos de um grupo; trabalha e forma a cultura política; desenvolve laços de pertencimento; ajuda na construção da identidade coletiva e pode colaborar para o desenvolvimento da autoestima e do empoderamento do grupo, fundamentando-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns, que é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo.

É nessa encruzilhada da Cultura Visual e da Educação não formal que articulamos nossos questionamentos. Compreendemos a Cultura Visual como um campo híbrido, polimorfo e a-disciplinar (HERNÁNDEZ, 2006), que assinala uma problemática de estudo e não um “objeto teórico” de contornos definidos e limitantes (MITCHELL, 2009). Mirzoeff (2016) observa que assim como o vocábulo História, a expressão Cultura Visual designa tanto o nome do campo acadêmico como o seu objeto de estudo. Por sua vez, inclui as coisas que vemos, o modelo mental de visão que temos e também o que podemos fazer em consequência ao que vemos e o modelo mental que temos. Se denomina Cultura Visual, porque trata-se de uma cultura do visual, que não é simplesmente a soma de tudo que tem sido criado para ser visto, mas a relação entre o visível e os nomes que damos ao que foi visto, como também tudo aquilo que se oculta à vista. Isso quer dizer que não vemos simplesmente aquilo que está à simples vista, mas acoplamos uma visão de mundo que resulta coerente com aquilo que sabemos e já experimentamos alguma vez. Para o autor a prática da Cultura Visual tem passado por várias versões no século XXI e hoje essas versões convergem para o ativismo visual, um modo de criar formas de mudança. Se na década de 1990 podíamos utilizar a Cultura Visual para criticar e resistir às formas que a arte, o cinema, os meios de comunicação de massa nos representavam, hoje podemos criar imagens próprias, outros modos de ver e sermos vistos, outras maneiras de ver o mundo em um intenso ativismo.



Mirzoeff (2016) afirma que a Cultura Visual se converteu em uma forma prática do que se poderia denominar pensamento visual, algo que não nos limitamos a estudar, mas sim nos comprometemos com ele. Portanto, o ativismo visual é a interação de *pixels* e ações para criar mudanças. Se os *pixels* são a parte visível do que é produzido por um computador – que inclui tanto as palavras criadas por um editor de textos quanto as imagens e sons - as ações são o que fazemos com essas formas culturais para criar pequenas e grandes mudanças, o que abarca tanto uma ação política direta até uma representação, uma conversa ou uma obra de arte. O autor oferece uma provocação para todos aqueles que produzem e pensam com e a partir das imagens, pois uma vez que aprendemos a ver, compreendemos como o que vemos está diretamente relacionado àquilo que nos é autorizado a ver, demos um passo necessário, porém ainda nos falta transformar o mundo.

Consideramos que o diferencial da Cultura Visual, em relação a outras propostas para o trabalho com as imagens, sejam da arte ou não, é o de focalizar a reflexibilidade daquele que vê e não o objeto que é visto, nem o produtor desse objeto. A Cultura Visual privilegia a reflexibilidade daquele que vê, os significados que aquele que vê constrói na medida em que se relaciona com os artefatos visuais, fala e é escutado, sobre a relação que ele estabelece entre aquilo que vê e seu próprio contexto. Mais do que pensar em quais imagens ou objetos devem ser estudados ou questionados, a Cultura Visual explora os discursos sobre os quais essas representações, que se plasam em diversos artefatos, constroem narrativas, modos de dizer o que é e como é o mundo que habitamos, além de tentar fixar determinadas visões sobre nós nesse mundo, como também possibilita o ativismo visual.

Do mesmo modo que a imagem é produzida, se multiplica e circula apressadamente na maquinaria de expressão, a produção acadêmica sobre o campo da Cultura Visual experimenta essa mesma avidez. No Brasil, em 2005, a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), dedicou seu Encontro ao tema da *Cultura Visual e Desafios da Pesquisa em Arte*. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) editou a *Coleção Educação da Cultura Visual*, entre os anos de 2009 e 2015, com a organização de Irene Tourinho e Raimundo Martins, que reúne grande parte da bibliografia em língua portuguesa desse campo de estudo. A problematização sobre a experiência visual também vem ganhando espaço em dissertações de mestrado e teses de doutorado. Em levantamento realizado no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível



Superior (CAPES), em dezembro de 2015, foram localizados 139 trabalhos defendidos entre os anos de 2011 e 2012. A quantidade dessa produção em inúmeras áreas do conhecimento tem gerado alguns questionamentos entre as pesquisadoras e pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tais como: De que modo vem sendo construído o campo de estudo da Cultura Visual no Brasil? Quais as contribuições desses estudos para o cotidiano de educadores formais e não formais?

Em função desses questionamentos, o GPEAV vem elaborando um estado do conhecimento sobre a Cultura Visual no Brasil entre os anos de 2005 - 2015. Dayrell; Carrano (2009) afirmam que se convencionou denominar de “estado do conhecimento” ou “estado da arte” esse esforço sistemático do qual nenhum campo do saber pode prescindir de inventariar, de fazer um balanço sobre o conhecimento produzido em determinado período de tempo e área de abrangência. A investigação sobre o estado do conhecimento da Cultura Visual no Brasil propõe-se a contribuir com a consolidação do campo de estudo, divulgando a sua produção acadêmica como também indicando suas bases de sustentação, as temáticas investigadas, o processo histórico dessa produção e a distribuição geográfica de seus pólos de produção.

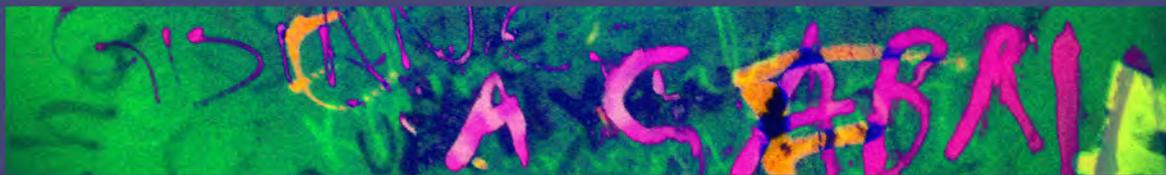
Apesar das diferentes denominações que os pesquisadores atribuem a esse tipo de investigação - estado do conhecimento ou estado da arte - o foco de interesse dessas pesquisas recai na busca pela compreensão do conhecimento produzido e acumulado em um determinado tempo e espaço por meio do seu inventário, sistematização e avaliação. Propõe-se “identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras” (HADDAD, 2002, p. 9). Inserida na abordagem qualitativa, de natureza inventariante e bibliográfica, a pesquisa descreve as informações sobre os trabalhos acadêmicos produzidos no campo de investigação. Spósito (2009) adverte que a confiabilidade de um levantamento que pretende caracterizar-se como estado do conhecimento depende tanto do recorte do universo a ser investigado quanto das fontes disponíveis para consulta. Por essa razão, o GPEAV articula, neste momento, levantamentos da produção acadêmica em cinco fontes de consulta: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e



Tecnologia (IBICT); Anais dos Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP); Anais do Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB) e a *Coleção Educação da Cultura Visual*, editada pela UFSM.

O recorte que se apresenta neste artigo refere-se à coleta, organização e classificação das comunicações apresentadas e publicadas nos Anais da ANPAP entre os anos de 2005-2015 que focalizam Projetos de Cultura Visual desenvolvidos em espaços não formais de aprendizagem. Utilizamos a expressão espaços não formais de aprendizagem entendendo-os como aqueles que se localizam em territórios que acompanham as trajetórias de vida de grupos e indivíduos, locais que, apesar de se situarem fora das escolas, neles também ocorrem processos de aprendizagem intencionais (GOHN, 2006). Dentre as múltiplas aprendizagens que podem ocorrer nesses territórios, Gohn (2011) aponta doze tipos, observando que classifica essas aprendizagens para fins didáticos, porém várias delas articulam-se entre si, a saber: aprendizagem prática (como se organizar, como participar, como se unir); aprendizagem teórica (apropriação de conceitos, como solidariedade, empoderamento, autoestima, etc.); aprendizagem técnica instrumental (como funcionam os órgãos governamentais, a burocracia, etc.); aprendizagem política (direitos individuais e de categoria profissional, a usurpação de direitos, etc); aprendizagem cultural (a construção das identidades, diferenças, suas diversidades, as adversidades culturais a enfrentar, etc); aprendizagem linguística (construção de uma linguagem que possibilita ler o mundo, decodificar temas e problemas, etc.); aprendizagem sobre a economia (fatores de produção, custos, etc); aprendizagem simbólica (representações e autorrepresentações); aprendizagem social (estar com os demais, saber falar e ouvir os demais, etc.); aprendizagem cognitiva (conteúdos novos, temas ou problemas novos); aprendizagem reflexiva (sobre as práticas geradoras de saberes); aprendizagem ética (a convivência centrada em valores como bem comum).

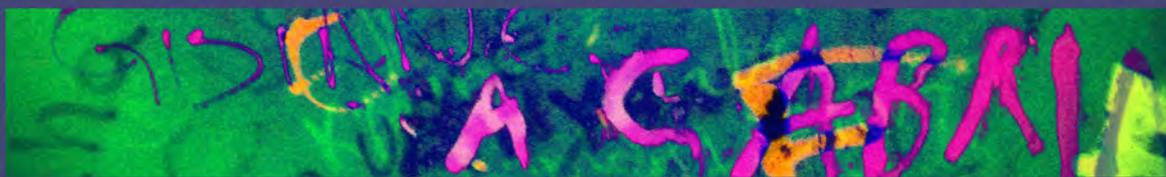
Para dar visibilidade aos projetos de Cultura Visual em espaços não formais e as aprendizagens que estes podem fomentar, organizamos este artigo em três partes. A primeira expõe o processo de levantamento bibliográfico realizado nos Anais da ANPAP; a segunda apresenta as características sobre os Projetos de Cultura Visual desenvolvidos nos espaços não formais de aprendizagem. A terceira parte tece as considerações alcançadas com este estudo até o momento.



2 A LOCALIZAÇÃO DOS TRABALHOS ACADÊMICOS

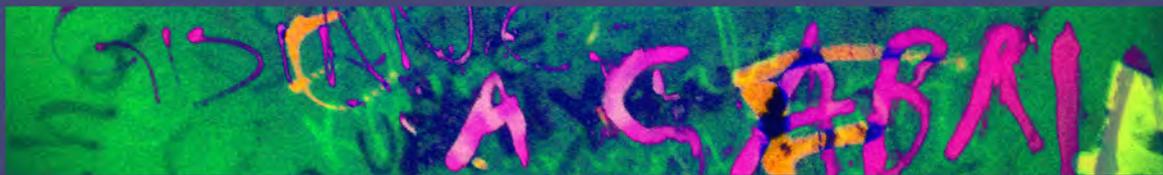
Bardin (1979) observa que, em geral, os pesquisadores têm uma certa dificuldade e alguns até uma certa repugnância em descrever sua hesitante alquimia e se contentam com uma exposição rigorosa dos resultados finais evitando explicitar as hesitações dos “cozinhados” que os precederam, o que dificulta o trabalho dos pesquisadores iniciantes. Destacamos que este processo de investigação, bem como a sua comunicação, têm um caráter didático, pois se vincula à formação de pesquisadores iniciantes em um grupo de pesquisa em ensino de Artes Visuais, aberto ao público em geral, não restrito a comunidade acadêmica da UFPB. Por isso mesmo procuramos descrever o processo de elaboração com suas dificuldades, os possíveis erros que nos levaram a corrigir o rumo previamente estabelecido. A coleta de dados que apresentamos neste tópico restringiu-se aos Anais dos Encontros da ANPAP entre os anos de 2005-2015. Justificamos nossa escolha por esses documentos em função da ANPAP ser a associação que congrega pesquisadores, centros e instituições de pesquisa para promover, desenvolver e divulgar pesquisas no campo das artes plásticas e visuais. Os encontros anuais da ANPAP são dos mais significativos da área de Arte.

Os descritores utilizados para a coleta de dados são os mesmos para todas as fontes de consulta: Cultura Visual, que é a denominação do campo de estudo e visualidade, o conceito que consideramos diferenciar esse campo dos demais. A coleta dos trabalhos se fez a partir dos descritores expressos no título, resumo ou palavras-chave. Apesar dos Encontros da ANPAP se organizarem por Comitês e contarem com um específico de Educação em Artes Visuais (CEAV), o levantamento realizado coletou trabalhos em todos os comitês, em virtude do campo de estudo da Cultura Visual poder fundamentar pesquisas nas várias áreas dos demais Comitês. Durante a coleta de dados encontramos algumas dificuldades relacionadas à precariedade da base de dados. Em incontáveis ocasiões o *website* da ANPAP esteve em manutenção como também os links que enlaçavam a produção encontravam-se inativos. Vários trabalhos foram localizados em *websites* pessoais dos autores e outras bases de dados, porém só foi possível chegar aos outros domínios graças aos dados precisos de autores e títulos indicados nos sumários dos Anais. Outra dificuldade refere-se aos resumos, pois nem todos apresentam os elementos recomendados para compô-lo.



Estamos cientes que alguns trabalhos que se inserem no campo da Cultura Visual e foram apresentados nos Encontros desses anos podem não ter entrado em nossa seleção, pois constatamos que alguns autores, que historicamente se vinculam a esse campo de estudo no Brasil, em algumas comunicações apresentadas não fizeram referência ao mesmo, nem ao conceito de visualidade, no título, resumo ou palavras-chave dos trabalhos apresentados. Constatamos que há uma profusão de palavras-chave no campo de estudo e a escolha dessas pode afetar a representação e recuperação de informação pelos pesquisadores. Ao longo da coleta percebemos que as palavras-chave devem indicar os principais conceitos de um assunto ou campo de estudo e são úteis para a indexação, busca e categorização da produção acadêmica. Também identificamos algumas inconsistências em relação às informações dos autores e suas vinculações institucionais, que foram dissipadas consultando a Plataforma Lattes. Apesar dessas dificuldades, estas não invalidaram a coleta e sistematização dos dados que nos fornecem pistas a respeito da produção acadêmica brasileira sobre Cultura Visual em projetos de pesquisa ou trabalho no âmbito educativo, seja em espaços formais ou não formais de aprendizagem.

Finalizada a coleta de dados, localizou-se 123 trabalhos que apresentavam os descritores Cultura Visual e ou visualidade no título, resumo ou palavras-chave dentre um total de 2.583 comunicações registradas nos Anais no período de 2005 a 2015. Por estarmos vinculadas a um grupo de pesquisa em Ensino de Arte, nosso interesse volta-se para os espaços que a Cultura Visual vem ocupando na Educação formal e não formal. Por essa razão iniciamos um processo de refinamento de dados na seleção dos 123 trabalhos localizados para identificarmos aqueles que relatassem experiências de projetos de pesquisa ou de trabalho desenvolvidos no âmbito educativo. Desse modo definimos novos descritores que consideramos como característicos da área educacional: educação, escola, aluno, docente, professor, comunidade, aprendizagem. Iniciamos uma depuração dos dados buscando identificar esses descritores da área educacional no título, resumo ou palavras-chave nos 123 trabalhos previamente selecionados. Por meio desse procedimento localizamos nesse cruzamento de descritores 61 trabalhos no âmbito da Educação.



Quadro1 – Comunicações apresentadas, trabalhos no campo da Cultura Visual e no âmbito Educação

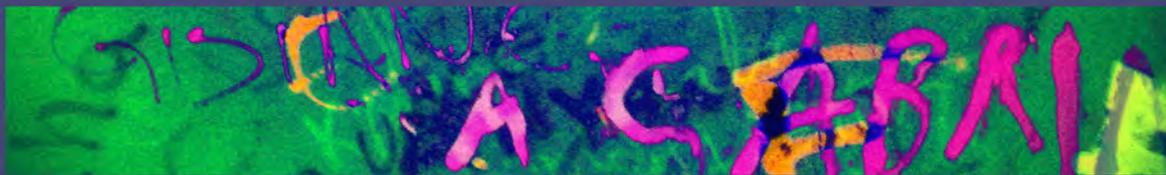
ENCONTRO ANO	TOTAL TRABALHOS APRESENTADOS	TRABALHOS CAMPO CULTURA VISUAL	TRABALHOS CULTURA VISUAL NA EDUCAÇÃO
14° ANPAP 2005	136	02	--
15° ANPAP 2006	135	09	03
16° ANPAP 2007	164	11	05
17° ANPAP 2008	201	11	05
18° ANPAP 2009	308	13	07
19° ANPAP 2010	227	08	07
20° ANPAP 2011	332	16	06
21° ANPAP 2012	177	11	06
22° ANPAP 2013	326	17	08
23° ANPAP 2014	286	09	02
24° ANPAP 2015	291	16	12
TOTAL	2.583	123	61
	100%	≈ 4,8%	≈ 2,4

Fonte: Anais da ANPAP 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015.

O procedimento posterior ao refinamento da coleta foi o da leitura dos 61 trabalhos localizados a fim de identificar quais, efetivamente, vinculavam-se a experiências desenvolvidas em espaços não formais de aprendizagem. Localizamos, apenas 4 trabalhos dedicados aos espaços não formais sendo estes de autoria de Dias; Martins (2008); Lampert *et al* (2010), Souza (2014) e Martins; Xavier; Gatti (2015).

3 PROJETOS DE CULTURA VISUAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Dias; Martins (2008) investigaram os significados da Festa de São Tiago do Mazagão Velho, a partir do artefato visual máscara. A cidade de Mazagão situa-se a beira do rio Mutuacá, braço do rio Amazonas, na zona rural do estado do Amapá, que celebra a festa de São Tiago, anualmente nos dias 24 e 25 de julho. Trata-se de um festejo ligado à religiosidade



católica mesclada às influências africanas e indígenas. Essa celebração foi iniciada no século XVIII, aproximadamente no ano de 1777. A festividade revive e reconstrói as batalhas entre mouros e cristãos travadas nas Cruzadas medievais. Segundo a narrativa dos moradores de Mazagão, São Tiago seria um soldado misterioso e anônimo que apareceria nas batalhas travadas no continente africano, lutando ao lado dos cristãos. De acordo com a tradição local, os mouros eram liderados pelo Rei Caldeira e desejavam conquistar Mazagão. Como os cristãos levavam vantagem nas batalhas, a estratégia do Rei Caldeira foi pedir o fim da guerra e presentear os vencedores com comida envenenada e celebrar um baile de máscaras. Os cristãos desconfiados jogaram parte da comida presenteada aos animais dos mouros e, outra parte, distribuíram aos próprios mouros durante o baile, o que resulta na morte do rei mouro. Dias, Martins (2008) consideram que essa celebração está atravessada por um complexo espectro de formação cultural com reconstruções contínuas e valores conflitantes que se cruzam e se combinam, transcendendo tempo e espaço.

Por meio da história oral, registrando relatos dos produtores de máscaras Dias; Martins (2008) evidenciam que o modelo dessas máscaras não está preso a um padrão, estilo ou tempo determinado, mas que essa fabricação recebe incorporações de todas as ordens como referências vistas em revistas e televisão. O estudo revela que as práticas de trocas culturais, mesmo em comunidades que podem ser consideradas geograficamente mais isoladas, estão fortemente influenciadas pelas imagens, em especial, das mídias digitais. O estudo das máscaras e da Festa de São Tiago de Mazagão, rica em visualidades gestuais, imagéticas e representações simbólicas, buscou incorporar ligações múltiplas entre dados e interpretações sobre a máscara e suas relações identitárias para os sujeitos e seus espaços e, principalmente, os modos de aprendizagem construídos. O ingresso dos participantes da festa ao Baile de Máscaras possui critérios específicos como: ser do gênero masculino, ser adulto, identificar-se como da comunidade e estar mascarado. O Baile é um momento importante da festa, marcada por múltiplas simbioses representadas pela diversidade de significados lúdicos, mágicos, estéticos e morais que caracterizam uma espécie de “rito de passagem”. Os autores destacam que o Baile também é um momento em que os participantes se submetem a um crivo tácito, ou seja, aqueles que não atendem os critérios de participação são hostilizados e considerados indesejáveis. Esse crivo silencioso manifesta relações sociais de poder. O estudo utilizou a máscara para compreendê-la em seu uso simbólico e entender como os próprios



atores interpretam e problematizam suas práticas e valores diante de sentidos multiculturais, de infiltrações de significados da era globalizante. Como exemplo desta infiltração os autores citam a presença de máscaras industrializadas e referências de outros contextos culturais, como, por exemplo, as máscaras do homem-aranha, dos personagens do filme *Star Wars*, entre outros ícones da cultura midiática global. O estudo qualitativo, de tipo etnográfico analisou imagens das máscaras, realizou entrevistas com produtores, usuários de máscaras participantes da festa, como também de uma mulher da comunidade que não pode participar da festa dados os critérios de gênero adotados pela comunidade. Os autores consideram que as interpretações da mulher excluída da festa funcionam como um contraponto às interpretações masculinas. As conclusões do estudo apontam que a festa e suas máscaras, constroem uma forma de compreender aspectos das relações identitárias dos participantes e as aprendizagens dessas identidades.

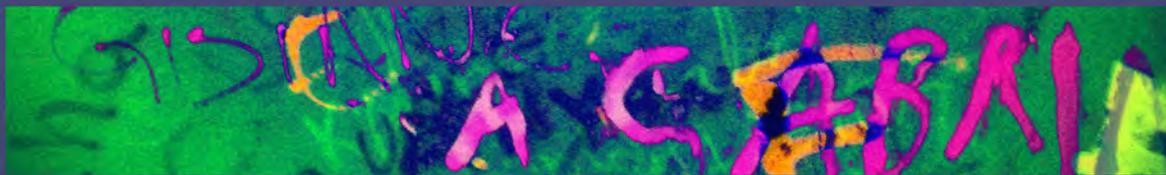
Dias; Martins (2008) procuraram dar visibilidade aos processos de aprendizagens vividos entre os grupos artísticos de representações dramáticas, sejam cortejos de dança, teatro e música nos quais as diversas gerações misturam-se e aprendem de modo colaborativo. Nesse tipo de manifestações não há uma idade mental definida para se aprender, o que existe é um repertório de gestos, sons, visualidades compartilhadas. No momento dessas representações acontece um misto de ensaios e improvisações. O roteiro dramático serve como um guia para o espetáculo, sem a preocupação de seguir-se a risca sua sequência, e depende da imaginação dos participantes dessa ação artística. Um erro não é um desvio a ser corrigido e pode ser transformado em motivo de uma nova improvisação.

Lampert *et al* (2010) consideram incoerente uma educação em artes visuais que não olhe para a comunidade e para a arte de forma a percebê-las como interstícios sociais e relacionais, que podem oferecer alternativas para entender o próprio entorno. Desse modo, como professora em uma Universidade pública brasileira da região sul, considera que o espaço dos estágios curriculares nos cursos de Licenciatura pode construir ações, ou práticas de ensino, que visem desdobramentos pelos artistas/professores/pesquisadores em outros espaços de aprendizagem que não só os formais. Argumenta que, para isso, faz-se necessário compreender não somente a produção, recepção e os processos de mediação que estão amalgamados ao ensino das artes, mas também suas formas de significação. Nesse sentido, os projetos de extensão das Universidades podem ser espaços privilegiados para esse tipo de



ação. Lampert *et al* (2010) relatam uma pesquisa- ação realizada no projeto de extensão “Imagens do Mar”, que objetivou a interação entre a Universidade do Estado de Santa Catarina e a comunidade pesqueira nas praias da Armação e Pântano do Sul, em Florianópolis, Santa Catarina. Os autores consideram que a comunidade pesqueira da Ilha de Florianópolis é uma rica fonte de conhecimento, entendendo não somente sua função de sociabilidade para evidenciar o desenrolar do percurso histórico da ilha, mas como o conhecimento de vivências que são essenciais para serem documentadas, registradas e entendidas como conhecimento no contexto universitário. Por meio da inserção da linguagem videográfica, estabeleceram-se vínculos entre estudantes e as comunidades pesqueiras para um trabalho relacional, cooperativo e poético. Entre as ações poéticas desenvolveram-se: entrevistas com pescadores, líderes comunitários e familiares de pescadores; mapeamento/registro visual do sul da ilha de Florianópolis; investigação sobre registros/documentos/acervos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional de Santa Catarina; registro videográfico da atividade da pesca, da paisagem e contexto dos pescadores; realização de ações poéticas, videoarte, que envolveram produção artística desenvolvida pelos participantes da pesquisa; mostra com os vídeos e documentários sobre a atividade pesqueira em Florianópolis. Essa experiência salienta o entrecruzamento dos espaços formais e não formais de aprendizagem, que movimenta pensar outros sujeitos educacionais, de uma forma em que a aprendizagem acontece nas trocas desses encontros, no entrecruzamento desses espaços.

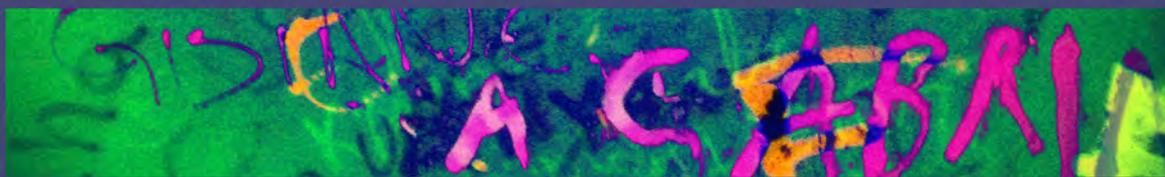
Souza (2014) apresenta uma experiência implementada em um projeto de extensão da Universidade Federal do Paraná, que se desenvolveu por um período de dois anos, com 25 crianças e adolescentes, de idades entre 10 e 14 anos, filhos de trabalhadores que sobrevivem da coleta e reciclagem do lixo, na periferia da cidade de Paranaguá, estado do Paraná. O projeto fundamentou-se nas proposições do filósofo francês Jacques Rancière (1940) que compreende a estética como partilha do sensível e de que toda arte é política, pois a política da arte está em tecer relações e não oferecer explicações de mundo. Nesse sentido, não só o artista, mas também os educadores podem articular ações e estimular maneiras de fazer que possam intervir nas relações com as maneiras de ser. Souza (2014) buscou refletir sobre o espaço que as imagens ocupam no cotidiano e sobre como as pessoas se posicionam em relação a essas imagens. Desse modo, procurou relacionar as imagens que os participantes do



projeto produziram com as possíveis transformações que a circulação dessas mesmas imagens pode deflagrar. A produção de imagens realizou-se por meio da linguagem fotográfica. O projeto se iniciou com a produção de imagens que revelassem o microcosmos de cada participante, suas casas, destacando aquilo que está esquecido nos armários, no canto do quarto ou no fundo do quintal. Por meio dessa prática a intenção era de deflagrar um processo de aprendizagem pelo próprio fazer, antes do dizer ou mostrar, a fim de se apropriarem dos elementos da linguagem visual e a consciência da intencionalidade na produção das imagens. Um segundo momento desse projeto envolveu uma pesquisa iconográfica no Instituto Histórico e Geográfico da cidade de Paranaguá entre os anos de 1897 e 1960. Por meio de uma série de imagens circunscritas a esse período histórico foi possível perceber as transformações arquitetônicas e espaciais, como também costumes locais nas celebrações de festas religiosas de Paranaguá. Ao longo das reflexões originadas a partir das imagens pesquisadas, os participantes indicaram que não reconheciam os espaços da cidade, nem os espaços por eles habitados, sinalizando a invisibilidade da cidade para eles.

Ao longo desse projeto Souza (2014) constatou que há muitas cidades em uma mesma cidade, pois a noção de patrimônio, bem como os signos do passado não são comuns a todos os indivíduos, nem aos grupos ou classes sociais. As crianças e adolescentes não reconheciam os monumentos e outros espaços ligados à história oficial da cidade, nem prédios da administração pública. Tampouco as ruínas da cidade de Paranaguá, em função do descaso da gestão pública municipal e estadual com o patrimônio histórico, despertaram interesse efetivo e afetivo dos participantes. Nesse sentido, o autor considera que um processo educativo que promova a experiência com esses signos poderia romper as barreiras da inacessibilidade que sustenta a exclusão estética.

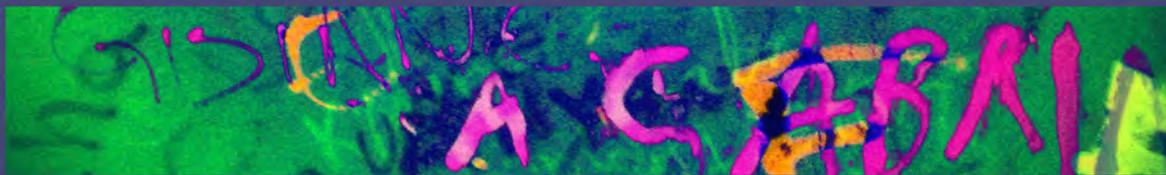
O ato de fotografar, como também o ato de relacionar as imagens vistas com a realidade vivida pelos participantes provocou o olhar sobre as realidades individuais e da cidade como também promoveu uma ação criativa, de autoria artística, no sentido de autodeterminação, que nutre a busca por sentidos individuais e coletivos para as coisas do mundo, como também a possibilidade de posicionar-se e expressar-se diante delas. Para Souza (2014) aprender só assume significado pela “criação de um mundo que, antes de ser real, é pessoal” (SOUZA, 2014, p. 2286). A finalização do projeto contou com uma exposição das imagens produzidas pelos participantes junto com as utilizadas para estudar a cidade, o



que deu visibilidade as várias vozes e posicionamentos que compuseram a mostra. Nesse projeto as visualidades criaram uma aproximação com os participantes, seus modos de pensar a realidade e os problemas que afetam essa realidade.

Na experiência relatada por Martins; Xavier; Gatti (2015) o espaço não formal de aprendizagem situou-se na Vila Telebrasília, no Distrito Federal (DF). A Vila Telebrasília originou-se de um acampamento para alojar os trabalhadores que construíram Brasília na década de 1950. Apesar de alojar trabalhadores durante e depois da construção do Plano Piloto da cidade, essa vila não foi reconhecida como bairro, nem recebeu infraestrutura urbana. Na década de 1990 foram várias tentativas de realocar os moradores em outras áreas que se negaram a abandoná-la, reunindo-se em torno da Praça da Resistência, local escolhido para suas concentrações sempre que as forças armadas chegavam para sua expulsão. Apesar de atualmente fazer parte do Plano Piloto e da administração do Distrito Federal, trata-se de uma área de alta vulnerabilidade social, pois o poder público ignora as necessidades de Educação, Saúde e Habitação da população da vila. Durante três meses, uma equipe formada por professores e estudantes de Licenciatura em Pedagogia da Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal, participou regularmente de momentos com a comunidade, visando à alfabetização de jovens, adultos e idosos da comunidade. Ao longo do projeto dois professores se revezavam nas tarefas de acolhida e conversas com os participantes. A estratégia utilizada para o processo de alfabetização fez uso das visualidades cotidianas. A proposta consistiu na construção da expressão do cotidiano e do esboço pessoal dos participantes que, por meio das imagens produzidas por eles, utilizando diferentes materiais, articularam conceitos e conteúdos para a compreensão de suas realidades.

Conforme relatado pelos autores, a primeira conversa decorria no discurso da experiência dos alunos e dos seus cotidianos, visando elevar a autoestima e compreensão de que sabiam ler, não de modo silábico, mas possuíam uma leitura do mundo. Esse procedimento consistia em uma conversa para um processo de resgate da cultura e a identificação formal, das palavras geradoras a serem trabalhadas nas visualidades, fazendo assim uma busca do que os estudantes sabiam e do conhecimento precedente que traziam consigo. Apesar de fazer uso das visualidades, o projeto fundamentou-se nos princípios do educador Paulo Freire (1921-1997), indicados em seu livro *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2002). A experiência relatada reforça a proposta de que toda e qualquer relação

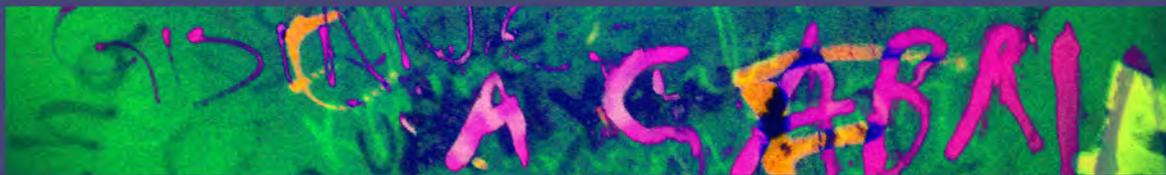


com artefatos visuais, seres e situações produzem aprendizados. Ao trabalharem com imagens cotidianas os participantes puderam potencializar o movimento para pensar a alfabetização e perceberam-se como leitores do mundo, facilitando assim a aprendizagem da leitura silábica.

4 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A partir do exposto, podemos concluir que a produção acadêmica em Cultura Visual vem crescendo anualmente e a discussão na área de Educação atrai grande parte dos pesquisadores do campo. Apesar da atração que pesquisadores do campo da Cultura Visual possuem pelo âmbito educativo, ainda é pequeno o número daqueles que olham para os espaços não formais de aprendizagem, pois no período de 2005-2015 apenas quatro trabalhos, dentre sessenta e um, focalizaram os espaços não formais de aprendizagem nos Encontros Anuais da ANPAP. Os projetos descritos por Dias; Martins (2008); Lampert *et al* (2010), Souza (2014) e Martins; Xavier; Gatti (2015) olharam para comunidades que estão à margem, cultural ou economicamente, como são as comunidades de pescadores e bairros periféricos de diferentes municípios brasileiros. Os quatro projetos buscaram refletir sobre o lugar que as visualidades ocupam no cotidiano, como essas visualidades compõem o microcosmos de cada participante, e também trataram de pensar como esses participantes se posicionam em relação às mesmas.

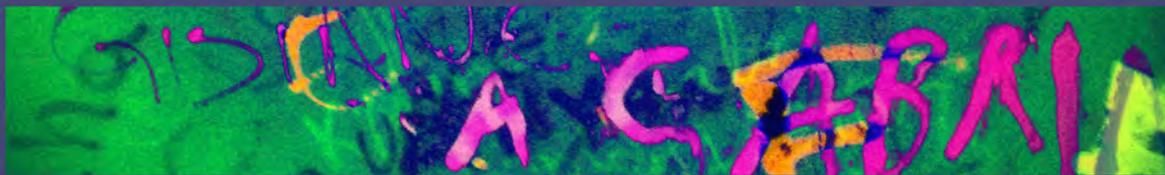
As experiências relatadas nesses projetos fomentam várias aprendizagens. A partir da tipologia de aprendizagens indicada por Gohn (2011) é possível perceber que os relatos desses quatro projetos de Cultura Visual desenvolvidos em espaços não formais de aprendizagem indicam que os participantes desenvolvem uma aprendizagem teórica, ao se apropriar de conceitos, como também cognitiva, ao incorporar novos temas e problemas em seus esquemas iniciais. Também mencionam as aprendizagens cultural, linguística e simbólica, pois ao trabalharem representações e autorrepresentações, reforçam a construção da identidade dos grupos, suas diferenças, suas diversidades e, também, as adversidades culturais que têm de enfrentar. Essas aprendizagens permitem aos participantes ver o mundo e se posicionar frente aos problemas que veem, pois as imagens propiciam a compreensão de possíveis visualidades que os identifiquem. Todas essas aprendizagens confluem na aprendizagem social de ver o outro e os demais, de estar com os demais, como também uma aprendizagem reflexiva sobre



as práticas visuais que geram saberes e uma aprendizagem ética, na convivência centrada no bem comum.

A partir do estudo desses projetos, consideramos que a Cultura Visual abarca muito mais que um campo de estudo e os autores dos projetos analisados neste artigo revelam uma atitude intelectual que busca nas visualidades do contexto, no qual estão inseridos os participantes desses projetos, aquelas que possam deflagrar a reflexibilidade dos participantes, independente de seus papéis de participantes da comunidade, pesquisadores e/ou educadores em espaços não formais, voltando-se para si mesmos na tentativa de compreenderem seus contextos, como também seus posicionamentos nesses contextos. Essa atitude intelectual explicita o poder das imagens, das visualidades, compreendendo que toda e qualquer imagem, inclusive as eleitas para a mediação nos espaços não formais, também são produzidas a partir de uma visão que, conseqüentemente, coloca os participantes em uma determinada posição. Desse modo, o que importa não é a imagem, pois nenhuma imagem aliena ou empodera por si mesma, apesar da intencionalidade do produtor da mesma, mas é a ação das pessoas, o que elas fazem com e a partir das imagens para suas próprias vidas.

Como educadoras pesquisadoras que nos inserimos em espaços formais e não formais de aprendizagem continuamos a considerar onde queremos chegar, o que pretendemos realizar, com quem nos comunicamos, como desenvolvemos essa comunicação e, em que medida, as visualidades que temos a nossa disposição para a mediação educativa estão sintonizadas com o processo de inclusão social, dando visibilidade às mais diversas formas de opressão e subjetivação. Consideramos que o recorte do conhecimento apresentado neste artigo pode contribuir para ampliar as possibilidades de uma formação de educadores em espaços formais e não formais, que discuta nossas representações, por meio de uma relação que ressalte as visualidades em contexto, mas, sobretudo valorize as formas de interpretação daqueles que veem, pensam e transformam o mundo com e a partir das imagens.



5 REFERÊNCIAS

ANAIS ANPAP 2005. ENCONTRO DA ANPAP, 14, 2005, Goiânia, GO. Anais... v. 1. Goiânia: ANPAP, 2005.

ANAIS ANPAP 2006. ENCONTRO DA ANPAP, 15, 2006, Salvador, BA. Anais... Salvador: ANPAP/ UNIFACS, 2006.

ANAIS ANPAP 2007. ENCONTRO DA ANPAP, 16, 2007, Florianópolis, SC. Anais...Florianópolis: ANPAP/ UDESC, 2007.

ANAIS ANPAP 2008. ENCONTRO DA ANPAP, 17, 2008, Florianópolis, SC. Anais...Florianópolis: ANPAP/ UDESC, 2008.

ANAIS ANPAP 2009. ENCONTRO DA ANPAP, 18, 2009, Salvador, BA. Anais...Salvador: ANPAP / EDUFBA, 2009.

ANAIS ANPAP 2010. ENCONTRO DA ANPAP, 19, 2010, Cachoeira, BA. Anais...Salvador: EDUFBA, 2010.

ANAIS ANPAP 2011. ENCONTRO DA ANPAP, 20, 2011, Rio de Janeiro, RJ. Anais... Rio de Janeiro: ANPAP, 2011.

ANAIS ANPAP 2012. ENCONTRO DA ANPAP, 21, 2012, Rio de Janeiro, RJ. Anais... Rio de Janeiro: ANPAP, 2012.

ANAIS ANPAP 2013. ENCONTRO DA ANPAP, 22, 2013, Belém, PA. Anais... Belém: ANPAP; PPGARTES / ICA / UFPA, 2013.

ANAIS ANPAP 2014. ENCONTRO DA ANPAP, 23, 2014, Belo Horizonte, MG. Anais... Belo Horizonte: ANPAP; UFMG, PPGA, 2014.

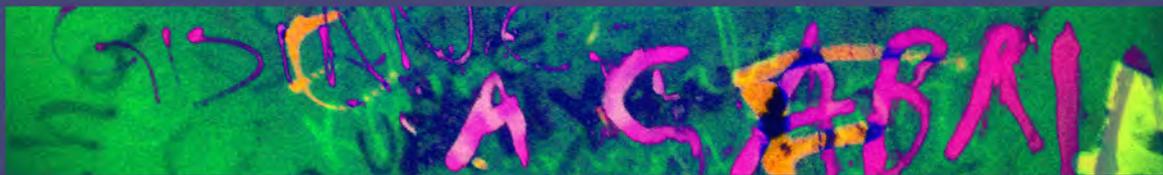
ANAIS ANPAP 2015. ENCONTRO DA ANPAP, 24, 2015, Santa Maria, RS. Anais... Santa Maria: ANPAP; UFSM, PPGART; UFRGS, PPGAV, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Prefácio. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009. p. 7-9.

DIAS, Ronne F. Carvalho; MARTINS, Raimundo. Mediações construtivas com as máscaras de Mazagão: interações possíveis entre educação e cultura visual. In: ANAIS ANPAP 2008. ENCONTRO DA ANPAP, 17, 2008, Florianópolis, SC. Anais...Florianópolis: ANPAP/ UDESC, 2008. p.1414-1424. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/128.pdf>> Acesso em 23/09/2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2002.



GOHN, Maria Gloria. Educação não-formal na pedagogia social.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, **Proceedings online...**Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

GOHN, Maria Gloria. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47, p. 333-353, mai.-ago. 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 39, p. 59-75, set/dez. 2016.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HADDAD, Sérgio (coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. Elementos para una génesis de un campo de estudio de las prácticas culturales de la mirada y la representación. **Revista Visualidades**, v. 4, n. 1-2, p. 12-62, 2006.

LAMPERT, Jocielle; PEDEMONTE, Francis Albrecht, SILVA, Leonardo Lima da; TOMMASIET, Maximilian. Entre Territórios, Cultura Visual e dispositivos relacionais: reflexões para o ensino de artes visuais. In: ANAIS ANPAP 2010. ENCONTRO DA ANPAP, 19, 2010, Cachoeira, BA. Anais...Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/jocielle_lampert.pdf> Acesso em 23/09/2016.

MIRZOEFF, Nicholas. **Cómo ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual**. Barcelona, Paidós, 2016.

MITCHELL, William John Thomas. **Teoria de la imagen**. Madrid: Ediciones Akal, 2009.

MARTINS, Margarida Helena Camurça; XAVIER, Cleber Cardoso; GATTI, Thérèse Hofmann. Visualidades Cotidianas como estratégia educacional. In: ENCONTRO DA ANPAP, 24, 2015, Santa Maria, RS. Anais... Santa Maria: ANPAP; UFSM, PPGART; UFRGS, PPGAV, 2015.p.898-906. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2015/comites/ceav/margarida_martins_cleber_xavier.pdf>Acesso em 23/09/2016.

SOUZA, Carlos Weinwe M. de. Arte, educação e estética no espaço da cidade: visualidades e não-visualidades. In: ANAIS ANPAP 2014. ENCONTRO DA ANPAP, 23, 2014, Belo Horizonte, MG. Anais... Belo Horizonte: ANPAP; UFMG, PPGA, 2014. p.2280-2292. Disponível em: <<http://ptdocz.com/doc/661348/carlos-weiner-m.-de-souza>> Acesso em 23/09/2016.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009.

*Recebido em 17 de maio de 2017
Aprovado em 31 de julho de 2017*