

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**OS ARTEFATOS VISUAIS E SUAS PEDAGOGIAS:
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA**

JOÃO PAULO BALISCEI

**MARINGÁ
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**OS ARTEFATOS VISUAIS E SUAS PEDAGOGIAS:
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE**

Dissertação apresentada por JOÃO PAULO BALISCEI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Prof^a. Dr^a.: TERESA KAZUKO TERUYA

MARINGÁ
2014

JOÃO PAULO BALISCEI

**OS ARTEFATOS VISUAIS E SUAS PEDAGOGIAS:
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Sônia Maria da Costa Mendes – UNOPAR - Londrina

Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa – UEM

22 de setembro de 2014

AGRADECIMENTOS

Por cercar minha vida de pessoas contraditórias, complexas, que erram, mas que, acima de tudo amam, agradeço a Deus.

Por depositar confiança, expectativas e projeções em minhas ações; por guiar os meus passos em dois caminhos que se entrecruzam e que ainda são novos para mim - o da pesquisa e o da docência-, agradeço à professora Dra. Teresa Kazuko Teruya, minha orientadora. Sou agradecido por estar de prontidão para ouvir minhas dúvidas e inquietações, por balizar minha escrita, por ter me apresentado a vertente dos Estudos Culturais e por compartilhar o seu conhecimento comigo.

Pelos sorrisos iluminados e pelas palavras doces que me fazem querer ser professor, agradeço à professora Dra. Geiva Carolina Calsa.

Por aceitarem compor nossa Banca Examinadora e por oferecerem valiosas contribuições a nossa dissertação, agradeço às professoras Dra. Regina Lúcia Mesti, Dra. Sônia Maria da Costa Mendes e Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha.

Por marcarem significativamente o meu trajeto durante a pesquisa, agradeço aos/às professores/as e funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, em especial, às professoras Dra. Analete Schelbauer, Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, Dra. Olinda Kajihara e Dra. Verônica Regina Müller.

Pelas constantemente contribuições para minha formação e pesquisa e por estarem sempre dispostos/as a acolherem minhas ansiedades, agradeço aos/às colegas, membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura - GEPAC. Em especial, mostro gratidão à Giane Rodrigues de Souza Andrade, minha amiga, com quem divido alegrias e tristezas sem medos me exceder.

Solange Baliscei, Marcos Roberto Baliscei, Marcos Paulo Baliscei e Giovana Paula Baliscei, agradeço-os/as por acompanharem minhas conquistas e frustrações, por acreditarem na minha felicidade e por me incentivarem na realização dos meus sonhos.

À Jacira Tavares de Oliveira, minha avó, que nunca me poupou mimos e cujo amor ultrapassa descrições.

Por dar sentido às coisas; por fazer companhia aos meus dias; e por me fazer sentir especial e feliz, agradeço a Vinícius Stein, meu grande amigo.

Pelo prazer de nossos encontros e pela saudade que a falta deles provoca, agradeço às/ao minhas/meu amigas/o, Anaisi Rodrigues, Rafaela Vilas Boas, Ana de Farias Pinto, Bruno Marques Dainez, Damaris Morgenstern Pacheco, Ana Raquel Fialho Campos, Maisa Mandotti e Jaqueline de Oliveira Gomes.

Por fomentarem minhas preocupações, inquietações, encantos e paixão pela Educação e pelo Ensino de arte, agradeço aos/às meus/minhas alunos/as.

...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc.

Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

BALISCEI, João Paulo. **OS ARTEFATOS VISUAIS E SUAS PEDAGOGIAS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA.** 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2014.

RESUMO

Os artefatos da Cultura Visual exercem pedagogias e difundem representações que atuam como discursos e indicam modelos de comportamentos a serem imitados pelos indivíduos. Essas imagens tão populares às crianças e jovens são pouco consideradas pelos/as professores/as quando elaboram ou realizam suas intervenções no ensino de arte na escola. Diante disso, nosso objetivo é discutir as contribuições dos Estudos Culturais e da Cultura Visual para o estudo de artefatos visuais. Para isso, respaldamo-nos na perspectiva dos Estudos Culturais e do Estudo da Cultura Visual em uma pesquisa bibliográfica com delineamento predominantemente documental. No que tange ao estudo dos artefatos visuais, foram identificados oito aproximações entre as vertentes teóricas. A saber, destacam a polissemia das imagens; compreendem que as interpretações dizem respeito às características e conhecimentos dos sujeitos que interpretam; sugerem que os artefatos visuais do cotidiano sejam abordados nas intervenções pedagógicas; que professores/as e alunos/as sejam críticos/as; que as imagens não sejam consideradas apenas positivas ou apenas negativas; que não sejam destacados apenas o caráter hedonista e os elementos de composição das imagens; mas também os discursos intrínsecos a elas. Tendo em vista a velocidade com que os artefatos visuais são divulgados e as pedagogias que eles realizam, consideramos ser necessário o desenvolvimento da criticidade de professores/as nos processos de formação continuada, bem como dos/as estudantes para que reflitam a respeito das imagens que os/as cercam e os/as constituem.

Palavras-chave: Imagem; Estudos Culturais; Estudo da Cultura Visual; Pós-modernidade; Modernidade Líquida; Pedagogias Culturais.

BALISCEI, João Paulo. **VISUAL ARTIFACTS AND THEIR PEDAGOGICS: REDLECTIONS ON ART TEACHING**. 139 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2014.

ABSTRACT

The Visual Culture artifacts exert pedagogics and diffuses representations that act as speeches and indicate behavior models to be imitated by individuals. These images so popular among children and youth are hardly considered by teachers when preparing or doing their interventions in teaching art at school. Therefore, our goal is to discuss the contributions of Cultural Studies and Visual Culture for study of visual artifacts. For this, we rely on the perspective of Cultural Studies and the Study of Visual Culture in a literature search with predominantly documentary design. Regarding the studies of visual artifacts, eight approaches between the theoretical aspects were identified. Namely, highlight the polysemy of images; understand that interpretations concerning the characteristics and knowledge of the one who interpret; suggest that the visual artifacts of everyday life are addressed in pedagogical interventions; that teachers and students be critical; that images are not considered only positive or only negative; that are not only highlighted the hedonistic character and compositional elements of the images; but also intrinsic to them speeches. Given the speed with which visual artifacts are disclosed and the pedagogies they perform, the development of criticality of teachers in the processes of continuous formation, as well as students to reflect on the images that surround them and are the considered to be necessary.

Key words: Image; Cultural Studies; Visual Culture Study; Postmodernity; Liquid modernity; Cultural pedagogies.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Trajetos metodológicos.	24
Figura 2: Aranha inovadora. Ilustração de Biratan , postada em 1 de agosto de 2011.	27
Figura 3: Pré-modernidade, modernidade sólida e modernidade líquida.	35
Figura 4: Nomad Patterns, 2012 de Livia Marin.	36
Figura 5: Partida do navio alado, de Vladimir Kush.....	41
Figura 6: Tirinha 012, de Mafalda, história em quadrinhos.	43
Figura 7: Tirinha 013, de Mafalda, história em quadrinhos.	44
Figura 8: Tirinha 016, de Mafalda, história em quadrinhos.	45
Figura 9: Culturas: aproximações entre os Estudos Culturais e a Cultura Visual.....	58
Figura 10: Tirinha de Mafalda, história em quadrinhos.	68
Figura 11: Pedagogias Culturais: aproximações entre os Estudos Culturais e a Cultura Visual.	72
Figura 12: Seleção Justa (?), Charge.....	81
Figura 13: Formação docente: aproximações entre os Estudos Culturais e a Cultura Visual.	82
Figura 14: As respigadeiras, 1857, de Jean-François Millet. Óleo sobre tela, 83,8 x 111 cm; Musée d'Orsay, Paris.	83
Figura 15: Sem título, de Pawła Kuczyńskiego.	86
Figura 16: A Botina de Hélio Leites, registro fotográfico.	87
Figura 17: Branca de neve, de Herr Nilsson, graffiti.....	99
Figura 18: Aurora, de Herr Nilsson, graffiti.	99
Figura 19: Barbie editora de moda, executiva, cirurgiã, instrutora de aeróbica, estrela do rock, veterinária, treinadora de ginástica, arquiteta, noiva e paleontóloga.....	103
Figura 20: Barbie nos padrões humanos, 2013, de Nickolay Lamm.	104
Figura 21: Estudos de artefatos visuais: aproximações entre os Estudos Culturais e a Cultura Visual.	106
Figura 22: O libertador, 1947, de René Magritte. Óleo sobre tela, 99 x 78,7 cm.....	114
Figura 23: Estudos visuais críticos: mais algumas aproximações entre os Estudos Culturais e a Cultura Visual.....	116
Figura 24: Regresso de um proprietário, de Jean Baptiste Drebet. Aquarela sobre papel.	118

Figura 25: O colar de ferro, castigo dos[/as] negros[/as] fugitivos[/as], de Jean Baptiste Drebet. Aquarela sobre papel.	118
Figura 26: O jantar no Brasil, 1827, de Jean Baptiste Drebet. Aquarela sobre papel.	119
Figura 27: Filho bastardo I, 1992, de Adriana Varejão. Óleo sobre madeira.....	121
Figura 28: Imagem sem título, da série Debret, 2009, de Vasco Araújo. Mesa e ovo em madeira pintada, figuras em fino pintadas, metal, grafite e citação do Padre António Vieira.	122
Figura 29: Imagem sem título, da série Debret, 2009, de Vasco Araújo. Mesa e ovo em madeira pintada, figuras em fino pintadas, metal, grafite e citação do Padre António Vieira.	122
Figura 30: Adelaide, 2012, personagem da Zorra Total, interpretada por Rodrigo Sant'anna.	124
Figura 31: Anúncio publicitário da cerveja Devassa Negra, 2012.	125
Figura 32: Série Tintas Polvo (2014), de Adriana Varejão, estojo com 33 tubos de tinta óleo.....	127
Figura 33: Autorretratos da série Tintas Polvo (2014), de Adriana Varejão, tinta óleo sobre tela.....	128
Figura 34: Autorretratos da série Tintas Polvo (2014), de Adriana Varejão, tinta óleo sobre tela.....	128

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Busca com o descritor “Fernando Hernández”	20
Tabela 2: Busca com os descritores “Cultura Visual” e “Estudos Culturais”	21

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	14
1.1- Por quê Fernando Hernández?.....	19
1.2- Trajetos metodológicos: do que é feita uma pesquisa?	23
2- DE ONDE E DE QUEM FALAMOS: CONTEXTUALIZAÇÕES NECESSÁRIAS... 30	
2.1- De onde falamos: sobre baús, armários e cabideiros	30
2.2- De quem falamos: múltiplos indivíduos, múltiplas identidades	37
2.3- Sobre a modernidade líquida: A educação escolar em um mundo de identidades múltiplas.....	47
3- APROXIMAÇÕES ENTRE OS ESTUDOS CULTURAIS E O ESTUDO DA CULTURA VISUAL: CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	50
3.1- Cultura popular e cultura erudita: atravessando fronteiras culturais	50
3.2- Vejo, logo aprendo: artefatos visuais como pedagogias	58
3.3 “Crianças não são cadernos de colorir”	73
3.3.1- Catadores/as da cultura visual: um assunto sobre formação docente e também sobre estudos de artefatos visuais	82
3.4- Afinal, para que as crianças se apaixonem, do que poderiam ser feitas as aulas de arte?	88
3.5- Olhares pedagógicos sobre a Cultura Visual: como os artefatos visuais são enxergados no ensino de arte?.....	91
3.6- Busca por estudos críticos dos artefatos visuais: trocas de olhares entre Estudos Culturais e Estudo da Cultura Visual.....	107
4- DESENHANDO CAMINHOS.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS.....	133

1- INTRODUÇÃO

As inquietações vivenciadas no Ensino Infantil e Fundamental, no Ensino Médio e no Superior durante o meu exercício no ensino de arte motivaram a minha decisão pela pesquisa em educação. No curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá, atuo como docente na formação de futuros/as professores/as. Nesse contato direto com docentes e profissionais da educação escolar presenciei várias situações que contribuíram para escrever esta dissertação, dentre as quais destaco duas: a presenciada entre professores/as e outros/as profissionais, e a presenciada entre alunos/as.

A primeira situação diz respeito às opiniões dos/das alunos/as sobre as imagens de seu cotidiano. Suas avaliações, seus gostos, seus interesses e seus conhecimentos sugerem como os artefatos visuais são construídos, veiculados e significados. Destaco três aspectos: 1- durante os estudos de artefatos visuais, os/as alunos/as comumente fazem alusão às outras imagens que conhecem, como a capa de uma revista, o encarte de um CD, a abertura de uma novela ou uma determinada personagem de desenho animado; 2. outro destaque é a insistência deles/as em pedir minha opinião a respeito de um filme, de um programa televisivo ou de um estilo musical, ou ainda, em perguntar “Para qual time você torce?” - mesmo que o conteúdo abordado pouco se aproxime dessa discussão; 3- e o terceiro destaque são as redes sociais¹ repletas de imagens, *links*, histórias em quadrinhos, jogos e vídeos que estabelecem relação com conteúdos escolares. Com base nisso, percebo a necessidade e o interesse dos/as alunos/as em socializar e comentar aquelas imagens que lhes são comuns - por causa da divulgação da televisão e do acesso à *web* e às demais mídias.

A segunda situação que me motivou a elaborar esta pesquisa é a constatação de que, embora a arte seja um componente curricular, há compreensão de seu ensino como um espaço/tempo de descanso e recreação em relação às disciplinas

¹Além das relações estabelecidas no espaço escolar, muitos dos alunos e alunas nos adicionam nas redes sociais e por via virtual, mantêm contato, compartilham fotos e iniciam conversas informais.

“sérias”². Há ainda o entendimento, percebido nas falas de colegas de trabalho, de que no ensino de arte os/as alunos/as seriam orientados/as a desenvolver composições “bonitas”³ e “grandiosas” para “decorar” o espaço escolar. Em épocas próximas às datas comemorativas, como o dia das mães, o dia das crianças, o dia dos pais, o dia do Natal e outras datas, fui abordado por professores/as com questionamentos do tipo “O que você está trabalhando com as crianças?”. Diante dessas perguntas, minhas respostas consistiram em citar os conteúdos relacionados à arte, como as imagens, artistas, movimentos ou períodos artísticos a partir dos quais desenvolvíamos os exercícios; no entanto as minhas respostas provocaram reações que exprimiam o que esperavam de mim, professor de arte: o desenvolvimento de “atividades” ou “lembrancinhas” que representassem o evento comemorativo de forma divertida para os/as alunos/as.

Com base na primeira situação, supomos⁴ que profissionais da educação compreendem a arte como uma disciplina constituída exclusivamente por temas que valorizam a beleza e as habilidades manuais. Seriam aulas planejadas para desenvolver “atividades ou técnicas” para pintar, desenhar, recortar, fazer bolinhas de papel, colar lantejoulas, etc. Assim, os/as professores/as enxergariam as datas comemorativas e as festas escolares como oportunidades para desenvolverem e demonstrarem as habilidades artísticas dos/as alunos/as. Nesta lógica, a proximidade do mês de junho seria uma ocasião favorável para que meninos/as e professores/as recortassem bandeirinhas, arquitetassem fogueiras de papel celofane e criassem dobraduras de balões coloridos. Ao mesmo tempo em que, a proximidade de setembro, indica oportunidades de criar desenhos com flores, borboletas e outros elementos representativos da primavera.

Com isso não estamos afirmando que durante as intervenções os/as docentes não precisem se preocupar com as técnicas e com a estética, nem que as festas juninas e a primavera não possam ser tematizadas, pelo contrário, entendemos que

² Refiro-me às disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, que, na visão desses/as professores/as, apresentam contribuições mais significativas para a educação escolar e por isso precisam ser priorizadas.

³ Aqui e em outras palavras (sérias, grandiosas, atividade e lembrancinha) uso aspas para marcar minha discordância em relação a tais perspectivas.

⁴ A partir desse ponto, utilizo os verbos no plural, pois, não considero a dissertação como “produto” do pensamento de uma única pessoa. Ao contrário disso, avalio que muitas foram aqueles/as que contribuíram para minhas reflexões: autores/as, orientadora, professores/as e colegas de pesquisa, por exemplo. Anteriormente, empreguei os verbos no singular, para situar questões, dúvidas e experiências de caráter particular.

as técnicas são conteúdos da disciplina e que temáticas podem ser problematizadas; porém nos parece que este entendimento não é consensual entre os/as professores/as.

Barbosa (1998) analisa que, no ensino de arte, o conhecimento visual é comumente utilizado como desenho geométrico, para organizar decorações de festas promovidas pela escola, para confeccionar presentes em datas e eventos comemorativos, como o dia das mães; ou ainda, é enxergado como propositos de atividades que “celebram a beleza”, a “livre expressão”, o “lazer”, a “diversão” e o “descanso” dos/as alunos/as. A autora considera que esses encaminhamentos pedagógicos são, em parte, consequências, da falta de preparo dos/as professores/as para lidar com as imagens.

Percebemos que as expectativas em relação ao ensino de arte estão mais relacionadas às experiências manuais, por meio das quais os/as alunos/as experimentam materiais e se divertem, do que ao desenvolvimento da **críticidade durante os estudos de artefatos visuais**. Hernández (2007) infere que os estudos são críticos quando são acompanhados por conjuntos de intervenções pedagógicas que nos incentivam a investigar para além daquilo que é aparente, isto é, que nos incitam a enxergar não só a forma, as cores e a composição das imagens, mas também as representações difundidas por elas. Compreendemos as imagens como artefatos desnaturalizados, produzidos, que propagam discursos sobre beleza, masculinidade, feminilidade, sexualidade, infância e, principalmente, sobre o que é aceitável/repudiável pela sociedade.

Hernández (2007) afirma que desenvolver alfabetismos visuais críticos implica fortalecer a percepção visual dos alunos/as para que possam criar, analisar e interpretar a partir das relações que estabelecem entre os diferentes saberes intrínsecos aos artefatos visuais, auditivos, orais, corporais, escritos, visuais e, sobretudo, aos saberes vinculados às imagens e representações tecnológicas que saturam a contemporaneidade, como o cinema e a televisão.

Pesquisadores/as da temática dos Estudos Culturais, a vertente teórica adotada nesta pesquisa, discorrendo sobre o modo como nos relacionamos com as imagens, destacam a necessidade de desenvolver a criticidade nas análises que fazemos dos artefatos visuais. Kellner (2001; 2012) sugere que durante os estudos de artefatos visuais consideremos as experiências e conhecimentos prévios dos indivíduos, investigando não só o conteúdo e as formas intrínsecas às imagens, mas

também o modo como elas operam e o modelo que oferecem. Giroux (1995; 2001; 2012) explora o modo como as imagens da cultura popular propagam discursos. Para o autor, essas imagens, aceitas facilmente pelo público, propagam valores e padrões que asseguram o interesse da hegemonia cultural. Teruya (2006) destaca que as mídias impressas e eletrônicas veiculam opiniões que atuam sobre a consciência individual e contribuem para o modo como os indivíduos se posicionam. Por compartilharem da compreensão de que as imagens e seus discursos contribuem para a constituição das identidades dos indivíduos, os/a referidos/a autores/a se mostram preocupados/as com as representações ligadas à visualidade.

Para Hernández (2007), as imagens midiáticas e outros artefatos visuais usuais na vida dos indivíduos constituem a **Cultura Visual**. O conceito de Cultura Visual teve destaque nos últimos anos da década de 1980, em debates interdisciplinares que estabeleceram associações entre saberes distintos, vinculados aos estudos cinematográficos, à história da Arte⁵, à linguística, aos estudos do meio e à literatura relacionados com os Estudos Culturais. O **Estudo da Cultura Visual**, por sua vez, é entendido pelo autor como um campo de estudos recente que dialoga acerca da construção do visual nas mídias, na arte e no cotidiano.

Embora não sejam conteúdos obrigatórios das disciplinas escolares, temos percebido, por nossas experiências e pelas pesquisas acadêmicas (BECKER, 2008; CITELLI, 1997; CUNHA; 2005; 2008; 2012; HERNÁNDEZ; 2007; NUNES, 2010), que os artefatos da Cultura Visual, em sua maioria, oriunda das corporações de entretenimento, estão presentes no espaço escolar, materializados nos desenhos nas capas de cadernos e mochilas, ou no comportamento e discussões entre os/as alunos/as quando comentam a respeito de determinado filme, novela ou campanha de *marketing*.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte, documento norteador do ensino de arte no Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), destacam o papel ideológico que a arte e os artefatos visuais podem exercer, principalmente através da cultura de massa, responsável pela produção e circulação de formas artísticas em larga escala. Por meio dos meios de comunicação, principalmente da televisão e da informática, a arte é transformada em mercadoria a ser consumida pelas

⁵ Neste texto, em concordância com Cunha (2011), utilizaremos a palavra Arte, com letra maiúscula, para nos referirmos às produções visuais da "história da Arte Ocidental" que, normalmente são valorizadas e destacadas pelos/as professores/as.

pessoas. Além desse aspecto, o documento chama a atenção de professores/as para os modos como esses artefatos apresentam modos de se vestir, agir e de consumir que se aproximam do pensamento hegemônico.

Assim, é de grande urgência que os[as] professores[as] explicitem e instiguem seus[suas] alunos[as] a perceber como as artes, bens da cultura humana, podem ser utilizadas pela *indústria cultural* como mecanismos de padronização de comportamentos e modos de pensar, presentes, por exemplo, em telenovelas e na publicidade (PARANÁ, 2008, p. 60, *grifos do autor*).

Neste excerto percebemos que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte destacam a importância e a urgência de os/as professores/as considerarem os conhecimentos trazidos pelos/as estudantes. O documento norteador apresenta três questões para estruturar o planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas no espaço escolar: "Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola?" (PARANÁ, 2008, p.14). Essas questões apontam para a valorização da participação e da cultura dos/as estudantes - atores/atrizes da educação escolar.

O documento orienta os/as professores/as a utilizarem dos contextos sociais e culturais nos quais as crianças e adolescentes estão incluídos/as como ponto de partida das abordagens pedagógicas, problematizando temas cotidianos e desenvolvendo discussões a partir deles. Neste sentido, o cinema, as revistas, os álbuns de figurinhas, as novelas e os filmes, por serem comuns e conhecidos entre os/as estudantes, podem ser apropriados como ponto de partida para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas na escola.

Apesar disso, Barbosa (1998), Nunes (2010) e Ott (1997) indicam que, na escola, o estudo da imagem, quando não ausente, muitas vezes é feito sem questionamento, sem problematização, como se os valores e modelos inerentes à imagem fossem autoexplicativos, naturalizados ou elementos de apreciação/contemplação; porém questionamos: os artefatos da Cultura Visual são inofensivos e inocentes?

Para Hernández (2000; 2003; 2005; 2007; 2010; 2011; 2013), não. Em uma novela ou filme, quais personagens são interpretados por atores e atrizes negros/as? As fotografias que retratam jovens com corpos magros, esguios usando roupas e acessórios podem sugerir padrões de beleza? Nos comerciais de cerveja, as roupas usadas pelas mulheres ou a forma como se movimentam nos propõem

algum tipo de comportamento? As narrativas dos desenhos animados nos permitem pensar em uma sexualidade diferente da heterossexual? As propagandas que relacionam o consumo de produtos com *status* social podem indicar quais produtos devem ser consumidos? As características físicas e étnicas dos atores e atrizes escolhidos/as para representarem os vilões e os mocinhos no cinema são semelhantes? As bonecas apresentam uma repetição de características físicas, por exemplo, a cor da pele e cor dos olhos?

Ao fazer tais questionamentos não temos a intenção de respondê-los⁶, mas de suscitar desconfortos e mostrar que os artefatos visuais não são inofensivos nem vazios de significados - ao contrário, carregam consigo discursos e representações que sugerem estereótipos comportamentais.

Assim como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte (PARANÁ, 2008) e Hernández (2000; 2003; 2005; 2007; 2010; 2011; 2013), teórico do Estudo da Cultura Visual, outros/as autores/as dos Estudos Culturais (BAUMAN, 2007; 2010; 2013a; 2013b; BORGES E CUNHA, 2012; CUNHA, 2005; 2008; 2012; GIROUX, 1995; 2001; 2012; GREEN E BIGUN, 2012; HALL, 2003; 2006; 2012; KELLNER, 2001; 2012; MORIN, 2009; 2011; NELSON, TREICHLER E GROSSBERG, 2012; NUNES, 2010; SABAT, 2001; SILVA, 2000; 2006; 2012; STEINBERG E KINCHELOE, 2001; TERUYA, 2006; 2007; 2008; VEIGA-NETO, 2007; E WORTMANN, 2005) atentam-se para as características discursivas dos artefatos visuais evidenciando a importância de analisá-los criticamente.

Tendo evidenciado esse ponto em comum entre as referidas vertentes teóricas - Estudo da Cultura Visual e Estudos Culturais- apresentamos nosso problema de pesquisa: **Quais as contribuições dos Estudos Culturais e da Cultura Visual para o estudo de artefatos visuais na escola?**

1.1- Por quê Fernando Hernández?

Não escolhemos Fernando Hernández por acaso. Durante o primeiro semestre de 2013, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia,

⁶ Essas indagações, como aponta Louro (2007), operam como que um convite para os leitores e leitoras à reflexão e formulação de respostas.

Aprendizagem e Cultura (GEPAC) ⁷, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Teresa Kazuko Teruya e pela Prof.^a Dr.^a Geiva Carolina Calsa, compartilhamos leituras e discussões. Com frequência, aprofundamo-nos nas leituras sobre os Estudos Culturais, que desde 1950 investigam as ações dos meios de comunicação e a cultura de massas, propondo a interação entre diferentes saberes e disciplinas (TERUYA, 2012). Diante desses apontamentos, problematizamos elementos como contemporaneidade, culturas, mídias, arte, formação docente, pedagogias culturais, representações sociais e trabalho, por compreendermos as implicações que esses têm na educação escolar. Concomitantemente a isso, em nossas leituras sobre o ensino de arte, constatamos convergências entre os Estudos Culturais e as propostas de Fernando Hernández quanto aos usos das imagens em intervenções pedagógicas.

Interessados nas similaridades entre os Estudos Culturais e as propostas educativas de Fernando Hernández, buscamos textos que fizessem essa análise e nos incentivassem a aprofundar-nos no assunto. Realizamos buscas no Banco de Teses da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a partir do descritor “Fernando Hernández” e, como se pode verificar na tabela 1, foram encontrados quinze resumos de dissertações e teses que contemplam alguns dos temas mais abordados pelo autor: Projetos de Trabalho, Portfólio e Cultura Visual.

Tabela 1: Busca com o descritor “Fernando Hernández”.

Total					
15					
Projeto de Trabalho		Portfólio	Cultura visual		
09		02	04		
Ensino de arte	Demais disciplinas	Portfólio e Projeto de Trabalho	Grafite	Escola Rural	Vídeos

Sobre o assunto **projetos de trabalho**, dos nove trabalhos encontrados, três tratam especificamente de projetos de trabalho no ensino de arte e os outros seis, de projetos de trabalho em outras disciplinas escolares. A respeito do segundo assunto, **portfólio**, foram encontrados dois trabalhos, um dos quais também

⁷ Os encontros do GEPAC são realizados regularmente às terças-feiras, das 13h e 30min às 17h e 30min, na Universidade Estadual de Maringá.

abrange o assunto projetos de trabalhos. No que tange a **Cultura Visual**, assunto pelo qual temos maior interesse neste momento, foram encontrados quatro trabalhos, dos quais um trata sobre Grafite⁸, um sobre Escola Rural e dois sobre Vídeos. Em nossas buscas, constatamos que em nenhum dos quinze resumos encontrados foram sinalizadas ou estabelecidas relações diretas entre o Estudo da Cultura Visual e os Estudos Culturais, por isso realizamos outras buscas com os descritores “Cultura Visual” e “Estudos Culturais”.

Nessa segunda busca, encontramos um total de dez resumos. Destes, cinco discutem reflexos de representações culturais em grupos específicos (BRUM, 2011; GUIZZO, 2011; HORN, 2010; NUNES, 2008; SÉRVIO, 2011) e quatro dizem respeito a técnicas ou gêneros artísticos específicos (MOREIRA, 2010; PEREIRA, 2010; PITA, 2005; SILVA, 2010). No que tange ao **uso das imagens no espaço escolar**, encontramos um resumo (CUNHA, 2005). Para a organização e sistematização dos dados encontrados, estruturamo-los na tabela 2⁹.

Tabela 2: Busca com os descritores “Cultura Visual” e “Estudos Culturais”.

Total		
10		
Reflexos das representações sociais em determinados grupos, culturas ou gêneros.	Técnicas específicas.	O Uso das imagens no espaço escolar.
05	04	01
(BRUM, 2011); (GUIZZO, 2011); (HORN, 2010); (NUNES, 2008) e (SÉRVIO, 2011).	(AZEVEDO, 2010); (PEREIRA, 2010); (PITA, 2005) e (SILVA, 2010).	(CUNHA, 2005).

Cunha (2005) examina as imagens presentes no contexto das escolas infantis, considerando-as não como meros cenários decorativos, mas como representações que significam modos de enxergar e conceber o mundo. Para investigar o uso das imagens em três escolas infantis de Porto Alegre, a autora observa o cotidiano escolar, entrevista alunos/as e professores/as e analisa as imagens deste contexto. Para isso, não se restringe às imagens artísticas e àquelas valorizadas pela cultura hegemônica, mas também faz menção às imagens oriundas

⁸ Aqui, utilizamos o termo “grafite”, conforme o faz o autor.

⁹ Consideramos que os dados que compõem a tabela 2 contribuíram para a formulação do objetivo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Por isso, em nossas referências, fazemos menção aos dez resumos encontrados.

das mídias, das corporações de entretenimento, isto é, à Cultura Visual. Perguntas como “Quais imagens estão presentes no cotidiano escolar [infantil]?” e “O que havia além da materialidade visível das imagens?” guiaram a pesquisa de Cunha (2005, p. 12).

A autora nos apresenta fragmentos das entrevistas realizadas com crianças. As falas demonstram que durante as atividades escolares os/as estudantes fazem referência às personagens, roupas e filmes do seu cotidiano, isto é, aos artefatos da Cultura Visual. Um caso apresenta divergência entre os interesses da professora e os dos/as alunos/as: de um lado, as falas e a preocupação da docente em ensinar a arte de Van Gogh e, de outro, a insistência das crianças em relacioná-lo com o *Chucky*¹⁰, o boneco assassino, e com os vampiros Zeca e Bóris, personagens de uma novela¹¹ exibida na época. Nessa ocasião, por mais que as crianças se "agarrassem" aos assuntos de seu cotidiano, a professora as orientava a "voltar" para o conteúdo proposto - neste caso, Van Gogh. Cunha (2005) alerta que os conhecimentos da história da Arte são importantes e necessários, no entanto, valorizá-los não implica excluir os conhecimentos trazidos pelas crianças ou inferiorizá-los.

Conforme explicitado nas tabelas 1 e 2 não encontramos pesquisas que investiguem as aproximações entre os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual, no que diz respeito aos estudos de artefatos visuais. Em nosso entendimento, isso caracteriza uma lacuna na literatura e na pesquisa científica. Assim, motivados por nossas justificativas pessoais, pedagógicas e legais e pela ausência de estudos com este propósito, realizamos a presente pesquisa com o objetivo de **discutir as contribuições dos Estudos Culturais e da Cultura Visual para o estudo de artefatos visuais na escola**. Além deste, nossos objetivos específicos são: **1- apresentar características da modernidade líquida e dos sujeitos que nela vivem; 2- estabelecer aproximações teóricas entre os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual; e 3- propor estudos críticos de artefatos visuais a partir das convergências evidenciadas entre Estudos Culturais e Cultura Visual**.

¹⁰Chucky é a personagem principal dos filmes “O boneco assassino” (1988), “Brinquedo assassino 2” (1990), “Brinquedo assassino 3”(1992) e a “Noiva de Chucky” (1997) (CUNHA, 2005). Além dos títulos citados pela autora, podemos adicionar “O filho de Chucky” (2004) e “A maldição de Chucky” (2013).

¹¹ Trata-se da novela “O beijo do Vampiro”, transmitida pela emissora Globo, em 2002.

Para atender a esses objetivos, dentre os muitos referenciais teóricos possíveis, respaldamo-nos na perspectiva dos Estudos Culturais, para realizamos uma pesquisa com delineamento predominantemente documental, utilizando a análise de conteúdo como procedimento de análise dos dados.

1.2- Trajetos metodológicos: do que é feita uma pesquisa?

Moraes (1999) tem em vista que durante as pesquisas científicas as informações são produzidas em diversas fontes. Para facilitar a compreensão dos/as pesquisadores/as, sugere que, antes de serem analisados, os dados sejam processados, isto é, organizados em categorias. Por isso, para a organização dos dados, respaldamo-nos nas cinco etapas propostas pelo autor com base em Bardin. São elas: 1- A Preparação das informações; 2- A transformação do conteúdo em unidades; 3- A classificação das unidades em categorias; 4- Descrição; e 5- Interpretação.

A preparação das informações consiste na identificação dos dados a serem analisados. Para o autor, os documentos selecionados precisam ser representativos e pertinentes aos objetivos e objetos da pesquisa. Por isso selecionamos os livros e artigos de Fernando Hernández que tratam do uso da imagem em sala de aula, os quais perfazem oito textos - mais especificamente, uma apresentação de livro (HERNÁNDEZ, 2005)¹², cinco capítulos de livros (HERNÁNDEZ, 2003; 2006; 2010; 2011; 2013)¹³ e dois livros na íntegra (HERNÁNDEZ, 2000; 2007)¹⁴.

Selecionados os dados, executamos a segunda, terceira e quarta etapas, as quais consistiram, respectivamente, na identificação dos termos e assuntos que

¹² A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores/as de artes visuais (HERNÁNDEZ, 2005).

¹³ A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito (HERNÁNDEZ, 2011); Ir além da visão e da satisfação: a educação para a compreensão crítica da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2003); Para a Erina ninguém diz nada... E nós não podemos fazer o que queremos: A educação da cultura visual na educação infantil (HERNÁNDEZ, 2010); Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2013); Por que dizemos que somos a favor da educação se optamos por um caminho que deseduca e exclui? (HERNÁNDEZ, 2006).

¹⁴ Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional (HERNÁNDEZ, 2007); Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 2000)

foram evidenciados nos dados, no agrupamento destes em unidades de análise e em sua descrição (MORAES, 1999).

Nas leituras de Fernando Hernández evidenciamos similitudes e afastamentos e estabelecemos relações com temas debatidos pelos/as autores/as dos Estudos Culturais, como **culturas, pedagogias culturais, formação docente e estudo de artefatos visuais**, os quais, por isso, constituem nossas categorias de análise (C1, C2, C3 e C4)¹⁵.

Para melhor entendimento da organização e ações em nossa pesquisa, sistematizamo-las na figura 1.

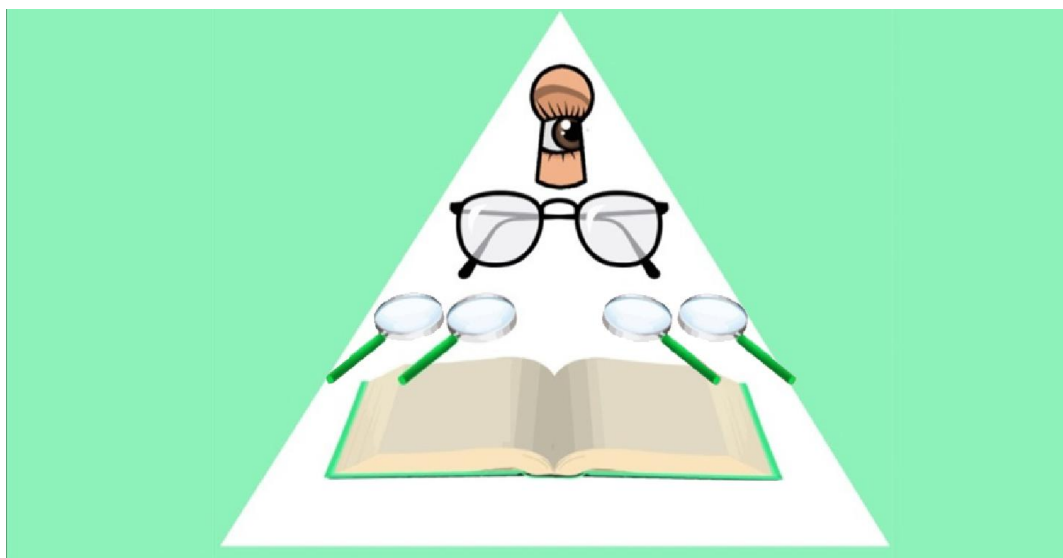


Figura 1: Trajetos metodológicos.
Fonte: elaboração própria, 2013.

Como ilustramos na figura 1, as categorias de análise atuam como lentes que investigam o *corpus* de análise (HERNÁNDEZ, 2000; 2003; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013), representado aqui por um livro para fazer menção à pesquisa documental. Sobre as lentes, retratamos um par de óculos que representa um ponto de vista, um lugar de onde se olha. Estamos nos referindo aos Estudos Culturais, uma vez que as categorias de análise têm raízes nesse referencial. O olho, por sua vez, representa o nosso olhar, pois, assim como Corazza (2007) e Moraes (1999), entendemos que a subjetividade dos/as pesquisadores/as interfere nos procedimentos e interpretações dos dados. Localizamos o olho acima de todos os itens para frisar que nossos olhares e nossa interpretação se fazem presentes em

¹⁵ Os termos C1, C2, C3 e C4 se referem, respectivamente, às categorias de análise 1, 2, 3 e 4.

todos os procedimentos da pesquisa, desde a escolha do problema até a análise dos dados. Quisemos retratar o olhar por trás da fechadura para destacar as características de investigação, interesse e curiosidade que, a nosso ver, caracterizam o olhar do pesquisador. Por último, o "contorno" da fechadura demonstra que há recortes e delimitações na pesquisa, e que estes focalizam o nosso olhar, sempre limitado.

Embora em nossa pesquisa utilizemos as cinco etapas de Moraes (1999), não tivemos a pretensão de seguir um manual metodológico com um caminho predeterminado, como em uma receita culinária, na qual cada etapa é guiada passo a passo. Louro (2007) afirma que, ao utilizar um manual rígido e imaleável, os/as pesquisadores/as tendem a produzir textos cheios de certezas e autoridade. Essa não é nossa pretensão - ao contrário, pretendemos percorrer um caminho que mais se assemelha a um labirinto, sem tráfegar pelo caminho familiar no qual somente o tanto o ponto de partida como o ponto de chegada são previsíveis (CORAZZA, 2007).

Enxergar a pesquisa como um labirinto, na perspectiva de Corazza (2007), conduziu-nos a vivenciar a pesquisa como uma prática apaixonante de investigação, de exploração de elementos que nos interessam, que nos inquietam. Reconhecemos também que não chegamos a uma verdade absoluta, ou, como nomeia Costa (2007), a "verdades *verdadeiras*", isto é, a conhecimentos e resultados "endeusados", vistos como "inquestionáveis". Conforme a autora, essas considerações que homogeneízam e que definem o que é certo e errado, bom e mau, não passam de sonhos, utopias e pura ficção.

Neste caso, é importante ressaltarmos que a não determinação das informações como "verdades *verdadeiras*" não implica um "vale-tudo" metodológico - longe disso, apenas não projetamos enxergar as informações como verdades naturalizadas a serem "celebradas", e sim como pistas das quais suspeitamos e sobre as quais levantamos questionamentos e discussões. (CORAZZA, 2007; VEIGA-NETO, 2007) Ora, além de uma experiência entediante, o que teria a oferecer um caminho cujas etapas fossem óbvias, rigorosas e já preestabelecidas?

Gatti (1999) destaca que se propusermos pesquisas cujas conclusões e resultados sejam predeterminados, a investigação se configurará em uma rotina conservadora e monótona, semelhante a uma receita de bolo. "Na cozinha, seguir com perfeição uma receita não garante um bom bolo", adverte-nos Gatti (1999,

p.73). Necessitamos de um “algo mais”, do envolvimento e integração do/a pesquisador/a com a pesquisa, até porque, como sinalizamos, as análises, as seleções de informações e os objetos sofrem influência de sua subjetividade e imaginação.

Para Corazza (2007), entre os vários métodos eventualmente disponíveis, somos escolhidos/as, significados/as e subjetivados/as por uma **determinada prática de pesquisa** porque essa implica o nosso modo de pensar o mundo. Presumimos que pensar nossas discussões **visualmente** pode ser a expressão da nossa subjetividade e do nosso interesse pelas imagens. Por isso brindamos nossas reflexões ampliando-as com os estudos de imagens. “A investigação em e sobre a cultura visual está estreitamente ligada à pesquisa com e sobre as imagens” (HERNÁNDEZ, 2010, p. 79).

Antes de apresentarmos os critérios para a seleção das imagens, destacamos que essas foram utilizadas não com a despreziosa intenção de “ilustrar” ou “embelezar” as páginas visualmente monótonas. Longe disso. Por se tratar de uma pesquisa sobre os usos de artefatos visuais, selecionamos figuras de composições diversas para comunicar e ampliar nossas reflexões. Por que já não exemplificamos essa questão com uma imagem? A figura 2 ilustra os trajetos metodológicos desta dissertação.

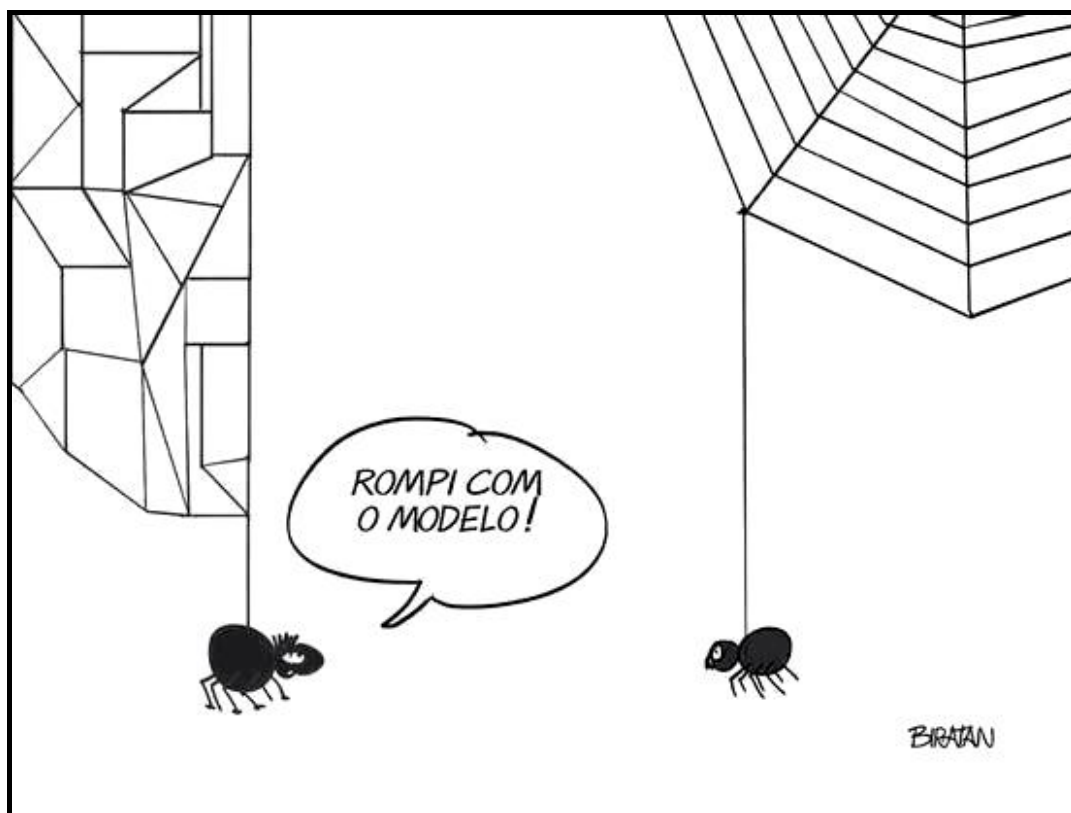


Figura 2: Aranha inovadora. Ilustração de Biratan , postada em 1 de agosto de 2011.
 Fonte: http://biratancartoon.blogspot.com.br/2011_08_01_archive.html.

A primeira aranha constrói sua teia com um desenho diferente daquele que conhecemos, enquanto a segunda aranha reproduz um modelo naturalizado, com padrões regulares e, por isso, óbvios. Ainda que se diferencie do modelo “normal”, a primeira teia não deixa de cumprir sua função: a de sustentar a aranha. A nosso ver, a primeira teia representa a metodologia sugerida pelos Estudos Culturais, e a segunda, os cânones metodológicos da ciência moderna (GATTI, 2005). Assim como a aranha que diz “Rompi com o modelo!” e, por isso, está ciente do que faz, quisemos construir os nossos caminhos sem amarras que nos limitassem, que nos impedissem de criar e interpretar áreas do conhecimento.

A respeito dos critérios para a seleção das imagens que compõem nossas discussões, tomamos cinco das onze¹⁶ características que Hernández (2000, p. 140) pontua como merecedoras de atenção nos artefatos visuais. São elas:

1. Estar abertas a múltiplas interpretações;

¹⁶ As demais características são: Referir-se às vidas das pessoas; Ser inquietantes; Olhar para o futuro; Não estar obcecada pela ideia de novidade; Estar relacionada com valores compartilhados em diferentes culturas; e Refletir as vozes da comunidade (HERNÁNDEZ, 2000, p. 140).

2. Expressar valores estéticos;
3. Fazer com que o/a espectador/a pense;
4. Não ser herméticas, incompreensíveis;
5. Não ser apenas expressão do narcisismo do/a artista;

Uma última consideração a respeito da escolha das imagens é que em nossa busca consideramos as mais variadas fontes (livros, catálogos de museus, *blogs* e *sites*), gêneros (história em quadrinhos, charges, publicidades e personagens) e autores/as (artistas consagrados/as da história da Arte, anônimos/as e imagens da cultura popular). Justificamos essa diversidade na pesquisa pelo fato de que uma de nossas motivações iniciais fora o modo como os/as jovens interagem com as imagens da cultura popular, da internet e dos meios de comunicação. Assim, seria incoerente desconsiderarmos essas imagens em nossas reflexões.

Em sua apresentação, esta dissertação está organizada em quatro seções. A primeira é a introdução. Na segunda seção, intitulada **De onde e de quem falamos: Contextualizações necessárias**, assinalamos e refletimos sobre características de três momentos distintos: a pré-modernidade, a modernidade sólida e a modernidade líquida (BAUMAN, 2007; 2010; 2013a; 2013b). Debruçamo-nos principalmente sobre a última delas, e sobre as identidades e peculiaridades dos indivíduos que nela vivem. Por último, nessa seção, problematizamos aspectos da educação escolar, analisando a divergência entre o modo como a escola educa e o modo como os/as adolescentes e crianças líquidos/as aprendem.

Na seção **Aproximações entre os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual: Convergências teóricas**, investigamos as vertentes teóricas, identificando o que elas têm em comum e como se posicionam frente a questões que aferem o ensino de arte na escola. Para isso, elegemos quatro categorias de análise: Culturas, pedagogias culturais, formação docente e estudo de artefatos visuais. Em um primeiro momento, preocupamo-nos em estabelecer relações sob às três primeiras categorias. A partir disso, identificamos convergências e aproximações entre as duas vertentes teóricas. Em um segundo momento, aprofundamos nossas discussões sobre o estudo de artefatos visuais, nossa quarta categoria de análise. Para isso, respaldamo-nos em Hernandez (2007) que identifica e destaca quatro perspectivas a partir do modo como os/as professores/as interagem e abordam os artefatos da Cultura Visual em suas intervenções pedagógicas. São elas: a

perspectiva proselitista, a perspectiva analítica, a perspectiva da satisfação e a perspectiva autorreflexiva, com a qual nos identificamos.

Tendo nos posicionado em concordância com a perspectiva autorreflexiva e com base nas aproximações estabelecidas na terceira seção, na quarta seção, **Desenhando caminhos**, propomos aplicações e tentativas de estudos críticos de artefatos visuais. Desenvolvemos estudos sobre as produções do artista francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848) identificando e problematizando seus discursos e projeções sobre raça e cor. Posterior a isso, analisamos o trabalho de artistas contemporâneos, assim como imagens televisivas e publicitárias, verificando como apresentam e representam aspectos raciais.

Por último, em nossas **Considerações Finais**, relacionamos o que foi desenvolvido nas seções anteriores e refletimos sobre a formação de professores/as. Tendo considerado o modo como os indivíduos da modernidade líquida se relacionam com o conhecimento e sobretudo, com a visualidade, professores/as e demais profissionais da educação escolar precisam desenvolver outras habilidades de ensino além daquelas que se mostravam eficientes na educação de gerações anteriores. Nossa sugestão é a de que professores/as sejam performativos/as, que interajam com seus/suas discentes e que considerem e potencializem suas inquietações, suas dúvidas, seus interesses e, em especial para a nossa pesquisa, os artefatos visuais que lhes chamam a atenção.

2- DE ONDE E DE QUEM FALAMOS: CONTEXTUALIZAÇÕES NECESSÁRIAS

Para pensarmos nas possíveis relações entre os/as autores/as dos Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2000; 2003; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013), primeiramente faz-se necessário discutirmos as características que permeiam a contemporaneidade. O objetivo desta seção é **apresentar características da modernidade líquida e dos sujeitos que nela vivem**. Para tanto, recorreremos aos textos de Bauman (2007; 2010; 2013a; 2013b) Corazza (2007), Gatti (1999; 2005) Giroux (1995; 2001; 2012), Green e Bigun (2012), Hall (2003; 2006; 2012), Kellner (2001; 2012) e Silva (2006; 2012). Além disso, incluímos em nossas discussões a série de esculturas “*Nomadpatterns*”, de Livia Marin, a produção “Partida do navio alado”, de Vladimir Kush, e “tirinhas” de “Mafalda”, personagem do cartunista Quino, por relacionarmos-las com nossas discussões.

2.1- De onde falamos: sobre baús, armários e cabideiros

Modernidade líquida e modernidade sólida são conceitos cunhados por Bauman (2007; 2010; 2013a; 2013b) para demarcar características de determinados momentos históricos e sociais. Em comum, os termos referidos apresentam o uso da palavra “modernidade”, o que reforça que não há uma interrupção precisa e definida entre o passado e o presente. As palavras “sólida” e “líquida” referem-se às metáforas utilizadas pelo autor para caracterizar as mudanças que ocorrem com o desenvolvimento da sociedade burguesa no Ocidente e da forma de produção capitalista.

Kellner (2001) denomina de **pré-modernidade** o período anterior a estes em que as sociedades tradicionais concebiam a identidade como herdada, fixa e imutável. Os mitos e a religiosidade predeterminavam os lugares que cada indivíduo ocuparia no grupo, legitimando rigorosamente seus comportamentos e ações. Assim, homens e mulheres nasciam e morriam ocupando os mesmos lugares e papéis dentro de uma tribo ou clã. Nas palavras do autor,

Nas sociedades pré-modernas, a identidade não era uma questão de problemática e não estava sujeita à reflexão ou discussão. Os indivíduos não passavam por crises de identidade, e esta não era nunca radicalmente modificada. Alguém era caçador e membro da tribo, e por meio desse papel e dessas funções obtinha sua identidade (KELLNER, 2001, p. 295).

Neste sentido, percebemos que nas sociedades **pré-modernas** as funções dos indivíduos eram determinadas e fixadas de antemão de acordo com a concepção que se tinham nas forças espirituais e religiosas. Assim, uma vez nascido trabalhador, o indivíduo, ao longo de sua vida, permaneceria trabalhador.

No período chamado de **modernidade sólida** (entre o século XVI e XX) eram predominantes relações e sentimentos sólidos, isto é, que iam ao encontro da tradição e da durabilidade, como a garantia, segurança, carreira, família, compromisso, memória, fidelidade, estabilidade, rotina, planejamento, metas, confiança, resistência e longevidade.

Esse período é caracterizado como,

[...] a era da racionalidade, a qual fundamenta não só o conhecimento científico, como as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a própria arte, a ética, a moral. Cria, por sua vez, condições de verdade que enclausuram a própria razão e que geram formas de poder e homogeneizam contextos e pessoas, impondo-se como instrumento de controle (GATTI, 2005, p.597).

Destacamos como características da modernidade sólida, além da ênfase na racionalidade, a homogeneização de representações e valores em prol do progresso científico, artístico e filosófico da sociedade. Conforme Gatti (2005), as reflexões e críticas feitas a esse período estão relacionadas, especialmente, à hegemonia da racionalidade e sua separação da afetividade e da intuição e à necessidade de se considerarem as diferenças que os indivíduos apresentam entre si. Gatti (2005) diz isso levando em conta a recorrência de fracassos das utopias e promessas de salvação para os grupos sociais que apresentavam características culturais diferentes daquelas almejadas pela hegemonia.

Por sua vez, a **modernidade líquida**, período que se inicia em meados do século XX, marca,

[...] a passagem da fase “sólida” da modernidade para a “líquida” – ou seja, para a condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotina, padrões de comportamentos aceitáveis) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las [...]. (BAUMAN, 2007, p.7).

Nessa passagem para uma sociedade líquida, planejamentos, compromissos duradouros, juramentos de fidelidade, rotina, planos a longo prazo, certezas absolutas, perpetuação dos elementos e das relações sociais e as demais características que indicam solidez passam a ser consideradas como uma ameaça para os indivíduos. Assim como ocorre com os líquidos, os aspectos da contemporaneidade, ou melhor, da modernidade líquida, não conseguem manter sua forma por muito tempo, porque, sendo flexíveis, voláteis, eles escorrem. Como consequência disso, “[...] tudo nasce com a marca da morte iminente e emerge da linha de produção com o ‘prazo de validade’ impresso ou presumido” (BAUMAN, 2013b, p. 22)¹⁷.

Essas características, intensificadas pelas tecnologias da comunicação de massa, sinalizam a passagem de “[...] uma sociedade industrial para uma sociedade da informação” (GATTI, 2005, p. 603), marcada pelo egocentrismo, pelo ecletismo e pelos espetáculos. Há ainda o descomprometimento com uma “verdade absoluta”, uma vez que o uso da razão, da uniformidade e dos cânones epistemológicos são postos em questão. Ao contrário da modernidade sólida, a modernidade líquida destaca as diferenças, a heterogeneidade e a multiplicidade das formas de pensar, de fazer e de ser.

Para exemplificar esses momentos distintos e ao mesmo tempo interligados, pensemos na seguinte reflexão: comparar a Pré-modernidade (momento anterior à modernidade sólida), a modernidade sólida e a modernidade líquida com “**modos de se guardar ou organizar as roupas**”.

Nesta lógica, em nossa analogia, a primeira delas, a Pré-modernidade, seria um **baú trancado**. A comparação se deve ao fato de que neste período os livros, o conhecimento, a arte e a ciência não eram acessíveis a todos/as, viviam “trancados”. Mesmo que se relacionassem entre si, os conhecimentos, a arte e a ciência eram controlados e atendiam aos interesses de poucos/as, especialmente aos daqueles/as que representavam a Igreja Católica. Fazemos essa associação considerando que, quando guardamos nossas roupas, objetos e pertences em baús

¹⁷ Podemos evidenciar essa questão com alguns aspectos da moda, por exemplo, que lançam peças, cores e padrões como tendências já pensando no seu prazo de validade e em seu envelhecimento, fazendo com, em pouco tempo, as peças sejam consideradas obsoletas (BAUMAN, 2013a). Outro exemplo é o critério de que para que as construções de prédios e casas sejam expedidas, devem já apresentar seu alvará de demolição – prática que, nos Estados Unidos já é constante bastante comum (BAUMAN, 2010).

trancados, normalmente o fazemos por termos a intenção de que poucas pessoas não uma única pessoa (nós mesmos) - tenham acesso a esses itens. Camisas, blusas, calças, vestidos, sapatos, perfumes, enfim, todos os objetos que são guardados no baú trancado, ainda que distintos entre si, pertencem a uma única pessoa e, por isso, são restritos a ela. Para abrir esse baú é preciso ter acesso à chave do cadeado, da mesma forma que é importante nos lembrarmos de trancá-lo após o uso. Assim também acontecia na Pré-modernidade, já que apenas certos grupos sociais, clero e aristocracia, tinham acesso ao conhecimento, enquanto a população em geral vivia sob a imposição dos valores e das vontades da Igreja. As alças nas laterais do baú permitem que ele seja carregado por um grupo restrito de pessoas. Graças ao seu tamanho reduzido, o baú ainda pode ser transportado para porões, torres, lugares distantes e, até mesmo, ser escondido e mantido em segredo para que pouco, ou quase nada saibamos sobre ele.

Nesta metáfora, a modernidade sólida pode ser entendida como um **armário grande de madeira bruta**, cujo peso e o tamanho dificultam que fiquemos trocando-o de lugar. Ainda que muitas pessoas se juntassem e fizessem força, teriam pouco sucesso ao tentar movimentá-lo. Por isso, é preferível que o mantenhamos sem muitas alterações e em um lugar fixo, determinado. Diferentemente do baú trancado, onde as roupas e pertences dividiam o mesmo espaço restrito, se abrimos esse armário encontraremos os elementos organizados em seções: as meias estão enroladas em pares e guardadas na primeira gaveta, as roupas íntimas na segunda, os lenços na terceira, as peças leves estão dobradas na primeira prateleira e as camisas penduradas no alto, organizadas das cores quentes para as cores frias. As calças estão nos cabides inferiores, os perfumes, cremes e demais cosméticos estão guardados em caixas, cada qual com uma etiqueta com a devida identificação em letras garrafais.

Outra característica que destacamos é que, para a organização desse armário, agiu-se com discernimento e racionalidade. Se algo está ali, é porque tem uma justificativa racional. “Ora, já que os casacos pesados e os cobertores felpudos são pouco usados, porque deixá-los com as demais peças? Se os vestidos longos amarrotam facilmente, porque guardá-los em gavetas?” Nesse sentido, as peças de uso mais frequente são dispostas na primeira e segunda prateleiras, as mais acessíveis; aquelas peças que usamos em situações atípicas ficam nas prateleiras de cima, cujo alcance é menos fácil; aquelas que amarrotam são penduradas em

cabides; as que desfiam são isoladas das demais, e assim por diante. Tudo tem seu devido lugar, até porque nesse armário raramente as roupas são descartadas. O zelo e a cautela fazem com que as roupas e o próprio armário durem várias estações, que sejam reaproveitadas e passadas de geração para geração. No planejamento e sistematização daquele/a que organizou esse armário percebemos a preocupação em conservar as roupas, mantendo sua qualidade por anos.

Essa comparação significa que na modernidade sólida, tende-se a valorizar a racionalidade, a ciência e a busca pela harmonia em detrimento da diferença e da diversidade. Os conhecimentos são cada vez mais especializados, como se fossem organizados em caixas, separados dos demais, com fronteiras demarcadas. Na modernidade sólida, buscam-se explicações não mais nos argumentos da Igreja ou na religião, mas sim em outro pilar sólido, fixo e inflexível: a ciência e seu método (BAUMAN, 2007; 2010; 2013a; 2013b;). Nesse sentido, os fenômenos sociais, as forças da natureza e os sentimentos humanos são explicados pela ciência.

Por último, pensando em “modos de se guardar ou organizar as roupas”, o terceiro momento, o da modernidade líquida, é representado por um **cabideiro** onde as roupas são penduradas de modo prático. Não existem separações, prateleiras ou diferenciações: calças, camisas, chapéus, moletons, saias e roupas íntimas compartilham o mesmo espaço. Muitas vezes, inclusive, são sobrepostos, amontoados, o que dificulta a distinção das peças. Leve e inovadora, a estrutura do cabideiro permite transportá-lo com rapidez para o lugar que quisermos, conforme nos for conveniente.

Os ganchos e suportes expostos possuem encaixes e assim podem ser trocados, retirados ou acrescentados de outros, disso resultando que raramente o desenho e a estrutura do cabideiro permaneçam os mesmos por muito tempo. Além disso, seus ganchos e suportes oferecem acesso mais fácil às roupas: podemos retirá-las dali a poucos minutos antes de sairmos de casa, sem maiores complicações. Não precisamos destravar cadeados, abrir gavetas ou desemperrar portas, afinal, as roupas estão ali a nossa disposição: quando delas precisamos, pegamo-las.

No cabideiro da modernidade líquida, assim como é fácil pegar as roupas, também é fácil guardá-las. Seu *design* permite que as diferentes peças sejam “jogadas” por cima umas das outras no dia a dia, conforme forem usadas. Como consequência disso, peças caem no chão, sujam-se, são danificadas, rasgadas,

desfiadas - mas isso não é problema, porque podemos comprar roupas novas. Ora, não há nenhuma peça ou objeto tão especial que não possa ser substituído por outro mais moderno e mais arrojado.

No cabideiro, as peças e acessórios se misturam entre si, o que nos dificulta identificar a quem pertencem: “De quem é essa blusa? Onde está minha saia? Cadê o par desta meia? Esse *short* é meu ou seu?” Essas perguntas são solucionadas com uma simples decisão: nesse cabideiro – vejam só – o uso das roupas é coletivo. Assim, é mais fácil misturarmos os conjuntos e experimentarmos combinações inovadoras: usamos peças listradas junto de peças floridas, saias com calças, regatas com gravatas, blusas de gola alta com colares. Podemos ainda trocar os pés das meias e desordenar seus pares.

Essa flexibilidade nos permite perguntar: “Por quê não compartilhamos nossas roupas entre nós? Posso experimentar sua jaqueta? Tenho uma camisa que ficaria linda em você. Use-a quando precisar. Só não se esqueça de pendurá-la no cabideiro após o uso”.

Nessa metáfora do baú trancado, do armário grande de madeira maciça e do cabideiro (figura 3), neste trabalho nos preocupamos especialmente com o último deles, pois caracteriza o momento em que vivemos: a modernidade líquida.



Figura 3: Pré-modernidade, modernidade sólida e modernidade líquida.
Fonte: elaboração própria, 2013.

Antes de prosseguirmos destacamos dois pontos. O primeiro é que entre os/as autores/as não há consenso em relação às denominações das diferentes formas de ser da modernidade. Bauman (2007; 2010; 2013a; 2013b) utiliza Pré-

modernidade, modernidade sólida e modernidade líquida. Corazza (2007), Gatti (1999; 2014), Giroux (1995; 2001; 2012), Hall (2003; 2006; 2012), Kellner (2001; 2012) e Silva (2006; 2012) se referem a esses períodos como pré-modernidade, modernidade e pós-modernidade.

Gatti (2005) afirma ser difícil conceituar e trabalhar com os termos “pós-modernidade” ou “pós-moderno/a” justamente porque eles tentam caracterizar uma sociedade em processo de construção - a sociedade contemporânea ocidental- e por isso enfrentam constantes modificações. Nesta dissertação, para nos referirmos a esses períodos, variaremos os termos conforme os/as autores/as que subsidiam nossas discussões.

O segundo ponto refere-se ao início e término de cada época, pois esses períodos não são definidos e demarcados - ao contrário, a modernidade sólida e a líquida se sobrepõem, confundem-se. Podemos comparar essa intersecção entre modernidade sólida e modernidade líquida por meio da série “*Nomad patterns*”¹⁸, da artista chilena Livia Marin (1973—). A série de 2012 é composta por 32 peças de cerâmica que apresentam uma característica em comum: aparentam estar se derretendo (figura 4).

As peças são simultaneamente representadas em dois estados físicos: são sólidas e líquidas. São firmes e voláteis ao mesmo tempo, sem maniqueísmos ou dicotomizações. Conforme a mudança gradual do resistente para o fluído, os padrões de flores e os arabescos vão se dissolvendo, expandindo-se conforme a volatilidade do líquido.



Figura 4: *Nomad Patterns*, 2012 de Livia Marin.
Fonte: <http://www.ideafixa.com/ceramica-derretida/>

¹⁸O título pode ser traduzido como “Padrões nômades”(tradução nossa).

Relacionamos as produções de Livia Marin com os conceitos de Bauman (2007, 2010, 2013a, 2013b) porque, assim como a modernidade sólida e a modernidade líquida, a peça de cerâmica representa um objeto só, porém com características distintas. Ainda que não se desmembre em duas peças, o bule da figura 4 apresenta uma parte rígida, durável - portanto, sólida e ao mesmo tempo, uma segunda parte, fluída, derretida e elástica - portanto, líquida. Essas características, em nossa análise, representam respectivamente a modernidade sólida e a modernidade líquida¹⁹ que, apesar de serem diferentes, existem concomitantemente. Na subseção seguinte tratamos sobre os indivíduos que nela vivem, suas identidades e o modo como se relacionam entre si.

2.2- De quem falamos: múltiplos indivíduos, múltiplas identidades

Hall (2012) considera que o termo **identidade** está sob rasura²⁰, e isso implica dois fatos: o primeiro é que a palavra *identidade* possui um significado original que não se aplica mais, não é mais conveniente ou adequado para se pensar; e o segundo é que não existem outros conceitos que possam substituir o significado original. O próprio conceito de identidade parece estar em transição ou “[...] no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chaves não podem ser sequer pensadas” (HALL, 2012, p.104).

Para Hall (2006), na pós-modernidade as compreensões sobre o termo identidade são diferentes daquelas que se tinham na concepção do Iluminismo, no século XVIII, e do sujeito sociológico. Na concepção de identidade no **Iluminismo**, entendia-se que os indivíduos nasciam predeterminados, com um núcleo interior definido, e permaneciam com sua identidade essencialmente fixa e inalterável por toda a vida. Nesta concepção, para ser artista era preciso nascer com as características, habilidades e “talentos” peculiares ao/à profissional de arte. Kellner (2001) relaciona essas características da identidade com as sociedades **pré-modernas**, cujos indivíduos não passaram por uma crise de identidade, já que

¹⁹ Para Pezde (05 fev. 2014), a série *NomadPatterns* diz respeito à relação que estabelecemos com os objetos de uso cotidiano, como as xícaras e os pires que, mesmo depois de danificados, carregam consigo algo de nós, de nossa subjetividade. Soa interessante e irônico o modo como essa crítica diverge dos apontamentos que Bauman faz sobre a descartabilidade e substituição dos objetos e pessoas.

²⁰ "Estar sob rasura" é representado pelo símbolo de duas linhas cruzadas (X) (HALL, 2012).

"identidade" não era um conceito discutido ou problematizado, mas algo fixado a partir do momento de sua concepção. "O indivíduo nascia e morria como membro do mesmo clã, de um sistema fixo de parentesco, de uma mesma tribo ou grupo, com a trajetória de vida fixada de antemão" (KELLNER, 2001, p. 295).

Segundo Hall (2006), em outra concepção, a **sociológica**, considera-se que a interação entre indivíduo e as culturas com as quais mantém contato influencia suas características e identidade. Em outras palavras, admite-se que o núcleo interior, ou seja, a essência do sujeito, não é independente e que recebe contribuições das pessoas, lugares, símbolos e culturas com os quais os homens e mulheres estabeleciam relações. À medida que os indivíduos ampliam seus conhecimentos e sua comunicação com as culturas exteriores, o seu "eu real" – a sua identidade - se modifica continuamente. A identidade não é vista como "autossuficiente", mas como um elemento de interação entre o "eu real" e a sociedade com a qual se convive (HALL, 2006).

Kellner (2001) atribui características semelhantes à concepção de identidade que denomina de **moderna**. Explica que durante a modernidade a compreensão que se tem sobre a identidade refere-se ao modo como nos apresentamos e somos percebidos/as e interpretados/as por nós mesmos/as e pelos/as outros/as. Hall (2006) infere que na pós-modernidade essas concepções ou modos de enxergar as identidades estão em declínio ou sob rasura. Para o autor, a visão **pós-moderna** de identidade é diferente da visão que se tinha no Iluminismo ou na concepção sociológica (HALL, 2006) ou das concepções pré-modernas e modernas (KELLNER, 2001) em dois aspectos: 1- as identidades são constituídas sucessivamente, sendo costuradas e sobrepostas mais pelos fatores culturais e sociais do que pelos biológicos e genéticos; e 2- os indivíduos não apresentam mais uma única identidade, fixa e estável - pelo contrário, a identidade é vista como uma celebração móvel, ambivalente, fraturada e fragmentada em várias outras identidades que, inclusive, podem ser incompletas, multifacetadas, não resolvidas e até mesmo opostas entre si. No momento em que se formam as identidades, já se transformam. Nesse sentido, para os autores, na atualidade, uma identidade completa, coerente e compreensível "[...] é uma fantasia" (HALL, 2006, p. 13), ou "[...] um mito e uma ilusão" (KELLNER, 2001, p. 298).

Compartilhando da posição dos autores, nesta dissertação, utilizamos a palavra **identidades** no plural, ou seja, compreendemos a identidade dos indivíduos

como constituída simultaneamente e as múltiplas identidades que uma mesma pessoa pode assumir. Para Silva (2006), os abalos que ao longo do século XX desequilibraram as concepções hegemônicas de identidade favoreceram a condição pós-moderna e a denominada "**crise de identidades**".

Novas identidades sociais emergem, identidades reprimidas se rebelam, se afirmam, colocando em questão, deslocando a identidade unificada e centralizada do indivíduo moderno: macho, branco, heterossexual... Mudanças estruturais alteram radicalmente a paisagem cultural em que essa identidade *reinava soberana*, assentada numa localização aparentemente *firme e segura*. (SILVA 2012, p. 83, grifos nossos).

Para Kellner (2001), as identidades pós-modernas são ambivalentes, pois os indivíduos apresentam maior liberdade de agir sobre suas próprias vidas, mudando constantemente conforme lhes for conveniente²¹ e ao mesmo tempo, desencadeiam ações, relacionamentos e estilos dependentes de suas tendências pessoais, bem como da moda e da publicidade.

Houve um tempo em que identidade era aquilo que se era, aquilo que se fazia, o tipo de gente que se era: constituía-se de compromisso, escolhas morais, políticas e existenciais. Hoje em dia, porém, ela é aquilo que se aparenta, a imagem, o estilo e o jeito como a pessoa se apresenta. E é a cultura da mídia que cada vez mais fornece material e recursos para a constituição das identidades. (KELLNER, 2001, p. 333).

Destas palavras podemos inferir que Kellner (2001) faz menção, respectivamente, aos atributos de uma identidade moderna e aos atributos que temos na pós-modernidade, uma vez que a primeira se caracteriza pela linearidade, rigidez e autenticidade e a segunda, pela flexibilidade, descartabilidade e pelo embaçamento de fronteiras.

Bauman (2010), citando Singly (2003), explica que a analogia, "criar raízes" já não é adequada para representar ou simbolizar as identidades atuais, pois implica um ato irreversível, único e definitivo uma vez que ao "criar raízes" em algum lugar, o indivíduo torna-se pertencente a este lugar. Sugerem que ao invés disso, experimentemos pensar nas identidades como um "lançar âncora", com base em dois argumentos. O primeiro deles é que "criar raízes" é uma ação quase permanente, pois quando arrancadas do chão, as raízes não podem mais absorver

²¹ Kellner (2001) menciona como exemplo de identidade pós-moderna o cantor e dançarino norte-americano Michael Jackson (1958-2009), que se movimenta entre fronteiras. Em seus vídeos ora ele aparece negro, ora branco; ora adulto maduro e responsável, ora criança indefesa; em algumas cenas é másculo e, em outras, é feminino.

nutrientes e assim as plantas murcham e, posteriormente, morrem. Em um barco, por outro lado, a âncora pode ser retirada várias vezes do chão sem implicar diretamente no prejuízo dos/as passageiros/as da embarcação - ao contrário, quando içamos âncora, logo pensamos em lançá-la em outros portos. O segundo argumento dos autores é de que a raiz representa uma parte elementar da planta que, inclusive, determina seu alicerce biológico, excluindo outras formas e desenhos que a planta possa apresentar. Contrapondo-se a isso, a âncora pouco interfere na estrutura de um barco. Ela é uma espécie de acessório que pode ser substituído e removido conforme o desejo dos/as interessados/as. É tão fácil adquiri-la quanto o é abandoná-la. (BAUMAN, 2007; 2010; 2013a; 2013b;)

Pensando assim, o "lançar âncora" permite enxergar as identidades como elementos passageiros, efêmeros, substituíveis, flexíveis e sucessíveis, como demonstra a figura 5, uma criação de Vladimir Kush (1965--), artista russo, conhecido por suas temáticas inusitadas. A composição em questão apresenta um navio indo em direção ao mar. No canto direito percebemos figuras humanas que acenam com bandeiras coloridas como se estivessem se despedindo, festejando a partida e aventura iminente dos/as tripulantes. A nossa interpretação da composição intitulada "Partida do navio alado" vai ao encontro da metáfora sugerida pelos autores, pois, além de retratar a relação de chegada e partida como sendo ações provisórias, representa a metamorfose de características e destinos. Observamos que nesta pintura Kush também exercita sua característica de trocar elementos: ao invés de velas de tecidos, o navio é guiado por borboletas, símbolo da transformação e efemeridade, comparadas às identidades contemporâneas.



Figura 5: Partida do navio alado, de Vladimir Kush.

Fonte: <http://www.estranhomasverdade.com/forum/index.php?topic=8973.195>

Assim como os barcos e navios içam e lançam âncoras e atracam em portos distintos, repetidas vezes também “[...] os Eus se submetem [...] nessa busca de reconhecimento e confirmação de identidade que dura a vida inteira” (BAUMAN, 2010, p. 39). Com esta analogia, compreendemos as identidades como alegorias móveis que, como os barcos, vêm e vão conforme a necessidade, gosto, ou conveniência daqueles/as que estão a bordo. Além disso, assim como as borboletas de diferentes cores e tamanhos da composição de Kush, as múltiplas identidades convivem, são sobrepostas e se combinam em um mesmo indivíduo.

Diferentemente da modernidade, quando algumas características dos indivíduos excluem outras, como se fossem binários opostos e adversários, na pós-modernidade se dá menos valor ao maniqueísmo intrínseco à palavra “*versus*” (como em heterossexual *versus* afeminado/a ou loiro/a *versus* negro/a). Hall (2003) destaca que perceber as **diferenças** como fatores mutuamente excludentes e opostos entre si é pensar a partir de “ou’s” (ou se é heterossexual ou se é afeminado/a; ou se é loiro/a ou se é negro/a) ignorando as demais possibilidades de

intersecções, combinações e mestiçagem entre essas características. Ao invés disso, na pós-modernidade destaca-se a conjunção “e”, que indica acréscimo e adição. Ora as possibilidades de se ser não se esgotam nas classificações “ou loiro/a ou negro/a” e, por isso podem ser hibridizadas em uma relação não de exclusão, mas de soma: “negro/a e loiro/a”.

O autor justifica essa hibridização de identidades pela intensa exposição às informações culturais proporcionada pelo contato entre culturas que amplia as representações de mundo e multiplica as possibilidades de nos identificarmos e nos reconhecermos²². Disso, inferimos que a quantidade e a rapidez das informações veiculadas contribuem para que homens e mulheres pós-modernos/as apresentem não mais uma única identidade estável, determinada e rígida, mas um “eu performativo” (HALL, 2012), isto é, que se constrói e se modifica simultaneamente como resultado de uma **multiplicidade de identidades**. Bauman (2013b) afirma que utilizamos nossas identidades assim como utilizamos nossas camisas. Quando não nos servem mais ou quando não estão mais na moda, são descartadas e substituídas por outras que nos são mais convenientes. Assim, os artefatos visuais contribuem para as constantes constituições e reconstituições de identidades que uma mesma pessoa possa assumir.

Além disso, também a **diferença** assume papel significativo na constituição das identidades, porque só percebemos o que somos quando estamos diante do/a “outro/a”, isto é, daquele/a que é diferente de nós. Silva (2006; 2012) nos ajuda a entender a identidade e a diferença como elementos inseparáveis e dependentes, sendo a primeira uma positividade e a segunda uma negatividade; porém não utilizamos os termos positividade e negatividade como sinônimos de benefício e prejuízo, respectivamente, mas sim, de afirmação (o que somos/temos) e de negação (o que não somos/temos). Na explicação do autor, quando dizemos “somos brasileiros/as”, dizemos aquilo que somos e negamos outras possibilidades de ser, por exemplo, “não somos chineses/as, não somos italianos/as, não somos alemães/ãs, não somos portugueses/as”. O que somos é inseparável daquilo que não somos. Em suas palavras “A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (SILVA, 2012, p. 79).

²²Com base em Hall (2012), entendemos a identificação não como um processo naturalizado de simples reconhecimento de características em comum que podem ser descartadas ou acrescentadas, mas como um percurso sempre incompleto e em constante formação.

O que nos interessa nessa discussão sobre identidade e diferença é tornar compreensível que, além de serem dependentes uma da outra, ambas não são elementos naturalizados, ou seja, não são elementos que sempre existiram e que por isso precisam ser tolerados e respeitados - ao contrário, são resultados da criação social. Elas são produzidas por meio de ações e contextos culturais e, por isso, não são elementos dados, naturais e inalteráveis, mas sim, reflexo de uma determinada sociedade e cultura (SILVA, 2012). O autor assevera que por meio da linguagem determinamos identidades e diferenças. Quando, por exemplo, usamos de diferentes formas de linguagem para expressar o que é “ser brasileiro/a” (identidade), ao mesmo tempo estamos negando e aceitando características compatíveis com ser brasileiro/a, da qual compartilhamos. Além disso, a própria linguagem é uma "estrutura que balança", isto é, que vacila, que é caracterizada pela instabilidade, pela dependência e pela indeterminação (SILVA, 2012, p.80).

Essa instabilidade é representada por meio de uma tirinha de “Mafalda” (Figura 6), do cartunista Joaquín Salvador Lavado Tejón, conhecido como Quino (1932--). Nos dois primeiros quadrinhos, Susanita e Mafalda estão paradas frente a frente, sem reação. Susanita está surpresa com Mafalda. Somente no terceiro quadrinho, com a reafirmação de Mafalda, é que sabemos o que causou tamanha perplexidade em sua amiga: **Mafalda não tem televisão**. Como resultado de sua reafirmação em voz alta, várias crianças que até então não participavam do diálogo se aproximam das duas meninas e param, perplexas, vitradas em Mafalda, examinando-a como se ela fosse incomum.



Figura 6: Tirinha 012, de Mafalda, história em quadrinhos.
Fonte: <http://tirasdemafalda.tumblr.com/page/7>

A reação das crianças indica que, para ser vista como uma "pessoa normal", Mafalda precisaria possuir televisão. Como este não é o caso, a menina é considerada diferente, uma exceção à normalidade, sendo inclusive apontada por

ela mesma como um “animal raro”. Respaldados em Silva (2012), inferimos que a regra/norma de que todas as crianças devem possuir televisão não é algo naturalizado, e sim, o resultado de uma repetição de ações e comportamentos sociais que se prolongam. Em alguns casos, as crianças e adolescentes cedem às interpelações dos/as colegas e informações emitidas pelas instituições sociais (mídias, famílias, escola, etc.) sobre o seu modo de ser e de se vestir. Dando sequência à história, as figuras 7 e 8 ilustram as consequências do estranhamento que os/as colegas de Mafalda manifestaram com a notícia de que ela não possuía televisão.



Figura 7: Tirinha 013, de Mafalda, história em quadrinhos.
Fonte: <http://tirasdemafalda.tumblr.com/page/7>

Na figura 7 Mafalda relata o ocorrido para seu pai, que fica indignado com a opinião generalizada dos/as amigos/as da menina. No segundo quadrinho, o pai interrompe a atividade na qual estava envolvido, levanta-se e, apontando com o dedo indicador exclama: “Não ter televisão não significa ser um animal raro!”; mas parece que Mafalda fora convencida por seus/suas amigas, pois, mesmo diante das orientações de seu pai, a menina aparenta estar triste, condição que pode ser evidenciada em sua última frase, dita enquanto se afasta do pai: “Eu sei, já me disseram que não significa ser um animal raro... Mas ser idiota!”.

Dando continuidade a esse conflito, na figura 8 percebemos que o pai volta a seus afazeres até ser novamente interrompido por Mafalda, que desta vez é mais explícita quanto à sua vontade de ter televisão.



Figura 8: Tirinha 016, de Mafalda, história em quadrinhos.
 Fonte: <http://tirasdemafalda.tumblr.com/page/7>

Em nossa interpretação, as figura 7 e 8 atestam a influência que os/as colegas têm sobre a personagem principal, uma vez que a explicação do pai de que “não ter televisão não significa ser um animal raro” não satisfaz Mafalda. Essa insatisfação tem seu ápice no segundo quadrinho da figura 8, quando Mafalda explode em letras grandes. “Quero uma televisão!”. Essa análise reforça nossa percepção de que as identidades não são naturais, não estiveram sempre ali, mas são produto da negociação entre a interpelação da cultura e das interações sociais e a identidade do indivíduo.

Silva (2012) se refere ao processo de produção constante de identidades e de diferenças como **diferenciação**. Para ele, a diferenciação não é nunca uma negociação harmoniosa ou inocente em que os interesses são distribuídos simetricamente; ao contrário, as identidades e as diferenças são definidas nas interações que estabelecem relações de poder²³, que dicotomizam e classificam os indivíduos entre nós e eles/as, bons/boas e maus/más, pertencentes e excluídos/as, racionais e irracionais, normais e anormais, desenvolvidos/as e primitivos/as. Para o autor, essas classificações, além de serem feitas a partir da diferenciação, isto é, das identidades e das diferenças entre si, apresentam divisões desequilibradas, já que sempre o primeiro termo corresponde à norma e o segundo ao desvio. Neste sentido, nós, os/as bons/boas, os/as pertencentes, os/as racionais, os/as desenvolvidos/as e, no caso de Mafalda, os/as que possuem televisão, sempre estarão privilegiados/as em relação aos seus opostos (eles/as, os/as maus/más, os/as excluídos/as, os/as irracionais e os/as primitivos/as, e os/as que não possuem televisão, respectivamente).

²³ As relações de poder pressupõem um indivíduo como sendo superior a outro por suas características sociais, econômicas, culturais, físicas, sexuais, intelectuais, comportamentais, étnicas e religiosas.

Para Silva (2012), normatizar as identidades, selecionando características específicas para compor um modelo a ser seguido e tomado como referência para os/as demais significa,

[...] atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força de uma identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade [...] Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco/[a]” não é considerado uma identidade étnica ou racial. (SILVA 2012, p. 83, grifo do autor).

Com base nestas palavras, interpretamos que, no conjunto das três tirinhas de Mafalda, o “possuir televisão” é legitimado como uma norma a ser seguida e imitada pelas crianças. Comportamentos que fujam ou se oponham a essa norma não são simplesmente considerados como diferentes, mas apontados como inferiores, negativos e menores do que o primeiro. Tal perspectiva reforça a identidade hegemônica como alvo a ser conquistado.

Na primeira tirinha, os olhares das crianças quando souberam que Mafalda não possuía televisão são olhares interessados e curiosos por se depararem com um posicionamento diferente da norma, ou podemos interpretar como olhares de estranhamento, como que se enxergassem uma aberração? Na segunda tirinha, diante da reação de seus amigos e amigas, Mafalda manteve sua opinião quanto a possuir televisão? Na terceira tirinha, Mafalda, quando grita com seu pai “Quero uma televisão!”, está mais motivada pelos interesses e vontades próprios ou pela necessidade de se igualar à norma?

Em nossa interpretação, quando é abordada como um desvio da norma, Mafalda se sente expulsa do grupo, já que, agora explicitamente, não compartilha de uma das características dos/as demais membros. Como consequência disso, tende a alterar sua opinião e passa a enxergar o “ter televisão” como sinônimo de normalidade e pertença. Fez o pedido ao pai pela necessidade inadiável de ser considerada como “normal” e pertencente ao grupo.

Assim como ocorre nas tirinhas com Mafalda, crianças e jovens constroem suas identidades no processo e interação com “o/a outro/a” no espaço escolar, com as mídias e com as imagens de seu cotidiano. A construção social da juventude inclui a escolarização, mas “[...] de forma alguma, está limitada à ela” (GREEN E BIGUN, 2012, p.209). A juventude, que para os autores é constituída pelos sujeitos

exemplares da pós-modernidade, está cada vez mais imersa e seduzida pelas imagens veiculadas pelas mídias. A educação escolar na modernidade líquida é um dos tópicos para os quais atentaremos na próxima subseção.

2.3- Sobre a modernidade líquida: A educação escolar em um mundo de identidades múltiplas

Bauman (2013b) pondera que, na modernidade líquida, diante de uma situação de frustração ou desânimo, buscamos satisfação e prazer na renúncia a objetos considerados obsoletos e na compra de outros mais “aperfeiçoados”. O autor exemplifica essa questão com uma frase dita em 2011 por George W. Bush, na época presidente dos Estados Unidos: “Voltem às compras”. Essa foi a orientação dada por Bush para que os/as americanos/as pudessem se recompor dos traumas causados pelo ataque terrorista às torres do *World Trade Center*, em 11 de setembro de 2011. É como se a solução para todos os problemas pudesse ser encontrada nas prateleiras das lojas, sob os disfarces coloridos e extravagantes das embalagens. O autor vai além, dizendo que as lojas são vistas como farmácias, no sentido de estarem “[...] repletas de remédios para curar ou pelo menos aliviar todas as moléstias e aflições em nossas vidas e nas vidas em comum” (BAUMAN, 2013b, p. 83).

Sendo assim, reconhecemos que as características referentes à modernidade líquida representam golpes de ataque contra os princípios e a essência da educação escolar tradicional, pois o conhecimento consolidado, a repetição, a rotina, os esquemas sólidos e a memorização que estruturavam por tanto tempo a organização escolar são vistos como desvantagens na atualidade (BAUMAN, 2010). A modernidade líquida valoriza cada vez mais a substituição e a descartabilidade dos objetos e pessoas. Conforme o autor,

[...] hoje, ao contrário de ontem, as formas dissolvidas não devem ser substituídas (e não o são) por outras formas sólidas – consideradas ‘aperfeiçoadas’, no sentido de serem até mais sólidas e ‘permanentes’ que as anteriores e, portanto até mais resistentes à liquefação. No lugar de formas derretidas e, portanto inconstantes, surgem outras, não menos – se não mais- suscetíveis ao derretimento e, portanto também inconstantes. (BAUMAN, 2013a, p.16).

Em relação à escola, o autor então se pergunta: Já que a satisfação dos indivíduos está não mais no acúmulo de elementos, mas na rotatividade entre o descartar o velho e o adquirir o novo “[...] por que o ‘pacote de conhecimentos’ adquiridos na universidade deveria escapar dessa regra universal?” (BAUMAN, 2010, p. 42). Em outros tempos, mães e pais diziam para seus/suas filhos/as frases como “Aquilo que você aprendeu estará contigo para sempre” ou “O conhecimento é a única coisa que ninguém poderá lhe tirar”. Parece que ter boa memória era considerado uma qualidade louvável: quanto mais para o passado ela conseguisse ir, maior era o seu prestígio (BAUMAN, 2010). Para o autor, essas promessas encorajadoras até poderiam funcionar para as crianças da modernidade sólida, mas para aqueles/as que vivem na modernidade líquida, enxergar algo como eterno, memorável e insubstituível pode ser considerado um ponto de vista assustador.

Uma das características da modernidade líquida é o conhecimento descartável, feito para usar e jogar fora, pois é mais interessante e atraente do que aquele conhecimento duradouro, feito para ser conservado. Os conhecimentos também são líquidos, pois “[...] começam a se dissolver no momento em que são aprendidos” (BAUMAN, 2010, p. 44). Assim, viver na modernidade líquida é como percorrer um complexo labirinto cujas paredes são móveis e se deslocam, confundindo-nos a respeito do caminho que já exploramos e dos que nos são ainda inéditos. Aqui, para nós, as paredes móveis representam os conhecimentos.

De um ponto de vista próximo, para Gatti (2005, p. 601), as tecnologias de comunicação de massa e a intensa exposição às informações superficiais e acríticas nos encaminham “[...] para uma multiplicidade de sentidos sem sentido e para a perda de referências mais sólidas, estas substituindo-se em avalanches marqueteiras ou midiáticas”. Conforme a autora, mesmo diante da fragmentação do conhecimento e das demais características da pós-modernidade, o currículo e a organização escolar permanecem obsoletos, pensados a partir da lógica da modernidade, isto é, inflexíveis, objetivos, uniformes e baseados em “verdades incontestáveis”.

Tendo em vista essas condições, Bauman (2010) sugere que as instituições escolares acompanhem a rapidez com que os artefatos culturais são criados, sobrepostos e ultrapassados por causa das inovações tecnológicas. No espaço escolar, e até mesmo nas salas de aula, celulares, *smartphones tablets*, fones de ouvido, mp4, câmeras digitais, computadores, *videogames* e acesso à internet,

ganham *status* de acessórios indispensáveis às crianças e jovens; contudo, a organização do tempo, o espaço e o currículo escolar parecem não levar em conta esse avanço tecnológico. A organização escolar sofreu poucas alterações e mantém sua estrutura semelhante àquelas que se apresentavam nos séculos passados, especialmente em se tratando dos conteúdos que os currículos escolares insistem em abordar. Bauman (2010), afirma que,

As enormes quantidades de informação competindo por atenção parecem muito mais ameaçadoras para os homens e mulheres comuns do que os “poucos mistérios do Universo” que ainda restam e que interessam exclusivamente a um pequeno grupo de maníacos[as] da ciência e ao número ainda mais restrito dos[as] que disputam o Prêmio Nobel. (BAUMAN, 2010, p.57).

Giroux (2012) assinala que, apesar das críticas, o espaço e o currículo escolar continuam valorizando apenas os elementos da “alta” cultura e o uso do livro como fonte de conhecimento, em detrimento ao uso de outras mídias. Em relação ao período ao qual Bauman (2007; 2010; 2013a; 2013b) se refere como modernidade líquida e diante da crítica que os/as autores/as fazem aos conteúdos e à estrutura escolar atual, que parecem mais se afastar do que se aproximar ao modo como os/as jovens se relacionam com as informações, levantamos os seguintes questionamentos derivados de nosso problema de pesquisa: Quais as compreensões dos/as autores/as dos Estudos Culturais sobre culturas, pedagogias culturais, formação docente e estudos de artefatos visuais? Esses elementos são considerados por Hernández? E ainda, quais as convergências entre essas duas áreas do conhecimento? Para responder a essas e a outras perguntas, apresentamos na seção seguinte os entendimentos dos/as autores/as dos Estudos Culturais e de Fernando Hernández (2000; 2003; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013) sobre **culturas, pedagogias culturais, formação docente e estudos de artefatos visuais**. Tais conceitos foram selecionados como categorias afins entre as duas teorias aqui abordadas.

3- APROXIMAÇÕES ENTRE OS ESTUDOS CULTURAIS E O ESTUDO DA CULTURA VISUAL: CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Nesta seção, nosso objetivo é **estabelecer aproximações teóricas entre os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual**. Para isso analisamos nosso *corpus* de pesquisa (HERNÁNDEZ, 2000; 2003; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013) sob quatro categorias oriundas dos/as estudiosos dos Estudos Culturais (BAUMAN, 2010, 2013a, 2013b; BORGES E CUNHA, 2012; CANDAU, 2001, 2011; CUNHA, 2005, 2008; GIROUX, 1995, 2001, 2012; GATTI, 2005; HALL, 2003; KELLNER, 2001, 2012; MORIN, 2009, 2011; NELSON; TREICHLER E GROSSBERG, 2012; SILVA, 2000, 2006; STEINBERG E KINCHELOE, 2001; VEIGA-NETO, 2007; SABAT, 2001; TERUYA, 2006, 2012; WORTMANN, 2005). São elas: **Culturas, pedagogias culturais, formação docente e estudos de artefatos visuais**. A seguir cada uma delas serão abordadas tendo em vistas suas convergências teóricas e metodológicas.

3.1- Cultura popular e cultura erudita: atravessando fronteiras culturais

Bauman (2013a) avalia que no decorrer da história a cultura e a arte já assumiram várias funções. Em outras épocas, como a Idade Média, em prol da preservação da organização social, a cultura foi responsável pela definição e separação das classes sociais, demarcando as fronteiras entre aqueles/as que podiam e os/as que não podiam ter acesso às produções artísticas. Como consequência disso, existia uma definição nítida entre arte popular e arte erudita, sendo improvável e até mesmo evitada a aproximação destas. Segundo o autor, em outros momentos, como o do Iluminismo, utilizou-se a cultura em tentativas de educar o povo, aproximando-o de conhecimentos científicos e valores considerados como mais elaborados. Quando entrou para o vocabulário moderno, o termo “cultura” foi originado da palavra “agricultura”. O termo denota o preparo e o cultivo da terra para que se torne fértil para a plantação, assim também era enxergada a cultura: como uma prática de fertilização e de enriquecimento dos indivíduos.

Uma das principais características da pós-modernidade é a “[...] ruptura das fronteiras entre a ‘alta’ cultura e a ‘baixa’ cultura”. (KELLNER, 2012, p. 102). Isso quer dizer que muitos dos aspectos que separavam cultura popular (chamada também de cultura de massa, ou “baixa” cultura, ou cultura “vulgar”) da cultura erudita (ou de elite, ou “alta” cultura, ou “grande” arte, ou cultura ilustrada) tendem a ser apagados, dissolvidos, sendo inexequível separar aquilo que é daquilo que não é cultura ou arte.

Nesta direção, Morin (2009; 2011) demonstra o quanto as histórias em quadrinhos, os folhetins, os filmes, as vedetes, os *kitschs* e demais produções da cultura de massa, consideradas como “não arte” influenciaram e revolucionaram as produções artísticas iminentes, como ocorreu com a *Pop art*. Para o autor, a cultura de massa oscila e atravessa por entre as camadas da cultura erudita, chamada por ele de cultura ilustrada:

[...] a antiarte torna-se arte e a arte torna-se não-arte; a novidade torna-se Modelo (provisoriamente) eterno a que os críticos[as] darão a interpretação de peritos[as] e a Linguagem secreta sua pérola preciosa que os[as] críticos[as] depositarão no tesouro. [...] Assim, o cinema e o desenho animado, estas antiartes na origem, revolucionam as artes no momento mesmo em que, recuperados, eles se tornam a sétima e nona arte (MORIN, 2009, p.88).

Na modernidade líquida as produções artísticas e a cultura são pensadas para a interação e participação do público, e não mais vistas como um objeto ou elemento ao qual devamos devoção. Assim, como afirma o autor, elas são livres dos fardos pesados que lhes foram atribuídos no passado. Na modernidade líquida a cultura desempenha uma função excêntrica: **a de evitar a satisfação total e completa das pessoas** (BAUMAN, 2013a). Ora, além de satisfazer as necessidades e vontades das pessoas, a cultura na modernidade líquida se preocupa em fazer com que outras necessidades sejam criadas, como em um ciclo que nunca se completa e que, por isso, mantém seu final sempre “em aberto”. Neste sentido, a cultura e a arte são vistas por esse o autor como **gigantescas lojas de departamentos**, e como consequência disso, as pessoas que as praticam e consomem são enxergadas como clientes. Nas palavras do autor,

Tal como outras seções dessa *megastore*, as prateleiras estão lotadas de atrações trocadas todos os dias, e os balcões enfeitados com as últimas promoções, as quais irão desaparecer tão instantaneamente quanto as novidades em processo de envelhecimento que eles anunciam. Esses produtos exibidos nas prateleiras, assim como os anúncios nos balcões, são

calculados para despertar fantasias irreprimíveis, embora, por sua própria natureza, momentâneas [...]. (BAUMAN, 2013a, p. 21).

Considerando a ruptura entre alta e baixa culturas, inferimos que nessa **megastore**, onde arte e cultura são ofertadas, diferentemente das demais lojas com as quais estamos habituados/as, os produtos não estão organizados nas prateleiras de acordo com seu estilo, sua modalidade, sua cor, seu preço, temas ou categorias, mas são distribuídos aleatoriamente, para que os/as clientes não sejam moderados no consumo: encontramos música instrumental ao lado de *funk*, pinturas clássicas ao lado de *graffitis*, balé e tango junto com novelas, espetáculos e peças teatrais ao lado de adereços de *hip hop*, e assim por diante.

A diluição dos limites que separavam cultura popular da cultura erudita, dicotomizando-as em binários opostos e excludentes, representa uma mudança presente na sociedade pós-moderna, com destaque para o terreno da cultura popular e do cotidiano. Ao contrário da sociedade moderna, que endeusava as representações e culturas europeias, canonizando-as, as condições da pós-modernidade demonstram simpatia por aquilo e aqueles/as que são diferentes étnica, sexual e culturalmente (HALL, 2003).

Conforme Cunha (2008), para os/as estudiosos/as dos Estudos Culturais, a **cultura popular** é constituída pelos artefatos culturais produzidos em grande escala, como filmes, novelas, roupas estampadas, material escolar, programas televisivos, revistas, objetos utilitários e desenhos animados de fácil acesso e aceitação pelo grande público. Assim, nesta dissertação assumimos essa definição, e quando mencionamos cultura popular, não estamos nos referindo somente aos produtos do artesanato e às tradições folclóricas produzidas por grupos étnicos, mas também aos artefatos de fácil acesso e fácil aceitação pelos/as consumidores/as.

Como afirma Morin (2009, p.80, grifos do autor), a sociedade em que vivemos é policultural, isto é, composta de "[...] *múltiplas culturas, nenhuma delas homogênea*". O autor entende por **cultura** o que demanda organização e programação por parte dos indivíduos e grupos sociais. Por meio dessa conceituação, ainda que sucinta, justificamos o uso da palavra "**culturas**" ao invés de "cultura". Usar a palavra no plural é uma das maneiras de evidenciar a multiplicidade de manifestações culturais existentes, e não de eleger um determinado modelo de cultura (no singular) como uma referência a partir da qual as demais culturas são medidas ou classificadas.

Para os Estudos Culturais, a cultura é entendida como um “[...] campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação”. (SILVA, 2000, p.32). Como consequência, o currículo e a educação escolar – atuação docente, conteúdos, didática e organização espacial - atuam como locais de batalhas e discussões em torno de dois elementos significativos para a cultura: o conhecimento e a identidade. Silva (2006) entende o currículo como cultura porque sua estrutura determina e aponta quais são os conhecimentos válidos e, conseqüentemente, aqueles que são desconsiderados para serem ensinados aos/às estudantes. O currículo mostra escondendo, esconde mostrando. Seleciona quais são os saberes que merecem análise e atenção da educação escolar e borra ou omite aqueles que se distanciam daqueles. Essa organização constrói hierarquias ao mesmo tempo em que interpela e produz os indivíduos aos quais fala. Silva (2006, p.12) observa que “[...] quando as formas tradicionais de conceber o conhecimento e a cultura entram em crise e são radicalmente questionadas, o currículo não pode deixar de ser atingido”. Isso significa que em um mundo pós-moderno é necessário pensar em uma escola ajustada a essas características.

Apesar disso, como conteúdos escolares do ensino de arte, foco deste trabalho, ainda predominam os conhecimentos e saberes ocidentais, sobretudo os europeus. É visível a utilização quase exclusiva de artefatos (imagens, textos e músicas) da alta cultura, como, por exemplo, as produções eruditas e artistas clássicos que trabalham com o cânone europeu: homem branco, magro, cristão e heterossexual. Kellner (2012) entende que os elementos da alta cultura trazem contribuições singulares para os/as estudantes e experiências significativas para a educação, mas quando são canonizados ou endeusados agem como **instrumentos de exclusão e dominação** dos indivíduos. Ora, se no espaço escolar predominam as imagens de personagens brancas e casais heterossexuais como características da “normalidade”, os/as alunos/as que não se enquadram a esse “padrão” são considerados/as anormais, excluídos/as, estranhos/as, exóticos/as; em síntese, são os/as “outros/as”.

Além disso, Kellner (2012, p. 103) alerta que, quando trabalhamos exclusivamente com os elementos da alta cultura, restringimos os artefatos culturais quanto à variedade e técnica, deixando de lado aqueles que são mais populares e consumidos pelos indivíduos, como a publicidade, anúncios de classificados e imagens televisivas.

Ao refletir sobre a maneira como as produções e manifestações culturais, são ensinadas e aprendidas pelos sujeitos, Fernando Hernández (2000; 2003; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013) cria o conceito de **Cultura Visual (CV) ou Estudo da Cultura Visual (ECV)**. O conceito Cultura Visual teve destaque, principalmente, nos últimos anos da década de 1980, em debate interdisciplinar que produziu associações entre saberes distintos, vinculados aos estudos cinematográficos, à história da Arte, à linguística, aos estudos do meio, à literatura e aos Estudos Culturais (HERNÁNDEZ, 2007; MARTINS, 2005; OLIVEIRA, 2005).

Cunha (2008, p.108, grifos da autora) analisa que desde a publicação “[...] em 2000, do livro de Fernando Hernández, *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*, convivemos com a expressão Cultura Visual no contexto educacional”. A autora considera ser esse um campo relativamente jovem, principalmente no que tange às pesquisas e publicações nacionais. Quanto aos estudos brasileiros, percebemos a influência das pesquisas de Fernando Hernández sobre o Estudo da Cultura Visual nos trabalhos de autores/as, como Borges e Cunha (2012); Cunha (2005; 2008); Becker (2008); Oliveira (2005); Martins (2005); Martins e Sérvio (2012); Nunes e Martins (2012) e Nunes (2010).

Oliveira (2005) entende a Cultura Visual como uma trama metodológica que valoriza e direciona o olhar não apenas para as produções tidas como “obras de arte”, mas também para as paisagens visuais dos sujeitos, isto é, para os aspectos culturais de seu cotidiano, entendidos como cultura popular. Para Martins (2005, p.135), a Cultura Visual “[...] se configura como um campo amplo, múltiplo, em que se abordam espaços e maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura”.

São exemplos da Cultura Visual, além das "obras de arte" eruditas, as demais imagens da cultura popular, como os cartazes publicitários, os panfletos comerciais, as personagens de desenho animado, as ilustrações nas capas de cadernos, os brasões de times, os adesivos e as estampas de camisetas, as tatuagens, os desenhos nos encartes de CD, as imagens veiculadas nas redes sociais, o *design* dos celulares, as histórias em quadrinhos e charges, os *outdoors* espalhados pelas cidades, os passinhos de dança, as aberturas das novelas, as capas de revistas, as fotografias em catálogos de moda, as maquiagens e penteados, os *trailers*, animações e filmes exibidos pelo cinema e televisão, as sequências e padrões nos tecidos, as impressões em sacolas e embalagens de produtos, os manequins nas

vitruines das lojas, os modelos de biquínis, os logotipos e identidades visuais das empresas, os *layouts* de *sítes*, as bonecas, as ilustrações dos livros didáticos, os *graffitis*, as pichações e as produções visuais de autoria dos próprios alunos/as.

Martins (2005) pondera que a Cultura Visual é um campo que atravessa as fronteiras entre as disciplinas, perpassando pelas diferentes áreas do conhecimento e relacionando-as. Esta característica é semelhante às dos Estudos Culturais que, como apontam Nelson, Treichler e Grossberg (2012); Steinberg e Kincheloe (2001), podem ser considerados interdisciplinares, transdisciplinares ou até antidisciplinares. Assim, a primeira aproximação que indicamos entre os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual é que demonstram constantes desconfortos e inconformismos quanto à organização disciplinar dos conhecimentos científicos.

Para Hernández (2007), relacionar a educação escolar com a Cultura Visual é uma das possibilidades de se contestar as práticas escolares e de compreender a educação escolar e o ensino de arte como práticas descoladas das divisões disciplinares. O Estudo da Cultura Visual possibilita aos/às docentes e discentes reconhecer e agir diante da lacuna crescente entre o modo como se educa na escola e o modo como educam as mídias populares e as artes visuais (HERNÁNDEZ, 2007).

A imagem integra o núcleo central do currículo do ensino de arte, contudo,

[...] essa noção de *imagem* não abarca, necessariamente, as obras com significado artístico ou estético. Se aceitamos que os estímulos visuais estão em toda a parte, supomos que os planejadores[as] curriculares consideram que deva ser mais fácil e conveniente iniciar o ensino de arte observando, analisando e avaliando objetos familiares, mais do que objetos ou manifestações com significado artístico ou estético de diferentes culturas e que estejam *longe* no tempo. (HERNÁNDEZ, 2000, p.99, grifos do autor).

Além das produções de artistas consagrados/as da história da Arte, como Van Gogh (1853-1890), Pablo Picasso (1881-1973), Frida Kahlo (1907-1954), Candido Portinari (1903-1962), Tarsila do Amaral (1886-1973) e PotyLazarroto (1924 - 1998), também os elementos não canônicos, que compõem a Cultura Visual podem ser fonte de problematização e desenvolvimento dos encaminhamentos pedagógicos no ensino de arte. Posicionamento similar ao dos Estudos Culturais, para os quais o “[...] esforço pedagógico das teorias críticas consiste em suprimir esta hierarquização entre as culturas dos diferentes grupos sociais, restabelecendo sua igualdade antropológica” (SILVA, 2000, p.33).

É evidente assim, uma segunda aproximação entre os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual proposto por Hernández (2000; 2003; 2007; 2010; 2011; 2013). Em ambos os campos do conhecimento, as diferentes culturas não são enxergadas de maneira dicotômica, polarizada; ao contrário, assim como Bauman (2013a), Cunha (2008) Hall (2003), Kellner (2012) e Silva (2000, 2006), Hernández (2000; 2003; 2007; 2010; 2011; 2013) destaca a hibridização entre a “alta” e “baixa” cultura.

Para demonstrar a indissociabilidade entre essas culturas, Bauman (2013a) se utiliza de uma metáfora pensada anteriormente por Peterson (2010). Nessa metáfora os indivíduos da modernidade líquida são polivalentes em suas práticas e repertórios culturais e são chamados pelos autores de **onívoros**. Os animais onívoros, como o urso, o lobo-guará e o próprio ser humano, são aqueles que se alimentam de várias fontes, não exclusivamente de animais, ou exclusivamente de vegetais. Os autores comparam as práticas culturais dos homens e mulheres com a de onívoros por considerarem que, culturalmente, eles/as se alimentam e consomem de tudo: Vão à ópera e ao show de *heavy metal*; adoram ler livros clássicos, assim como leem *sites*, *blogs* e revistas de fofocas; gostam de comida italiana e consomem *fast food's*; são tão apaixonados/as por golfe e patinação como o são por futebol. Em síntese, um gosto não exclui o outro - ao contrário, eles coexistem, são inseparáveis. Bauman (2013a, p.8-9) afirma que “[...] nenhum produto da cultura me é estranho; com nenhum deles me identifico cem por cento, totalmente, e decerto não em troca de me negar a outros prazeres”.

No que diz respeito à educação escolar, Candau (2011) demonstra uma concepção semelhante à de Bauman (2013a). A autora propõe intervenções multiculturais que favoreçam o diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes sem preocupação em hierarquizá-los. Considera como conhecimentos aqueles científicos e universais, e como saberes, as práticas e tradições cotidianas dos grupos socioculturais.

No Estudo da Cultura Visual essa possibilidade é exemplificada por Hernández (2007) que propõe relacionar as obras impressionistas com as fotografias paisagísticas encontradas na *web*, considerando que nestas produções valoriza-se a incidência da luz; associar as pinturas do interior da Capela Sistina com uma telenovela, partindo do fato que ambas tratam de narrativas. Essas reflexões

reforçam a hibridização entre arte popular e arte erudita e a integração entre aquilo que é e aquilo que não é considerado arte:

Este debate é produzido ao mesmo tempo em que as imagens tradicionais do mundo da arte dialogam e convivem nos museus, nas exposições, na internet, nas revistas e nas manifestações da cultura popular com outros objetos, imagens e artefatos que ampliam seus significados e permitem propor novas formas de compreensão. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 52).

Giroux (1995), por sua vez, destaca a *Disney* como uma empresa que produz cultura de modo hibridizado que borra as fronteiras entre baixa e alta cultura. Exemplifica com o filme *Fantasia*, da década de 1930, que combina música clássica, baseada no cânone da alta cultura, com personagens animadas e temáticas infantis, características da cultura popular.

Cunha (2008), ao comentar sobre a hibridização de culturas, estabelece relações entre as figurinhas (*cards*) de *Harry Potter* e as “imagens de santinhos”, comumente distribuídas entre os/as fiéis da Igreja Católica. Em outra pesquisa, Cunha (2005) destaca que durante as atividades escolares as crianças fazem referência às personagens, roupas e filmes do seu cotidiano. Em um caso, a autora relata a divergência de interesses entre a professora e os/as alunos/as. De um lado as falas e a preocupação da professora ao ensinar sobre Van Gogh, e do outro, a insistência das crianças ao relacioná-lo com o *Chucky*²⁴, o boneco assassino, e com os vampiros Zeca e Bóris, personagens de uma novela exibida na época²⁵. Diante dessa situação, a autora realça que abordar os conhecimentos da história da Arte considerando-os importantes e necessários não significa excluir os conhecimentos trazidos pelas crianças, inferiorizando-os (CUNHA, 2005). Para a autora é importante que a escola aborde os dois interesses.

Essas reflexões nos sinalizam que muitas práticas escolares podem ser contestadas. Como ponto comum entre Bauman (2013a), Candau (2011), Cunha (2005; 2008) Giroux (1995) e o Estudo da Cultura Visual, constatamos o afastamento de hierarquização da cultura, pois nenhum/a deles/as legitima um conjunto delimitado de produções culturais como mais “sofisticadas” ou “elaboradas”.

²⁴Chucky é a personagem principal dos filmes “O boneco assassino” (1988), “Brinquedo assassino 2” (1990), “Brinquedo assassino 3”(1992) e a “Noiva de Chucky” (1997) (CUNHA, 2005). Além dos títulos citados pela autora, podemos adicionar “O filho de Chucky” (2004) e “A maldição de Chucky” (2013).

²⁵ Trata-se da novela “O beijo do Vampiro”, transmitida pela emissora Globo, em 2002.

Sendo assim, não há restrições ou julgamentos preestabelecidos quanto às manifestações adequadas e às inadequadas para serem estudadas em sala de aula.

Ao sistematizarmos nossa análise sobre as intersecções que Estudos Culturais e Cultura Visual apresentam a respeito de suas compreensões sobre culturas (figura 9), identificamos três itens principais: 1- ambas sentem desconforto e incômodo diante da organização disciplinar do conhecimento; 2- Ambas consideram a importância da hibridização entre as culturas; e 3 - não hierarquizam as culturas, apontando um cânone pelo qual as demais culturas seriam “avaliadas”.

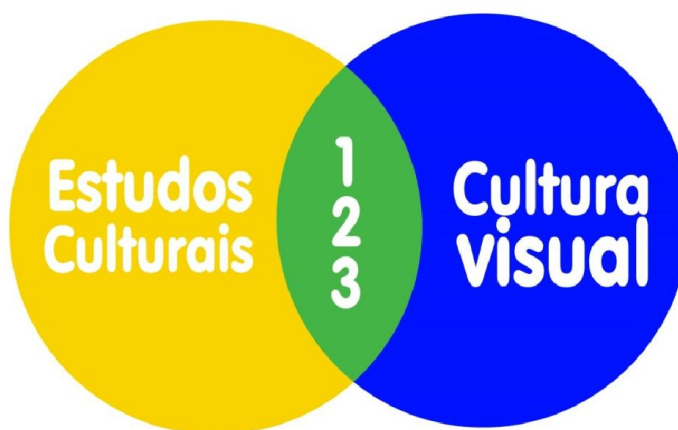


Figura 9: Culturas: aproximações entre os Estudos Culturais e a Cultura Visual.
Fonte: Elaboração própria, 2014

Tendo verificado as aproximações constatadas entre os/as autores/as dos Estudos Culturais e a Cultura Visual quanto ao conceito de cultura e sua abordagem na escola, estabelecemos outras relações entre essas vertentes teóricas. Para tanto, utilizamos como categoria de análise **Pedagogias Culturais**.

3.2- Vejo, logo aprendo: artefatos visuais como pedagogias

Nesta subseção, estabeleceremos diálogos com/entre os autores/as que falam sobre o potencial educativo das imagens (BORGES E CUNHA, 2012; CUNHA, 2005; 2008; 2012 GIROUX, 1995; 2001, 2012; HALL, 2003; KELLNER, 2001, 2012; MORIN, 2009, 2011; NUNES, 2010; NUNES E MARTINS, 2012; PILLAR, 2001; SABAT, 2001; SILVA, 2000; STEINBERG E KINCHELOE, 2001; TERUYA, 2006; 2012) e interpretamos uma charge da personagem Mafalda, do cartunista Quino.

Steinberg e Kincheloe (2001) e Nunes (2010) conceituam a expressão pedagogias culturais como artefatos que situam a educação em variados aspectos, incluindo a educação escolar, mas de forma alguma se limitam a ela. Consideram como áreas pedagógicas - e por isso capazes de ensinar - aquelas em que o poder é produzido, organizado e difundido.

As pedagogias culturais abrangem “[...] qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido — em conexão com relações de poder — no processo de transmissão de atitudes e valores”. (SILVA, 2000, p. 89). Aparelhos televisivos, revistas e museus são exemplos de artefatos nos quais circulam pedagogias culturais. São pedagogias porque propagam conteúdos e oferecem modelos que ensinam como meninos/as e homens/mulheres “devem” se comportar, o que “devem” usar e que locais “devem” frequentar, entre outros aspectos.

Sabat (2001) demonstra esse conceito ao analisar duas propagandas de uma mesma marca de roupas infantis. Conforme a autora, as propagandas mostram que algumas características (como o trabalho intelectual, o poder e a virilidade) são próprias dos meninos e que outras (como submissão, insegurança e o cuidado com as crianças) são exclusivas das meninas. De modo semelhante, Nunes (2010) investiga como as meninas são significadas e representadas pelas imagens presentes nos materiais escolares e na sala de aula, bem como os discursos sobre masculinidades oferecidos pela novela "Rebeldes" (NUNES E MARTINS, 2012).

Muito mais do que seduzir o/a consumidor/a, ou induzi-lo/a a consumir determinado produto, tais pedagogias [...] culturais, entre outras coisas, produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder. (SABAT, 2001, p.9).

Para Giroux (2012) com a emergência da publicidade, da televisão e de outras mídias, principalmente as tecnológicas, os elementos culturais passaram, mais do que nunca, a fazer parte da vida cotidiana das pessoas. Para o autor, no século XX as principais influências pedagógicas não foram exercidas pelos/as professores/as, mas pelos agentes/as culturais hegemônicos/as: profissionais voltados/as às produções do cinema, moda, publicidade, novelas, programas televisivos e revistas que selecionam, criam e organizam as imagens e discursos presentes nas telas digitais, na rede virtual e, principalmente nos *shopping centers*.

Nesse sentido, o autor reforça o caráter pedagógico inerente aos artefatos de entretenimento e à cultura popular. De um ponto de vista próximo, Morin (2009) assevera que os conteúdos da cultura de massa formulam e transmitem ideais de vida privada relacionando-os com felicidade, amor, conforto, prazer e posição de destaque social.

Conforme Giroux (2012) e Nunes (2010), por mais que os atuais debates em torno de reformas curriculares tentem incluir a cultura popular nas atividades pedagógicas escolares, ainda assim, no espaço e no currículo predominam a valorização dos elementos da alta cultura. Nesta reflexão evidenciamos a importância de se trabalhar com essas mídias imagéticas, pois com as imagens que permeiam a cultura popular são difundidos referenciais de memória, de representação, de identidade nacional, de subjetividade, de sexualidade e de posições de sujeito que muitas vezes asseguram os interesses e valores dos grupos dominantes. Esses saberes, na visão dos Estudos Culturais, constituem-se como pedagogias culturais.

Hall (2003) explica que ao mesmo tempo que a pós-modernidade apresenta interesse e abertura para a diferença e para a hibridização, é confrontada por políticas culturais que almejam manter a canonização da cultura ocidental e o absolutismo étnico, característicos da modernidade. Uma das estratégias das políticas culturais divergentes dessa posição é a utilização da cultura popular para propagação de estereótipos que valorizam a padronização de gostos, atitudes e pensamentos. Explica o autor:

[...] como a cultura popular tem se tornado historicamente a forma *dominante da cultura global*, ela é, então, simultaneamente, a cena, por excelência, de mercantilização das indústrias em que a cultura penetra diretamente nos circuitos de uma tecnologia dominante – os circuitos de poder e capital. Ela é o espaço de homogeneização em que os estereótipos e as fórmulas processam sem compaixão o material e as experiências que ela traz para sua rede [...]. (HALL, 2003, p.153, grifos nossos).

É perceptível a intensa relação entre cultura popular e pedagogias culturais, principalmente no que diz respeito às imagens. A força e a influência da cultura popular nas mídias têm levado estudos a torná-la alvo de discussões sobre o ensino de arte na escola. Pensando nessa relação, Cunha (2005; 2008) denominou de **pedagogias da visualidade** os processos educativos que as imagens realizam. Segundo ela “[...] as imagens têm exercido papéis educativos, sem que se leve em

conta suas pedagogias”, ou seja, sem que pais, mães e professores/as se envolvam e questionem os saberes veiculados por elas. (CUNHA, 2008, p. 104). Exemplifica essa ação mostrando como personagens aparentemente inocentes, como as *topmodels*, as princesas da *Disney*, as bonecas da Barbie e as imagens de bebês nas embalagens de fraldas definem quem somos, pois têm “[...] o poder de adestrar nossos olhares” (CUNHA, 2008, p.107). O fato de essas representações se repetirem reafirma valores e narrativas bastante semelhantes:

E, o quanto esta multiplicação de um mesmo modelo feminino faz com que outras imagens não sejam vistas e entendidas. Uma sugestão: prestem atenção, nas revistas de grande circulação nacional, sobre as representações de infância, mulheres e homens jovens, maduros[as], idosos e idosas. O que essas imagens, representações, nos dizem sobre estas diferentes fases da vida? Quais os tipos que são excluídos? Como formulamos concepções sobre maturidade, juventude e infância através dessas imagens? (CUNHA, 2008, p.119).

Os questionamentos feitos pela autora soam como um convite a refletirmos sobre como os estereótipos veiculados pela cultura popular atuam como “matrizes” a partir das os indivíduos constituem suas identidades. É nesse sentido que os autores/as inferem que os artefatos da cultura popular oferecem pedagogias culturais. Steinberg e Kincheloe (2001, p.15) afirmam que os padrões “[...] de consumo moldados pelo conjunto de propagandas das empresas capacitam as instituições comerciais como professoras do novo milênio”.

Os mais importantes professores[as] da sociedade não desenvolvem seu trabalho em escolas [...]. As corporações produtoras da cultura infantil da América são os/as mais influentes pedagogos/as e políticos/as [...]. Essas corporações que fazem propaganda de toda a parafernália para as crianças consumirem promovem uma “teologia de consumo” que efetivamente promete retenção e felicidade através do ato de consumo (ritual). (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 24).

Cunha (2012) sugere que, em virtude disso, além das imagens consagradas da história da Arte, os/as professores/as discutam as imagens divulgadas pelas mídias, as quais não só compõem o imaginário infantil, mas também

[...] se colam às crianças como se fossem suas “verdadeiras” peles. Meninas brancas, loiras e de olhos azuis são princesas, meninos ágeis, fortes e que não usam óculos são super-heróis. Meninos e meninas, baseados nos padrões de beleza da cultura popular, se agrupam, elegendo seus pares para suas brincadeiras e excluem aqueles[as] que não se enquadram nos modelos preconizados e que passam a ser os[as] ‘outros’[as]. (CUNHA, 2012, p.101-102).

Nesta citação a autora sinaliza as representações embutidas nas imagens infantis, ao escrever que os meninos ágeis são super-heróis desde que não usem óculos, pois as imagens que compõem a cultura popular circulam representações de super-heróis sem óculos. Assim, meninos que usam óculos são impedidos de enxergar-se como super-heróis, assim como são impedidas de serem princesas aquelas meninas que não se encaixem no perfil loira, branca e de olhos azuis.

As imagens presentes nos programas televisivos, na *web* e na cultura popular ajudam os/as meninos/as a criarem seus “avatares”²⁶ (CUNHA, 2012). Muitas vezes as representações visuais os/as incentivam ao consumo exacerbado, à busca pelo padrão de beleza ideal, à erotização do corpo feminino e ao *bullying*²⁷ - no caso do não enquadramento da norma, como no caso de meninos/as que se veem como super-heróis/heroínas mesmo usando óculos ou como princesas/príncipes mesmo sendo negros/as de cabelos e olhos castanhos. Busca-se a todo o momento a identificação entre expectadores/as e personagens, entre vida real e ficção/imaginário. Morin (2011) denomina de Bovarismo essa busca constante dos/as criadores/as da cultura de massa pela identificação do grande público com o conteúdo midiático.

Ao encontro dessa discussão, Kellner (2001) destaca que na pós-modernidade as características das imagens televisivas são distintas daquelas da modernidade. Nesta última, os/as produtores/as televisivos/as tinham a percepção de que o público se identificava (e por isso) se divertia mais diante de programas com histórias, personagens e narrativas lineares, enquanto na pós-modernidade eles/as percebem que as imagens se sobressaem em relação às narrativas. São aleatórias porque parecem agradar mais quando estão descoladas das ações das personagens e dos roteiros. Assim, as imagens televisivas na pós-modernidade são independentes, possuem vida própria (KELLNER 2001). O autor demonstra essa relação em discussões e análises sobre a programação da *MTV*²⁸ e a da série *Miami Vice*²⁹, nas quais as músicas, roteiros e imagens parecem se desencontrar e, ainda assim, conquistam o público.

²⁶ O termo avatar é utilizado com recorrência em jogos *onlines*. Refere-se a uma personagem ou boneco/a escolhido pelo/a jogador/a para representá-lo/a no jogo.

²⁷ Termo utilizado para caracterizar agressões e perseguições físicas ou psicológicas intencionais e repetitivas. Traduzido para o inglês o termo *Bully* significa “valentão”.

²⁸ Canal lançado em 1981 com o propósito de exibir videoclipes.

²⁹ Série norte-americana da década de 1980, baseada em conflitos de dois agentes secretos.

Tais preocupações são relevantes quando se constata o tempo acentuado que crianças e jovens lêem, assistem ou interagem com as mídias eletrônicas e digitais. Pillar (2001) demonstra preocupação com o tempo que as crianças brasileiras passam em frente à televisão, tempo que por vezes chega, inclusive, a ser superior àquele que passam na escola. A autora analisa um grande acervo de filmes e programas televisivos dos anos 1990 dedicados ao público infantil como os desenhos animados da Disney, os programas “Xuxa Park”, “Angel Mix”, “Chiquititas” e “Castelo Rá-Tim-Bum”:

[...] a criança gosta da TV porque ela fala a sua linguagem, uma comunicação entrecortada, dinâmica, não linear, em mosaico. A criança é capaz de pular rapidamente de um assunto para outro, do mesmo modo que a TV. Passamos de um acontecimento trágico para um programa de humor, de um comercial de cigarros para um discurso político. (PILLAR, 2001, p.29).

A autora se utiliza de termos como “escola eletrônica” ou “babá eletrônica” para sinalizar o uso potencial pedagógico da televisão por parte das famílias. Ao analisar personagens, cenas e letras das músicas das animações da *Disney*, Giroux (1995) pondera que esses filmes

[...] inspiram no mínimo tanta autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais quanto locais mais tradicionais de aprendizagem, tais como escolas públicas, instituições religiosas e a família. [...] Esse aparato está equipado com uma impressionante tecnologia, com magníficos efeitos de som e imagem e suas ‘simpáticas’ e ‘amáveis’ histórias são apresentadas na atraente embalagem do entretenimento. (GIROUX, 1995, p.51).

Giroux (1995) também aponta a necessidade de pais, mães e professores/as atentarem para a maneira como a cultura popular oferece pedagogias que interpelam e seduzem principalmente as crianças. Por esse motivo, sugere que tais artefatos sejam analisados com criticidade, inclusive no espaço escolar. Por apresentarem estereótipos de comportamentos, de relacionamentos e de culturas, os filmes da *Disney*, como exemplifica o autor, podem ser fontes de problematização e de questionamento para professores/as.

Teixeira (2005) compartilha dessa perspectiva e entende que não se pode simplesmente fazer pouco caso ou ignorar o fato de estarmos imersos/as em um oceano imagético, isto é, de estarmos envolvidos/as por imagens de diversas

técnicas - como os cartazes, as placas de trânsito, revistas, jornais, livros, fotografias e internet.

Citelli (1997) utiliza da expressão **conteúdos não escolares** para se referir ao cinema, ao rádio, à televisão, às histórias em quadrinhos e aos *games*, instrumentos de comunicação que na maioria das vezes não são abordados ou discutidos durante as práticas escolares. Mesmo que esses conteúdos sejam considerados não escolares, as crianças e jovens da Educação Básica convivem com eles em seu cotidiano não escolar e se identificam com as imagens e mensagens transmitidas pelas diferentes mídias. Com frequência, inclusive no espaço escolar, as crianças imitam e repetem os comportamentos, roupas e falas de personagens fictícias de filmes, novelas e desenhos animados, reproduzem os *jingles* dos comerciais e associam a posse e uso de certos acessórios e adereços de suas vestimentas com determinados estereótipos, como “usar óculos” como estereótipo de “ser inteligente” (NUNES E MARTINS, 2012). Tais comportamentos, contudo, ainda continuam sendo menosprezados pelas instituições escolares.

Teruya (2006) alerta sobre o modo como as mídias visuais, especialmente a televisão, levam-nos a reconhecer e aceitar os valores hegemônicos. Além da televisão, a autora assinala a repercussão que a informática, o acesso à *web* e às comunidades virtuais têm na educação escolar e ressalta a necessidade de repensarmos a formação docente no que diz respeito à análise do conteúdo midiático. Em comum, Teixeira (2005), Citelli (1997), Teruya (2006), Nunes e Martins (2012) realçam as dificuldades que sentem os/as professores/as e demais profissionais da educação de relacionar-se com as imagens produzidas e difundidas pelas mídias. Em síntese, conforme explana Teruya (2006, p.64), “Vivemos no mundo da imagem, entretanto, o problema é que o estudo da imagem continua ausente na escola”.

Em nossa análise da obra de Hernández (2000; 2003; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013) encontramos poucas menções ao termo “pedagogias culturais”. Hernández (2007, p.32) relaciona o conceito do termo com “[...] o papel que desempenham as representações e as manifestações da cultura popular com a qual crianças e jovens entram em contato fora da Escola”.

Embora em suas discussões não se valha do termo “pedagogias culturais”, o autor compreende o potencial pedagógico dos artefatos visuais, denominados por ele de Cultura Visual. Para Hernández (2000), quantitativamente, as informações

que encontramos atualmente em uma edição dos jornais de domingo são muito mais do que toda a informação a que um homem ou mulher do século XVII poderia ter acesso em toda a sua vida. Tendo em vista as implicações desse oceano de imagens na educação escolar, sugere também que os/as docentes reflitam sobre suas práticas e compreensões acerca da visualidade, a fim de desenvolverem e estimularem a criticidade.

Para Cunha (2008) o Estudo da Cultura Visual orienta as maneiras subjetivas de visualizar, perceber e refletir sobre as representações culturais e sobre os modos como elas produzem nossos olhares. Por meio do Estudo da Cultura Visual pode-se reconhecer e agir diante da lacuna crescente entre o modo como se educa na escola e o modo como educam as mídias populares e as artes visuais.

Em decorrência disso, reconhecer os artefatos visuais como conteúdos no ensino de arte - mostrando aos/às meninos/as que as imagens que os rodeiam contribuem para a constituição de seus gostos, preferências, atitudes e pensamentos -, não é uma tarefa fácil. Implica contestar as práticas escolares e a própria organização curricular. Requer fazê-lo “[...] em parte, da posição dos/as perdedores/as, pois quase ninguém considera esses conhecimentos valiosos para a formação e para bagagem dos/as cidadãos/ãs mais jovens” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 27); mas é justamente o que Hernández (2000; 2007) faz quando propõe a **Educação para a compreensão crítica e performativa da Cultura Visual (ECCPCV)**.

Por meio desta abordagem pedagógica, o autor sugere que os/as professores/as desenvolvam práticas voltadas às diferentes **maneiras de olhar e de ser olhado** pela cultura - dominada por imagens que renovam não apenas as artes visuais ou a escola, mas também os museus, ONGs e projetos culturais. Desde os textos clássicos filosóficos até os romances populares, analisar criticamente os artefatos culturais é uma ação relevante para as intervenções pedagógicas, principalmente para aquelas do ensino de arte, por dialogarem a respeito de cultura e visualidade.

Destacamos que o propósito de Hernández (2000; 2007) não é substituir a disciplina de arte na educação escolar, mas ampliar os conteúdos que possibilitam aos/às aprendizes o desenvolvimento de habilidades para **estudar criticamente as imagens**. Assim, as análises, as interpretações críticas e as criações podem ser feitas a partir dos artefatos visuais que saturam as tecnologias presentes no

cotidiano dos/as alunos/as: a Cultura Visual. Para Hernández (2000; 2007), a Educação para a Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual consiste em uma tomada de consciência no sentido de se aprender a interpretar os artefatos visuais com os quais convivem os/as professores/as e alunos/as.

Ainda que todos os objetos possam ser considerados como Cultura Visual, Hernández (2007) esclarece que suas inquietações se referem, principalmente, àqueles objetos que agem como **discursos**, isto é, as representações que assumam o papel de

[...] referencial descritivo, prescritivo ou proscritivo (de proibir). Tudo aquilo que *nos diz algo* sobre quem somos ou devemos ser; aonde devemos ir para comprar, ver, ou ouvir; sobre o que devemos pensar ou como temos de olhar, torna-se, assim, objeto de nossa atenção. (HERNÁNDEZ, 2007, p.83, grifos nossos).

As imagens das revistas, as vitrines e anúncios operam como discursos que interpelam os/as jovens e crianças do mundo real. Essa situação pode ser explicada, em parte, pelo fato de as mídias, especialmente a televisão, o cinema e as demais que trabalham com a imagem, operarem como recursos altamente eficientes para educar de forma prazerosa (TERUYA 2006; 2012). Os/as organizadores/as culturais se preocupam em oferecer as notícias, informações e comerciais de forma que proporcionem satisfação e deleite para o público. Muitas vezes apresentam o prazer e satisfação como resultado de uma combinação de gestos, ações, comportamentos e acima de tudo, do consumo de produtos como se só pudessem ser felizes e bem-sucedidos/as aqueles/as que reproduzissem o modelo apresentado. No espaço escolar é perceptível quanto crianças e adolescentes são persuadidos/as a usar e consumir os produtos expostos pelas mídias imagéticas (NUNES, 2010; NUNES E MARTINS, 2012; TERUYA, 2012).

Neste sentido, além de produtos, conhecimentos e distração, as mídias imagéticas nos estendem padrões comportamentais, apontando o que "devemos" fazer/vestir/consumir para sermos aceitos/as na sociedade. Tratando especificamente sobre a televisão, Teruya (2006) afirma:

[...] sob o controle dos/[as] representantes da burguesia, [as tecnologias da televisão] não só disseminam um conjunto de valores e signos necessários para o novo padrão visual e o novo estilo de vida adequado ao/[á] cidadão/[ã] atual, mas também induzem pessoas a copiarem *modelos prontos* que definem a moda, comportamentos, expressões, posturas, etc. (TERUYA, 2006, p.51, grifos nossos).

Entendemos como “modelos prontos”, aqueles conjuntos de combinações que se repetem insistentemente, como se representassem a “normalidade”: corpo magro, sarado e esguio; cabelo loiro, brilhante e liso; olhos claros, maquiados e com cílios grandes; e pele branca, sem sardas e sem pelos. Quando não imitam o modelo representado, muitas vezes, as crianças e jovens são considerados/as como anormais e, por isso, excluídos/as pelos grupos.

Em análise do filme “Um grande garoto”³⁰ (2001), Teruya e Carvalho (2007) enfatizam as representações de *bullying* na escola. Na interpretação das autoras, usar roupas diferentes das dos demais meninos da escola é um dos motivos para que a personagem central da comédia dramática, Marcus, um menino de dez anos de idade, interpretado por Nicholas Caradoc Hault (1989--) seja alvo de provocações e xingamentos constantes – o que caracteriza o *bullying*. O curioso é que, quando Marcus passa a se comportar de modo semelhante ao dos/às demais, usando as mesmas gírias, ouvindo as mesmas músicas e, inclusive, imitando-os/as em suas roupas e acessórios, o grupo, até então agressor, passa a aceitá-lo como um possível membro. Em outras palavras, para que Marcus fosse percebido como “normal” pelos/as alunos/as da escola, foi preciso que se comportasse e se vestisse como “normal”. Ele adquiriu bonés e tênis de marcas reconhecidas, ouviu e cantou músicas de bandas da moda e aderiu às gírias e costumes difundidos pela mídia.

Hernández (2007) argumenta que em situações de conflito e escolha entre a subjetividade do indivíduo e a identidade do grupo, prevalece à segunda. Diante de uma imposição do grupo, o indivíduo cede e negocia seu ponto de vista. Podemos perceber tal fato pelo modo como meninos/nas moldam sua aparência, escolhem as peças de seu vestuário e fazem uso de gírias e termos da moda para serem aprovados/as pelo grupo. No espaço escolar, muitas vezes presenciamos o fato de alunos/as serem excluídos/as por não colecionarem os brinquedos divulgados nas mídias, por não utilizarem cadernos, canetas e mochilas da moda ou por não possuírem os celulares e aparelhos eletrônicos mais avançados.

Kellner (2012, p. 109) lembra que a publicidade “[...] pode ser uma das principais forças de moldagem do pensamento e do comportamento”. Suas imagens não só vendem os produtos explicitados por fotos e ilustrações, mas os associam a

³⁰ O filme de título original *About a Boy* é dirigido pelos irmãos Chris Weitz e Paul Weitz e inspirado no livro de Nick Hornby.

certas qualidades socialmente desejáveis. Para criar necessidades e suscitar desejo nos indivíduos, os/as produtores/as de publicidade se utilizam de ferramentas e macetes como, por exemplo, as **imagens ressonantes**. Kellner (2001) chama de ressonantes aquelas imagens repetidamente divulgadas pela mídia que, posteriormente, ressoam na mente do indivíduo, podendo influenciá-lo na sua forma de pensar e agir. Para ilustrar tal estratégia, Kellner (2001) menciona personagens populares como Rambo³¹ e a forma como as pessoas o imitam - no seu modo de vestir-se, gesticular ou comportar-se (fazendo musculação, agindo de forma violenta e machista, por exemplo).

Com base nessa análise, podemos identificar na figura 10 as imagens ressonantes e a facilidade com que meninos/as memorizam as representações sociais presentes nos conteúdos publicitários.



Figura 10: Tirinha de Mafalda, história em quadrinhos.

Fonte: Quino, 2010, p. 101.

No primeiro quadrinho a mãe de Mafalda lhe diz que não vá à praça e sugere que fique em casa, assistindo televisão. O segundo quadrinho representa uma sequência de poses e expressões da menina em frente da televisão. Os próximos três quadrinhos apresentam uma série de questionamentos que Mafalda faz à mãe: “Mãe, o seu assoalho não tem o brilho deslumbrante de ‘Ceralux’”, “[...] seus cabelos estão opacos e ressecados sem aquele encanto natural que só ‘shampulflower’ pode dar”, “Suas mãos têm a pureza fresca e juvenil de ‘nácar creme’[...]”. Essas frases demonstram que, em um curto intervalo de tempo, Mafalda memorizou as frases, músicas e, principalmente, os resultados prometidos pelos comerciais de produtos, e depois os comparou com sua realidade. Se seus cabelos estão opacos e você procura brilho para eles, a solução é simples: Basta usar “shampulflower” (pelo

³¹ Interpretado por Sylvester Stallone, Rambo é a figura central da série constituída de quatro filmes: (títulos brasileiros) Rambo: Programado para matar (1982); Rambo II: A missão (1985); Rambo III (1988); e Rambo IV (2008).

menos é isso que a propaganda promete). Pelo que nos é apresentado no último quadrinho - Mafalda pulando corda ao ar livre - podemos interpretar que, chateada com os comentários da filha, a mãe de Mafalda volta atrás em suas orientações e permite que Mafalda brinque na praça.

Em sua narrativa a tirinha mostra a presença das imagens ressonantes sugeridas por Kellner (2001). Após Mafalda ter assistido ao comercial, as frases e músicas ressonam, isto é, ecoam nos pensamentos da menina e, posteriormente, podem se refletir em suas ações. Em outras tirinhas de Mafalda com a temática televisão³², seus amigos reproduzem cenas de filmes de faroeste³³, associando o consumo de produtos com felicidade e Mafalda repete frases de filmes como um eco.

As imagens, em seu conteúdo e forma, representam situações que fazem alusão a posições desejáveis dos sujeitos para que, de alguma forma, sejam relacionadas ao produto vendido. Outros exemplos são certos comerciais de cerveja que, voltados para consumidores masculinos, ora estão relacionados a contextos de diversão e descanso entre amigos - como churrascos, conversas em mesa de bar e jogos de futebol - ora estão associados à sexualidade, com mulheres seminuas em praias ou festas na piscina. Essas narrativas sugerem o consumo de uma determinada marca associando-o ao sucesso, companheirismo e fidelidade das amizades, além da conquista de uma mulher sensual que corresponda aos interesses sexuais do consumidor – que neste caso, normalmente é um homem.

Para demonstrar essa associação entre produto e qualidades, Kellner (2001; 2012) analisa anúncios publicitários de cigarros³⁴ apontando os signos e estratégias utilizados pelos seus/suas produtores/as para que relacionemos o ato de fumar à saúde, aventura, masculinidade e velocidade para o público masculino; e ao progresso, corpo magro e esbelto e sexualidade para o público feminino. As leituras do autor supõem que,

[...] a publicidade está tão preocupada em vender estilos de vida e em vender posições de sujeitos desejáveis, características que são associadas com seus produtos, quanto em vender os próprios produtos [...]. Assim, o

³² A série com essa temática pode ser encontrada em Quino (2010, p. 97-102).

³³ Também conhecidos por western ou “bague-bague”, os filmes de faroeste apresentam de forma romantizada os conflitos vividos pelos personagens *cowboys*. Tratam a respeito das regiões no Extremo Oeste dos Estados Unidos, também chamado de *farwest* – daí a expressão “aportuguesada”: Faroeste.

³⁴ Tratam de anúncios do Marlboro (1881), do Virgínia *Slims* (1983), do Virgínia *Slims* (1988) e do Marlboro *Light* (1988).

Homem do Marlboro, isto é, o consumidor que fuma o cigarro, está fumando masculinidade ou vigor natural tanto quanto o cigarro, enquanto a mulher do Virgínia Slims está exibindo modernidade, magreza ou poder feminino quando ela acende seu *slim*. (KELLNER, 2012, p. 117).

É como se só pudéssemos possuir certas características e qualidades se consumíssemos determinados produtos, como as referidas marcas de cigarro, no caso da análise do autor. Além de marcarem fronteiras e diferenças entre homens e mulheres (KELLNER, 2001), essas imagens e anúncios publicitários servem como referência para que os indivíduos constituam suas identidades ao aprenderem o que deve ser feito, o que usar e como agir para que sejam aceitos/as pela sociedade. Giroux (2012) ressalta que podemos identificar a amplitude e repercussão dos artefatos culturais observando o modo como eles se manifestam nas roupas, no corpo e nas ações das pessoas que comumente se limitam àquelas possibilidades apresentadas pelas mídias, desconsiderando as formas alternativas.

Conforme o autor, motivados/as pelo medo de serem rejeitados e de não serem admitidos/as pelos demais do grupo, crianças e jovens frequentemente aceitam os valores vigentes nas imagens publicitárias televisivas - enfim, as pedagogias culturais - como normas inquestionáveis. É justamente por compreender as possibilidades de contestação dessas pedagogias que Giroux (1995) destaca a necessidade de pensarmos estratégias pedagógicas e políticas para reagir aos modelos oferecidos pela cultura popular.

As imagens do cotidiano indicam comportamentos, modelam identidades e legitimam estereótipos sobre o que é socialmente adequado e inadequado, Cunha (2008), Giroux (1995; 2001) e Steinberg e Kincheloe (2001) destacam haver possibilidade de respostas e reações a esses artefatos por parte dos indivíduos. Os/as autores/as concordam que adultos e crianças podem se desviar ou resistir às pedagogias culturais sugeridas pelos artefatos da cultura popular. Os sujeitos “[...] não são meros *receptores passivos* dos artefatos culturais”. (CUNHA, 2008, p.127, grifos nossos). A autora descreve as ações e falas de sua filha, que com quatro anos recusava-se a usar roupas cor-de-rosa ou de personagens como Minnie, Barbie e Mônica.

Isso, nos faz entender os papéis ativos e as ações que os sujeitos podem desempenhar para concordar/aceitar ou discordar/não aceitar as mensagens e pedagogias ofertadas pela cultura popular. Os/as autores/as supracitados/as

entendem que as relações entre pedagogias culturais e sujeitos mais se assemelham a negociações do que a imposições daquelas sobre estas últimas, como mostra Morin (2011) neste excerto:

[...] o/[a] consumidor/[a] pode desligar seu rádio ou sua TV, não comprar o jornal, deixar a sala do cinema. A influência da publicidade não é absoluta [...]. Isso não significa que ele [o público] tenha livre-arbítrio. Mas não há ação unilateral das *mass-media* sobre o público. (MORIN, 2011, p.37, grifos do autor).

O autor denomina por *mass-media*³⁵ os meios de comunicação, com destaque no século XX, que funcionam como espetáculos e elaboram normas de conduta; contudo, nas *mass-medias* “[...] não há prescrições impostas, mas imagens ou palavras que fazem apelo à imitação”. (MORIN, 2011, p. 103).

E como Fernando Hernández compreende a relação entre indivíduos e cultura popular? Em suas propostas para o ensino de arte, Hernández (2007) não se restringe à formação de “leitores/as” que podem falar do que “veem”, mas refere-se também a “atores/atrizes” visuais que “se veem” nas práticas discursivas e, por isso, podem refutá-las. Por essa razão, ao caracterizar o estudo de imagens, por vezes o autor se esquia do termo “leitura de imagens”, salientando a necessidade de percebermos os indivíduos como construtores e intérpretes, e não somente como leitores, receptores e consumidores de imagens (HERNÁNDEZ, 2000; 2007; 2011).

Para o autor, é miopia enxergar as imagens como textos com morfemas e grafemas,³⁶ uma vez que os indivíduos não recebem as informações de modo passivo, pelo contrário, relacionam-se e interagem com elas em um movimento ativo, de interpretação (HERNÁNDEZ, 2000). Para Hernández (2000, p.49), **interpretar** consiste em “[...] relacionar a biografia de cada um com os artefatos visuais, com os objetos artísticos ou produtos visuais com os quais se relaciona”.

Desta forma, no que diz respeito às pedagogias culturais, identificamos outra aproximação entre os estudiosos/as dos Estudos Culturais (CUNHA, 2005, 2008, 2012; GIROUX, 1995, 2001; MORIN, 2009, 2011; NUNES, 2010; NUNES E MARTINS, 2012; STEINBERG E KINCHELOE, 2001) e a Cultura Visual de Hernández (2000; 2003; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013). Ambos consideram que os artefatos culturais **oferecem** (e não impõem) pedagogias culturais e que, por isso, os sujeitos podem reagir ou resistir àquilo que lhes é apresentado.

³⁵ Mídia de massa, tradução nossa.

³⁶ Unidades do sistema gramatical.

Na figura 11 sistematizamos as aproximações que evidenciamos entre as duas vertentes teóricas no que diz respeito às pedagogias culturais: 1- avaliam o modo como as imagens do cotidiano e as mídias educam e oferecem modelos com os quais podemos nos identificar; 2- importam-se com as diferenças entre o modo como a escola educa e o modo como os artefatos culturais educam os indivíduos; 3- orientam professores/as a incorporarem os estudos de imagens em suas práticas pedagógicas; 4- levam em consideração que, quando não seguem a norma oferecida pelas imagens midiáticas, muitos indivíduos são excluídos pelo grupo; e 5- reconhecem que existem possibilidades de reação e resistência às pedagogias culturais difundidas pelas imagens midiáticas.

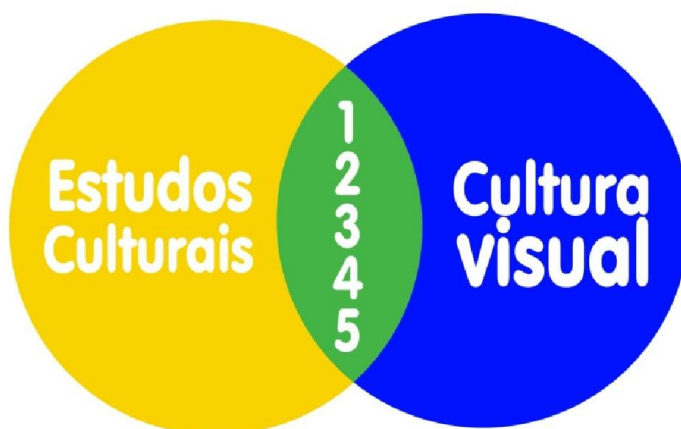


Figura 11: Pedagogias Culturais: aproximações entre os Estudos Culturais e a Cultura Visual.
Fonte: Elaboração própria, 2014

Isso implica uma grande responsabilidade e desafio para nós, pesquisadores/as e atuantes no ensino de arte, pois com esse trabalho não apenas podemos potencializar os/as meninos/as no que diz respeito aos conhecimentos e habilidades artísticas, mas, sobretudo, podemos ensinar-lhes modos de **enxergar e interpretar** as imagens criadas pela sociedade em seu conjunto. A ação pedagógica de professores/as é fundamental para que os indivíduos reflitam sobre como se relacionam com as imagens. Sobre isso tratamos na próxima subseção.

3.3 “Crianças não são cadernos de colorir”³⁷

Nesta subseção estabelecemos aproximações entre os/as estudiosos/as dos Estudos Culturais (BAUMAN, 2010, 2013b; CANDAU, 2001, 2011; GATTI, 2005) e Hernández (2000; 2003; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013) no que diz respeito à **formação docente**. Além dos/as autores/as mencionados, para aprofundar nossas discussões interpretamos quatro produções artísticas, a saber: uma charge, intitulada por nós de “Seleção Justa(?)” e composições dos artistas PawłaKuczyńskiego, Agnès Varda e Jean-François Millet.

Em entrevista com Ricardo Mazzeo, Bauman (2013b) afirma que o conjunto de transformações que caracteriza a rapidez e a liquidez da modernidade se reflete também na educação, envolvendo professores/as e alunos/as. Durante sua explicação, compara professores/as com **lançadores/as de mísseis**. O primeiro tipo de míssil mencionado é o **míssil balístico**. O autor observa que, para a utilização e eficiência dos mísseis balísticos é preciso que antes de lançá-los se tenha calculado a distância entre ele e o alvo e a direção para a qual se deseja atirar. Em outras palavras, quando há planejamento e se têm as propriedades características do alvo, os mísseis balísticos frequentemente aterrissam no local desejado; mas lembra que esse tipo de míssil é inútil diante de um alvo líquido, isto é, de um alvo que se modifica e se movimenta constantemente. Essa situação pode ser mais grave quando o alvo se movimenta com velocidade superior à dos próprios mísseis balísticos, ou ainda, quando esses movimentos são aleatórios e, por isso, imprevisíveis.

Diante de um alvo líquido, Bauman (2013b) recomenda o uso de outro tipo de míssil, o **míssil esperto**. Diferentemente do míssil balístico, o míssil esperto pode mudar sua direção durante o voo caso seu alvo também o faça. Enquanto o primeiro míssil recolhe as informações necessárias sobre seu alvo apenas antes de ser ativado, o míssil esperto nunca para de fazê-lo, inclusive durante o seu percurso. É

³⁷ O título dessa seção faz referência a um diálogo do livro “O Caçador de Pipas”. A frase “Crianças não são cadernos de colorir. Você não tem de [preencher seu filho] com suas cores favoritas” (HOSSEINI, 2005, p.21) é dita para um pai que está descontente, pois as atitudes e qualidades de seu filho não correspondem às suas expectativas. A frase é dita por Rahim Khan, um amigo da família, no sentido de esclarecer que as crianças possuem gostos e peculiaridades próprias e que seria inadequado impor-lhes nossas características e preferências.

como se o míssil esperto aprendesse - e aprendesse depressa. Ao mesmo tempo em que analisa os movimentos e velocidades do seu alvo, o míssil esperto aprende, e assim pode reorganizar suas estratégias, corrigindo-as a fim de atingir seu objetivo.

As metáforas utilizadas por Bauman (2013b) se referem aos modos como os/as professores/as atuam em suas práticas. Quando os conhecimentos eram mais estáveis e, portanto sólidos, era possível que, juntos, professores/as e alunos/as se organizassem, articulando estratégias predeterminadas para a produção de conhecimentos - portanto, agiam como os mísseis balísticos. Por outro lado, em uma sociedade líquida o conhecimento também é líquido: é substituído, superado e atualizado com mais rapidez do que o tempo que levamos para aprendê-lo, por isso precisamos repensar como nos relacionamos com as aprendizagens escolares e não escolares (BAUMAN 2012).

Como observa Bauman (2013b), o que quase nos passa despercebido é o motivo pelo qual os mísseis espertos aprendem depressa: **eles também se esquecem depressa**. Para o autor, os mísseis espertos

[...] não teriam esse qualitativo se não fossem capazes de “mudar de ideia” ou revogar “decisões” anteriores sem remorso nem reconsiderações. Não devem supervalorizar a informação que adquiriram e de maneira alguma desenvolver o *hábito* de se comportar da forma que essa informação sugere. Toda informação que adquirem envelhece depressa [...]. O conhecimento que adquirem é eminentemente *descartável*, bom apenas até segunda ordem e de utilidade apenas temporária; [...] a garantia do sucesso é não deixar passar o momento em que o conhecimento adquirido não se mostrar mais útil e for preciso jogá-lo fora, esquecê-lo e substituí-lo. (BAUMAN, 2013b, p. 21, grifos do autor).

Nessa metáfora de lançadores/as de mísseis Bauman (2013b) sugere que os/as docentes revejam sua didática, o modo como se relacionam com os alunos/as e com o conhecimento, isto é, que sejam performativos/as, no sentido de tornar o ensino mais dinâmicos e interativo. Fernando Hernández (2000; 2003; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013) destaca lacunas entre o modo como os/as docentes ensinam e o modo como os/as alunos/as aprendem, e nos oferece sugestões para as intervenções pedagógicas em uma sociedade líquida moderna.

Hernández (2000; 2003; 2006; 2007) avalia que a docência se constitui de movimentos e ações recíprocas, em que docentes e discentes precisam buscar se compreender e se conectar. Para que isso ocorra, o autor sugere que professores/as atentem para as reações dos/as alunos/as durante o desenvolvimento das

atividades escolares. Por “reações” entende não somente as respostas orais, verbalizadas conscientemente pelos/as discentes - mais do isso, “reações” são os movimentos, olhares, expressões, ações e desempenhos dos/as alunos/as que podem indicar o seu interesse (ou não) pelo assunto. Ora, enquanto educadores/as, por vezes, diante de uma proposta feita aos/às alunos/as, percebe-se seus interesses e ânimos, seja pelo fato de acompanharem com os olhos ou projetarem os corpos para frente, apoiando os cotovelos nas carteiras, seja pelo acenar com a cabeça ou pelo levantar de sobrancelhas.

Em contrapartida, outras vezes, perante as falas dos/as docentes, presenciase o desânimo e a indiferença de outros/as quando permanecem com seus olhares para baixo, consultam o relógio com frequência, quando se debruçam sobre as carteiras ou, em movimentos mais espontâneos, contorcem seus rostos em uma careta de rejeição. Seja pelo cansaço e desconforto seja por ansiedade ou pelo desinteresse dos/as estudantes perante a proposta, o que chama atenção é que, percebendo essas reações, os/as professores/as pouco ou nada fazem para revertê-las.

Para valorizar a interação entre docentes e discentes, Hernández (2007) propõe que professores/as ajam não como maestros/as, mas como **DJ's**. O que isso quer dizer? Enquanto o/a maestro/a rege o grupo de diferentes músicos/as ou vozes conduzindo-os/as para que componham uma melodia harmoniosa entre si, normalmente preestabelecida e já anunciada no programa da apresentação, o/a DJ, durante uma festa, é motivado/a pela reciprocidade e participação de seu público. Mesmo tendo organizado previamente seu repertório musical, o/a DJ o reconstrói e o modifica constantemente conforme percebe as características, ânimos e gostos daqueles/as que estão dançando ou ouvindo suas músicas. Assim como o/a DJ, organiza seu repertório a partir das respostas e dos ânimos de seu público, os/as docentes podem organizar suas discussões, intervenções, pesquisas, tarefas, debates e até as avaliações, a partir dos gostos, questionamentos, percepções, características e olhares de seus/suas alunos/as.

Quando Hernández (2007) propõe a docência como uma ação performativa, não se aproxima da visão do/a docente como um/a *entertainer*, e da docência como um espetáculo, na qual professores/as fazem malabares para tornar a aula um *show*. Enxergar a docência como uma ação performativa, na qual professores/as e alunos/as interajam, é uma característica comum entre Bauman (2013b) e

Hernández (2000; 2003; 2006; 2007) no sentido de que destacam a importância dos/as docentes acompanharem ou se aproximarem do modo como jovens e crianças se relacionam com o conhecimento.

Hernández (2007) sugere que **docentes e discentes estejam conectados/as uns/umas aos/às outros/as**. Isto quer dizer que professores/as e alunos/as não precisam se enxergar como dois grupos distintos e distantes, mas como um único grupo heterogêneo com propósitos próximos: compartilhar vivências e construir conhecimentos. Para isso, conforme o autor é preciso contestar a visão frequente do/a professor/a como o/a único/a responsável pelo que acontece em sala de aula. Na perspectiva do autor, as dificuldades dos/as alunos/as em compreender os conteúdos estariam relacionadas à resistência dos/das docentes em buscar outros modos de ensinar.

Bauman (2010) aconselha os/as primeiros/as a se preocuparem mais em formar jovens flexíveis do que em reprodutores/as de conteúdos; em formar jovens que tenham ideias inusitadas, que façam propostas polêmicas e que apresentem projetos inéditos, até porque, na modernidade líquida, a própria arte é flexível. Bauman (2013b) argumenta que os/as artistas da modernidade líquida são diferentes dos/as artistas de outrora, que passavam anos trabalhando em uma mesma produção de modo que ficasse “perfeita” e tivesse “eterna duração”. Na modernidade líquida, diferentemente disso, muitos/as realizam apresentações ou *happenings*³⁸ instantâneos, que iniciam e finalizam assim que os atores/atrizes acharem melhor; outros/as desmontam e descartam suas instalações quando a exposição é finalizada. Assim, valorizam aquilo que é efêmero, inusitado, imprevisível, em detrimento daquilo que é duradouro, eterno, que é repetido exaustivamente.

Em se tratando de educação, Bauman (2010) destaca que os indivíduos da modernidade líquida tendem a preferir aprender a explorar caminhos desconhecidos, e não professores/as que conduzam seus passos para o mesmo caminho de sempre, que por isso mesmo já é conhecido e superlotado. Não obstante, essas

³⁸ Expressão artística criada no século XX, na qual se fundem elementos das artes visuais e das artes cênicas. Utiliza-se de improvisos e da espontaneidade, o que faz com que, mesmo quando realizada pelos/as mesmos/as artistas, cada apresentação seja diferente das anteriores, até porque muitas vezes se conta com a participação e intervenção do público. Traduzido para o português, o termo significa “acontecimento”.

virtudes são pouco incentivadas, quando não censuradas pelas atividades dos livros-textos.

Percebemos em Hernández (2000; 2003; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013) posicionamentos semelhantes aos de Bauman (2010) pois também aponta dificuldades de a educação escolar acompanhar as mudanças e características da pós-modernidade. No que se refere especificamente ao uso de imagens e ao ensino de arte, concluímos que, a relação entre discentes e docentes aproxima-se mais das músicas harmoniosas regidas pelos maestros/as do que da hibridização de ritmos dos/as DJ's. Em outras palavras, mesmo diante das constantes mudanças da pós-modernidade, as práticas vigentes no ensino de arte parecem continuar estagnadas.

Diante dessa incompatibilidade entre as características dos indivíduos em condições pós-modernas e a educação escolar ainda moderna, Hernández (2007) sugere que **as práticas pedagógicas sejam contestadas e que a escola tenha condições de ser um lugar apaixonante**. Segundo o autor, contestar as práticas pedagógicas implica entender que o que já existe pode ser revisado e, conseqüentemente, substituído quando não convém aos propósitos, objetivos e necessidades da educação. Hernández (2007, p.15) avalia que não há por que aceitar as narrativas dominantes “[...] como imutável submissão, como acontece hoje, quando até para os/[as] melhores estudantes [...] [a escola] é um lugar ‘entediante’”. Quando questionamos as práticas que ainda são mantidas como dogmas na educação, constatamos que aquilo que acontece e é vivenciado na escola, incluindo o conteúdo, **pode ser apaixonante** e proporcionar prazer e surpresas (HERNÁNDEZ, 2007).

Para Hernández (2006, p.54, grifo do autor), estar apaixonado é estar consciente “[...] do prazer de aprender, não como acúmulo, mas como exploração permanente que questiona a *realidade* além das aparências e busca o sentido para interpretar o mundo e a própria atuação”. Para o autor, uma das possíveis estratégias para agirmos em prol da paixão de crianças e jovens pelo aprendizado é abordar conteúdos que tenham a ver com as inquietudes deles/as e que os/as convidem e os/as desafiem à investigação.

Concluímos que tanto para Bauman (2010; 2013b) quanto para Hernández (2000; 2003; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013) são necessários ajustes nas práticas pedagógicas escolares a fim de adequá-las ou torná-las coerentes com o

modo de as crianças e jovens lidarem com o conhecimento na pós-modernidade/modernidade líquida³⁹.

Encontramos reforço dessa posição em Gatti (2005) que, ponderando sobre alguns reflexos da modernidade na educação escolar, afirma que, por mais que os exercícios e as intervenções pedagógicas valorizem a homogeneização, no mundo – e no próprio espaço escolar - convivemos com etnias, hábitos, culturas, sexualidades e linguajares diferentes dos nossos. Ocorre que muitas vezes nos esquecemos de que

A educação está imersa na cultura e não apenas vinculada às ciências, que foram tomadas na modernidade como as únicas fontes válidas de formação e capazes de oferecer tecnologias de ensino eficientes. A educação coloca-se [...] organizada em torno de processos de construção e utilização dos significados que conectam o[a] homem[mulher] com a cultura que se insere e suas imagens, com significados gerais, locais e particulares, ou seja, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas cujo sentido se cria nas relações que medeiam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas que estão (GATTI, 2005, p. 606).

Para a autora, embora seja possível perceber posturas e olhares pedagógicos mais pluralistas, reflexos do pensamento pós-moderno, ainda assim existem defasagens na educação escolar no que tange ao tratamento daqueles/as que, por algum motivo, não se enquadram na maioria⁴⁰.

Também encontramos em Candau (2011) posicionamento similar. A autora analisa que a estrutura e a cultura escolar alicerçadas na modernidade⁴¹ ainda apresentam características que priorizam a homogeneidade e a uniformização. A autora afirma que existem professores/as confundindo igualdade com homogeneidade. Por vezes, diante de crianças de diferentes gêneros, sexualidades, etnias, religiões, os/as professores/as argumentam: “Aqui, todos/as são iguais”. Essa afirmação não se remete diretamente aos aspectos físicos das crianças, mas sim,

³⁹ Aqui usamos pós-modernidade e modernidade líquida para fazer referência aos termos utilizados por Hernández (2000; 2003; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013) e Bauman (2010; 2013b), respectivamente.

⁴⁰ Aqui, conforme Bauman (2013b), utilizamos o termo “maioria” para referir-nos àquilo que se classificaria como “normalidade”. Optamos pelo uso do primeiro termo porque o uso do segundo subtende que existe uma norma e, conseqüentemente, existem aqueles/as que não se enquadram nela.

⁴¹ Para Candau (2011), essa questão se agrava ainda mais quando pensamos nas escolas latino-americanas, tendo em vista que, para a construção de seus estados nacionais, esses países se utilizaram da escola para consolidar uma cultura comum entre a população; muitas vezes essa cultura era mais representativa das mulheres e homens europeus do que dos/as latino-americanos/as.

aos dispositivos e encaminhamentos pedagógicos, que permanecem uniformes apesar das peculiaridades, habilidades ou dificuldades individuais.

Com base no modo de os indivíduos se relacionarem com as diferenças, Candau (2011) identifica **três abordagens multiculturais**⁴². Das três abordagens, concluímos que a **multicultural interativa** é a que mais se aproxima da docência performativa proposta por Hernández (2007). Conforme Candau (2011) abordagens multiculturais interativas valorizam o convívio e a troca entre pessoas diferentes entre si justamente, por enxergar as identidades como elementos em constante formação e transformação. Para a autora, compreender as identidades como em constante construção, “abertas”, implica supor que as culturas não são nunca homogêneas ou puras - ao contrário, são híbridas, mestiças.

Hernández (2007, p.15) afirma que as práticas de homogeneização estão presentes nas escolas quando “[...] todos/[as] olham para o mesmo horizonte”. Estas práticas de homogeneização adotam propostas pedagógicas a partir das quais os/as alunos/as realizam os mesmos exercícios, aceitam sem questionamento os pensamentos contidos nos materiais didáticos e repetem os termos e frases ditas pelos/as professores/as sem entender seu conteúdo.

Homogeneizar consiste em considerar como um problema a ser solucionado pelas instituições todo pensamento que fuja às normas, que questione ou proponha um conhecimento diferente do hegemônico. Existem ações e elementos da organização pedagógica que idealizam um modelo de aluno/a, de conhecimento, de beleza, de professor/a, de verdade, etc., para ser imitado ou almejado.

Em direção contrária, Hernández (2006; 2007) defende ações de **valorização das diferenças** entre indivíduos em constante transformação, portanto uma educação que priorize a pluralidade e rompa com as normas de homogeneização. Neste sentido, ouvir as diferentes vozes e valorizar o/a “outro/a” são atitudes que se opõem às práticas de exclusão das pessoas que não seguem o molde daquilo que se aproxima do “normal”.

Sendo assim, ainda sobre a formação de professores/as identificamos uma terceira aproximação entre os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual. Semelhante a Candau (2011) e Gatti (2005), Hernández (2000; 2003; 2005; 2006;

⁴² São elas: as abordagens multiculturais assimilacionistas, multiculturais diferencialistas e multiculturais interativas (CANDAU, 2011).

2007; 2010; 2011; 2013) se opõem às intervenções pedagógicas que valorizam a homogeneização.

Para oferecer as mesmas oportunidades de aprendizagem, professores/as e profissionais da educação utilizam os mesmos métodos de ensinar e avaliações padronizadas para justificar o princípio de igualdade e de “justiça”; contudo, mesmo que se utilizem os mesmos encaminhamentos e dispositivos pedagógicos, os/as estudantes apresentam diferenças entre si. Apesar de frequentarem a mesma escola, estudarem na mesma série da Educação Básica com colegas de idades próximas, e de morarem na mesma cidade, as crianças e jovens são diferentes entre si.

Hernández (2006) constata que as atividades propostas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio tendem a padronizar os/as estudantes, seja por meio do controle para manter a rotina diária, seja pela repetição do preenchimento de exercícios nos livros-textos ou das narrativas de submissão baseadas nos três E's: explicação-exercícios-exames. Assim,

[...] negam o desejo de saber da criança, recolocando-o em sua adaptação ao currículo, introduzindo a aprendizagem da negação de si mesmo e sua acomodação a uma instituição – a qual confessa, vai mesmo é para encontrar os amigos – com a qual se mantém uma relação baseada no deve ser e não no pode ser. (HERNÁNDEZ, 2006, p.50).

Esses procedimentos assemelham-se a um tribunal. Uma determinada resposta é considerada como "a correta" e as demais possibilidades são julgadas como incorretas ou equivocadas. Tal julgamento são motivados pela indagação, pela curiosidade ou envolvimento dos/as alunos/as com as produções artísticas - pelo contrário, demonstram uma concepção que vê a arte como detentora de verdade única que deve ser desvendada, decodificada (HERNÁNDEZ, 2007).

A figura 12 contribui para a reflexão sobre homogeneização no espaço escolar. Nela, vários animais são retratados diante de uma pessoa responsável pela seleção escolar, isto é, pela avaliação. Pássaro, macaco, pinguim, elefante, peixe, foca e lobo esperam para serem avaliados. A única frase da charge diz respeito ao exercício a que os animais candidatos à seleção devem se submeter. A frase é dita pelo homem responsável pela seleção (um professor, por hipótese): “Para uma seleção justa, farão o mesmo exame: Escalar aquela árvore”. Sob um olhar desatento, muitos compreenderiam essa avaliação como justa - afinal os/as candidatos/as farão o mesmo teste, como enfatiza a frase; mas com um olhar mais

atento, percebemos que tal avaliação não considera as habilidades e características dos animais. Ora, poderia a foca escalar a árvore mais depressa que o lobo? O que dizer do elefante, com todo o seu peso e sem garras, ou do peixe, que é mostrado inclusive dentro de um aquário?



Figura 12: Seleção Justa (?), Charge.

Fonte: <http://tresvezesnunca.blogspot.com.br/2012/08/nosso-sistema-educacional-em-uma-imagem.html>

Com o anúncio da avaliação, os diferentes animais ficam boquiabertos, demonstrando expressão de espanto e olhos tristonhos. Todos, menos um, o macaco, é claro. Diferente dos demais, ele exibe um sorriso de entusiasmo, porque dentre os candidatos o macaco é o que tem mais habilidades para escalar árvores e, por isso, está propenso a executar o exame com sucesso. Os/as alunos/as da figura 12, representados/as pelos animais, são tratados/as como “iguais” e, por isso, espera-se que apresentem uma única resposta correta. Apoiamo-nos em Gatti (2005) para concluir que é necessário á escola levar em conta as diferenças e o modo como as crianças constroem significados a partir de suas culturas particulares.

Na figura 13 esquematizamos os aspectos comuns entre os Estudos Culturais e a Cultura Visual quanto à formação docente: 1- valorizam a interação entre docentes e discentes em ações performativas; 2- evidenciam a necessidade de aproximar as intervenções pedagógicas ao modo de os/as alunos/as pós-

modernos/as se relacionarem com o conhecimento; e 3- opõem-se às propostas educativas que promovam a homogeneização do pensamento e do conhecimento dos/as estudantes.

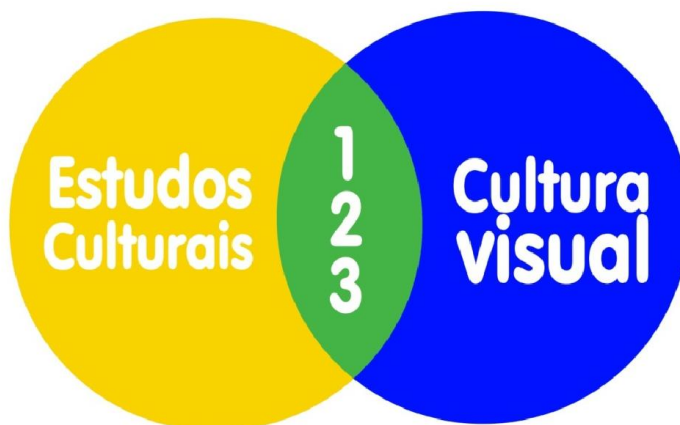


Figura 13: Formação docente: aproximações entre os Estudos Culturais e a Cultura Visual.
Fonte: Elaboração própria, 2014

Antes de analisarmos o *corpus* dessa dissertação (HERNÁNDEZ, 2000; 2003; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013) quanto à última categoria de análise (estudos de artefatos visuais), consideramos pertinente discutir outra metáfora utilizada por Hernández (2007) quanto aos/as **professores/as como catadores/as da Cultura Visual**⁴³. Por ser uma contribuição tanto para a formação docente quanto para os estudos de artefatos visuais, situamos essa discussão entre essas duas categorias. Nesta subseção ampliamos os exemplos apresentados pelo autor, acrescentando à discussão imagens de nosso repertório e questionamentos e inquietações particulares.

3.3.1- Catadores/as da cultura visual: um assunto sobre formação docente e também sobre estudos de artefatos visuais

A comparação entre professores/as e catadores/as faz alusão, primeiramente, ao documentário “*Les Glaneurs et La Glaneuse*”, de Agnès Varda (2000). O vídeo, que no Brasil teve o título traduzido para “Os catadores e eu”, retrata a vida de

⁴³ Presente já no título de seu livro, *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional* (2007).

peças que, por necessidades ou opção, convivem com o resto e sobras, com fragmentos, objetos e alimentos que foram deixados para trás; pessoas, enfim, que são catadoras. Esta característica está presente nos termos que intitulam o documentário: *Glaneurs* e *Glaneuse*. Os termos podem ser traduzidos também como “respigadores/as”⁴⁴, isto é, homens e mulheres que, para se alimentar, recolhem as espigas de cereais deixadas sobre o solo.

Nas pinturas de Jean-François Millet (1814-1875), como em “As respigadeiras” (figura 14), observamos grupos de respigadoras: mulheres agachadas, usando vestidos longos e bolsas de tecido para recolher e carregar fragmentos das espigas de trigo ou arroz.



Figura 14: As respigadeiras, 1857, de Jean-François Millet. Óleo sobre tela, 83,8 x 111 cm; Musée d'Orsay, Paris.

Fonte: Gombrich, 2002, p.509.

No documentário *Les Glaneurs et La Glaneuse* a cineasta Agnès Varda (2000) aborda os/as respigadores/as que reaproveitam batatas deixadas para trás após a colheita feita com máquinas. Ela conversa com outros/as respigadores/as: pessoas que vasculham o lixo e contentores em busca de alimentos; *chefs* que

⁴⁴ Tradução nossa.

buscam formas de utilizar os ossos e restos de peixes em caldos e molhos; artistas que, em suas composições, recuperam objetos rejeitados pela sociedade, e moradores/as do litoral que reaproveitam as ostras trazidas pelas ondas após uma tempestade. Nos primeiros minutos do documentário a própria cineasta se apresenta como uma respigadora de fragmentos e restos, mas para isso não utiliza bolsos grandes, cestas ou aventais, como faziam as respigadoras retratadas nas obras de Millet, e sim, uma câmera digital. Por meio da filmagem, Varda (2000) não recolhe sobras de alimentos, mas recupera imagens e cenas que por muitos/as foram esquecidas ou pouco interessam.

Assim também o faz outro catador (desta vez de pregos) que, como narra Manoel de Barros (2001), sempre encontrava os pregos jogados - ora de comprido, ora de lado, ou ainda dobrados, isto é, “de joelhos”, como diz o autor. Ocorre que nunca os encontra “de ponta”, isto é, eretos no chão.

[...] Assim eles não furam mais - o homem pensava.
Eles não exercem mais a função de pregar.
São patrimônios inúteis da humanidade.
Ganharam o privilégio do abandono.
O homem passava o dia inteiro nessa função de catar
pregos enferrujados.
Acho que essa tarefa lhe dava algum estado.
Estado de pessoas que se enfeitam a trapos. Catar coisas inúteis garante a
soberania do Ser.
Garante a soberania de Ser mais do que Ter. (BARROS, 2001, p.43).

Mas, afinal, o que a docência tem a ver com “As respigadeiras” de Millet, com as personagens catadoras que aparecem no vídeo de Agnès Varda e com o catador de pregos do poema de Manoel de Barros?

Quando Hernández (2007) se reporta aos/as professores/as como catadores/as da Cultura Visual faz referência a esses/as e outros/as catadores/as atuais que recolhem objetos ou restos de alimentos descartados e desprezados pela sociedade por serem excedentes, indesejados ou substituíveis. Desses fragmentos, os catadores/as tiram proveito e se nutrem, apropriando-se dos restos desprezados pelas pessoas. Podem, inclusive, recriá-los e transformá-los em novos objetos. Em outras palavras, por meio da reciclagem é possível reinventar.

Hernandez (2007) analisa que os/as catadores/as criam

[...] narrativas paralelas, complementares e alternativas, para transformar os fragmentos em novos relatos mediante estratégias de apropriação, paródia e citação. Relatos que lhes permitem reinventar e transformar-se,

distanciados de dualismos, subordinações e limites. (HERNÁNDEZ, 2007, p.19).

Hernández (2007) sugere que no ensino de arte podemos organizar atividades com os objetos desconsiderados ou pouco valorizados pela comunidade escolar. Aqui não fazemos alusão aos elementos materiais, corpóreos e palpáveis, mas aos artefatos da Cultura Visual, que podem ser trabalhados como conteúdos e temáticas no ensino de arte. Os programas televisivos, as imagens em livros e revistas, os cartazes publicitários, as histórias em quadrinhos e o cinema, que usualmente são despercebidos, menosprezados e, em situações extremas, até repudiados pelos/as professores/as, podem ser vistos como um ponto de partida para discussões e para a construção de conhecimentos.

A figura 15 é uma produção do artista polonês Pawła Kuczyńskiego (1976--), que nos convida a refletir sobre os problemas do lixo em demasia na sociedade contemporânea. A composição retrata a cena de um caminhão de lixo que despeja o conteúdo de sua carroceria em um espaço aberto. Nove pessoas, interessadas nesse conteúdo, carregam sacolas e baldes para recolher do lixo aquilo que lhes é útil. As figuras humanas estão cabisbaixas, amontoadas, o que impede que as identifiquemos como homens ou mulheres ou que analisemos suas feições. No canto esquerdo, junto às pessoas, dezenas de pássaros se aproximam, atraídos pela possibilidade de alimentar-se. O chão está coberto de lixo. Nenhum arbusto, grama, árvore ou morro de terra podem ser vistos. O objeto em destaque está no caminhão de lixo: um laço de fita. Assim como as fitas que enfeitam as embalagens de presentes, o laço parece ter sido planejado com voltas e firulas.

Quanto às cores, a figura 15 é composta primordialmente por cores quentes e terrosas: diferentes tons de marrom estão no céu, no caminhão, nas pessoas e no lixo – os quais, se não fossem os contornos nítidos, facilmente seriam confundidos. Há apenas dois elementos retratados em outras cores: a carroceria – em tons frios, branco-azulados - e o laço – em tons rosados, festivos.



Figura 15: Sem título, de Pawła Kuczyński.

Fonte: <http://arlindenor.files.wordpress.com/2013/10/20131004-183320.jpg>

Por meio da produção de Kuczyński compreendemos que aquilo que é excedente, que não é benquisto para a sociedade, é recebido como um presente para os catadores/as. Da mesma maneira, Hernandez (2007) orienta que, no ensino de arte, ao invés de serem desconsiderados ou vistos como problemas, os artefatos da Cultura Visual sejam enxergados como fonte de problematização.

Exemplificamos a prática de respigar com uma última personagem que marcou nossa trajetória profissional: Hélio Leites (1951--), um artista brasileiro que faz suas criações com botões, arames, palitos de dente, caixas de fósforo, papéis de bala, sucatas, talheres, embalagens de remédios, barbantes e outros objetos que são jogados fora (PIRES, 2010). Por isso, a nosso ver, além de artista, Hélio Leites é um respigador, um catador de objetos que por algum motivo não são mais úteis ou procurados pelas demais pessoas. Dentre suas produções, uma, em especial, é importante para nossa discussão: uma botina (figura 16).



Figura 16: A Botina de Hélio Leites, registro fotográfico.
Fonte: Registro pessoal, Curitiba, 2013.

A botina não se destaca por ser bonita - ao contrário, respingada de tinta azul, branca e amarela e com o interior e a sola pintados de azul, o pé direito da botina, de início, é pouco atraente. A não ser pelo ratinho de madeira segurando um livro, sentado na ponta do sapato, as cores, a composição, enfim, a estética do objeto é bastante agressiva; mas quando manipulado, o objeto, até então inanimado, torna-se valioso. O movimento faz com que o ratinho balance a cabeça em um ritmo frenético, como se sinalizasse com a cabeça lendo compulsoriamente o livro à sua frente. Sobre isso, Hélio Leites diz: “Sabe por que o ratinho está fazendo leitura dinâmica? Porque o livro é de queijo. Com criança é igualzinho, temos que dar o livro que ela goste, só assim ela vai (devorá-lo!) se apaixonar pela leitura.” (LOPES, 2010, p.44).

Quais os assuntos abordados normalmente no ensino de arte? Tratamos de culturas com as quais os/as alunos/as se identificam? Quando as aulas iniciam, do que se fala? Quais culturas são destacadas e quais são descartadas? Os pôsteres de bandas, os cartazes de cinema e outras imagens tão atrativas aos jovens e às crianças poderiam ser adotados como conteúdos da disciplina? Se para que o rato

se interessasse, o livro foi feito de queijo, afinal, do que poderiam ser feitas as aulas de arte para que as crianças se apaixonassem? É com uma pergunta semelhante a essa que iniciamos a próxima subseção.

3.4- Afinal, para que as crianças se apaixonem, do que poderiam ser feitas as aulas de arte?

Nesta subseção investigaremos aproximações e convergências entre pesquisadores/as dos Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual sob a categoria **estudos de artefatos visuais**, a última de nossa análise. Nesta análise também interpretamos composições de Herr Nilsson, Nickolay Lamm, René Magritte, além de imagens da cultura popular.

Sobre a formação para o desenvolvimento de estudos críticos dos artefatos visuais, Kellner (2012) sugere aos/às docentes que ampliem suas noções de alfabetismo, ou seja, que revejam seus entendimentos sobre escrita, leitura e texto que, muitas vezes, restringem-se à linguagem verbal. Organizar o currículo em torno de livros e objetivar o desenvolvimento de um alfabetismo unicamente verbal, mais voltado para a leitura e escrita de textos impressos, são características condizentes com o pensamento **moderno**. Nas palavras do autor, na **pós-modernidade** a familiaridade que as crianças e jovens têm com os artefatos da publicidade, do cinema, da música e da televisão possibilita-lhes envolver-se mais prontamente com os artefatos de sua cultura do que com a cultura mais tradicional do livro.

A interação de alunos e alunas com as novas tecnologias interfere diretamente na maneira como se relacionam com o ensino e com a aprendizagem escolar, pois a ênfase das instituições escolares em apenas alguns meios de expressão e de comunicação já não atende as necessidades dos/as] estudantes que aprendem a conviver com a diversidade visual. (NUNES E MARTINS, 2012, p. 7).

Hernández (2007), ao elucidar que as interpretações e respostas dadas aos alunos/as afetam a construção de sua subjetividade, considera que os/as docentes não podem se limitar a “saber a matéria” de suas disciplinas. Se o mundo é mutável e “[...] o ciclo de renovação do conhecimento [é] mais curto que o ciclo da vida do indivíduo” (HERNÁNDEZ 2007, p.35), os/as professores/as podem se apropriar de outros saberes e modos alternativos de investigar e analisar a realidade que são silenciadas na escola - por exemplo, promover a interação de jovens com os saberes

veiculados na Internet ou a associar à constituição das subjetividades e gostos com as imagens publicitárias e propagandas televisivas. Essas são possibilidades de transformar o conteúdo, o espaço e as discussões escolares em elementos e situações apaixonantes.

Hernández (2007) argumenta que esses saberes não são acatados pelos/as responsáveis pelas políticas educativas e pelo currículo; ao invés disso, quando não excluídos totalmente das salas de aula, ficam à margem ou em abordagens ocasionais e anedóticas. A rejeição que os/as docentes manifestam pelos artefatos da Cultura Visual pode ser constatada no relato de Nunes e Martins (2012):

Enquanto um menino folheava seu álbum de figurinhas dos Rebeldes a professora se aproximou e ordenou que ele guardasse o brinquedo ressaltando que ali não era lugar apropriado para aquele artefato. [...] Uma menina, após terminar a prova de português, veio na minha direção e falou: "*Se a prova fosse sobre os Rebeldes eu ia tirar 10 porque eu sei tudo sobre eles*". (NUNES E MARTINS, 2012, p. 18, grifos da autora e do autor).

Essa situação demonstra a estima dos/as docentes e demais profissionais da educação pelos conteúdos "formais" em detrimento dos conhecimentos procedentes do cotidiano dos/as estudantes, isto é, da Cultura Visual. Embora os elementos da Cultura Visual não alicercem o currículo e os interesses do ensino de arte, ainda assim estão presentes no espaço escolar, materializados nos cadernos, mochilas e demais materiais escolares, bem como no comportamento dos/as alunos/as e em discussões entre estes/as quando comentam a respeito de determinado filme, novela ou campanha de *marketing*.

Em contrapartida, as inovações no ensino de arte propostas por Hernández (2000; 2007) não visam substituir os conteúdos e produções artísticas tradicionais, assim como não menosprezam os conceitos de "artista" e "obra-prima", tão caros à modernidade. Por outro lado, compreendem que, sozinhas, as características modernas do ensino de arte já não são suficientes para interpretar e representar a sociedade pós-moderna.

Ao considerar o poder pedagógico das imagens, as inventividades tecnológicas e a velocidade com que as informações são divulgadas, a superação constante de uma técnica por outra mais aperfeiçoada e as estratégias estéticas utilizadas pelas campanhas publicitárias para seduzir o público consumidor, o autor salienta a necessidade de repensar e ampliar os conceitos e discussões sobre alfabetismo e visualidade. Essa questão se intensifica quando passamos a ter

criações e reproduções de imagens não só em suportes físicos, mas também nos virtuais. Nestes casos, muitas vezes os elementos e fundamentos da visualidade são inadequados e insuficientes para compreender a complexidade dos artefatos visuais (HERNÁNDEZ, 2007). Sobre isso, compreendemos, assim como Hernández, que os

[...] textos interativos e multimídias no decorrer de suas vidas, desenvolvem “estratégias” cognitivas mediante o “mapeamento de textos”. Essas estratégias são diferentes das de seus/[suas] antepassados/[as] que aprendiam a comunicar-se de acordo com as macroestruturas dos sistemas de educação impressos, que aprendiam os conceitos de emissor/[a], mensagem e receptor/[a]. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 60).

Para que a escola e o ensino de arte não fiquem alheios aos modos pós-modernos de construir e interagir com o conhecimento artístico, o autor propõe a ampliação das fontes e a reorganização dos conteúdos de artes visuais. Hernández (2007) assevera que por meio da educação para a Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual é possível enfrentar o desafio de desenvolver estudos críticos dos artefatos visuais, ou seja, possibilitar aos/às alunos/as experiências de interpretações e criações com as informações que circulam pelos meios verbais, orais, auditivos e, principalmente, pelos artefatos visuais que saturam as revistas, *outdoors*, televisão, cinema, *graffitis* e demais mídias. No entanto, “[...] educadores/as, professores/as, pesquisadores/as e elaboradores/as de políticas não têm considerado essas perspectivas e questões como sendo dignas de atenção”. (GREEN E BIGUN, 2012, p. 205).

Para que haja essa interação entre a educação escolar e a Cultura Visual, Hernández (2007) sugere aos/às professores/as e demais profissionais da escola que procurem conhecer e se aproximar de espaços culturais tão frequentados por crianças e jovens, como os cinemas, as bancas de jornais e revistas, as apresentações musicais, os *shows*, os *blogs* e as redes sociais, onde se localizam as referências que compõem as subjetividades dos/as estudantes.

Contudo, ainda que os/as professores/as se aproximem dos espaços e interesses dos jovens e que, em suas aulas, considerem os artefatos da Cultura Visual e a emergência tecnológica, a divergência entre os conhecimentos escolares e os do cotidiano não se encerra. Para Hernández (2000; 2007), essas intervenções não são suficientes para uma abordagem crítica no ensino de arte. A pergunta principal não é “O que é Cultura Visual?”, ou “Quais conteúdos abordarmos no ensino de arte?” “[...] mas ‘como favorecer a mudança de posicionamento dos/as

estudantes de maneira que passassem a constituir-se de receptores[/as] ou leitores[/as] a visualizadores[/as] críticos[/as]”? (HERNÁNDEZ, 2011, p. 38). Em outras palavras, para o desenvolvimento de um estudo crítico das imagens, além da inclusão dos artefatos da Cultura Visual nas práticas de ensino de arte, é preciso refletir sobre **como** esses artefatos são abordados pelos/as docentes.

O relevante da proposta do Estudo da Cultura Visual não é tanto os artefatos visuais em si, mas a forma como nós, docentes, percebemos e nos relacionamos com eles (HERNÁNDEZ, 2010). O autor entende que os/as educadores/as exercem um cargo ativo na Cultura Visual, já que suas atitudes, preferências, posições e as imagens que escolhem para utilizar em sala de aula compõem parte do repertório visual de seus/suas alunos/as. Ora a interpretação visual dos/as estudantes depende dos encaminhamentos dos/as docentes, especialmente em se tratando do/a professor/a de arte, já que a imagem é a matéria-prima das artes visuais.

Tomando como objetos de análise o modo como os/as docentes procedem e organizam suas aulas e a relevância que dão aos artefatos da Cultura Visual, Hernández (2007) elenca quatro perspectivas: São elas: **a perspectiva proselitista, a perspectiva analítica, a perspectiva da satisfação e a perspectiva autorreflexiva**. Sobre elas tratamos a seguir.

3.5- Olhares pedagógicos sobre a Cultura Visual: como os artefatos visuais são enxergados no ensino de arte?

Ressaltamos que a divisão das quatro perspectivas de atuação docente quanto ao modo como abordam a Cultura Visual não há contraposições, ou seja, uma perspectiva não anula a outra, porque elas não são opostas ou antagônicas - ao contrário, interseccionam-se. Dividir em categorias é apenas uma estratégia didática utilizada pelo autor para “[...] compreender aquele fenômeno ao qual nos aproximaremos” (HERNÁNDEZ, 2011, p.32) - neste caso, a relevância que os/as docentes atribuem (ou não) à Cultura Visual.

Perspectiva **proselitista**⁴⁵ é aquela em que os/as professores/as avaliam apenas os aspectos negativos dos artefatos da Cultura Visual. Consideram que os

⁴⁵ O dicionário *online* define proselitismo como “o intento, zelo, diligência, empenho ativista de converter uma ou várias pessoas a uma determinada causa, ideia ou religião”. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/proselitismo/>>. Acesso em 20/11/2013.

artefatos visuais acarretam apenas influências prejudiciais, como a violência (retratada nas imagens jornalísticas), a valorização do consumo exacerbado e as insinuações sexuais (divulgadas nos comerciais e propagandas). É como se os/as professores/as acreditassem que alunos/as não poderiam se defender da influência - neste caso, sempre negativa - da Cultura Visual. Por isso, nesta perspectiva, é melhor não propiciar ou incentivar o contato das crianças com as imagens do cotidiano. Em outras palavras, na perspectiva proselitista a Cultura Visual é temida por ser considerada como uma má influência para os/as estudantes, que, por sua vez, são vistos/as como espectadores/as passivos/as, incapazes de reagir diante das imagens que compõem seu cotidiano. Hernández (2007) analisa que, quando assumem esse tipo de posicionamento, os/as docentes estão sendo maniqueístas e repressores/as, pois generalizam as contribuições da Cultura Visual como sendo negativas e ignoram as preferências e conhecimentos trazidos pelos/as jovens.

Giroux (1995) orienta que simplesmente “descartar” os elementos da cultura popular, evitando mencioná-los no espaço escolar, não é o mais indicado. Por serem expressivos propagadores de culturas e significados, principalmente para crianças e adolescentes, os artefatos da cultura popular precisam ser questionados. O papel que a cultura popular exerce

[...] na moldagem das identidades individuais e no controle dos campos dos significados sociais através dos quais as crianças negociam o mundo é demasiado complexo para ser simplesmente descartado como uma forma política reacionária. [...] Nessa perspectiva, é importante discutir os significados que seus filmes produzem, os papéis que legitimam e as narrativas que constroem [...]. (GIROUX, 1995, p. 59).

Na mesma direção, Kellner (2012) ressalta que o fato de, anualmente, os investimentos feitos em publicidade passarem de 102 bilhões de dólares⁴⁶ já é uma justificativa plausível para que pais, mães e professores/as comecem a se preocupar com os conteúdos das imagens e anúncios publicitários. A partir de 1890, os anúncios publicitários se destacaram pelo uso de imagens, *jingles* e *slogans* com rimas simples e de fácil memorização, para substituir a racionalidade discursiva. No século XXI, a familiaridade e desinibição com que a sociedade (em especial os/as jovens) se relaciona com a imagem superam aquelas de outrora. O autor observa que:

⁴⁶ O que corresponde acerca de 2% do produto nacional bruto do país (KELLNER, 2012).

De fato, desde o momento em que acordamos com rádios despertadores e ligamos a televisão com os noticiários da manhã até nossos últimos momentos de consciência, à noite, com os filmes ou programas de entrevista noturnos, encontramos-nos imerso[as] em um oceano de imagens, numa cultura saturada por uma flora e uma fauna, constituídas por espécies variadas de imagens, espécies que a teoria cultural contemporânea apenas começou a classificar. (KELLNER, 2012, p. 104).

Steinberg e Kincheloe (2001), por sua vez, avaliam que o estudo das pedagogias culturais não deve ser entendido pelos/as docentes como um acréscimo ao currículo e trabalho escolar, mas uma prática básica e necessária em um mundo onde as imagens educam e oferecem discursos. Quanto aos/às professores/as que evitam ou excluem as imagens do cotidiano das discussões em sala de aula, como na perspectiva proselitista, o autor e a autora afirmam:

Esforços conservadores para proteger organizações escolares antiquadas [...] são de alguma forma incompreensíveis e cada vez mais predestinados ao fracasso. Não podemos proteger nossas crianças do conhecimento do mundo que a hiper-realidade lhes torna acessível. Tal incumbência requer um tipo de *reclusão semelhante ao encarceramento*. (STEINBERG E KINCHELOE, 2001, p. 34-35, grifos nossos).

Diante do potencial educativo das imagens da cultura popular, identificamos posicionamentos semelhantes entre Giroux (1995; 2012), Kellner (2001, 2012) e Steinberg e Kincheloe (2001), e o Estudo da Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2000; 2003; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013). Os/a autores/a sugerem que as discussões escolares não fiquem alheias aos filmes, aos desenhos animados, aos programas televisivos, às publicidades e aos anúncios comerciais. Giroux (1995, p.50) argumenta que estes e outros artefatos culturais que interpelam as crianças e dão significados aos produtos de consumo, não têm recebido “[...] a atenção que merecem por parte dos/as teóricos/as culturais”.

A segunda perspectiva identificada por Hernández (2007), a **analítica**, tem como característica a valorização dos elementos da Cultura Visual, com objetivo de desenvolver uma interpretação crítica e não persuadida. Nestas práticas, trabalhar a Cultura Visual significa desvelar as “verdades ocultas”, desconsiderando o prazer que os/as alunos/as (e professores/as) podem sentir em trabalhar com esses conteúdos. Contrariamente a essa posição e assim como Hernández (2007),

pensamos que a satisfação dos/as alunos/as ao falarem sobre televisão, internet, *vídeogames*, cinema e as demais mídias não pode ser ignorada; ao contrário, reprimir o prazer de crianças e adolescentes é negar o princípio de que a escola e os conteúdos escolares podem ser apaixonantes, de que podem proporcionar surpresas e desafios e suscitar o interesse daqueles/as envolvidos/as.

Giroux (1995; 2001) argumenta que é importante levar em consideração o modo como a cultura popular educa e interpela os indivíduos, sem simplesmente condená-la. Ainda que ofereçam referências negativas e/ou estereotipadas, as imagens da mídia e de entretenimento são importantes para o imaginário e para a criatividade infantil, constituindo-se como “[...] oportunidades para as crianças experimentarem prazer e se localizarem num mundo feito de acordo com seus desejos e interesses”. (GIROUX, 1995, p. 58). Neste sentido, o autor sugere que evitemos julgamentos maniqueístas: a cultura popular atua como entretenimento ou como persuasão? Como referência positiva ou negativa? Como demonstram Cechin (2014), Giroux (1995, 2001), Hernández (2007), Kellner (2001) e Wortmann (2005), atua como as duas coisas. Essas características coexistem, a cultura popular é ambivalente: oferece referências boas e referências ruins.

A terceira perspectiva, a da **satisfação**, é caracterizada por Hernández (2007) como aquela na qual os/as professores/as abordam a Cultura Visual sem nada fazerem para interferir ou reforçar a posição e leitura que os/as alunos/as fazem dela: não propõem análises críticas, não provocam questionamentos, reflexões ou opiniões adversas. O que importa é a satisfação: o prazer que os/as alunos/as sentem com o conteúdo - que neste caso não é discutido, é apenas contemplado. Eles/as utilizam os artefatos da Cultura Visual apenas como objetos de celebração, para decorar ambientes e festas ou ilustrar situações como se, somando-se a isso, não veiculassem conceitos e representações sociais. Narrativas dessa perspectiva adotam a Cultura Visual como mera ferramenta de distração, de lazer, de descanso⁴⁷. Consistem em “prender” a atenção dos/as alunos/as em exercícios como, por exemplo, decorar o ambiente com os personagens da Turma da Mônica ou assistir a filmes e desenhos da Disney (HERNÁNDEZ, 2007).

⁴⁷ Neste momento, conseguimos identificar que as práticas e posicionamentos a respeito do ensino de arte que nos motivaram nesta pesquisa são, em sua maioria, referentes à perspectiva da satisfação.

O autor não condena as intervenções que abordam a experimentação e as técnicas artísticas ou personagens conhecidas como a Turma da Mônica e as dos desenhos da Disney. Compreendemos que as práticas expressivas do ensino de arte, por si sós, justificadas apenas pela satisfação dos/as alunos/as, propiciam um aprendizado enciclopédico, isto é, de “nomenclaturas” e “procedimentos” (HERNÁNDEZ, 2005).

Por mais inofensivas e inocentes que pareçam, as personagens dos filmes e desenhos animados não estão vazias de significados e interesses. Suas características físicas, suas falas e comportamentos, oferecem valores e imagens que operam como referências para a constituição das identidades dos indivíduos. Hernández (2000; 2007) reforça a crítica feita a Walt Disney,⁴⁸ que, sob o pretexto de divertir, veicula em seus filmes histórias maniqueístas, nas quais a pobreza e a submissão são vistas como um sacrifício necessário para a felicidade. Além disso, intrínseca às falas das personagens, identificamos uma ideologia patriarcal, consumista e estereotipada, o que pode ser percebido em filmes como “A pequena sereia” (1989) e “Cinderela” (1950), que apresentam como enredo principal a mulher sonhadora em busca do príncipe encantado (HERNÁNDEZ, 2007).

Giroux (1995; 2001) argumenta que, antes de se tornar um observador atento e crítico às produções da cultura popular, aceitava os filmes e desenhos animados infantis como “inocentes” e por isso, inquestionáveis. Pai solteiro de três garotos, Giroux (1995; 2001) afirma que, de início, levava em consideração apenas os aspectos positivos desses artefatos culturais, como a diversão, a sonoridade ritmada, as cores, a estética e, sobretudo, o prazer que elas proporcionavam aos seus filhos; entretanto, em pouco tempo o autor percebeu que filmes, desenhos, personagens e produtos comerciais oriundos da cultura popular desempenham papéis de “máquinas de ensino”.

Em outro depoimento, Cunha (2008) comenta que percebeu a quantidade e o caráter discursivo dos produtos endereçados ao público infantil, especificamente às meninas, ao observar os filmes e produtos consumidos por sua filha. “Uma

⁴⁸ Vale esclarecer que esse cuidado pedagógico e este olhar crítico não são ações exclusivas para analisar os produtos da Disney Company. Outras empresas de empreendimento, como a News Corporation, Time Warner e a Times Mirror, contribuem para a constituição da identidade, cultura e memória popular; mas conforme Giroux (2012), faz-se necessário atentarmos principalmente para o “Maravilhoso mundo da Disney”, tendo em vista o amplo alcance de público e a repercussão que seus filmes têm na cultura popular.

infindável quantidade de *objetos-coisas* invadia cotidianamente minha casa”. (CUNHA, 2008, p.112, grifos da autora) Eram brinquedos e utilitários em cores pastéis (quase sempre rosa, neste caso), de consistência macia, formas arredondadas, com estampas delicadas e personagens-bebês de aparência fofo e saudável:

[...] tais objetos realizavam um espécie de *pedagogia da maternidade* que motivavam minhas ações mais simples, como adquirir determinados produtos alimentícios como maçãs da Turma da Mônica, acreditando que fossem mais saudáveis. Ou objetos de uso pessoal como: mochilas, roupas, brinquedos, mamadeiras, chupetas, fraldas descartáveis, guarda-sol de praia pouco funcionais, mas que me convenciam pela aparência que poderiam proporcionar o bem-estar da minha filha (CUNHA, 2008, p. 124, grifos nossos).

O termo **pedagogia da maternidade**, cunhado pela autora, é derivado do termo **pedagogia cultural**, sobre o qual já discorremos. Na compreensão desses/as autores/as, as personagens, filmes, desenhos, músicas, canais, livros, parques, produtos - enfim, o acervo de imagens das empresas de entretenimento - precisam de uma análise crítica e política. Silva (2006, p. 19) discute que “A cultura nunca é apenas consumo passivo”, no sentido de que as imagens e demais artefatos culturais não estão postos para serem simplesmente contemplados. Hall (2003) considera necessário investigar e examinar a cultura popular, e não abordá-la sob uma concepção de inocência e ingenuidade. Esclarece:

[...] a cultura popular, mesmo que mercantilizada e estereotipada como é, não é, como às vezes pensamos, a arena onde encontramos quem realmente somos, a verdade da nossa experiência. Ela é uma arena que é *profundamente mítica*. É um teatro dos desejos populares, um teatro das fantasias populares. É onde descobrimos e jogamos com as identificações de nós mesmos[as], onde somos imaginados[as], representados[as], não somente para as audiências lá fora, [...] mas também para nós mesmos[as]. (HALL, 2003, p. 347, grifos do autor).

Giroux (1995; 2001; 2012) entende que, por trás da aparente inocência, sob o pretexto de diversão e ludicidade, a Disney assegura seus interesses e hegemonia cultural quando reinventa a história e atua como um dispositivo para que as pessoas se identifiquem, ou ao menos, para que reproduzam os valores e comportamentos intrínsecos a seus produtos. As histórias repletas de aventuras saudáveis, de famílias perfeitas, personagens estereotipadas e de finais felizes e utópicos, são como um disfarce, indicando para os/espectadores/as como devem ser e agir (GIROUX, 1995; 2001; 2012). O problema é que, como demonstrado pelo autor em

análise dos filmes “Bom dia, Vietnã”⁴⁹ (1987) e “Uma linda mulher”⁵⁰ (1990), os discursos inerentes aos roteiros oferecem comportamentos sexistas, consumistas, machistas e racistas, por exemplo, quando associam personagens negras às características ridicularizadas, cômicas, exageradas e submissas às personagens brancas; ou quando relacionam o comportamento das mulheres à infantilidade e à servidão ao homem. É nesse sentido que atuam como discursos, como pedagogias culturais.

Nos filmes em questão o autor evidencia tais condutas, respectivamente, nas personagens Edward Garlick (“Bom dia, Vietnã”) e Vivian (“Uma linda mulher”). Interpretado por Forrest Whitaker (1961--), Garlick é um dos poucos negros que aparecem no filme que ilustra a guerra do Vietnã, quando, conforme Giroux (2012), muitos/as dos/as recrutados/as para a guerra do Vietnã eram afro-americanos/as e latinos/as. Além disso, Garlick é desajeitado, resmungão e age como se fosse servo da personagem principal (que é branca), rindo de suas piadas. Vivian, por sua vez, representa a mulher moderna, que assume seus desejos sexuais e seu papel ativo na sociedade; contudo, com o desenrolar da trama, a independência e autonomia da personagem interpretada por Julia Roberts (1967--) é reduzida às atividades de compras (GIROUX, 2012). É como se, para serem livres e independentes de seus maridos, as mulheres precisassem andar sempre elegantes e maquiadas e usar roupas e sapatos caros.

Na análise de Kellner (2001) sobre o filme “Uma Linda mulher”, Vivian tem sua vida e identidade transformadas assim que se envolve com o mocinho, interpretado por Richard Gere (1949--), por isso muda também a sua imagem: passa a usar acessórios e roupas luxuosas e a frequentar eventos e lugares que antes lhe eram desconhecidos. Para o autor, a mensagem que essa narrativa apresenta é que “[...] quem quiser transformar-se em novo eu, transformar a própria identidade, ser bem sucedido[a], precisará dar atenção à imagem, à aparência, à moda” (KELLNER, 2001, p. 300).

Ainda sobre a Disney Company, além da ridicularização de personagens negras e femininas, Giroux (2012) aponta que a empresa, cujo capital é de 4,7 bilhões de dólares, desenvolve suas personagens e enredos abordando representações restritas e produz “[...] uma série de identificações que,

⁴⁹ Filme dirigido por Barry Levinson, e produzido por Walt Disney Touchstone Pictures.

⁵⁰ Filme dirigido por Gary Marshall e produzido por Walt Disney Touchstone Pictures.

incansavelmente, definem os Estados Unidos como branco, de classe média e heterossexual”, como se não houvesse possibilidades distintas dessa normativa (GIROUX, 2012, p.136).

Na série de *graffitis* intitulada “*Dark Princesses*”⁵¹, presente nos muros e ruelas de Estocolmo, Suécia, o artista de rua identificado como Herr Nilsson representa as princesas e outras personagens da Disney. Nesses *graffitis*, percebemos que o artista mantém os traços característicos das personagens e suas roupas originais, o que reforça os aspectos meigos e infantis; mas as retrata portando armas, em becos e esquinas, como se estivessem escondidas aguardando uma oportunidade para abordar alguém de modo agressivo.

Nas figuras 17 e 18, Branca de Neve e Aurora⁵² são retratadas com roupas de cores contrastantes, com vestido esvoaçante, laço e coroa no cabelo, gestos delicados, com corpos magros e esguios, pele branca, cabelos com firulas e espirais, e a primeira princesa é representada acompanhada de animais, como comumente acontece nas histórias. As princesas são representadas como de costume, porém há um diferencial: Branca de Neve é retratada com um revólver em sua mão esquerda, apontando para aqueles/a que cruzam a esquina, e Aurora segura uma espingarda enquanto permanece com o olhar atento, à espera de um alvo que possa ser surpreendido.

⁵¹ Princesas escuras, ou princesas sombrias, tradução nossa.

⁵² Princesa da história “A Bela adormecida” (1959), da Disney.



Figura 17: Branca de neve, de Herr Nilsson, graffiti.

Fonte: <http://virgula.uol.com.br/inacreditavel/curiosidades/artista-de-rua-retrata-princesas-disney-armadas-como-bandidas#image8>



Figura 18: Aurora, de Herr Nilsson, graffiti.

Fonte: <http://virgula.uol.com.br/inacreditavel/curiosidades/artista-de-rua-retrata-princesas-disney-armadas-como-bandidas#image8>

Em outras esquinas, Herr Nilsson representa Cinderela escondendo uma faca, Ariel⁵³ segurando um míssil, Mickey brincando de aviãozinho com um terrorista e o ursinho Pooh lançando uma bomba por uma janela. Além das personagens da Disney, o artista sueco faz *graffitis* com outras “celebridades” da cultura popular, como a Hello Kitty (da Sanrio) carregando um corpo esfaqueado, e Amberlooks, personagem do desenho “My little pony” (da Hasbro), pronta para soltar um míssil gravado com a frase “*see u in hell*”⁵⁴.

Em nossa interpretação das produções do artista de rua, é como que se, em uma análise superficial, essas personagens fossem consideradas insuspeitas e ingênuas. Têm gestos delicados, vozes e comportamentos adocicados; mas numa análise mais aprofundada, pode ser percebido que carregam e difundem concepções de violência, sexualidade, gênero e racismo.

Por mais que haja criatividade na produção de entretenimento e brinquedos para as crianças, percebemos que muitas das personagens apresentam o mesmo comportamento e características previsíveis, em especial as personagens femininas. São representadas em estereótipos aparentemente justos e inofensivos. Sobre isso, os/as autores/as dos Estudos Culturais e Fernando Hernández recomendam que professores/as não se utilizem de imagens apenas levando em consideração aspectos hedonistas, como satisfação, prazer, divertimento, distração e deleite. Diante do que foi explicitado até aqui, identificamos que artefatos visuais como os filmes, as ilustrações nos materiais didáticos, os cartazes e adesivos de personagens de desenho animado, que muitas vezes são utilizados como decoração ou distração para os/as alunos/as na escola, atuam como dispositivos de representação social, isto é, constituem-se em um referencial para que os/as estudantes e docentes construam modos de pensar sobre si mesmos/as e sobre os/as outros/as.

Pedagogias críticas relacionam as imagens, textos e demais conhecimentos com as relações de poder (GIROUX, 2012). Isso significa que, em estudos críticos dos artefatos visuais, os/as professores/as precisam investigar não somente aquilo que é aparente, realizando uma análise superficial e meramente descritiva, mas se

⁵³ Princesa de “A pequena sereia” (1989), da Disney.

⁵⁴ Em português, “Vejo você no inferno”.

esforçar para contribuir e intervir no modo como os conhecimentos e as subjetividades de seus/suas alunos/as são construídos ao interpretarem as imagens da cultura popular.

Teruya (2006) considera os constantes aperfeiçoamentos das mídias tecnológicas e a influência simbólica que elas exercem nas pessoas como um desafio aos/às professores/as, no sentido de a escola e a ação docente buscarem modos de utilizar essas mídias no espaço escolar. Nas palavras da autora,

Diante do contexto inevitável da forte presença da mídia no seio da sociedade e, conseqüentemente, no universo pedagógico [...] [propõe-se] formar professores/as] com capacidades de realizar leitura crítica da mídia e de inserir tais recursos na prática educativa. (TERUYA, 2006, p.14).

Até agora apresentamos três perspectivas identificadas por Hernández (2007) - a proselitista, a analítica e a da satisfação - a partir das quais, mesmo considerando a Cultura Visual, os/as professores/as parecem não responder, pelo menos não de modo crítico, ao bombardeio de imagens e à variedade de técnicas, suportes e meios com que a visualidade é produzida. Para desenvolver uma análise crítica das imagens do nosso cotidiano, o autor propõe uma perspectiva **autorreflexiva**. Para tanto, primeiramente é preciso fazer um reposicionamento da profissão docente. Hernández (2006; 2010) sugere que se reflita com professores/as atuantes e com os/as futuros/as professores/as sobre as possibilidades e os modos de enxergar a educação não como uma prática burocrática de reprodução ou de “transmissão”⁵⁵ de informações:

[...] num mundo mediado por representações visuais que contribuem a criar discursos identitários e que mediam construções subjetivas, é preciso outra bagagem, tanto teórica como procedimental para enfrentar a ação mediadora com os/[as] acadêmicos/[as] no que deveria ser a tarefa de contribuir para criar novos entornos de aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 2005, p. 10).

Pensando na ação mediadora no processo de ensino e aprendizagem, indagamos: na perspectiva autorreflexiva, Fernando Hernández contempla propostas de estudos críticos dos artefatos visuais? Suas percepções se aproximam daquelas dos/as autores/as dos Estudos Culturais?

⁵⁵ Utilizamos aqui o verbo “transmitir” para fazer referência àquelas práticas pedagógicas características do discurso modernista que consideram os meninos e meninas como receptáculos vazios de informações e saberes.

Entendemos a perspectiva autorreflexiva como um modo crítico de olhar os artefatos e pedagogias culturais, pois é diferente das perspectivas proselitista, analítica e da satisfação. O autor traz as contribuições dos Estudos Feministas, dos Estudos Culturais e das análises pós-modernas para a perspectiva autorreflexiva a respeito da Cultura Visual e aponta o impacto dos artefatos visuais sobre as atitudes, as preferências, os pensamentos, as escolhas e as subjetividades dos/as estudantes. Por meio da perspectiva autorreflexiva da Cultura Visual são realizadas experiências e construções de critérios na formação do gosto e nos argumentos a respeito da visualidade. Essa perspectiva favorece

[...] o compromisso com o objetivo mais amplo dos estudos críticos, nos quais o que se persegue não é a análise da Cultura Visual dentro da sala de aula, mas oportunizar aos/às aprendizes uma reflexão sobre as maneiras como as manifestações da Cultura Visual refletem as relações de poder [...]. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 70).

Na perspectiva autorreflexiva, não há apenas a celebração do prazer, mas uma investigação deste, problematizando a estética e as dimensões que configuram as representações sociais, a constituição de identidades, os discursos políticos, a utilização de estereótipos e os modos de opressão sobre determinados grupos. Para essa perspectiva o autor menciona a possibilidade de relacionar atividades prazerosas - por exemplo, “brincar com as Barbies” - com temáticas problematizadoras que remetem ao consumo exacerbado, apresentando as características que sugerem o modo de agir, de se comportar e de ser mulher.

Consideramos que as conclusões de Steinberg e Kincheloe (2001, p.21) evidenciam as similaridades com a perspectiva autorreflexiva. A autora e o autor recomendam que os/as professoras/as desenvolvam a capacidade de “[...] ‘reler’ os filmes da Disney apontando-lhes os defeitos ou recodificando Barbie e Ken de forma satírica, [...] em direção à auto-afirmação e ao poder de oposição”.

Além dos exemplos oferecidos pelos/a autores/a, que possibilitam a transformação da prática rotineira de "brincar com Barbies" em uma autêntica experiência de aprendizagem, problematizamos outras questões: a Barbie na “versões profissões”: a Barbie professora, a Barbie veterinária, a Barbie médica, a Barbie confeitadeira, a Barbie ginasta (figura 19) - que reforçam os olhares sobre a mulher como "cuidadora", munida de dotes criativos e maternos. Onde estão a Barbie segurança e a Barbie mecânica? O estereótipo de beleza feminina difundido

no molde da boneca apresenta poucas variações. Todas têm o corpo esguio, magro, cabelos lisos, olhos claros, pele branca.



Figura 19: Barbie editora de moda, executiva, cirurgiã, instrutora de aeróbica, estrela do rock, veterinária, treinadora de ginástica, arquiteta, noiva e paleontóloga.

Fonte: <http://mundoencantadodabarbie.blogspot.com.br/2012/07/todas-as-profissoes-da-barbie-colecao-i.html>

Steinberg e Kincheloe (2001) lembram aos/às professores/as que os filmes, *videogames* e brinquedos oferecem modelos de identidades repetitivos e restritos. Embora exerça várias profissões, em sua maioria voltadas à estética e aos cuidados, em todas elas a boneca parece ter preocupação obsessiva com suas roupas, cabelo e acessórios – em grande parte, de cor rosa. Essas e outras imagens generalizam os modelos, simplificando-os em poucas características. Agem como “[...] dispositivos de etiquetagem e de disciplinamento do corpo social.” (GREGOLIN, 2007).

Encontramos em Silva (2006) uma explicação sobre a importância do estereótipo na formação da identidade dos indivíduos.

A estratégia cognitiva e intelectual que corresponde à essa compreensão do estereótipo consiste em contrapor ao estereótipo precisamente uma descrição ‘verdadeira’. Daquilo que o estereótipo distorce, reestabelecendo, assim, a fidelidade entre o original e sua reprodução na representação. A estratégia política correspondente é exemplificada pelo esforço dos grupos que são vítimas do estereótipo em contrapor às imagens negativas, falsas,

que são próprias do estereótipo, imagens positivas, mais verdadeiras. (SILVA, 2006, o. 53)

Esses estereótipos provocam indagações sobre os padrões idealizados na boneca Barbie com as proporções de uma mulher real. Encontramos nos trabalhos do artista Nickolay Lamm um contraponto. Tomando como referência as medidas de adolescentes de 19 anos, o artista norte-americano redesenhou e materializou uma nova versão da Barbie com os mesmos elementos da boneca original (figura 20). A imagem à esquerda refere-se à boneca original ao lado de uma representação de corpo que expressa a média das proporções de mulheres reais. A imagem da direita refere-se à boneca original comparada com a boneca criada por NickolayLamm com base nas medidas e estruturas corporais reais.



Figura 20: Barbie nos padrões humanos, 2013, de Nickolay Lamm.

Fonte: <http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/entretenimento/album-de-fotos/barbie-nos-padroes-humanos-e-fabricada-por-artista-veja>

Nessas imagens observamos a discrepância entre as medidas estereotipadas apresentadas pela boneca original e as "reais", identificadas por Nickolay Lamm. Em relação à primeira Barbie, a segunda, criada pelo artista, é menor e suas coxas, ombros e tronco são mais grossos. Além disso, tem medidas mais volumosas, como o quadril e os seios. Os olhos são menores, os pés, por outro lado, são maiores. O pescoço da boneca original é mais fino, mais esguio, o que acentua a silhueta magra

e alta do corpo feminino ideal. Enxergamos a valorização das medidas (inatingíveis) da Barbie como um modelo que acarreta insatisfação com o próprio corpo, problemas de autoestima e distúrbios de alimentação em crianças, adolescentes e adultos.

Organizar as discussões do ensino de arte a partir da visualidade do imaginário infantil (como no caso das bonecas Barbies), considerando-a não como elemento inocente, mas como um artefato que aponta pedagogias e modos de ser criança, mulher, homem, adulto, etc., é uma estratégia distinta daquelas executadas nas perspectivas proselitista, analítica e da satisfação. Além de considerar o prazer das crianças e jovens em trabalhar com elementos próximos do seu cotidiano, a perspectiva autorreflexiva leva em consideração as contribuições, os discursos e as relações de poder inerentes aos artefatos da Cultura Visual.

A perspectiva autorreflexiva apresenta objetivos e atributos em intersecção com a Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2007), com o alfabetismo crítico em relação à mídia e à cultura popular (KELLNER, 2012), com a pedagogia crítica (GIROUX, 2012) e com a leitura crítica da mídia (TERUYA, 2006). Para esses/ autores/a, as atividades escolares precisam não apenas considerar, mas avaliar criticamente os artefatos culturais do cotidiano de crianças e adolescentes. Ainda segundo sua análise, enxergar as produções e valores culturais como normas legitimadas, como elementos naturalizados, é uma prática que vai de encontro à autonomia e à capacidade de se libertar das formas pós-modernas de repressão.

Estudar a cultura popular criticamente pode ensinar os/as estudantes a resistir à imposição de certas atividades (fumo, drogas, competição agressiva, etc.), de papéis e modelos de gênero e de comportamento sexista e racista, ao mostrar que essas atividades e modelos não são naturais, não são benéficos, não são nem mesmo evidentemente bons. (KELLNER, 2012, p. 120).

Desta forma, analisar as proporções da boneca Barbie e o padrão de beleza difundido por meio de seus produtos comparando-os com o corpo real e com outras possibilidades de beleza é uma ação pedagógica que intervém em favor daqueles/as que não se sentem representados/as por uma personagem magra, branca, loira, com olhos claros, heterossexual e que vem acompanhada de acessórios de maquiagem, sapatos e bolsas. Com base nas perspectivas proselitista, analítica, da satisfação e autorreflexiva (HERNÁNDEZ, 2007) e nos apontamentos de

pesquisadores/as dos Estudos Culturais, entendemos que apenas considerar a visualidade do cotidiano no espaço escolar não é suficiente para se desenvolverem estudos críticos em relação à mídia ou à cultura popular de que nos falam Giroux (2012) Kellner (2012) e Teruya (2006).

A figura 21 demonstra os pontos em comum que encontramos entre os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual, no que diz respeito às possibilidades de estudos de artefatos visuais. Estes pontos são: 1- avaliam que as imagens da cultura popular precisam ser abordadas nas intervenções pedagógicas; 2- não emitem olhares maniqueístas para os artefatos da cultura popular, isto é, não os consideram apenas positivos ou apenas negativos; 3- orientam os/as professores/as a não utilizarem os elementos da cultura popular apenas por seu caráter hedonista; e 4- demonstram preocupação com o desenvolvimento da criticidade para se estudar as imagens.

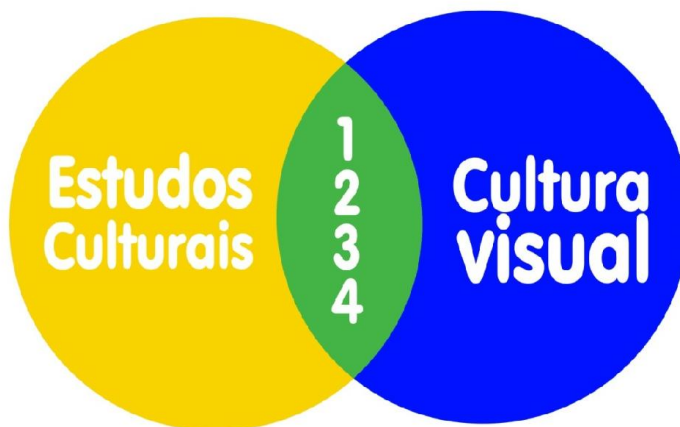


Figura 21: Estudos de artefatos visuais: aproximações entre os Estudos Culturais e a Cultura Visual.
Fonte: Elaboração própria, 2014

Hernández (2007) estima que, para os/as docentes, a Educação para a Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual é sinônimo de desafios. Essa compreensão exige uma mudança do conhecido para o desconhecido, do cômodo para o inquietante, do conforto para o conflito. O autor propõe aos/às educadores/as repensarem o uso que fazem das imagens em suas intervenções pedagógicas. Para o autor, não só os/as professores/as, mas a sociedade como um todo, vivenciam um momento de transição entre o modernismo e o pós-modernismo, e mesmo que as intervenções pedagógicas, em sua maioria, indiquem perspectivas predominantemente modernas, a mudança pós-moderna é inevitável. Por isso, na

próxima subseção tratamos de apontamentos que Hernández (2007) oferece aos/as professores/as para desenvolverem estudos críticos dos artefatos visuais.

3.6- Busca por estudos críticos dos artefatos visuais: trocas de olhares entre Estudos Culturais e Estudo da Cultura Visual

Hernández (2000) denomina de **racionalidades** as posições estéticas e pedagógicas utilizadas para justificar o ensino de arte. Dentre as muitas racionalidades explanadas pelo autor⁵⁶, destacamos a **racionalidade perceptiva**, estabelecida, sobretudo, na década de 1960. As perguntas “Como os elementos que estruturam essa composição estão organizados?”, “Na pintura, existem mais linhas retas ou curvas?” ou “Foram utilizadas mais cores quentes ou frias?” - são características da racionalidade perceptiva. Com essas perguntas, os/as professores/as parecem enfatizar mais a percepção visual e a aparência, no sentido de identificar os elementos formais da visualidade (como ponto, cor, linha, textura, etc.) do que o conteúdo das composições.

Para Hernández (2011), ainda que apresentem contribuições, as intervenções guiadas **somente** por essa racionalidade se assemelham a um jogo de perguntas e de respostas que acarretam prejuízos tanto para a produção quanto para os estudos críticos dos artefatos visuais, pois desconsideram o conhecimento e as interpretações dos/as alunos/as. Baseiam-se em referentes canônicos sobre os quais aplicam a lógica da cebola, que consiste em “[...] despojá-la [a cebola] de capas para encontrar a prometida verdade” (HERNÁNDEZ, 2011, p.37).

Apoiando-nos em Kellner (2012, p.106, *grifos do autor*) podemos afirmar que, na sociedade pós-moderna os/as docentes precisam desenvolver estratégias para estudar criticamente os artefatos visuais. Isso exige “[...] aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a *forma como* elas são construídas e operam em nossas vidas quanto *o conteúdo* que elas comunicam em situações concretas”.

Kellner (2001) se posiciona contra as abordagens formalistas, aquelas que valorizam as análises daquilo que está aparente: a estética, os elementos formais ou de composição, conforme ocorre nas análises orientadas pela **racionalidade**

⁵⁶ Ao todo, Hernández (2000) apresenta e discorre sobre 11 racionalidades: industrial, histórica, forasteira, moral, expressiva, cognitiva, perceptiva, criativa, comunicativa, interdisciplinar e cultura.

perceptiva, pensada por Hernández (2000). O primeiro autor observa que essas abordagens utilizam a justificativa de que na pós-modernidade as imagens são rasteiras e superficiais e por isso não é conveniente fazermos análises aprofundadas sobre os discursos e conteúdos oferecidos pelas imagens. Tanto essa compreensão quanto essa prática de estudo das imagens são unilaterais e limitadas, pois consideram apenas os aspectos de composição facilmente percebidos.

A partir de uma perspectiva próxima, Hernández (2011) argumenta que estudar a Cultura Visual exige muito mais investigar as posições e subjetividades que as imagens produzem do que enfatizar a leitura de imagens, no sentido de “decodificar” seus signos. Em outras palavras, estudar a Cultura Visual consiste em atentarmos menos para decodificação de linhas, texturas, cores e formas (que caracterizam uma racionalidade perceptiva ou abordagens formalistas) e refletirmos mais acerca dos discursos e de como os artefatos visuais contribuem para pensarmos o mundo e a nós mesmo; afinal, “[...] na era das imagens, há mais informações em nosso meio do que aquelas que ‘vemos’” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 133).

Hernández (2007) assevera que o desenvolvimento tecnológico possibilitou a divulgação das informações por meios diferentes daqueles utilizados nas sociedades passadas, quando as imagens eram exclusivamente exibidas no cinema e na televisão. Por isso o autor avalia ser necessário **repensarmos o conceito de alfabetização** e as práticas que a promovem, entre elas a educação escolar. Por vivermos em outro regime de visualidade e em um mundo visualmente complexo, é necessário que sejamos,

[...] complexos na hora de utilizar[mos] todas as formas de comunicação, não apenas a escrita. Se não se ensina aos[às] estudantes a linguagem dos sons e das imagens, não deveriam ser eles[as] considerados[as] analfabetos[as] da mesma maneira como se saíssem da universidade sem saber ler ou escrever? Devemos aceitar o fato de que aprender como se comunicar com gráficos, música, cinema é tão importante como comunicar-se com palavras. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24).

Hernández (2007) e Ott (1997) ponderam que um dos desafios para os/as professores/as consiste em desenvolver modos de estudar criticamente as imagens, especialmente se levarmos em consideração que convivemos com criações e reproduções de imagens não só em suportes físicos, mas também em virtuais. Além

disso, muitas das produções visuais são efêmeras, ou podem ser combinadas quase instantaneamente com sons, movimentos e efeitos.

Teruya (2009) ressalta que estudar as imagens e informações midiáticas de forma crítica não é uma habilidade natural, por isso é preciso potencializar os/as docentes para interpretar as narrativas midiáticas e questionarem seus conteúdos. A autora defende a,

[...] necessidade em formar professores/[as] capazes de utilizar os textos produzidos pela mídia não como simples divulgadora da ideologia dominante nem como entretenimento inofensivo, mas como produções complexas que articulam os diferentes discursos sociais, econômicos, culturais e políticos. (TERUYA, 2008, p.1)

Concluimos que os estudos mencionados/as sinalizam aos/às professores/as a necessidade de irem além da descrição e das análises perceptivas e formalistas dos artefatos visuais e de agregarem criticidade a esses estudos. Além dos aspectos percebidos visualmente, os/as professores/as podem investigar os discursos, as representações e as narrativas subentendidas nas imagens da cultura popular.

Hernández (2007) orienta os/as docentes a que durante os estudos de artefatos visuais deixem de agir como “transmissores/as” e **ajam como mediadores/as**. Isso quer dizer que podem apresentar diferentes interpretações de uma mesma imagem, inclusive favorecer situações de interpretações opostas, por oportunizarem debates e exposições de ideias diferentes. Um mesmo artefato da Cultura Visual proporciona múltiplas interpretações, que dependem da subjetividade, dos contextos dos indivíduos e das “[...] ‘lentes’ através das quais realizam seus modos de ver” (HERNÁNDEZ, 2007, p.81). Assim, as imagens podem informar discentes e docentes sobre si mesmos/as, uma vez que o estudo crítico depende dos olhares e significados atribuídos por cada indivíduo. (HERNÁNDEZ, 2000).

Para Kellner (2001) compreender as imagens como polissêmicas implica considerar que estão sujeitas a múltiplas interpretações, pois seus códigos não são fixos nem rígidos - ao contrário, são multifacetados. Especificamente em análise de um cartaz publicitário da *Marlboro*, da década de 1980, o autor nos aponta a possibilidade de várias interpretações. Sua proposta é que os estudos críticos “[...] exponham a natureza polissêmica de imagens e textos e que se referendam a possibilidade de múltiplas codificações e decodificações” (KELLNER, 2001, p.304), É nesse sentido que o autor considera limitadas as abordagens formalistas e

perceptivas, pois, além de não se preocuparem com o conteúdo das imagens, restringem o número de interpretações possíveis.

Em concordância com Kellner (2001), Silva (2006) explica:

As representações culturais não são simplesmente constituídas de signos que expressam aquelas coisas que supostamente "representam". Os signos que constituem as representações focalizadas pela análise cultural *não se limitam a servir de marcadores para objetos que lhes sejam anteriores*: eles criam sentido. Esses sentidos são outros tantos objetos que, embora de natureza diferente, não são menos reais, em seus efeitos, que a pedra que nos atinge a cabeça. (SILVA, 2006, p.44, grifos nossos).

Hernández (2007) afirma ainda que os estudos críticos dos artefatos visuais não podem ser predeterminados ou preestabelecidos; pelo contrário, os/as professores/as precisam convidar os/as alunos/as a investigarem de forma desafiadora e inquietante as possíveis respostas e interpretações. Planejamentos que tenham por referência os Estudos Culturais e o alfabetismo múltiplo e que avaliem, além das produções da história da Arte, os demais artefatos culturais que compõem a Cultura Visual, precisam considerar que os signos não são fixos, sólidos e únicos, até porque os próprios indivíduos não o são (HERNÁNDEZ, 2007).

Além disso, mesmo que o/a docente seja o/a mediador/a e condutor/a das discussões, em cada estudo crítico teremos múltiplas interpretações construídas pelos/as alunos/as. A concepção polissêmica que atribuem às imagens é outra aproximação entre Hernández (2000, 2007) Kellner (2001) e Silva (2006), pois estes autores compreendem que uma mesma imagem pode se desmembrar em múltiplas interpretações.

Desta forma, cada atividade de interpretação de imagem é única, ímpar, e mesmo que fosse feita novamente no dia seguinte, com as mesmas pessoas e as mesmas imagens e conduzidas pelo/a mesmo/a professor/a, ainda assim cada uma delas apresentaria outras características.

Hernández (2000; 2007; 2011) destaca ainda, a permanência de algumas práticas correspondentes à modernidade, como a preocupação demasiada com datas, períodos e classificações da história da Arte e a concepção do/a artista como gênio/a criador/a e da "obra de arte" como uma celebração do visual. Segundo o autor, os/as docentes se preocupam com questões como: "Que sentimento as cores oferecem? O que nos dizem as linhas desse desenho? O que o/a artista quis dizer neste quadro? O que o/a autor/a estava sentindo quando compôs essa música?"

Quando esta fotografia foi tirada? O que a cor azul representa para o pintor? Esse quadro pertence a qual movimento da história da Arte?”. Para Hernández (2011), quando se contestam essas preocupações dos/as professores/as é como se desafiassem um “tsunami elitista” que classifica e exclui artefatos visuais. Classifica aquilo que acredita ser correto, pertinente - enfim, "a verdade" - e exclui as demais visões.

O autor não critica ou culpa os/as docentes que se utilizam dessas perguntas para organizar suas discussões. Argumenta que, sozinhos, sem criticidade ou problematizações, esses questionamentos nos direcionam para um número reduzido de respostas, legitimadas como verdades, muitas delas, inclusive, inflexíveis.

Por meio da Educação para a Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual, Hernández (2000; 2007) incentiva os/as professores/as a problematizarem os artefatos visuais, propondo estudos mais abrangentes do que questões como a “suposta” intenção do artista, as características de um determinado movimento da história da Arte, a experimentação de técnicas e materiais e a descrição física e minuciosa dos elementos que possam ser visualmente percebidos⁵⁷. De que adianta afirmarmos que vivemos uma cultura da imagem se as estratégias adotadas para o estudo das imagens são procedimentos obsoletos, característicos do início do século XX? (HERNÁNDEZ, 2000).

Quando consideram correta apenas uma possibilidade de resposta ou não admitem os conhecimentos e posições trazidos pelos/as discentes, os/as professores/as valorizam a uniformização do pensamento em detrimento da multiplicidade. Tais considerações são contrárias ao posicionamento de Bauman (2013b, p. 25) sobre a escola necessária em tempos líquidos. Conforme o autor “[...], o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental”. Essa citação nos instiga a refletir sobre a necessidade de suscitar nos/as alunos/as a indagação, a dúvida, a multiplicidade, o conflito, o desconforto e, principalmente, sua participação ativa, uma vez que o conhecimento não é uma linha reta (HERNÁNDEZ, 2006). Para o autor, o conhecimento se assemelha mais a

[...] um caminho cheio de histórias e visões sobre os fenômenos, refletem interesses que reafirmam e que excluem... Isto faz com que um dos desafios atuais da escola seja convidar os/as alunos/as a se aproximarem de como o conhecimento se constrói, social e academicamente [...] e não

⁵⁷ Essas preocupações caracterizam, respectivamente, as racionalidades histórica, expressiva e perceptiva (HERNÁNDEZ, 2000)

considerar que o conhecimento é algo preexistente (HERNÁNDEZ, 2006, p. 54).

Ainda quanto aos estudos críticos, para Hernández (2007; 2011), as representações visuais são como espelhos, pois dão sentido à maneira de olhar e de se olhar. Ao mesmo tempo em que são produzidas, interagem e produzem os indivíduos, contribuindo assim para a constituição da subjetividade. Funcionam como um espelho de quem vê: assim como o espelho reflete o olhar daquele/a que olha, no ensino de arte os estudos de artefatos visuais estão condicionadas ao repertório imagético daqueles/as que as interpretam. Para Cunha (2008), o significado e as interpretações não emanam das coisas (neste caso, das imagens), mas do próprio indivíduo, do conhecimento e repertório construídos por este. Daí a necessidade de entendermos os/as alunos/as não como leitores/as, mas como intérpretes/as, construtores/as de significados (HERNÁNDEZ, 2000).

Como ilustram Martins, Picosque e Guerra (1998) no capítulo intitulado “Traição das imagens”⁵⁸, diante da imagem de um cachimbo, por exemplo, podemos nos lembrar de vários signos: nossos/as avós/as, cheiro de fumo/charuto, um/a inglês/a, Sherlock Holmes, Popeye⁵⁹, índios/as, fumaça, cachimbo de *crack*⁶⁰ ou a pintura “Dois mistérios” (1966), de René Magritte (1898-1967). Para as autoras, a interpretação depende das experiências, das emoções e dos conhecimentos daqueles/as que farão o estudo da imagem. No caso de um “[...] signo-objeto não faz[er] parte das referências pessoais e culturais do/[a] intérprete, não há possibilidade de o signo ser aplicado, de denotar o objeto para o/[a] intérprete.” (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998, p. 39).

É nessa direção que Hernández (2011) orienta o ensino de arte para o desenvolvimento de formas de trabalhar com os artefatos da Cultura Visual, diferentes da simples contemplação da imagem e das interpretações fechadas, tidas como “verdadeiras”, que funcionam mais como uma “transmissão de informações empacotadas” (HERNÁNDEZ, 2011).

⁵⁸ Neste capítulo as autoras problematizam as possíveis interpretações de “Dois mistérios” de Magritte (1898-1967), demonstrando como uma mesma imagem pode se desdobrar em várias interpretações.

⁵⁹ Sherlock Holmes e Popeye são personagens fictícios. O primeiro é um investigador que resolve mistérios por meio da ciência e da dedução, e o segundo um marinheiro que tem sua força aumentada quando consome espinafre.

⁶⁰ Mistura de cocaína com bicarbonato de sódio e água. O nome *crack* advém dos ruídos que a substância emite quando fumada.

As proposições de Hernández (2011) parecem, mais uma vez, aproximarem-se dos Estudos Culturais na medida em que Bauman (2013b, p. 34) observa que “Nem a televisão nem os tabloides alteram o nosso formato; o que fazem é trazer à superfície, revelar e expor o que está ‘dentro’ de nós, já pré-processado [...]”. Em outras palavras, muito do que se compreende e se interpreta de uma determinada imagem está relacionado com as características e sentimentos que o/a próprio/a intérprete carregam consigo.

Do mesmo modo, Veiga-Neto (2007) aponta que é diante dos olhares pós-modernos que as coisas são constituídas, questões são problematizadas e certas características são valorizadas. O autor destaca a importância de compreendermos a representação como “[...] produto de uma exterioridade em que cada um/[a] se coloca e a partir da qual cada um/[a] traz, a si e aos/[às] outros/[as], o que ele/[a] entende por mundo real.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 31).

Inferimos aqui outra aproximação entre os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual: ambos consideram que a interpretação e a significação são construídas pelas experiências e repertórios do indivíduo. Neste sentido, no tocante aos estudos críticos dos artefatos visuais, não são valorizados somente os elementos formais ou conhecimentos históricos a respeito do período, movimentos ou artistas, mas também o sentido e interpretação que os/as alunos/as atribuem às imagens.

As conduções e os problemas propostos pelos/as professores/as de arte perpassam pela suposta intenção do artista, ou pela contemplação da sua beleza, mas precisam excedê-las, motivando os/as alunos/as a refletirem sobre **o que e como determinada imagem fala sobre eles/as**. Quem é beneficiado/[a] e quem é prejudicado/[a] com essa representação visual? E a respeito de mim, o que diz essa imagem? São exemplos de abordagens que convidam crianças e jovens e a nós mesmos a assumirmos um posicionamento ativo e crítico,

[...] que duvide da verdade da própria representação, colocando-a em relação com outras imagens, outros contextos e questionamentos (relações de poder, por exemplo), vinculando-a às experiências dos/[as] observadores/[as] de diferentes tempos e lugares e favorecendo práticas de apropriação conectadas a problemáticas atuais ou emergentes. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 56).

Podemos exemplificar esse movimento pela nossa interpretação da figura 22. Trata-se de *O libertador*, de René Magritte (1898-1967): uma figura misteriosa

sentada ao centro, tendo ao fundo, um cenário lúdico, constituído por construções azuladas que se sobrepõem sob um céu com nuvens brancas. Dentre os vários elementos que compõem a pintura destacamos a figura humana que parece se esconder por trás de uma tábua com quatro símbolos pintados: uma chave, uma taça, um pássaro e um cachimbo. Tal personagem veste um chapéu de palha, calça, sapatos escuros e um manto avermelhado e segura um objeto diferente em cada uma das mãos.



Figura 22: O libertador, 1947, de René Magritte. Óleo sobre tela, 99 x 78,7 cm.
Fonte: Paquet, 2000, p.83.

Paquet (2000, p. 83) avalia que, mesmo que possamos nomear individualmente os símbolos enigmáticos expostos na tábua, “[...] o seu significado mais profundo está escondido do outro lado da representação, dentro da imaginação do/[a] respectivo/[a] observador/[a].”; ou seja, cada pessoa tem uma compreensão e interpretação diferente do que representam a chave, a taça, o pássaro, o cachimbo e todos os outros elementos da pintura. A chave pode significar aprisionamento,

solidão e segredo para quem teve experiências de confinamento e, ao mesmo tempo, pode significar liberdade, independência e autonomia, por representar casa própria.

Dentre os elementos, destacamos o objeto decorativo que a personagem misteriosa da pintura de Magritte segura na mão direita: um espelho. Em nossa interpretação, o espelho reflete os olhos e a boca do/a observador/a que, parado/a em frente à composição, analisa e interpreta os elementos. É como se, diante de um artefato visual, pudéssemos enxergar um pouco de nós, do nosso olhar, assim como quando observamos a chave lembramo-nos de nossas experiências e memórias pessoais.

Reforçando nosso posicionamento, podemos afirmar que, para Hernández (2000; 2007), em um mundo dominado por tecnologias e dispositivos visuais, o objetivo do ensino de arte é também proporcionar experiências reflexivas e críticas a respeito da Cultura Visual, para que os/as estudantes compreendam como as imagens interferem nas suas ações, pensamentos, gostos e identidades. É preciso que os/as professores/as criem novas maneiras de investigar e se relacionar com as informações trazidas pelos/as alunos/as. Para isso é indispensável ter instrução e formação docente .

Se o ensino de arte quiser chegar a ser um veículo de conhecimento e contribuir para uma visão intercultural e alternativa diante da homogeneização da atual cultura global e tecnológica, é necessária uma mudança que se vincule à transformação da formação de professores/[as] e que possa voltar a pensar a função da escolaridade. (HERNÁNDEZ, 2000, p.89)

Hernández (2000; 2007) sugere ainda que as narrativas podem ser iniciadas por um tema a partir do qual será feita a escolha de imagens. Ressaltamos a importância de a temática ser negociada com os/as alunos/as, e não fixada e imposta pelos/as professores/as. Para isso os/as docentes precisam considerar os gostos, as preferências, as opiniões e os conhecimentos trazidos pelos/as discentes.

Por último, Hernández (2000; 2007; 2011) observa que um dos objetivos dos estudos críticos dos artefatos visuais é explorar a forma como as imagens significam e agem como discursos. Por isso é interessante que os artefatos visuais não sejam expostos de modo isolado, mas que busquemos várias imagens, de diferentes técnicas e épocas que nos remetam ao tema proposto. Ao final da intervenção, para demonstrar e divulgar o que foi aprendido, Hernández (2000; 2007) sugere que

os/as professores/as proponham a materialização do conhecimento - por exemplo, em atividades práticas exposições, ou a confecção de portfólios⁶¹.

Ainda sobre os estudos de artefatos visuais, realçamos quatro aproximações entre os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual (figura 23).

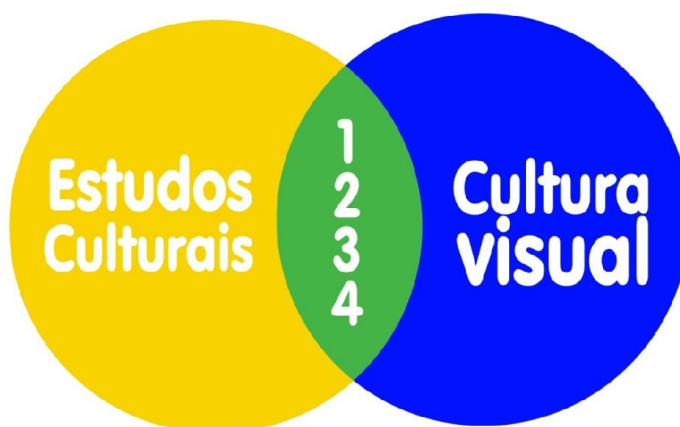


Figura 23: Estudos visuais críticos: mais algumas aproximações entre os Estudos Culturais e a Cultura Visual.

Fonte: Elaboração própria, 2014

Ambas as vertentes teóricas: 1- orientam os/as professores/as a irem além dos estudo dos aspectos de composição das imagens; 2- evidenciam a importância de investigar os discursos intrínsecos às imagens da cultura popular; 3- entendem que uma mesma imagem pode ser interpretada de modos diferentes e, inclusive, opostos entre si; e 4- consideram que as interpretações dizem respeito às características e conhecimentos dos sujeitos que interpretam.

⁶¹ Para Hernández (2000) uma das possibilidades de avaliação em arte é a confecção de portfólios, por ser uma proposta em que os/as estudantes podem refletir sobre sua trajetória, crescimento e dificuldades ao longo do processo.

4- DESENHANDO CAMINHOS

Tendo investigado as aproximações entre Estudos Culturais e Estudo da Cultura Visual, nesta seção nosso objetivo é propor estudos de artefatos visuais a partir das convergências evidenciadas entre Estudos Culturais e Cultura Visual. Para isso escolhemos como “ponto de partida” as produções de Debret (1768-1848).

Optamos por esse artista por dois motivos. O primeiro é que suas composições são comumente utilizadas nos materiais didáticos e nos catálogos de museus para ilustrar a História do Brasil; e segundo é que Cunha (2012, p.103), ao afirmar que as intervenções no ensino de arte pouco contemplam acerca do efeito das imagens sobre os indivíduos, pergunta: “Os pintores Jean-Baptiste Debret [...] e Alberto Eckhout [...], e o fotógrafo Marc Ferrez [...], por exemplo, o que ensinam com suas imagens?”.

No ensino de arte o/a professor/a pode ir além do que apresentam os livros de história da Arte e da investigação das (supostas) intenções do/as artista, da descrição visual, do comentário acerca da estrutura e dos elementos formais que compõem as produções. Sem desconsiderar ou menosprezar esses conhecimentos, nas produções de Debret, ele/a pode questionar, por exemplo, as relações de poder intrínsecas às imagens. Hernández (2000) destaca que um dos objetivos da Educação para a Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual é

[...] analisar os discursos em torno da Arte [...] nas diferentes épocas para favorecer a pesquisa, mas para conhecer as representações dominantes em cada época e lugar, e explorar como estas influenciam e se refletem em nossa consciência do mundo e de nós mesmos [as] (HERNÁNDEZ, 2000, p.107).

Nessa perspectiva, podemos levantar alguns questionamentos nas composições “ Regresso de um proprietário” (figura 24), “ O colar de ferro, castigo dos[/as] negros[/as] fugitivos[/as]” (figura 25) e “ O jantar no Brasil” (figura 26) de Debret.



Figura 24: Regresso de um proprietário, de Jean Baptiste Drebet. Aquarela sobre papel.
Fonte: Silva (2001, p.114)



Figura 25: O colar de ferro, castigo dos negros fugitivos, de Jean Baptiste Drebet.
Aquarela sobre papel.
Fonte: Silva (2001, p.107)



Figura 26: O jantar no Brasil, 1827, de Jean Baptiste Drebet. Aquarela sobre papel.
Fonte: Silva (2001, p. 87).

Como o/a negro/a e o/a índio/a brasileiro/a foram retratados/as pelos⁶² artistas estrangeiros durante a Missão Artística Francesa em 1816? Além da cor da pele, nas obras de Debret, quais as características físicas que diferenciam as pessoas negras das brancas? Nas produções em que negros/as e brancos/as foram retratados/as juntos/as, dividindo o espaço físico, qual o tipo de relação que pode ser percebido entre eles/as? Quais as atividades realizadas pelos/as brancos/as e quais as realizadas pelos/as negros/as? Quem aparenta estar mais confortável? Existe distinção entre as roupas, penteados e acessórios indígenas e os dos homens e mulheres portugueses? As crianças brancas, índias e negras compartilham das mesmas atividades?

Em estudos das produções de Debret, Silva (2001) examina que o gesto escravo que mais se repete é o gesto de carregar.

Nos tomos II e III, que compreendem um conjunto de 103 pranchas, em 53 delas, ou seja, 51,%, estão representados[a] negros/as] carregando homens[e mulheres], cestos, barris, tabuleiros, animais, fardos mais pesados e objetos variados. Um outro gesto recorrente, muitas vezes associado à ação de carregar, é o de nutrir. Era tarefa

⁶² Aqui, não flexionamos o substantivo em gênero, pois os artistas que compunham a Missão Artística Francesa (1816) eram homens.

dos/as] escravos/as] produzir, transportar, preparar e servir os alimentos. (SILVA, 2001, p.115).

Identificamos o gesto de carregar nas Figuras 24 e 25. Os gestos de nutrir ou de servir são percebidos em “O jantar no Brasil” (Figura 26). A cena apresenta sete personagens dividindo o mesmo espaço. Apenas as duas pessoas brancas se sentam à mesa e se alimentam do banquete. As outras quatro personagens, que são negras, parecem servir às duas brancas: no canto esquerdo, uma negra abana uma espécie de pluma para que a mulher branca se refresque; dois homens negros se situam no canto direito, um quase ausente da cena; e duas crianças negras comem aquilo que a mulher branca lhes oferece. É relevante ressaltar que, embora comam, as duas crianças não ocupam o mesmo espaço que o casal: comem ao chão, sem talheres, sem roupas e, aparentemente, só comem aquilo que lhes é oferecido.

Ampliamos nossa discussão com a composição “Filho Bastardo II” (figura 27) e com três imagens da produção da série intitulada “Debret” (figuras 28 e 29) respectivamente de Adriana Varejão (1964-) e Vasco Araújo (1975-).

Em comum, essas composições fazem referências às obras de Debret e destacam a opressão e assédio dos/as brancos/as sobre aqueles/as considerados/as “diferentes”. Mesmo no ato sexual entre brancos/as, negros/as e índios/as, as produções indicam a opressão dos/das brancos/as sobre os/as demais. Na composição da carioca Adriana Varejão (figura 27) essa relação é mais explícita. As mulheres estão amarradas e despidas, enquanto os soldados armados e o padre se mantêm vestidos.



Figura 27: Filho bastardo I, 1992, de Adriana Varejão. Óleo sobre madeira.
Fonte:<http://www.terceirametade.com.br/#/2011/02/adriana-varejao/>

Nas composições do artista português Vasco Araújo, primeiro, na figura 28, observamos um homem branco “por cima” da mulher negra. Isso sugere que o branco está no poder. Na mesma produção há uma representação de um homem branco puxando por uma corda um homem negro encoleirado, dando a impressão de que o “leva para passear”, como fazemos com animais. Na segunda composição de Vasco Araújo (figura 29), observamos uma personagem negra ajoelhada por baixo do vestido da senhora branca, satisfazendo os desejos sexuais daquela. Nesta mesma produção, por trás do ovo, duas mulheres negras carregam as caudas volumosas e bordadas dos vestidos de duas senhoras brancas.



Figura 28: Imagem sem título, da série Debret, 2009, de Vasco Araújo. Mesa e ovo em madeira pintada, figuras em fino pintadas, metal, grafite e citação do Padre António Vieira.
Fonte: Mesquita, 2013, p. 44.



Figura 29: Imagem sem título, da série Debret, 2009, de Vasco Araújo. Mesa e ovo em madeira pintada, figuras em fino pintadas, metal, grafite e citação do Padre António Vieira.
Fonte: Mesquita, 2013, p. 32.

O uso de ovos para a composição dessas figuras enfatiza a raça mulata, oriunda da mestiçagem e dos relacionamentos entre pessoas brancas e negras. Em entrevista com Giancarlo Hannud, Vasco Araújo diz que os ovos representam a vida dos/as mestiços/as. Os ovos têm seu interior pintado de dourado para remeter ao

luxo e riqueza dos/as brancos/as que, por sua vez, escondem a miséria e o horror com o quais levam suas vidas (MESQUITA, 2013).

Vasco Araújo afirma que na série “Debret” pretendeu destacar as relações caseiras, porque considera que os piores abusos foram os sexuais, que aconteciam, sobretudo, nos cenários domésticos. Nas palavras do artista,

Sim, o cenário doméstico é sempre o mais perverso, em qualquer história. O banal, o corriqueiro é vermos homens [e mulheres] sendo chicoteados[as] carregando sacos de café. É horrível, impressionante, mas é uma imagem que todos[as] conhecem. Uma mulher sendo obrigada a ter relações sexuais com um homem; um homem sendo obrigado a ter relações sexuais com uma mulher; ou um homem com outro homem ou uma mulher com outra mulher, o que já não é tão comum, mas altamente perverso, pois é algo que não se via, que ficava escondido. [...] Era quase um crime, não era socialmente aceito. Além disso, em uma sociedade organizada não ficava nada bem – apesar de toda a gente saber- um[a] branco[a] ter relações com uma[um] negra[o]. (MESQUITA, 2013, p.10)

Na produção de Adriana Varejão (Figura 27) também observamos as imagens que sugerem a relação sexual entre africanos/as e europeus/europeias que originou a mestiçagem no Brasil. Essas imagens são: a própria ação sexual, o contraste existente entre as posturas dos soldados e a da índia, o corte, ao centro, que remete à ferida, à carne, à vida, à genitália feminina e o título da produção (Filho Bastardo I). Sobre esta pintura, Schwarcz (2009) afirma que:

Elementos isolados das gravuras de Debret são devidamente retirados de seu contexto e suporte originais para figurarem outras situações e evidências. O padre se aproxima da índia não para catequizá-la, mas para procriar [...]. Nessa operação de deslocamento, as figuras debretianas ganham novos enredos e endossam a condição de fragmento. (SCHWARCZ, 2009, p.134).

Barbosa (1998) denomina de **citacionismo, ou citacismo** essa prática utilizada com frequência pelos/as artistas pós-modernos/as. Os termos designam a produção visual com base em uma imagem já existente, produzida pela televisão, pelo cinema ou por algum/a artista, prolongando-a, celebrando-a ou criticando-a. Ao analisar as características da cultura pós-moderna, além da presença exacerbada da tecnologia, Kellner (2001) destaca a repetição e citação de imagens e formas já existentes. Para Barbosa (1998), diferentemente da modernidade, na pós-modernidade o valor máximo da criatividade não é mais o inusitado, o inédito, mas a recriação e reelaboração, como exemplificamos com alguns dos trabalhos de Vasco Araújo e Adriana Varejão.

Após abordar as produções de artistas que retratam relações de poder entre diferentes culturas, o/a professor/a pode ainda oportunizar participação ativa dos/as alunos/as, desafiando-os/as a buscar em revistas, programas televisivos, *blogs* e redes sociais, situações, comentários, fotos, ilustrações, reportagens, clipes ou músicas que ainda hoje tratam, implícita ou explicitamente, de uma determinada etnia ou cultura como sendo inferior à outra. Neste sentido, as novelas, os filmes, os desenhos animados e as campanhas publicitárias que fazem parte da cultura popular oferecem uma rica fonte de pesquisa e de problematização. Nestas narrativas midiáticas, encontramos exibições de personagens indígenas e negras de forma estereotipada, exótica e caricaturada, quando não pejorativa. Exemplificamos com as figuras 30 e 31.



Figura 30: Adelaide, 2012, personagem da Zorra Total, interpretada por Rodrigo Sant'anna.
Fonte: <http://www.odiario.com/dmais/noticia/607153/emicida-critica-adelaide-sucesso-do-zorra-total/>

A figura 30 apresenta a personagem Adelaide, interpretada pelo comediante Rodrigo Sant'anna, no programa "Zorra Total", da emissora Globo. Trata-se de uma mulher negra que frequenta o metrô para pedir dinheiro aos/às demais passageiros/as. Em sua fala, repetida várias vezes, Adelaide se desvia da norma

culta da língua portuguesa, apresentando erros exagerados na pronúncia. Por exemplo, os bordões “Curicensa, curicensa⁶³” e “Alguém tem cinquenta centarru, 25 centarru ou dez centarru⁶⁴?”. Se isso não bastasse, demonstra desprezo diante das doações que recebe, exibindo seu celular ou *tablet*. Essas atitudes nos permitem interpretar que Adelaide utiliza as doações recebidas para manter um estilo de vida fútil.

Em nossa análise, também a caracterização da personagem é ofensiva, porque exagera e ridiculariza os traços característicos da negritude, como o nariz saliente e o cabelo crespo que, na personagem, é sobreposto por dezenas de presilhas e adereços. A figura 31, por sua vez, diz respeito ao anúncio publicitário da cerveja Devassa Negra. A imagem retrata uma mulher negra em pose sensual e vestida com trajes carnavalescos e, do outro lado, uma garrafa e copo da cerveja. O teor erótico da imagem é reforçado pela frase “É pelo corpo que se conhece a verdadeira negra”.



Figura 31: Anúncio publicitário da cerveja Devassa Negra, 2012.

Fonte: <http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/265-generos-em-noticias/13213-e-pelo-corpo-que-se-reconhece-a-verdadeira-negra-devassa-negra-deve-alterar-conteudo-racista-e-sexista-de-propaganda>

⁶³ “Com licença, com licença”.

⁶⁴ “Alguém tem cinquenta centavos, 25 centavos ou dez centavos?”.

Compreendemos que imagens semelhantes a essas não precisam ser evitadas ou escondidas pelos/as profissionais da educação, pois, conforme já discutimos, elas são apresentadas pela televisão, pelas revistas e pelos *sítes* e por isso fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as, quer a escola queira ou não (CITELLI, 1997; GREEN E BIGUN, 2012; GIROUX, 1995; HERNÁNDEZ, 2007; NUNES, 2010; NUNES E MARTINS, 2012; STEINBERG E KINCHELOE, 2001). Os/as autores/as sugerem que os/as professores/as se utilizem dos artefatos da cultura popular para debater sobre questões de gênero, raça e beleza e sobre as representações estereotipadas.

Silva (2006) afirma que os estereótipos simplificam e generalizam as características daqueles/as que “representam”, reduzindo-os/as a um conjunto mínimo de signos sem considerar nuances, sutilezas e aprofundamentos. Dessa forma, a figura 30 contribui para difundir a concepção estereotipada de que as mulheres negras se vestem de modo extravagante, possuem aparência desagradável, falam forte e com erros de português, não demonstram interesse em trabalhar e sobrevivem à custa de outras pessoas. Já a Figura 31 utiliza imagens e trocadilhos para valorizar o estereótipo sexual da mulher negra.

Silva (2006) observa que aos estereótipos os/as professores/as podem contrapor representações que mais se aproximem da realidade. No último exemplo de nossa análise refletimos acerca dos diferentes tons de pele e da diversidade racial dos/as brasileiros/as. Trata-se da série “Tintas Polvos” (figura 32), de Adriana Varejão. Pela dificuldade em encontrar tintas e pigmentos próximos aos diferentes tons de peles dos homens e mulheres, especialmente dos/as mestiços/as, Varejão, por vezes, mistura tintas até conseguir o tom procurado. Inspirada pela diversidade de tons de pele e pela ausência de tintas com cores correspondentes a esses tons, Varejão criou um estojo com 33 cores de tinta óleo que representam as cores dos brasileiros e brasileiras⁶⁵ (SCHWARCZ E VAREJÃO, 2014).

⁶⁵ Algumas marcas como a Staedtler e a Lakeshore já lançaram estojos de lápis de cor ou gizes *crayons* para representar os diferentes tons de pele.



Figura 32: Série Tintas Polvo (2014), de Adriana Varejão, estojo com 33 tubos de tinta óleo.
 Fonte: <http://bamboonet.com.br/posts/em-nova-individual-adriana-varejao-lida-com-questoes-da-mesticagem-e-definicoes-ambiguas-de-raca-no-brasil>

Para criar cada uma das 33 cores que compõem o estojo, Varejão se inspirou nas respostas dadas pelos/as brasileiros/as aos/às entrevistadores/as do IBGE. A pergunta foi “Qual é a cor da sua pele?”. Homens e mulheres responderam com termos pouco convencionais, característicos da diversidade e imaginário popular - como, mestiça, branca suja, pálida, meio preta, morenã, cabocla, cor firme, sapecada, puxa pra branco, burro-quando-foge, branca melada e café com leite. Essas são algumas das expressões que dão nome às cores pensadas e criadas pela artista (SCHWARCZ E VAREJÃO, 2014). Além disso, para mostrar a identidade das cores e raças brasileiras, Varejão encomendou retratos seus. Como pode ser analisado nas figuras 33 e 34 a artista foi representada em diversos tons de pele.



Figura 33: Autorretratos da série Tintas Polvo (2014), de Adriana Varejão, tinta óleo sobre tela.
 Fonte: <http://glamurama.uol.com.br/galeria/adriana-varejao-agita-o-galpao-fortes-vilaca-com-livro-e-exposicao-vem-ver/>



Figura 34: Autorretratos da série Tintas Polvo (2014), de Adriana Varejão, tinta óleo sobre tela.
 Fonte: <http://www.hypocritdesign.com/project/adriana-varejao/>

Com a série Tintas Polvo, de Adriana Varejão, e as respostas dadas à pergunta “Qual a cor da sua pele?”, os/as professores/as podem fazer indagações como: a cor de nossa pele se assemelha àquela cor de lápis que, comumente chamamos de “cor de pele”⁶⁶? Existem (e se existem, quais são os) outros lápis ou cores que podem representar a pele das pessoas? Ou ainda: se a maioria dos/as brasileiros/as possui tom de pele amarronzado, porque consideramos a pele branca e clara como norma e padrão de beleza?

⁶⁶ Lápis com cor próxima ao laranja, salmão, bege ou creme.

Consideramos que o estudo crítico dessa série oferece oportunidades para que os/as alunos/as experimentem misturar pigmentos para criar tintas que se aproximem do tom de sua pele. Por que não inventar um nome para ela, assim como nos trabalhos de Varejão?. Enxergar a proximidade e semelhança dos tons de pele (ainda que diferentes entre si) permite refletir acerca de questões como mestiçagem, diferença, etnia e identidade racial.

Por último, ressaltamos que as sugestões feitas por nós não constituem um modelo ou método de estudos críticos dos artefatos visuais. O termo “método” implica a “ordem que se segue na procura da verdade, no estudo da ciência, para procurar um fim determinado”⁶⁷, ou seja, equivale a apontar procedimentos definidos, predeterminados, o que diverge tanto das propostas dos/as estudiosos/as dos Estudos Culturais quanto das princípios de Hernández (2000; 2003; 2005; 2006; 2007; 2010; 2011; 2013). Nosso propósito não é indicar uma receita para ser rigorosamente copiada e reproduzida, mas propor exercícios de estudos críticos que considerem as convergências e aproximações por nós evidenciadas entre os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual. Hernández (2007) destaca que é importante que os/as docentes sejam performativos/as, isto é, que percebam e conduzam as atividades em sala de aula conforme os ânimos, interesses, motivações e curiosidades dos/as alunos/as. Neste sentido, as relações que estabelecemos nessa seção não atuam como um modelo definido e completo, mas como um convite às/aos professoras/es para construírem suas próprias estratégias para estudar as imagens com criticidade.

⁶⁷ Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/>>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Flexíveis e voláteis como os líquidos, os/as estudantes contemporâneos demonstram interesse demasiado pela visualidade presente no seu cotidiano e na cultura popular. Os artefatos visuais, principalmente aqueles veiculados pelos meios de comunicação de massa, oferecem pedagogias culturais que indicam como precisamos nos vestir, agir e pensar para sermos aceitos/as socialmente. Neste sentido, as imagens (incluídas aí aquelas utilizadas nas intervenções escolares) operam como referência para a constituição de identidades pós-modernas.

Identidades cambiantes são costuradas, sobrepõem-se umas às outras e se desmancham com velocidade equivalente à do desenvolvimento tecnológico. Os indivíduos pós-modernos desenvolveram modos peculiares de se relacionar com os conhecimentos, inclusive com os visuais. Assim como as identidades, as experiências de aprendizagem também são líquidas, por isso nesta dissertação são comparadas a ondas: crianças e adolescentes se apropriam temporariamente de conhecimentos e artefatos visuais que logo são descartados e substituídos por outros. Nesta analogia, superficialidade e transitoriedade são pontos mais valorizados que a memória, a duração e o "eterno". Imagens são substituídas e atualizadas tão rapidamente que "passam" quase despercebidas, sem análises e estudos mais aprofundados, ao mesmo tempo que veiculam valores e padrões de belezas considerados "naturais".

No ensino de arte, em que a imagem é tomada como uma das matérias-primas, os/as professores/as se utilizam dos artefatos visuais de muitos modos: valorizam a beleza; desenvolvem habilidades técnicas dos/as estudantes; confeccionam presentes e lembrancinhas para datas comemorativas; intervêm em exercícios de experimentação de materiais; propiciam atividades de diversão, descanso e lazer, etc. Ainda que o conhecimento artístico tenha avançado e conquistado seu espaço no currículo escolar, consideramos que poucas são as intervenções escolares que se preocupam em desenvolver a criticidade dos/as alunos/as durante os estudos de artefatos visuais.

Em vista de nosso interesse pelo modo como as crianças e jovens em idade escolar se relacionam com as imagens da cultura popular e da necessidade em se desenvolver a criticidade no ensino de arte, nesta dissertação **discutimos as**

contribuições dos Estudos Culturais e da Cultura Visual para os estudos de artefatos visuais. Para atingirmos esse objetivo, apresentamos características da modernidade líquida e dos sujeitos que nela vivem e estabelecemos aproximações teóricas entre os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual.

Sobre os estudos críticos de artefatos visuais, nossa principal preocupação, constatamos oito pontos em comum entre os Estudos Culturais e a Cultura Visual. Ambas as vertentes teóricas: 1- avaliam que as imagens da cultura popular precisam ser abordadas nas intervenções pedagógicas; 2- não emitem olhares maniqueístas para os artefatos da cultura popular, isto é, não os consideram apenas positivos ou apenas negativos; 3- orientam os/as professores/as a não utilizarem os elementos da cultura popular apenas por seu caráter hedonista; 4- demonstram preocupação com o desenvolvimento da criticidade para se estudar as imagens; 5- orientam os/as professores/as a irem além dos estudo dos aspectos de composição das imagens; 6- evidenciam a importância de investigar os discursos intrínsecos às imagens da cultura popular; 7- entendem que uma mesma imagem pode ser interpretada de modos diferentes e, inclusive, opostos entre si; e 8- consideram que as interpretações também dizem respeito às características e conhecimentos dos sujeitos que interpretam.

Tendo identificado tais convergências entre as vertentes teóricas, em um último momento, propomos estudos críticos de artefatos visuais a partir das produções de Jean Baptiste Debret. Tematizando questões raciais problematizamos o modo como os/as negros/as foram representados/as por Debret, constatamos que ainda hoje imagens publicitárias e televisivas reproduzem discursos racistas que ridicularizam os/as negros/as em personagens estereotipadas. Em estudos superficiais, voltados somente para a análise da estrutura e para a organização dos elementos formais das artes visuais, essas pedagogias culturais poderiam passar despercebidas e os artefatos poderiam ser considerados inofensivos.

Em estudos críticos desses artefatos evidenciamos suas múltiplas interpretações, que são condicionadas às experiências e repertórios visuais dos/as alunos/as, os/as quais, neste caso, atuam como intérpretes. Embora os/as autores/as das referidas vertentes teóricas indiquem sugestões que balizam as intervenções no ensino de arte, muitas são as possibilidades de professores/as e demais profissionais da educação escolar desenvolverem estudos críticos dos artefatos visuais. Por isso em nossas considerações finais não encaramos nossas

inquietações e questionamentos como "encerrados" ou "solucionados". Enquanto buscamos meios para responder a uma pergunta, como em um "efeito dominó", outros questionamentos emanam de nossos exercícios na docência e na pesquisa em educação: no ensino de arte, como os/as professores/as organizam os estudos de artefatos visuais? Quais são as produções selecionadas para os estudos? Os/as estudantes participam dessa escolha? As imagens presentes no cotidiano dos/as estudantes e no próprio espaço escolar são questionadas e problematizadas? Quais das quatro perspectivas de Fernando Herández (a proselitista, a analítica, a da satisfação e a autorreflexiva) são mais recorrentes no ensino de arte? Como os/as docentes de outras disciplinas (matemática, português, educação física, química e outras) se apropriam e estudam os artefatos visuais em suas aulas?

Ao longo do caminho trilhado por nós nesta dissertação identificamos estratégias que podem ir ao encontro do desenvolvimento de estudos críticos dos artefatos da Cultura Visual. Consideramos que atitudes como vincular as produções e artistas tradicionais da história da Arte a outras produções, suportes, meios e culturas que caracterizam o imaginário popular dos/as discentes, organizar as reflexões por temas pensados em acordo com os/as alunos/as e valorizar as múltiplas interpretações tecidas sobre uma imagem constituem-se como condições e motivos para as crianças e jovens se interessarem pelas discussões e atividades escolares.

É como se realizassem os exercícios não somente por obrigação, mas por curiosidade e como que se participassem das aulas não por exigência dos/as professores/as, mas pela necessidade de exporem suas opiniões sobre conteúdos com os quais convivem diariamente. É também, como que se pesquisassem e fizessem as tarefas não porque serão avaliados/as por isso, mas pelo interesse que demonstram pelo assunto. Em uma listagem infinita de hipóteses, consideradas por muitos/as como utópicas, optamos por resumí-las em uma única suposição: **é como se os/as alunos/as fossem às aulas não só para ver os/as colegas, mas por estarem apaixonados/as pelo que é feito, discutido e tratado no espaço escolar.**

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jussara Moreira de. **Cidade(s) na janela pócidade(pós-moderna**. Um olhar sobre os álbuns fotográficos virtuais de Porto Alegre/ Jussara Moreira de Azevedo. Orientadora: Iara Tatiana Bonin. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação – Canoas, 2010. 291p.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. - Belo Horizonte: C/Arte, 1998. 198p.

BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. – São Paulo: Ed. Record: 2001. 61p.

BAUMAN, Zygmund. **Tempos Líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2007. 119p.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos**. Tradução de Eliana Aguiar. - Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 92p.

BAUMAN, Zygmund. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2013a. 111p.

BAUMAN, Zygmund. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2013b. 131p.

BECKER, Aline da Silveira. Reflexões sobre imagens em sala de aula. In: **Revista Digital do LAV – Laboratório de Artes Visuais**. Revis LAV. Ano I – Número 01 – Agosto 2008. ISSN 1983-7348.

BORGES, Camila ; CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Retratos de uma infância contemporânea: os bebês nos artefatos visuais. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul**, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul. Caxias do Sul: Editora UCS, 2012. v. 1. p. 1-12.

BRUM, Luciana Hahn. **O Kañe (olhar) na cidade**. Práticas de embelezamento corporal na infância feminina Kaingang/ Luciana Hahn Brum. Orientadora: Susana Rangel Vieira da Cunha. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação -- Porto Alegre, 2011. 130p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 240-255, 2011.

CECHIN, Michelle Bregnera Cruz. O que se aprende com as princesas da Disney? **Revista Zero-a-seis**- Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, Florianópolis, v.01, n.29, p.131-147, jan./jul.2014.

CITELLI, Adilson. **Aprender e ensinar com textos não-escolares**. – São Paulo: Cortez, 1997. 196 p.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. – 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.13-22.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. – 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.103-127.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e cultura visual**. Uma trama entre imagens e infância/ Susana Rangel Vieira da Cunha. Orientadora: Analice Dutra Pillar. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação -- Porto Alegre, 2005. 254p.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Infância e Cultura Visual. In: **ANPED**, 31ª reunião, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, 2008, p.102-132.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura das imagens: Desafios para a arte e para a educação**/ Raimundo Martins e Irene Tourinho (orgs.). - Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p.99-123.

Dicionário Online. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/>>. Acesso em: 20/11/2013.

GATTI, Bernadete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**, vol. 1, núm. 1, dezembro, 1999, p. 63-79.

GATTI, Bernadete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cad. Pesqui**. São Paulo, v. 35, n. 126, dez. 2005. p. 595-608 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf> . Acesso em: 11 fev. 2014

GIROUX, Henry. A dysneização da cultura infantil. IN: Silva, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 41-81.

GIROUX, Henry. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe (Orgs.). Tradução de George Eduardo JapiassúBricio. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 89-108.

GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 129-154.

GOMBRICH, Ernst Hans. **História da arte**. - São Paulo: LTC Editora, 2002. 688 p.

GREEN, Bill; BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 203-237.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Revista comunicação mídia e consumo**, São Paulo, v.04, n.11, p.11-25, nov. 2007.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil**. Uma abordagem na perspectiva de gênero/ Bianca Salazar Guizzo. Orientadora: Jane Felipe de Souza. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação -- Porto Alegre, 2011. 193p.

HALL, Stuart. Que “Negro” é esse na Cultura Negra? In: HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 335-349.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. -11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 64 p.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.)**. – 12º ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 103-133.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 2000, 262p.

HERNÁNDEZ, Fernando. Ir além da visão e da satisfação: a educação para a compreensão crítica da cultura visual. In: FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da Arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003. 9-14 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. – Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p.9-10.

HERNÁNDEZ, Fernando. Por que dizemos que somos a favor da educação se optamos por um caminho que deseduca e exclui? In: SANCHO, Juana María ...[et al.]. **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução de Valério Campos. - Porto Alegre: Artmed, 2006. p.43-61.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Tradução de Ana Duarte. – Porto Alegre: Mediação, 2007. 127p.

HERNÁNDEZ, Fernando. Para a Erina ninguém diz nada... E nós não podemos fazer o que queremos: A educação da cultura visual na educação infantil. In:

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.). **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola.** – Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010. p. 71-85

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos.** – Santa Maria: Ed. UFSM, 2011. p. 31 - 49.

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: Ed. Da UFSM, 2013. p. 77-95

HORN, Ticiana Elisabete. **Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano e computador, entre o rural e o urbano.** Experiências num entrecruzar de infâncias / Ticiana Elisabete. Orientadora: Susana Rangel Vieira da Cunha. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação -- Porto Alegre, 2010. 140p.

HOSSEINI, Khaled. **O caçador de pipas.** Tradução de Maria Helena Rouanet. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. 246p. Disponível em <<http://www.youblisher.com/p/44892-Cacador-de-Pipas/>> Acesso em: 21 mar. 2014.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno.** Tradução de Ivone Castilho Benedetti. – Bauru, SP: EDUSC, 2001. 451p.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 101-127.

LES GLANEURS ET LA GLANEUSE. Direção e produção de Agnès Varda. França: Cine Tamaris, 2000. 1 DVD (82min) son., color. Legendado. Port.

LOPES, Adélia. **Hélio Leites: mínimos.** Apresentação e comentários: Adélia Lopes; fotografias Kátia Horn.- Curitiba, PR: Cultural Office, 2010; 120p.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever..., **Educação, Sociedade & Cultura.** Portugal: Universidade do Porto, n.25, p.235- 245, 2007.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MESQUITA, Ivo. **Vasco Araújo: Debret.** Curadoria Ivo Mesquita; textos Ivo Mesquita, Giancarlo Hannud; coordenação editorial Júlia Souza Ayerbe. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2013. 80 p.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles.

Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fluir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998. 197 p.

MARTINS, Raimundo; SÉRVIO; Pablo Passos. Distendendo relações entre imagens, mídias, espetáculos e educação para pensar a cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura das imagens:** Desafios para a arte e para a educação/ Raimundo Martins e Irene Tourinho (orgs.). - Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. p. 255-282.

MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX:** espírito do tempo 2: necrose. Tradução de Agenor Soares Santos. – 3 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. 206p.

MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX:** espírito do tempo 1: neurose. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. – 10 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. 205p.

NELSON, Cary, TREICHLER, Paula A. GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas em sala de aula.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p.7-37.

NUNES, Luciana Borre. **Meninas são doces e calmas.** Um estudo sobre gênero através da cultura visual/ Luciana Borre Nunes. Orientadora: Bettina Steren dos Santos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação –Porto Alegre, 2008. 114p.

NUNES, Luciana Borre . As Imagens que Invadem as Salas de **Aula:** Reflexões sobre Cultura Visual. 1. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2010. 126p .

NUNES, Luciana Borre ; MARTINS, Raimundo . "Esse é o jeito rebelde de ser": produzindo masculinidades nas salas de aula. **Revista Digital do LAV**, v. 8, p. 3, 2012.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Minha trajetória na formação inicial. . In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** – Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p. 23- 42.

OTT. Robert William. Ensinando crítica nos museus. IN: BARBOSA. Ana Mae. **Arte-educação:** Leitura no subsolo. – São Paulo: Cortez, 1997. 199 p.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte.** Curitiba: SEED, 2008. 100 p.

PAQUET, Marcelo. **René Magritte:** o pensamento visível. Lisboa:Editora Taschen, 2000. 96 p.

PEREIRA, Vania Olaria. **Arte/ vida/trabalho e experiência docente:** Produção de sentidos de *hiphoppers* da Vila Pedroso/ Vania Olaria Pereira. Orientadora: Lêda Guimarães. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Arte e cultura visual) -

Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Arte e cultura visual – Goiás, 2010. 227p.

PEZTE, Pedro. **Cerâmica derretida**. Disponível em: <<http://www.ideafixa.com/ceramica-derretida/>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

PILLAR, Analice Dutra. **Criança e televisão: leitura de imagens**. – Porto Alegre: Mediação, 2001.155p.

PIRES. Rita de Cássia Baduy. **Pequenas grandezas**. Miniaturas de Hélio Leites. – Curitiba: Museu Oscar Niemayer, 2010. 155 p.

PITA, Andrea Carla de Miranda. **(bod)-Y-steria. Performance, vídeo-performance e corpo histórico/ Andrea Carla de Miranda**. Orientador: Márcio Pizarro Noronha. Dissertação (Mestrado em Arte e cultura visual) – Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Arte e cultura visual – Goiás, 2005. 118 p.

QUINO. **10 anos com Mafalda**. Tradução de Monica Stahell. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda., 2010. 192p.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 09, n.01, p. 09-21, 2001

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Ladrilhar, azulejar, varejar. IN: DIEGUES, Isabel (org.). **Adriana Varejão: Entre carnes e mares**. – Rio de Janeiro: Editora Cobogo, 2009, p.129 - 142.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; VAREJÃO, Adriana. **Pérola imperfeita: A história e as histórias na obra de Adriana Varejão**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014. 360 p.

SERVIO, Pablo Petit Passos. **Birdman, educação da cultura visual e diferença cultural / Pablo Petit Passos Servio**. Orientador: Raimundo Martins. Dissertação (Mestrado em Arte e cultura visual) – Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Arte e cultura visual – Goiás, 2011. 120 p.

SILVA, Eloenes Lima da. **A gente chega e se apropria do espaço!Graffiti e pichações demarcando espaços urbanos em Porto Alegre / Eloenes Lima da Silva**. Orientadora: Elisabete Maria Garbin. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. 168 p.

SILVA, Emília Maria Ferreira da. **Representações da sociedade escravista brasileira na Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, de Jean Baptiste Debret / Emília Maria Ferreira da Silva**. Orientadora: Lígia Bellini. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal da Bahia, 2001, 135 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico/ Tomaz Tadeu da Silva**– Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular/ Tomaz Tadeu da Silva**– 1ª ed., - Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 120p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/** Tomaz Tadeu da Silva (org.). – 12º ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.

STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L..Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe (Orgs.).Tradução de George Eduardo JapiassúBricio. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

TEIXEIRA, NageliRaguzzoni. Educação e mídia: a sala de aula como espaço de significação. IN: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** – Santa Maria , Ed EFMS, 2005, p.187 – 197.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática:** um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. – Maringá, PR: Eduem, 2006. 124p.

TERUYA, Teresa Kazuko; CARVALHO, Natalia Hernandes. O fenômeno *bullying* no filme Um grande garoto. IN: **Anais da XIV Semana de Pedagogia da UEM –** Violência na e da escola. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2007. p. 1-8.

TERUYA, Teresa Kazuko. Cultura da mídia e do consumo na educação infantil. IN: **Anais do 3º SBECE –** Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação- Pedagogias sem fronteiras. PPGEDU/ULBRA – Canoas/ RS – De 4 a 6/ ago./2008. Disponível em <<http://nt5.net.br/publicacoes/anais.php>>. Acesso em 3 de Junho de 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... IN: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I:** Novos olhares na pesquisa em educação. – 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.23-38.

WORTMANN, Mara Lúcia Castagna. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.45-67.