

UM EDUCAÇÃO ESTÉTICA PORQUE OS CORPOS FAZEM SENTIDO(S)

Odailso Berté – UFG
Irene Tourinho – UFG

RESUMO

Este artigo reflete acerca de proposições e ações para uma educação estética que, diferentemente dos padrões educativos modernos, considera a estesia, a capacidade do corpo sentir e criar sentidos, e o uso de imagens, componentes de fenômenos e eventos visuais. Ao considerar esses elementos no ensino de arte, conforme abordagens da educação da cultura visual, esta reflexão também questiona a compreensão de tais fenômenos e eventos apenas como visuais, pois eles envolvem todos os sentidos corporais que agem indissociadamente. Com isso, apresentamos um breve procedimento de trabalho com imagens para suscitar outros modos de relações educativas com arte e demais artefatos do mundo e da cultura.

Palavras-chave: educação estética, fenômeno visual, corpo, imagem, Madonna.

ABSTRACT

This article reflects on propositions and actions to an aesthetic education that unlike modern educational standards considers aesthesia, the body's ability to feel and create meanings and use of images as components of visual phenomena and events. When considering these elements in the teaching of art as approached through principles of visual culture education, this article also questions the understanding of such phenomena as reduced to visual events because they involve all the body senses that act jointly. With this, we present a brief procedure for working with images to inspire other modes of educational relationships with art and other artifacts of the world and culture.

Key words: aesthetic education, visual phenomena, body, image, Madonna.

Neste estudo propomos um olhar crítico frente a determinados procedimentos de arte-educação que privilegiam modos tradicionais de ver e perceber, conteúdos, métodos e obras clássicas no ensino de arte, restringindo com isso a criação, a crítica, a pesquisa e os sentidos que podem surgir com o uso de artefatos culturais que rompem com tais padrões. Pesquisadores e educadores da cultura visual, como Illeris e Arvedsen (2011), Tourinho e Martins (2011), incentivam o trabalho com fenômenos e eventos visuais proporcionando a articulação de outros modos de agir, pensar e educar no ensino de arte. Com esses estudos, enfatizamos que as relações do corpo com tais fenômenos e eventos não são somente visuais, mas também táteis, audíveis, olfativas e gustativas. A estesia, capacidade do corpo sentir

e criar sentidos, se levada em conta no ensino de arte, pode proporcionar instigantes alternativas para uma educação estética emancipadora e ativa em contraste com aquela estruturada segundo padrões modernos. Nesse sentido, propomos um procedimento pedagógico a partir de experiências pessoais, afetos e gostos em relação à cultura musical pop. Ao articular a cantora norte-americana Madonna e as Madonas da história da arte, possibilidades de práticas, pesquisa e relações entre corpo, estesia, imagem e educação emergem para desafiar posicionamentos modernistas ainda incidentes na arte-educação.

A nossa inserção corporal no mundo nos permite estar em relação com o ambiente, com aquilo que escolhemos ver, tocar, perceber, ouvir, sentir, mas também com aquilo que nem sempre decidimos estar em contato, porém é parte do campo visual-relacional já pronto e/ou nos é (im)posto por meio das mais variadas formas de poder que atravessam relações culturais e educacionais. De uma forma ou outra, sempre estamos nos relacionando com fenômenos, ou seja, objetos e espaços variados, por meio de eventos, de interações contextualizadas.

O corpo entre fenômenos e eventos visuais. Visuais?

Conforme expõem Illeris e Arvedsen (2011), “os fenômenos visuais abarcam tudo aquilo com que decidimos nos relacionar por meio da visão, como imagens, objetos, paisagens, espaços públicos e privados” (p. 2). Os fenômenos visuais abrangem uma variedade de fenômenos com os quais nos relacionamos como, por exemplo, uma queima de fogos de artifício, um jardim, uma exposição oral, uma coreografia, a decoração de um ambiente, eventos sociais, festas, campanhas publicitárias, programas televisivos, etc. A imagem, enquanto representação bidimensional de algo é uma subcategoria dos fenômenos visuais.

Os eventos visuais “referem-se às interações complexas que se estabelecem entre o observador e o observado” (ILLERIS; ARVEDSEN, 2011, p. 3), incluindo todas as possíveis interconexões entre o sujeito que observa, o fenômeno visual, o contexto de observação e o ato de olhar. Os autores complementam dizendo que, ao serem sempre situados geográfica, histórica, social e culturalmente, os eventos visuais implicam certa interação ou posicionamento entre o observador, o fenômeno observado, o contexto e o olhar. Os modos atrelados ao ato de assistir um programa

televisivo (sozinho ou acompanhado), por exemplo, abrangem a postura corporal, os pensamentos, associações, memórias, sons, etc. O ver é um evento relacional, que abrange o ver e o ser visto, o corpo, o gesto, os sentimentos, a afetividade.

Em seu estudo “Não existem mídias visuais”, Mitchell (2009) fornece aportes e reflexões que instigam relações críticas com o estudo de Illeris e Arvedsen (2011) e permitem tecer interpelações perante o modo como esses autores conceituam os fenômenos e eventos enquanto visuais. Entendemos que as mídias, assim como as imagens, são subcategorias dentro da complexidade do que aqui é compreendido como fenômenos visuais.

Já na abertura do seu texto esse autor é categórico em afirmar que a expressão “mídias visuais” é inexata e enganosa, pois todas as chamadas mídias visuais envolvem outros sentidos e, sendo assim, a partir “da modalidade sensorial, todas as mídias são mistas” (MITCHELL, 2009, p. 167). Ao entender mídias como práticas sociais, o autor diz que elas são mistas, mas não misturadas da mesma forma, nem nas mesmas proporções ou com os mesmos elementos. Diferentes materiais, tecnologias, habilidades, hábitos, espaços sociais, instituições, mercados, interesses, relações de poder, afetam e impactam as diferentes mídias.

Em referência aos estudos de McLuhan (1994), de Lindberg (1976) e da semiose Peirceana (signo – objeto – interpretante), Mitchell (2009) evidencia que as mídias também são “operadores semióticos e simbólicos, complexos de funções-sinais” (p. 172) com proporções sensório-semióticas, pois afetam e envolvem os sentidos corporais, como extensões do toque. O ver é um processo articulado por impressões ópticas, táteis, audíveis, olfativas e gustativas. Desse modo, o autor afirma que “não há mídias puramente visuais porque em primeiro lugar não existe a percepção visual pura em si” (MITCHELL, 2009, p. 175). Nesse sentido é possível compreender e enfatizar que também os fenômenos e eventos, dos quais o corpo faz parte e com os quais se relaciona, não são só visuais, mas táteis, olfativos, audíveis e gustativos.

O corpo é um “contínuo entre o mental, o neuronal, o carnal e o ambiental” (GREINER; KATZ, 2001, p. 70). O corpo se constrói e é construído nas interações estabelecidas com o ambiente, com a cultura, ele é contaminado e contaminador. O

corpo é biológico e cultural ao mesmo tempo, de modo que é possível entendê-lo como trânsito entre natureza e cultura. Na tentativa de abandonar as dicotomias derivadas do dualismo corpo x mente e como tradução/reflexão para os termos *embodied* (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993) e *embodiment* (LAKOFF; JOHNSON, 1999), Rengel (2007) propõe a palavraconceito “corponectividade” (p. 36), no sentido de que corpo e mente não tem de ser integrados, pois já o são. Embora certas concepções modernas afirmem que o conhecimento verdadeiro independe dos sentidos, supervalorizando o saber inteligível em detrimento do saber sensível, todo conhecimento é sensível e inteligível ao mesmo tempo. O conhecimento é constituído na indissociabilidade que há entre natureza e cultura e entre os procedimentos sensório-motores e conceitual-abstratos do corpo – aqui entendido como “corpomídia”:

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a idéia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. (KATZ; GREINER, 2005, p. 130-131).

Ao perceber-se desafiado pelas informações e imagens, eventos e fenômenos do ambiente, por meio das relações que estabelece e das quais faz parte, o corpo questiona o que já sabe, interpela a novidade, seleciona, agrupa, processa, transforma em corpo a informação. Nesse processo o corpo se constrói, interfere no seu meio e também se faz imagem/informação por meio da qual se pode ver traços da sociedade, da história, da cultura. Ao invés de corpo recipiente, como tradicionalmente se tem dito, pode ser entendido como “corpomídia”, contaminado e contaminador, mídia de seu tempo e de sua cultura.

Enquanto educador, coreógrafo e pesquisador, os desafios que me coloco e que aqui divido são: Como articular concepções e procedimentos pedagógicos por meio dessas compreensões e posicionamentos? Como possibilitar que os corpos-educandos percebam os procedimentos cognitivos/criativos/imaginativos que os constituem? Como construir e dilatar esta percepção usando elementos que fazem parte do cotidiano e dos afetos? Como processos educativos em arte podem

interferir para impedir que os corpos-educandos sejam reféns acríticos das imagens, eventos e fenômenos dos quais fazem parte?

Corpo, escola e estética

A escola, enquanto ambiente formal da educação, pode ser vista como um lugar aonde o corpo-criança chega cheio de sonhos, imaginação, vontades, e vai sendo, aos poucos, tolhido, adestrado, regulado pela campainha, pelo currículo, pelos mais variados dispositivos de comando, poder e saber (FOUCAULT, 2004) que cerceiam a espontaneidade e o movimento. Tais dispositivos, conforme a reflexão de Alves (2005), objetivam preparar os corpos para o mercado de trabalho. Os corpos entram na escola diferentes e saem todos iguais: “profissionais” (p. 44).

Fomos e somos educados por concepções modernas que não só compreendem separadamente corpo e mente (natureza e cultura, emoção e razão, subjetividade e objetividade, sentimento e pensamento, prática e teoria, sensibilidade e inteligibilidade, qualidade e quantidade, etc.), como legitimam que o verdadeiro conhecimento é aquele provado e quantificado. O conhecimento inteligível, equivocadamente, é entendido enquanto separado do sensível, como fruto de abstrações e elucubrações incorpóreas. Esses modos dicotômicos de compreender a cognição e a pessoa não só têm servido para fundamentar modos instrumentalistas de pesquisa como para justificar injustiças, preconceitos e violências. Pois, ao se compreender que a pessoa não é corpo, mas um “espírito”, um “eu” que apenas tem um corpo, como qualquer outro bem material, então, ao corpo, todo tipo de agressão, desconsideração e exclusão pode ser feito. Nessa perspectiva de negação do corpo, também são estruturados modos de organização escolar, arranjos curriculares e modelos de educação baseados na transmissão/recepção de conteúdos que não consideram a experiência, a afetividade e a história dos alunos (a-lunos = sem luz).

Na arte-educação também é possível observar certa preferência pelo inteligível em detrimento do sensível, herança da modernidade com seu discurso racionalista/cientificista/cartesiano. A educação estética, nesses moldes, privilegia discursos elucubrativos sobre arte, fundamentados especialmente na filosofia e na história. Com isso, se reveste de rigor e seriedade a organização curricular e o

ensino/transmissão de determinados conteúdos e linguagens artísticas ‘universalizados’ em detrimento de outros/as que, coincidentemente, têm o corpo como sujeito e suporte. A ideia aqui é evidenciar a estesia que, antes de qualquer especificidade da arte, integra o sentido de estética. Ou seja, evidenciar o corpo, os sentidos, o lúdico, a experiência, a percepção, o mundo e seus artefatos culturais e a criação de sentidos, enquanto elementos que, por vezes, são marginalizados nos currículos de arte.

Duarte Jr. (2010) aponta que em escolas brasileiras atuais é possível encontrar modos de educação em arte baseados na transmissão de conhecimentos formais, explicações acerca da estética, da história da arte, da interpretação de obras famosas, etc. Esses elementos são importantes na aprendizagem da arte, no entanto, se desenvolvidos como meros exercícios racionalistas que não se preocupam com a sensibilidade, a percepção e as relações do corpo com o mundo, tornam-se conhecimentos com sentidos restritos. Ele aponta que “[...] tais elucubrações ganhariam muitos mais significado se se dessem baseadas em experiências sensíveis efetivamente vividas pelos educandos” (DUARTE Jr., 2010, p. 30). O autor complementa dizendo que não se trata apenas de experiências de contemplação de obras de arte, mas da relação dos sentidos corporais com o “mundo natural e cultural” que é constituído por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos.

Aqui retomamos o sentido grego do termo *aisthesis* que, conforme reitera Duarte Jr. (2010), diz respeito à capacidade humana de sentir o mundo, conhecer e construir sentido para a realidade. Em português se mantém este significado de estesia, sendo que o seu antônimo é anestesia, a incapacidade de sentir. Baseado na palavra estesia, no século XVIII, o alemão Alexander G. Baumgarten, com intuito de criar um campo de estudo acerca de como as coisas são conhecidas pelos sentidos, uma ciência da cognição sensível, elaborou o termo estética (DUARTE Jr., 2010). Embora seja empregado com relação às questões artísticas, o termo estética contém o sentido grego do envolvimento dos sentidos corporais com o mundo e da criação de sentidos. A compreensão de estética aqui pretendida também é próxima da reflexão acerca de uma “estética relacional” (BOURRIAUD, 2009, p. 25), na qual a arte, ao invés de ser um espaço simbólico autônomo e privado, está imbricada

com as interações humanas, o diálogo, a intersubjetividade e o encontro que se dão no contexto histórico e sociocultural.

Johnson (2008) interpela os entendimentos modernos acerca da estética e critica os equívocos provindos de uma compreensão subjetivista da estética que tem ocasionado infelizes consequências, tais como os entendimentos de que: a mente é descorporificada; o pensamento transcende o sentimento; os sentimentos não fazem parte do significado e do conhecimento; a estética se refere a questões de mero gosto subjetivo; as artes são uma luxúria. Refletindo com Dewey, Johnson (2008) propõe que a “estética deve se tornar a base para todo entendimento do significado e do pensamento. A estética é, prioritariamente, uma investigação acerca de tudo o que integra a construção humana de significado” (p. xi, tradução nossa). O autor complementa dizendo que uma estética da cognição, do entendimento humano, deve ir além das artes para explorar como o significado é construído nas relações que envolvem corpos, ambientes, cultura e práticas. A construção de significados não se restringe à mera conceitualização, mas diz respeito à nossa conexão visceral com o mundo, que é constituída por imagens, corpo, sistema sensório-motor, qualidades, sentimentos, emoções.

Uma educação estét(s)ica

As reflexões feitas acima são vivências de situações concretas, pedaços de realidades nas quais temos nos inserido enquanto educadores e artistas, as quais nos sensibilizam e movem diante da necessidade de pesquisar, propor e criar modos de educar que possam suscitar alternativas e mudanças nesse quadro. Que possam articular propostas e ações educativas dialógicas que, por meio da experiência, da interação entre diferentes sujeitos e desses com artefatos culturais, venham a construir (auto)conhecimentos tácteis, visuais, olfativos, gustativos e audíveis. São gestos, imagens, sabores, artefatos e discursos com propósitos de (re)significar nossos modos de ver e ser visto e de se relacionar com o corpo, a arte, a imagem, o mundo, os/as outro/as.

Nessa perspectiva, buscamos ventilar e investigar proposições para uma educação que nos sensibilize nos modos como nos vemos, ou não, enquanto corpos que vivem em constante troca com o ambiente e a cultura. Uma educação sensível

para ver os apelos dos corpos nela envolvidos, as suas experiências, histórias, expressões, alegrias, desejos, afetos, prazeres e desconfortos (DUARTE Jr., 2010). Uma educação estética que não seja anestésica, que não nos tire a capacidade de sentir e dar sentido ao mundo, à imagem, à arte e demais artefatos. Uma educação estética atenta à percepção, aos sentidos, ao movimento e à experiência, com os quais emergem nossos raciocínios, sentimentos, pensamentos, conceitos, significados, interpretações, imaginações.

Aguirre (2011), no contexto da reflexão sobre divisão do sensível, política e estética, diz que a cultura visual, que está em condições de mudança, “deve avançar de uma posição fundamentada na valoração crítica da cultura a outra que deixa espaço à diversidade dos usos e experiências, incluindo os relacionados ao afetivo e ao sensível” (p. 72). As proposições deste autor se dão em torno da recuperação das questões emotivas e afetivas para a educação da cultura visual. Um desafio educativo que, segundo ele, pode provocar rupturas nas configurações dos espaços e tempos do ver e do dizer, bem como, gerar dissensos nas políticas da estética hegemônica.

No contexto reflexivo da chamada virada imagética, com base em Benjamim, Aguirre (2011) discute acerca da relação entre estética e política, multiplicação das imagens e suas consequências na vida pública, apontando os efeitos deste regime de visualidade na estetização da vida cultural como um desafio à educação da cultura visual. Se a estética consegue impor significados aos objetos e os transformar em conceito a ponto de exercer influência sobre corpos e seus modos de vida, ela pode então se tornar um procedimento para criar estratégias de ativação do desejo, o que se mostra como um ponto crítico e desafiador para os estudos da educação da cultura visual (AGUIRRE, 2011). Esse desafio instiga propostas, pesquisas e ações educativas pautadas nas possibilidades que a cultura visual apresenta para a formação de corpos-sujeitos sensíveis, críticos, éticos e ousados para “romper com os regimes do sensível imposto pela política estética herdada da modernidade” (AGUIRRE, 2011, p. 92).

Cruzando Madonas virgens e eróticas nas aulas de arte

Enquanto educador, pesquisador, dançarino e coreógrafo, sou um corpo que é parte e participante, atravessado e atravessador, consumido e consumidor de fenômenos e eventos visuais, sonoros, olfativos, gustativos e táticos. Nesse sentido, faço uso de um de meus gostos da arte e cultura pop para tentar mixar as ideias de corpo, imagem, fenômeno e evento visual (aqui entendidos na integralidade de todos os sentidos corporais) numa possibilidade de procedimento educativo em arte conforme as abordagens da cultura visual.

Com o conceito de ordem visual (modos/interesses/perspectivas com que os fenômenos visuais são estruturados histórica e culturalmente), Illeris e Arvedsen (2011) refletem acerca de que na arte-educação dinamarquesa contemporânea – e sabemos que na brasileira não é tão diferente – as ordens visuais dominantes são as ditadas pelas belas artes, “as boas”, em detrimento das da mídia e das imagens comerciais, “as más”. A arte-educação ainda privilegia as “obras sagradas” da arte e relega a um plano inferior os “artefatos profanos” do mundo. Uma atitude que pode ser considerada como anestésica, pois priva a estesia dos corpos-educandos, ou seja, limita a relação dos sentidos corporais com o mundo para a criação de sentidos. Tanto as obras de arte quanto as mídias e imagens comerciais podem ser consideradas detentoras de intenções sedutoras que exercem fascínios sobre os corpos. A questão é que umas estão fechadas em templos e exigem dos corpos visitas penitentes e contritas, exercícios contemplativos, recitações e jaculatórias prescritas nos manuais de história da arte, etc. Outras se misturam com os corpos no cotidiano, eles as veem, ouvem, sentem, tocam, dançam com elas, são vistos por elas, se apaixonam por elas constantemente ou as repelem, numa espécie de sedução e erotismo profanos, sociais, comerciais, históricos e culturais. Nessas transas, identidades e identificações, subjetividades e objetificações são tecidas diariamente, de modo a entrarem e saírem constantemente das salas de aula. Enquanto educadores, por que não considerarmos isso na hora de ensinar? Como, nas aulas de arte, dar visibilidade a esses fenômenos e eventos que nos constituem? Como podemos profanar os currículos de arte?

No livro História da Beleza (ECO, 2004), deparei-me com uma sequência temporal de imagens de Maria (Nossa Senhora) que começa com o mosaico “A natividade” (1132-1140), passa pelas Madonas de Buoninsegna (1285), de Masolino

(1425-1430), de Botticelli (1487), de Caravaggio (1604), de Munch (1894-1895), entre outras. É curioso que esta sequência termina com Madonna Louise Veronica Ciccone, a cantora pop norte-americana, mãe adotiva de duas crianças africanas, que já lançou seu 12º álbum de estúdio intitulado “MDNA” (2012), dirigiu e estreou, recentemente, um filme longa metragem intitulado “W.E. – O Romance do Século” (2011) e, entre outros fatos, teve a fabricação de uma boneca sua (da linha Barbie) recusada pela empresa Mattel, por ser considerada uma celebridade polêmica.

Entre os motivos que tornam Madonna parte dos afetos, imagens, músicas, fenômenos e eventos que me constituem enquanto pessoa, corpo em relação com o mundo, estão: o fato dela ser uma dançarina que deixou a graduação em dança para ser cantora; a absorção dos intuits feministas da década de 80 em suas posturas, canções e performances; o desconforto que seus usos de gestos, símbolos, artefatos, termos e imagens tradicionais causam em representantes católicos, políticos e artísticos; seus modos de abordar sexo, erotismo, corpo, auto-expressão; sua maleabilidade em reinventar sua imagem e as coisas que já fez (O'BRIEN (2008). Cohen (2008) propõe:

Analise a carreira dela desde o início. Não são as músicas [...] a primeira coisa que lhe vem à cabeça. [...] são apenas cenas ou pequenos quadros [...]. Madonna como menina de rua, cheia de penduricalhos. Madonna de Marilyn Monroe, coberta de cetim. Madonna como a virgem deflorada, contorcendo-se no palco, vestida de noiva. Madonna como São Francisco de Assis, chorando por coisas frágeis. Madonna crucificada, como o filho de Deus [...]. Madonna lançou moda com imagens que fazem referência às Escrituras, imagens que reverenciam a cultura junkie e imagens que fazem referência a outras imagens – e essa é sua verdadeira genialidade. (p. 76).

Aproximar-se das imagens de Madonna, ou, entender Madonna enquanto corpo-imagem, para além da artefactualidade do objeto bidimensional, como espaço para um conjunto de experiências múltiplas, complexas e contraditórias (MARTINS, 2007), pode gerar que tipo de possibilidades pedagógicas, a partir da educação da cultura visual? Nesse contexto de ver Madonna (a artista que já simulou orgasmos no palco, já se vestiu como a dominatrix Dita Parlo, ao lançar o álbum Erótica (1992) e o livro *Sex* (1992), e que foi advertida pelo Vaticano) entre as imagens das Madonas da História da Arte, entre as representações de Nossa Senhora, a mãe de Jesus Cristo, encontrei as seguintes imagens:

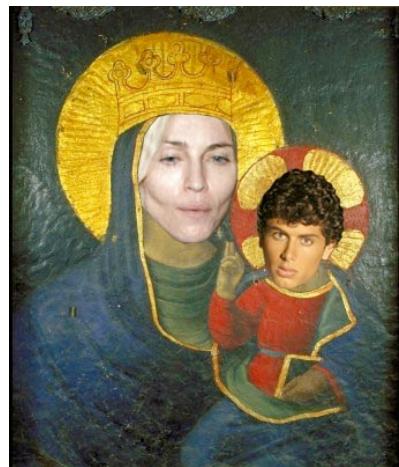


Imagen 1

(Re)encontro de Madonna e Jesus

<<http://selavy.wordpress.com/2008/12/24/fim-de-ano/>> Acesso em 27 nov. 2011.



Imagen 2

Madonna – Nossa Senhora do Malawi

<<http://nymag.com/news/features/madonna-malawi-2011-5/>> Acesso em: 27 nov. 2011.

A imagem 1 mostra o rosto envelhecido de Madonna e o rosto jovial do modelo Jesus Luz sobrepostos aos rostos de Maria e do Menino Jesus, satirizando o namoro contemporâneo como se fosse um reencontro entre o filho e a mãe sagrada que o concebeu de modo virginal, sem qualquer tipo de relação sexual e de rompimento do hímen após o parto (conforme reza o dogma católico). Sabendo do namoro entre a cantora e o modelo, a mixagem de imagens e sentidos pode sugerir questões como relação incestuosa, velhice e juventude, relações pais e filhos, ídolos

e fãs, religião e educação, religiosidade popular, sagrado e profano, etc. A imagem 2 novamente sobrepõe o rosto de Madonna ao rosto de Nossa Senhora, dessa vez com uma criança negra nos braços, em referência ao fato da cantora ter adotado duas crianças do Malawi, África. Com esta imagem, que apresenta Madonna como Nossa Senhora do Malawi, a cantora pode ser vista como uma salvadora, uma heroína que tira criancinhas indefesas das garras do monstro da miséria, ou ainda, como uma vilã, forasteira, branca, que invade lares e tira crianças de sua família e cultura. Temas como racismo, preconceito, assistencialismo, paternalismo, aculturação, desterritorialização, adoção, entre outros, podem emergir na relação e reflexão com a imagem.

As duas imagens podem ainda sugerir questões e temas acerca dos modos como, enquanto corpos, podemos nos moldar para construir diferentes imagens de nós mesmos. No caso de Madonna, a loira fatal a la Marilyn Monroe, a virgem, a erótica, a mãe, a seguidora da cabala, a escritora de livros infantis, a diretora de cinema, etc., imagens diversificadas do mesmo corpo. O potencial educativo de se trabalhar com fenômenos e eventos, que enquanto visuais abarcam todos os demais sentidos, emerge com os desafios, questionamentos e criações que educadores e educandos podem articular conjuntamente na relação com os artefatos e situações trazidos para a aula. Como corposmídia, que por meio de sua estesia, recebem e reconstruem as informações do mundo e da cultura, os sujeitos da educação veem e são vistos, podem (re)viver, (re)construir e (re)apresentar relações de poder e saber, bem como criar sentidos e reflexões por meio de eventos e artefatos relacionados às suas vivências e gostos cotidianos, para além daqueles estabelecidos enquanto “bons” conteúdos curriculares.

Trabalhar com eventos visuais em contextos educacionais significa, portanto, estar ciente de questões como “quem está olhando para o quê?, quando?, onde? E por quê?”, “quem tem o direito de olhar para quem?”, “como a imagem, o objeto, o local retribuem o olhar do(s) espectador(es)?” etc. (ILLERIS; ARVEDSEN, 2011, p. 03).

Conforme o intuito da educação da cultura visual (TOURINHO; MARTINS, 2011), de modo algum, nessas abordagens, se tem como propósito ou meta “substituir conceitos, abordagens curriculares ou práticas do ensino de arte, mas inserir e incorporar no fazer artístico a discussão do lugar/espaço das imagens [...] e seu potencial educativo na experiência humana” (p. 57). As imagens, enquanto

artefatos culturais não catalogados como belas artes, com seu poder de sedução, alusão, ilusão, suscitam interações onde o corpo pode se aventurar na tessitura de sentidos/significados e se questionar acerca de seus modos de ver e ser visto. Com esses autores, entendemos que diante das imagens, enquanto vestígios da realidade que emergem do fluxo de informações/eventos entre o mundo externo e o mundo da mente/corpo, podemos permanecer com um olhar tácito ou desenvolver um olhar crítico atrelado aos demais sentidos. O olhar tácito é um modo de ver estável, confortável e conformado, que naturaliza miopias e anestesia a criação de significados. O olhar crítico analisa, ascende nossa estesia, constrói significados e compreensões; é reflexivo e pode transgredir práticas culturais naturalizadas e regimes escópicos que nos educam. (TOURINHO; MARTINS, 2011).

Trabalhar com imagens, enquanto componentes de fenômenos e eventos, nas aulas de arte e em outras disciplinas, conforme as abordagens da educação da cultura visual, pode ser um modo de “molecar com os artefatos que nos rodeiam” e de “des-disciplinar a educação” (TOURINHO, 2009, p. 146 e 155) por meio de formas variadas de tratar temas, experiências, demandas e posicionamentos dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o mundo. O uso de imagens e outras formas de fenômenos e eventos não significa abolir as tradicionais obras de arte, mas sim, perceber que conhecimento, sensibilidade, experiência estética e qualidades analíticas encontram-se tanto em uns quanto em outras. Tanto a Madona de Botticelli quanto a cantora Madonna, ou ainda, uma foto de minha avó Maria, podem estimular os sentidos corporais para a criação de sentidos e de variadas formas de discursos imagéticos, sonoros, gestuais e escritos, seja em aulas de dança, teatro, música, artes visuais, literatura, história, filosofia, português, etc.

Considerar, nas aulas de arte, os usos que educandos e educadores fazem de músicas, imagens, vídeo clipes, coreografias, roupas, entre outros, é uma forma de dar voz e vez às experiências sensíveis/inteligíveis vividas por eles. Mesclar esses elementos com os demais artefatos e conteúdos classificados como arte, entendendo todos como componentes de fenômenos e eventos nos quais estamos inseridos, pode suscitar reflexões que extravasam as paredes da sala de aula e os limites do currículo e da escola. Pois, com isso, se pode abranger a vida cotidiana, mexer com as posturas dos corposmídia – educandos e educadores – e com os

modos como eles podem receber e reconstruir imagens, sentidos, informações, discursos, produtos, conteúdos, eventos, fenômenos, artefatos e seus fascínios em suas proporções sensório-semióticas, que implicam a integralidade dos sentidos corporais.

Referências:

- ALVES, R. **Pinóquio às avessas**: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas: Verus, 2005.
- AGUIRRE, I. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.
- BORRIAUD, N. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.
- COHEN, R. O Evangelho de Madonna. In: **Rolling Stone**, Brasil, São Paulo, nov. 2008. n. 26, p. 70-80.
- DUARTE Jr., J. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010.
- ECO, H. **História da beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GREINER, C; KATZ, H. Corpo e processos de comunicação. In **Revista Fronteiras**: estudos midiáticos. São Leopoldo: UNISINOS, Vol. 3, n. 2, p. 65-75, dez. 2001.
- _____. Por uma teoria do corpomídia. In GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.
- ILLERIS, H.; ARVEDSEN, K. **Fenômenos e eventos visuais**: algumas reflexões sobre currículos e pedagogia da cultura visual. 2011. (no prelo).
- JOHNSON, M. **The meaning of the body**: aesthetics of human understanding. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.
- MARTINS, R. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In OLIVEIRA, M. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007.
- MITCHELL, W. J. T. Não existem mídias visuais. In: DOMINGUES, D. (Org.). **Arte, ciência e tecnologia**: passado, presente e desafios. São Paulo: UNESP, 2009.
- O'BRIEN, L. **Madonna 50 anos**: a biografia do maior ídolo da música pop. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- RENGEL, L. **Corponectividade**: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007. 156 f. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- TOURINHO, I. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). **Educação na cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009.
- TOURINHO, I.; MARTINS, R. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.
- VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **The embodied mind**: cognitive science and human experience. Cambridge, London: The MIT Press, 1993.

Odailso Berté

Coreógrafo, dançarino e professor de dança contemporânea. É Doutorando em Arte e Cultura Visual / UFG, Mestre em Dança / UFBA, Especialista em Dança / FAP e Licenciado em Filosofia / UPF. Pesquisador com interesse em corpo, imagem, educação estética e dança. Foi professor no Curso de Educação Profissionalizante da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia.

Irene Tourinho

Professora Titular da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, docente e coordenadora (2009/2013) do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado/Doutorado, doutora pela Universidade de Wisconsin – Madison (EUA) e pós-doutora pela Universidade de Barcelona, Espanha. Foi professora visitante nas Universidades de Barcelona, Espanha, e Ambedkar, Nova Delhi, Índia.