

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Programa de Pós-graduação em Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas

Tatiane Moreira Ferreira

**PERCURSOS NARRATIVOS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS:
ler e vivenciar imagens**

LAGOA SANTA

2020

Tatiane Moreira Ferreira

**PERCURSOS NARRATIVOS PARA O ENSINO EM ARTES VISUAIS:
ler e vivenciar imagens**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador(a): Mirele Castanheira Brant

Lagoa Santa
2020

FERREIRA, Tatiane Moreira.

PERCURSOS NARRATIVOS PARA O ENSINO EM ARTES
VISUAIS: ler e vivenciar imagens / Tatiane Moreira Ferreira. – 2020.
49 f., enc.

Orientador (a): Mirele Castanheira Brant.
Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas
Gerais, Escola de Belas Artes.
Referências: f. 45-49

1. Artes visuais – Especialização. 2. Estudo e ensino –
Especialização. I. Título. II. Brant, Mirele Castanheira. III. Universidade
Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes.

CDD: 707



Nome: Tatiane Moreira Ferreira

**PERCURSOS NARRATIVOS PARA O ENSINO EM ARTES VISUAIS:
ler e vivenciar imagens**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Pelas condições da Banca Examinadora a aluna foi considerada: **APROVADA.**

Professora Mirele Castanheira Brant – Orientadora - CEEAV/ EBA/ UFMG

Professora Luciana Campos de Faria – Membro da Banca Examinadora

Profa. Patrícia de Paula Pereira
Coordenadora *Pro Tempore* do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes
Escola de Belas Artes/ EBA – UFMG

Belo Horizonte, 01 de março de 2020

Resumo

A aprendizagem significativa em Ensino de Artes Visuais é composta de uma rede de sentidos e significados essenciais para a compreensão e fruição das poéticas artísticas. Os percursos narrativos norteados pela abordagem triangular, a educação da cultura visual e a mídia educação se apresentam como possibilidades de organização do conteúdo imagético capaz de integrar e dialogar com as vivências e demandas dos educandos na contemporaneidade. É possível assim favorecer a construção de competências de análise crítica, compreensão visual e o olhar multicultural na significação da imagem. Dialogam nesse trabalho os autores Ana Mae Barbosa (1998,2007), Lúcia Pimentel (2017), Raimundo Martins e Irene Tourinho (2011), Fernando Hernandez (2000); Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni (2009) dentre outros.

Palavras-chave: Abordagem triangular. Leitura da imagem. Educação da cultura visual. Mídia educação. Multiculturalidade.

Abstract

Significant learning in Visual Arts is composed of a network of meanings and learning essential for the understanding and enjoyment of artistic poetics. The narrative paths guided by the triangular approach, the education of visual culture and the media education are presented as possibilities for organizing the imagery content capable of integrating and dialoguing with the experiences and demands of students in contemporary times, favoring the construction of critical analysis skills and visual understanding and the multicultural look at the meaning of the image. Dialogue about the authors Ana Mae Barbosa (1998, 2007), Lúcia Pimentel (2017), Raimundo Martins and Irene Tourinho (2011), Fernando Hernandez (2000, 2001); Evelyne Bévort and Maria Luiza Belloni (2009), among others.

Keywords: Triangular approach. Image reading. Visual culture education. Media education. Multiculturalism.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 09 |
| 2. IMAGENS PARA LER | 12 |
| 2.1 O reconhecimento da importância de diferentes percursos narrativos para a leitura de imagem no ensino de artes | 12 |
| 2.1.1 A Educação da Cultura Visual como proposta de ensino para a multiculturalidade | 17 |
| 3. PERCURSOS PARA LEITURAS DAS IMAGENS | 25 |
| 3.1 A Educação da Cultura visual aproximando fronteiras | 25 |
| 3.1.1 Considerações sobre a Mídia Educação | 28 |
| 3.1.2 A importância da formação dos professores | 32 |
| 4. TECENDO SENTIDOS E VIVÊNCIAS | 34 |
| 4.1 Possibilidades de leitura da imagem no contexto da escola pública | 35 |
| 4.1.1 As narrativas imagéticas em arte: dentro e fora da imagem | 40 |
| 5. CONSIDERAÇÕES | 43 |
| 6. REFERÊNCIAS | 45 |

Lista de Figuras

- Figura 1- "Que coisa adolescente, James Dean". Óleo sobre tela.....pág. 36
Figura 2- A atriz Viola Davis recebe o prêmio Emmy histórico. Fotografia..pág.37
Figura 3- Rosana Paulino, Série Bastidores 1999/1997pág.38
Figura 4 - Moisés Patrício. Da série "Aceita? " 2013/ 2014.....pág.39

INTRODUÇÃO

A arte educação na contemporaneidade é desafiada a construir propostas pedagógicas para capacitar os educandos ao letramento crítico frente as avalanches de imagens presentes em nosso cotidiano. Construir sentidos e significados contribui para a compreensão imagética e a reflexão sobre os percursos narrativos em Artes Visuais. As poéticas se apresentam como um diálogo possível entre imagem e educando, considerando a subjetividade, experiências e bagagem cultural. Alcançar fluência na leitura e produção artística requer considerar a realidade do educando, atualmente impactado e conectado com as mídias e tecnologias. Como professora de Arte da Rede Municipal de Belo Horizonte, percebo a importância e a necessidade de aproximação e diálogo com a realidade do educando para capacitá-lo a ler, compreender, dialogar, fruir e alterar sua realidade de maneira significativa.

Propomos refletir sobre o ensino das Artes Visuais considerando a necessidade de letramento imagético, crítico e reflexivo frente a cultura de consumo que se impõem na sociedade e também frente as modificações culturais proporcionadas pela interação com as novas tecnologias. Para o alcance da compreensão visual é necessário desnaturalizar o que vemos, problematizar o que encontramos, tecer novos olhares e sentidos frente ao poder e presença das imagens e suas potencialidades comunicativas. A ausência de reflexão e construção de sentido sobre as imagens e poéticas nas Artes Visuais pode gerar desinteresse e afastamento dos educandos, visto que nem sempre se reconhecem no que está apresentado. Possibilitar uma aprendizagem significativa em arte indica buscar percursos narrativos onde os sentidos socioculturais presentes nas imagens tenham espaço para encontrar, confrontar e adquirir outros sentidos no mundo do educando.

Na construção dessa reflexão, inicialmente, buscamos compreender a importância da leitura da imagem no ensino da Arte através das considerações de Freire (1996) sobre leitura e letramento. Corrobora apontamento de Meira (1999), sobre a construção de significados individuais e sociais possíveis para o processo de compreensão e leitura das imagens. Destacamos abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1998, 2007) no ensino das artes e fazemos

uma breve observação dos documentos oficiais nacionais sobre ensino e aprendizagem da Arte e a importância da pluralidade cultural. Buscamos o embasamento de Pillar (1999) ao apresentar a leitura da imagem nos anos noventa e observamos em Rossi (2015), os estágios possíveis da compreensão estética nos processos da leitura das imagens no ensino da arte. Consideramos também os apontamentos de Pimentel (s.d.) sobre o contexto e a subjetividade individual e coletiva na compreensão da obra de arte e sua influência na percepção das imagens.

O diálogo com a Educação da Cultura Visual constituiu uma colcha de retalhos com as reflexões propostas por Buoro (2002), Hernandez (2000, 2011), Dias (2010), Tourinho e Martins (2011), Nascimento (2011) destacando a importância das instâncias de poder presentes nas imagens e a necessidade veemente de um letramento reflexivo e crítico frente a elas. Em Bévort e Belloni (2009) observamos o campo da mídia educação essencial para os processos de produção, reprodução e transmissão das culturas, presente e atuante nos processos de socialização da atualidade. Encontramos em Lúcia Santaella (2003), percepções importantes sobre as transformações culturais presentes nos signos, linguagens e pensamentos divulgados pelos meios de comunicação e novas tecnologias, capazes de modificar o pensamento e a sensibilidade das pessoas ao mesmo tempo em que favorecem o surgimento de novos ambientes socioculturais. A educação não pode se furtar ao reconhecimento destas modificações para não se tornar obsoleta frente as configurações midiáticas, tecnológicas, imagéticas na contemporaneidade. É no encontro entre a escola e as práticas sociais de interação, informação, comunicação, entretenimento que possibilitaremos aos educandos atuarem nas esferas midiáticas e imagéticas através dos letramentos necessários para a compreensão, fruição e criação artística. E conseqüentemente isso nos faz refletir na formação do professor de arte frente a este novo contexto histórico e social.

Apresentamos por fim, possibilidades de leitura da imagem no contexto da escola pública através de poéticas artísticas capazes de refletir e ampliar a realidade e percepção dos alunos no letramento da imagem inspirados nos trabalhos de Helena Rodrigues (2016), Rosana Paulino (1996/1997), Moisés Patrício (2014). Discutimos sobre as narrativas

imagéticas apresentando o seu potencial de provocação de experiências significativas e construção de uma rede de referências e sentidos onde a contextualização e a fruição tomem parte. Essa pesquisa teórica nos possibilita refletir e apresentar caminhos para uma aprendizagem crítica e criativa no Ensino em Artes Visuais.

Capítulo II – IMAGENS PARA LER

No ensino das Artes Visuais, imagens e palavras tecem uma rede de sentidos e aprendizagens. Para a compreensão das poéticas artísticas é necessário produzir significados e atribuir sentidos às imagens através de diferentes percursos narrativos. Por narrativa compreendo, conforme proposto por Corinne Squire (2014) o conjunto de signos compostos por sentidos sociais, culturais e históricos, e que mesmo dispendo do sentido sociocultural não perde seu caráter particular. Destaco também a importância da narrativa para a compreensão daquilo que o sujeito observa, uma vez que as imagens permitem um diálogo com a própria subjetividade. Ostetto e Kolb-Bernardes (2015) ressaltam nas narrativas autobiográficas as possibilidades do sujeito construir significados, saberes e fazeres, articulando sua história particular com as estéticas artísticas.

De acordo com Freire (2008), a leitura de mundo é antecessora da leitura da palavra e está impregnada de imagens e formas de decodificá-las e compreendê-las. Por isso, a alfabetização e o letramento caminham lado a lado, pois não é suficiente apenas o domínio da codificação e decodificação da palavra sem o seu sentido ou a leitura e escrita sem a consideração da sua prática social. Se o ato de ler, conforme apontado por Freire (idem) implica em percepção crítica, interpretação e reescrita das leituras, o letramento imagético suscita no educando uma percepção mais rica das imagens apresentadas, bem como maior criticidade e criatividade em suas elaborações artísticas. Da mesma forma, centrar o aprendizado das artes visuais apenas sobre os elementos da linguagem visual e desconsiderar as experiências do leitor/ fruidor de arte, sua história de vida, sua bagagem imagética e subjetividade significa não avançar na fluência da leitura artística, uma vez que o contexto cultural do educando influencia na sua percepção.

Para Meira (1999), “a forma plástica, nas artes, é instauradora de um mundo e [...] depende que cada sujeito a atualize, a construa como imagem segundo seus próprios significados individuais e sociais” (p. 126). Neste

exercício de compreensão, há a possibilidade de se alcançar um maior desenvolvimento estético.

No final dos anos oitenta, com a luta política empreendida pelos Arte-educadores pela permanência e inserção da Arte como componente curricular oficial nas instituições escolares brasileiras, a leitura da imagem emergiu amparando-se principalmente no trabalho da pesquisadora Ana Mae Barbosa (2007) através da Proposta triangular, inter-relacionando leitura e o fazer artístico juntamente com a contextualização histórica. O movimento dos arte-educadores influenciou a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e oficializou a presença da Arte e suas linguagens nos currículos:

No ensino fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. [...] O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar (BRASIL, 1998, p.19)

Importante aqui avaliar os documentos oficiais sobre o processo de ensino-aprendizagem em Arte, uma vez que definem o que será ensinado e quais habilidades precisam ser desenvolvidas influenciando sobremaneira o percurso pedagógico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) objetiva definir as aprendizagens essenciais dos alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de forma a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Diante da diversidade brasileira o documento visa balizar a qualidade da educação defendendo um patamar comum de aprendizagem orientando as decisões pedagógicas para o desenvolvimento de competências. O documento defende a “igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (p.15) e ainda um planejamento com foco na equidade considerando as diferentes necessidades dos estudantes.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a Pluralidade Cultural é um dos eixos transversais e aponta para o “reconhecimento e valorização da pluralidade do patrimônio cultural brasileiro, bem como de outros povos e

nações” (p.6). Nas Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) inciso 2º do artigo 26, constitui como componente curricular obrigatório o “ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais [...] de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

O não reconhecimento da diversidade cultural limita a visão e a escuta do aluno, transformando a sala de aula em um lugar de desencontros, estranhamentos e afastamentos. São professores que impõem saberes e imagens e alunos que não se reconhecem nas imagens e nem estabelecem conexões com os saberes propostos, terminando por rejeitá-los. A observação de Rossi (2015) aponta que:

Uma análise, mesmo que superficial, mostra que inúmeros materiais de orientação de leitura visual e educação estética disponíveis no país não consideram as reais condições de leitura dos estudantes, isto é, seus limites e suas possibilidades. Impelidos a lhes propiciar uma formação cultural, muitas vezes não respeitamos a natureza do seu pensamento estético, exigindo uma compreensão que eles não alcançam.

Os documentos e propostas pedagógicas, embora destaquem a pluralidade cultural, precisam alcançar uma prática efetiva além do discurso. A expressão visual é destacada como elemento de comunicação, e a proposta de diálogo com a expressão visual deve considerar a bagagem do próprio educando.

Ao trabalhar os eixos estruturantes: contextualização, apreciação e produção artística, propostos por Barbosa (1998), é possível tecer a relação entre a obra de arte e seu apreciador.

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA, 2007, p. 32)

Pillar (1999) nos anos noventa, reconhece a leitura da imagem como a leitura de um texto, que além de ser composto por tramas, formas, cores, texturas, volumes, acrescenta ainda, que além do contexto gráfico,

incidirá sobre a imagem as informações que o leitor possui, suas inferências, o seu conhecimento sobre a arte. Esta torna-se assim, significativa, “[...] o observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação, de quem observa, ou seja, depende do sujeito, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados” (p.13).

Rossi (2015), baseada nos trabalhos de Housen (1983) e Parsons (1995), apresenta os possíveis estágios de compreensão estética nos processos da leitura das imagens no ensino da arte. O descritivo/ narrativo como primeiro estágio apontaria para a significância da obra relacionado a forma, cor, tema. Não existe neste caso entre obra e leitor um envolvimento emocional devido a superficialidade na observação dos trabalhos. No segundo estágio, o construtivo, a imagem já é percebida em sua totalidade devido a construção de uma estrutura de leitura formada pela visão de mundo e reflexões do observador, sua percepção e memória. Neste estágio, a imagem é comparada com a realidade e, portanto, adquire para o leitor um caráter utilitário e funcional. Seria o início de uma consciência estética capaz de se perguntar como a imagem é feita, quais são as habilidades necessárias, competências específicas e valores presentes. No estágio seguinte, o classificativo, o leitor da obra avança para questões de *quem* e *por que*, fornecendo condições para que o trabalho artístico seja analisado em suas associações subjetivas. Porém, os significados mais pessoais emergiriam no quarto estágio, o interpretativo, baseado na intuição e memória, mas também são extraídos da própria obra. E ainda, no quinto estágio, o re-criativo, o leitor reflete sobre o objeto da arte havendo equilíbrio entre cognição e emoção.

Essa estrutura de desenvolvimento estético revela não apenas o estágio do leitor da arte, mas, apresenta possibilidades de avanço nestas leituras à medida em que a exposição a arte se intensifica. No entanto, é preciso observar que tais estágios não seguem uma ordem linear e podem ser vivenciados de maneira diversa e sempre em consonância com a bagagem cultural do sujeito. Conforme a aproximação, entendimento e experiências diretas com as imagens com as quais convive, consome e aprecia ou rejeita, um leque de possibilidades de leituras se abre. Não podemos afirmar ou garantir que cada pessoa tenha a mesma percepção ou

atribua às imagens o mesmo significado. Em se tratando de leituras de arte, as percepções pessoais e sociais compõem um mosaico de sentidos. Embora seja válido a observação dos possíveis estágios de compreensão estética por sinalizarem metodologias de trabalhos para leitura das obras, é fundamental considerar a vivência pessoal do leitor e sua influência na percepção das obras.

Acredito importante pensar em percursos narrativos imagéticos que alcancem uma aprendizagem que faça sentido aos educandos. É pertinente nos debruçarmos sobre as potencialidades comunicativas das imagens sem, no entanto, deixar de considerar o educando. Este, enquanto fruidor das experiências imagéticas, possui uma bagagem visual própria, que deve ser levada em conta como ponto de intersecção para as leituras realizadas. Para Pimentel (s.d.), é importante atentar para o contexto e a subjetividade individual e coletiva na compreensão da obra de arte; pois, sem este caminho corremos o risco de empobrecimento da compreensão visual e da própria significação da imagem. É válido nos perguntarmos se estamos oferecendo oportunidades aos adolescentes para a construção desta significação e para o exercício das suas interrogações (MACHADO, apud BARBOSA, 2007).

Reconhecer-se como sujeito participativo socialmente, significa reconhecer a sua própria história e uma aprendizagem significativa em arte tem muito a acrescentar nesse processo por favorecer percursos variados de diálogos e experimentação entre imagem e educando. É necessário então nos perguntarmos; como educadores, reconhecemos e consideramos as imagens presentes ou produzidas no contexto escolar além daquelas consideradas como arte? Quais diálogos entretecemos entre as imagens e os contextos pessoais e coletivos? Como acolhemos as imagens dos próprios estudantes? Uma das premissas para o ato de ensinar é respeitar os saberes do educando (FREIRE,1996), cabendo a tarefa de mediar as interações entre as diferentes culturas convergentes na sala de aula.

2.1.1 A Educação da Cultura Visual como proposta de ensino para a multiculturalidade

Na contemporaneidade somos bombardeados por imagens cotidianamente, elas saltam pela tela da televisão, do smartphone, do tablet, do computador, recobrem os vagões do metrô, estão coladas nos muros em propagandas, distribuídas em panfletos dos mais variados temas ou gritam através dos grafites pelas ruas. O capitalismo se apropriou da imagem e de todos os espaços públicos possíveis, através dela tudo é colocado à venda: corpos, moradias, ideias, vivências. No poema “Eu – Etiqueta” (ANDRADE, 1989), o poeta alerta para o avanço territorial midiático sobre o corpo e a consciência humana: [...] são mensagens, letras falantes, gritos visuais, ordens de uso, abuso, reincidência, costume, hábito, premência, indispensabilidade, e fazem de mim homem-anúncio itinerante, escravo da matéria anunciada. ” (n.p.).

Precisamos de um novo olhar capaz de problematizar as imagens e seus impactos em quem somos e como percebemos o mundo a nossa volta. Duncam (2011) ressalta o poder imagético e sua luta por legitimação das estruturas de poder que as sustentam, o impacto da cultura de consumo na identidade, a escolha dos sujeitos e a distorção dos valores sociais em que a economia passa a ditar os valores normativos para as nossas vidas. Compreender a cultura visual contemporânea presente na escola, a utilizando na proposição de experiências estéticas capazes de possibilitar aos estudantes a construção de significação, criticidade e identidade, parece um caminho viável para a construção de amplas aprendizagens artísticas. Buoro (2002) defende o investimento na formação docente e sua sensibilização para a leitura da imagem. Munido dessa competência, o arte-educador pode ser capaz de atuar na contracorrente de qualquer reducionismo imposto pelo excesso de imagens alternantes frente ao nosso olhar.

As imagens invadiram todas as áreas do conhecimento sem que tivéssemos aprendido a tirar proveito de seus potenciais comunicativos com o fito de construir um conhecimento mais amplo acerca de seus processos de leitura, em especial ao que diz respeito ao trabalho do educador. (BUORO, 2002, p. 34)

A educação que se pretenda democrática, crítica e dialógica precisa enfrentar a homogeneização que a cultura de massa efetua nos indivíduos ao substituir significados e sentidos por experiências superficiais e fabricadas pelo consumismo. Nestas experiências, vemos prevalecer padrões estereotipados de pensamento e comportamentos que não respeitam a individualidade dos sujeitos. A imersão nas imagens midiáticas nos rouba o raciocínio e seguimos como “bons” consumidores sem condições muitas vezes de avaliar ou resistir aos apelos imagéticos.

Estamos diante de uma bifurcação em que se torna necessário mais do que em épocas anteriores, a reflexão baseada no estudo, no debate público e rigoroso que contribua para caracterizar uma nova cultura provida de uma ética que possibilite interpretar e agir de maneira não acomodada diante de uma forma de pensamento que se apresenta ao mesmo tempo como homogêneo e fragmentado, e que se distribui nos meios da cultura visual de uma maneira frenética e sem possibilidades de trégua. (HERNANDEZ, 2000, p. 29)

A instituição escolar precisa considerar o poder imagético presente na sociedade contemporânea, uma vez que sua influência se reflete em nossa maneira de pensar, sentir, agir, opinar, vestir, alimentar, viver. Geertz (1983, apud HERNANDEZ, 2000) destaca o estudo da Arte e dos artefatos que compõem a cultura visual como um idioma a partir do qual é possível apreender o significado do que nos rodeia.

O trabalho com a educação da cultura visual nos possibilita um “letramento” imagético, uma vez que seus elementos abordam a cultura a qual pertencemos, favorecendo a construção de significados. A educação da cultura visual analisa a construção social da experiência visual (DIAS, 2010) e nesse terreno imbricado, aquele que vê se reflete e se mistura na imagem observada. Por ser transdisciplinar, conforme aponta Tourinho e Martins (2011), abarca a produção artística do passado e em especial os fenômenos visuais contemporâneos atuais, permitindo a tessitura de redes de sentidos.

A proposta triangular de Barbosa nos permite dialogar com a Educação da cultura visual através da utilização dos seus eixos estruturantes: fazer, fruir e contextualizar. Na contextualização, podemos mergulhar nas realidades culturais de tempos históricos pretéritos e presentes com seus

saberes, valores e modos de ação. Com um olhar contemporâneo, podemos comparar e propiciar uma construção de sentido rizomático¹ entre passado e presente, ressignificando-os através da percepção das relações de poder representadas. No eixo da fruição, podemos analisar as imagens buscando referenciais capazes de interligar os saberes do educando com os saberes presente na imagem.

Na produção relacionada a cultura visual os processos conceituais e procedimentais são somatizados pelas percepções imagéticas. O fazer mobiliza conhecimentos sobre as imagens e revela os modos de apropriação em diálogo com as percepções culturais e sociais do sujeito, capazes de engendrar uma identidade cultural. Barbosa (2007) evidencia a importância da identidade cultural revelando “um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas” (p.14).

A escola é o lugar do embate, o palco para o encontro e convivência de diferentes identidades culturais. Reconhecer a cultura visual é favorecer o diálogo e o entendimento entre estas diferentes identidades. Os desafios que incidem dentro da escola necessitam do diálogo com a diversidade cultural, precisamos rever a uniformização dos discursos, tempos escolares e trabalhos pedagógicos, estes são dissociados da realidade dos educandos. Construimos uma escola reprodutora das desigualdades sociais, e, portanto, deseducadora, impositiva, exclusiva, acrítica, mediocrizante, incapaz de contribuir satisfatoriamente para uma transformação social que respeite a realidade pluriétnica e multicultural dos nossos alunos.

Interessante aqui retomarmos a crítica feita pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu nos anos sessenta, ao desnudar a escola revelando seu papel de reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais, até então mascarada por um discurso de neutralidade. Embora seu contexto histórico e social fosse diferente, seus apontamentos continuam válidos, uma vez que nos permite refletir acerca das desigualdades e lutas de classe ainda presentes na sociedade contemporânea e que trespasam a escola brasileira. A escola, segundo Bourdieu (apud Nogueira e Nogueira, 2002)

¹ Conceito de Deleuze e Guattari (1995) sobre as linhas da multiplicidade capazes de estabelecer conexões entre pensamento e objeto.

valoriza e exige dos alunos a cultura dos grupos dominantes, acarretando desigualdades no processo ensino-aprendizagem, pois os alunos que não possuem acesso aos bens e valores culturais valorizados pela escola encontrarão maior dificuldade em dominar os códigos escolares. Assim, o indivíduo com maior capital cultural apreende melhor os conteúdos escolares, inclusive são alunos mais valorizados por seus professores, enquanto os que apresentam maior dificuldade ou possuam um capital cultural que não seja considerado como “cultura boa”, fato batizado por Bourdieu como “arbitrário cultural dominante”, recebem o estigma do fracasso escolar. Com isso, Bourdieu aponta que a origem social dos alunos influencia profundamente no seu percurso escolar. Considerando os alunos como atores sociais, conforme a concepção de Bourdieu, não é possível desconsiderar sua bagagem diferenciada social e culturalmente e o peso disto em seu processo de aprendizagem. Por muito tempo o sucesso acadêmico esteve, equivocadamente, relacionado aos dons que o indivíduo possuía e a seus méritos pessoais. Essa descoberta reveladora da educação a serviço da ordem vigente, da legitimação das desigualdades continua influenciando reflexões sobre a educação e especialmente na análise do fracasso escolar das classes mais desfavorecidas. Desconsiderar toda imagética já presente na vivência cultural do educando não seria uma forma de reproduzir as desigualdades? A consideração das imagens populares, para além daquelas consideradas das Belas Artes não seria o caminho para construir pontes multiculturais e diálogos possíveis com os grandes cânones da história da Arte?

A cultura visual transita na multiculturalidade, e Barbosa (2007) considera o multiculturalismo o denominador comum para a democratização da educação nos movimentos atuais. O reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, característica da multiculturalidade, se apresenta como alternativa viável para uma educação realmente democrática e plena de sentidos. Democrática por todos terem voz e poder de participação; plena de sentidos por favorecer múltiplas redes de leitura e significação pessoal e coletiva.

Demo (1990) propõe para a contribuição da formação do sujeito social uma educação que precisa configurar-se como ação política com a missão

de repassar o patrimônio cultural como possibilidade e mola propulsora para novos avanços, fertilizando projetos de desenvolvimento próprio, fomentando a consciência crítica capaz de questionar e desfiar a realidade, o status quo, o poder. A Educação da Cultura Visual pode ser um caminho de fruição e apropriação do patrimônio cultural.

A Educação da cultura visual comunga com o multiculturalismo nas abordagens e análises das relações de poder presentes na sociedade, uma vez que a leitura das questões sociais se refletem nas imagens produzidas e na forma como as percebemos, despertando assim um olhar crítico e questionador da realidade, que não é conformado. “Esse olhar diferenciado, que foge ao conforto e a estabilidade das rotinas visuais, é o que consideramos ‘olhar crítico’. Ele nos ajuda/orienta a desenvolver uma visão crítica do mundo e da realidade” (TOURINHO E MARTINS, 2011, p. 61). É nesse contexto, que Hernández (2011) compreende que as imagens e as representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posicionamentos discursivos, que colaboram para refletir o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos.

Também se destaca nessa abordagem, a utilização social das imagens, as questões político-ideológicas, econômicas e nossa afetividade frente a elas.

A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a construção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente, e para que suas experiências dos objetos e dos fenômenos que constituem sua realidade seja por meio desses objetos mediacionais que denominamos como artísticos. (HERNANDEZ, 2000, p.52)

Ainda de acordo com Hernandez (idem), as possibilidades de leitura da imagem na Educação da cultura visual incluem perceber a maneira de pensar, agir e fazer das culturas estudadas, compreendendo o quanto a vida em sociedade está representada no objeto de arte. As novas tecnologias de comunicação como a internet permitem uma diluição das fronteiras culturais, havendo maior diversificação de imagens em um novo regime de visualidade conforme apontado por Hernandez (2009), exigindo maior capacidade de compreendê-las. Nessa perspectiva, os indivíduos precisam ser incentivados

a olhar não apenas para si mesmos, mas também para o outro pelo viés da Educação da cultura visual, considerando as culturas não como entes isolados, mas relacionadas com a vida das pessoas que as formam. Sem essa visão crítica, os indivíduos podem ser manipulados pelos interesses políticos, econômicos e comerciais embutidos na grande diversidade de imagens, aparentemente inofensivas, espalhadas em nosso cotidiano.

Retomo a pergunta de Machado (1998, apud BARBOSA, 2007) sobre o que o sistema educacional tem oferecido ao adolescente para o exercício da consciência interrogante (p. 29) e enfatizo a contribuição da cultura visual já presente e atuante no cotidiano escolar, embora muitas vezes não considerada nos trabalhos pedagógicos. Essa desconsideração ocorre quando não se leva em conta a bagagem do educando nas propostas pedagógicas, e às vezes o próprio educando, na exigência de um planejamento pedagógico logo no início do ano letivo, quando ainda os professores não tiveram tempo hábil para conhecer seus educandos. Qual o impeditivo em sondar a influência de determinado “*meme*” - expressão referente a informações que são copiadas na rede e acabam se espalhando ou viralizando conforme a gíria e se tornam efemeramente populares - que na maioria das vezes são trazidas pelos próprios alunos? *Memes* que transitam em áudios, vídeos, imagens, frases, sem a necessidade de uma formatação rígida e com total liberdade para ser lido/ sorvido/ mastigado de inúmeras formas, através de inúmeras óticas onde o sentido literal e figurado dialoga entre si. Interessante considerar, que a leitura de muitos *memes* exige um conhecimento prévio do assunto, da imagem ou do personagem abordado, que extrapola fronteiras e saberes. Considerando a sociedade contemporânea e sua realidade tecnológica e imagética não é possível ignorar ou proibir a presença midiática na construção do conhecimento.

Estamos em um mundo saturado por monitores, painéis, telas de diferentes tamanhos, em que imagens e objetos atraem e repelem olhares, cobram e desviam atenção. Nosso trabalho também está sendo mediado por esses aparatos imagéticos que exigem, cada vez mais, tempo e habilidade aguçada para interpretação e negociação. (TOURINHO, MARTINS, p.52, 2011)

Para Bévort e Belloni (2009), outro campo essencial para os processos de produção, reprodução e transmissão das culturas é a mídia educação, considerada parte “essencial dos processos de socialização das novas gerações” (p.1083). De acordo com as autoras é necessário considerar a influência na contemporaneidade que esses dispositivos técnicos possuem nas esferas política, ideológica, na compreensão da realidade, na aprendizagem, na produção e disseminação de informação e conhecimento.

É conveniente nos perguntarmos então, como a Educação da cultura visual e a presença da mídia educação tem sido consideradas nas abordagens metodológicas para o ensino multicultural da arte. Quando um aluno questiona a necessidade de aulas de arte no currículo escolar, está revelando a ausência de sentido que tais aulas podem ter para ele. Laura Chapmam (apud MARTINS, p. 16, 2008) afirma que ao ensinar os significados simbólicos dos artefatos culturais precisamos estar dispostos a conversar sobre a vida, e não apenas sobre a arte. Nas visualidades trazidas pelos alunos das escolas periféricas em que trabalho como arte-educadora, estão presentes, por exemplo, identidades em um “pixo” no muro, no armário da sala de aula, nas portas do banheiro. Quais desejos se afirmam através de um *piercing* transversal ou alargador nas orelhas? Que realidade está representada no relógio colocado não no pulso, mas no tornozelo, remetendo as tornozeleiras eletrônicas para monitoramento dos presos em situação de liberdade condicional? Ou, na moda das calças caindo, das blusas subindo, da escrita e desenhos de caneta no próprio corpo ou ainda marcas das lâminas nos pulsos, escondidas sob moletoms usados mesmo no calor intenso? O que dizer da resistência dos bonés, desafiando a “uniformidade” escolar ou do fone escondido sob os cabelos, sonorizado com o ultimo funk “proibidão” do momento. Como estabelecer um espaço de encontro, em que os estudantes reconheçam a presença artística já atuante em suas expressões visuais, condutas comportamentais, escolhas estéticas musicais, imagéticas, táteis?

O fio condutor deste trabalho de pesquisa passa pelo reconhecimento dessas visualidades citadas como potencialidade, começo de diálogos, pontos de partida, não para rotular, discriminar ou limitar

possibilidades. Precisamos nos perguntar quem é esse aluno, qual sua realidade, precisamos ler as imagens e narrativas que ele traz para o ambiente escolar. Outro espaço necessário é o alcance da escuta, não apenas dos educandos, mas também dos professores, coordenadores pedagógicos, direção, famílias. A ausência da escuta, tanto da autoescuta quanto da escuta do outro dificulta a aprendizagem e o exercício de convivência por não possibilitar o entendimento.

Talvez o que falta levarmos às salas de aula para garantir um processo de ensino-aprendizagem mais significativo seja a própria vida representada na realidade social dos educandos, quando adentram o ambiente escolar com uma imagética na bagagem, na forma de perceber o mundo que o circunda e que tantas vezes é silenciado quando o professor não reconhece por extrapolar o planejamento. O que se pretende, é pensar em leituras imagéticas capazes de expressar através das imagens nossas percepções, questões e inquietações sobre o mundo que nos rodeia. Assim, estaremos caminhando para uma aprendizagem que faça sentido para arte-educadores e educandos.

Capítulo III PERCURSOS PARA LEITURA DA IMAGEM

A pluralidade cultural recebe destaque nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), pois seu papel é de extrema importância no ensino da arte. O pluriculturalismo como aponta o documento, permite o desenvolvimento da compreensão dos cruzamentos culturais, destacando suas similitudes e não tanto as suas diferenças. Sob esse prisma, questões identitárias, etnocêntricas, preconceitos, racismo, discriminação e estereótipos culturais podem ser revistos, desconstruídos, reavaliados. O viés da pluralidade cultural permite essa abertura por alcançarmos uma percepção multicultural da educação.

Na prática da sala de aula, uma abordagem pluriculturalista não se limita a adicionar à cultura dominante conteúdos relativos a outras culturas, [...] o que precisamos é manter uma atmosfera investigadora na sala de aula acerca das culturas compartilhadas pelos alunos. (PCN, p. 43, 1998)

3.1 A Educação da Cultura visual aproximando fronteiras

A Educação da Cultura Visual transita pela diversidade étnica e cultural presente nas artes e nas sociedades humanas, possibilitando a aproximação de fronteiras, que nem sempre são permeáveis como; religião, sexualidade, gênero e classe social. Assim, os aspectos culturais trazidos pelos alunos adquirem voz, forma, cor, tom, expressão, ainda que popularizados em imagem midiáticas aparentemente comuns, banais, mas que são potencialmente ricas dependendo do olhar sobre elas e sua abordagem.

É possível a construção de percursos de aprendizagens através das imagens, já que uma imagem leva à outra, suscita associações, questionamentos, pesquisas, respostas, observações. Como um rizoma (DELEUZE, GUATTARI, 1995) vivo, sempre pronto a expandir-se em qualquer direção.

Uma imagem está conectada a outra, que, por sua vez está conectada a uma terceira; imagens associam-se a à literatura, poemas, letras de canções e filosofias de vida. [...] A cultura

visual não detém um centro ou uma estrutura linear. (DUNCUM, 2011, p.21)

A arte-educação se alimenta dessa expansão compreendida aqui como um espaço relacional de diferentes conceitos e propiciando aproximação e comunicação entre realidades aparentemente dispares, mas que trazem suas similitudes. É uma forma de desnaturalizar o olhar para as relações que estabelecemos com as imagens que nos chegam, a maneira que somos afetados e nossas reações a elas. O que instigam em nós? Quais lembranças, pensamentos e sentimentos nos trazem? Por que? O que podemos narrar a partir delas? São algumas questões possíveis a serem sondadas através das imagens.

O ensino da arte tem um caráter complexo, conforme aponta Pimentel (s.d.), o tempo contemporâneo e sua produção artística não exclui os saberes da produção artística do passado, construindo uma rede de referências entre um e outro e favorecendo pontos de encontro e entendimento. É próprio da Arte estar envolvida em contextos diversos, sejam eles culturais, socioeconômicos, históricos ou políticos, sendo por natureza uma área de conhecimento rizomático. Ou, como incita Pimentel (IDEM) “A produção artística, sua análise e fruição requerem uma constante especulação” (p. 26). Assim, a abordagem triangular e a educação da cultura visual se apoiam e evidenciam a necessidade de o ensino artístico possibilitar construções experienciais de percursos artísticos onde conceitos e práticas estejam abertos a múltiplas indagações, significações e diferentes pontos de vista ou deslocalização do olhar, como propõe Hernandez (2011).

Problematizar as interpretações imagéticas pode ser considerada uma das principais características da educação da cultura visual.

[...] tentar confrontar diferentes modos de ver, dizer, pensar e fazer veiculados pelas imagens, questionar as interpretações existentes, atentando para as condições históricas que contribuíram para tornar uma determinada afirmação aceitável, e criar possibilidades para que outras possam surgir são as provocações fundamentais da Educação da Cultura Visual. (NASCIMENTO, 2011, p. 213)

Trabalhar as capacidades interpretativas dos educandos conforme proposto por Rossi (2005), ampliando as leituras das imagens através de

contextos histórico-culturais é uma forma de atribuir sentido e aprofundar a fruição estética.

Nascimento (2011) aponta para o processo de dessubjetivação² alcançado quando através de produções e análises imagéticas desconfiarmos daquilo que está posto e nos abrimos para outros modos de perceber a nós mesmos e as nossas práticas. Podemos tecer uma linha que nos leva a proposição de René Magritte a respeito da “Traição das imagens (1929), quando em seu quadro com a famosa frase: “Isto não é um Cachimbo” (*Ceci n’est pas une Pipe*), vemos a afirmação de algo diferente do que enxergamos. Conforme os apontamentos de Foucault (1988, apud MARTINS ET AL, 1998, p.28) é evidenciado então um conflito, uma problematização entre imagem e palavra, entre o sentido literal e o sentido figurado. Uma imagem de um cachimbo, embora o represente, não é o próprio cachimbo. As imagens não são o que parecem ser, seus significados perpassam um determinado contexto histórico, social, cultural e o entendimento de quem as observa e quais sentidos consegue atribuí-las.

As relações de poder também estão presentes nas imagens, não apenas interferem no processo de percepção, mas também no próprio processo de formulação como coloca Nascimento (IDEM); “as imagens, assim como ocorre com os discursos são reguladas por regimes de saber e de poder (p.217). Ignorar tais relações significa não capacitar o educando para reconhecer e se posicionar frente aos discursos imagéticos com pretensões diversas, desde o consumo de produtos e serviços à influência partidária, ideológica e até mesmo religiosa. Por isso, um campo de disputa.

Problematizar as interpretações desencadeadas pelas imagens é perguntar sobre os discursos que individualizam os sujeitos, evidenciando as condições que fazem aceitáveis as interpretações sobre as quais nos movemos e nos vemos. A educação da cultura visual assume o contínuo questionamento entre o ser e o não ser, denunciando em decorrência a subjetivação “descarada” das imagens. (NASCIMENTO, 2011, p. 215)

² De acordo com o autor, a dessubjetivação consiste na possibilidade de se alcançar novas maneiras de ver, fazer, dizer, agir a partir das imagens, nos levando a comparar as interpretações vigentes. (2011, p. 217).

Tourinho e Martins (2011, p. 57), declaram que a educação da cultura visual não pretende substituir conceitos, currículos ou práticas pedagógicas artísticas, mas sim trazer a discussão, problematizar o lugar e o espaço das imagens no fazer artístico. Quando o arte-educador problematiza determinada imagem, favorece a investigação crítica, o diálogo com o visível e o invisível presente na imagem e a desnaturalização do olhar. Apesar de gerar estranhamento, permite a construção de outras referências visuais, possibilitando a deslocalização perceptiva e conceitual.

Para alcançar a mediação entre as imagens e educandos, o arte-educador precisa acolher as visões de mundo trazidas por seus alunos, compreendê-los em suas diversidades e a partir disso buscar pontos de contato imagético para um começo de diálogo. Despojar-se de sua autoridade e alcançar o papel de mediador (TOURINHO E MARTINS, IDEM) permite o surgimento de diferentes percursos pedagógicos centrados no próprio educando e não na autoridade do professor. Mediar não significa soltar as rédeas do processo de aprendizagem, significa abrir espaço para discutir visualidades, questionando as imagens a partir de outros pontos de vista para alcançar uma metodologia permeável às percepções e desejos dos alunos. Compreendo a mediação em educação como percurso metodológico que se constrói junto com os educandos, portanto, desconsiderá-los nesse percurso é continuar falando “*para*” eles, de maneira autoritária e hierárquica, aumentando o fosso entre a educação formal e os alunos e não falando “*com*” eles como bem apontava Paulo Freire (1996).

3.1.1 Considerações sobre a Mídia Educação

Não há como falar da Educação da Cultura Visual sem abordar a Mídia Educação. Especialmente devido a onipresença midiática em nossas vidas através da interação humana com os aparelhos eletrônicos como smartphones. Que professor não passou pela experiência de enfrentamento com esses aparelhos? Tanto na dispersão dos alunos jogando ou navegando em redes sociais durante as aulas, quanto nas possibilidades de pesquisa que essa mídia apresenta. Embora seja um fato impossível de ser ignorado, ainda não foi devidamente integrado no cotidiano escolar.

[...] importante considerar esta integração, na perspectiva da mídia-educação, em suas duas dimensões inseparáveis: objeto de estudo e ferramenta pedagógica, ou seja, como educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias. Somente assim a escola poderá cumprir sua missão de formar as novas gerações para a apropriação crítica e criativa das mídias, o que significa ensinar a aprender a ser um cidadão capaz de usar as TIC como meios de participação e expressão de suas próprias opiniões, saberes e criatividade (BÉVORT E BELLONI, 2009, p.1084)

Para uma apropriação crítica e criativa das tecnologias de informação e comunicação, ou TIC's como são chamadas, é necessário que a instituição escolar realmente as considere como ferramenta pedagógica em seu cotidiano. Na realidade de muitas escolas públicas brasileiras, os laboratórios de informática não estão disponíveis ou são funcionais. Em muitas escolas, não há computadores suficientes para o trabalho dos professores, a sala de vídeo é disputada entre os profissionais da educação e ainda encontramos o “quadro branco” como principal “tela” presente na escola. A fuga para a tela do smartphone parece uma saída razoável para aulas enfadonhas. Considerar as TIC's como ferramenta pedagógica e implementá-las no ambiente escolar é uma necessidade veemente para o avanço de uma educação voltada para o letramento imagético e midiático proposto pela realidade tecnológica em que vivemos.

Retomo alguns conceitos apontados por Lúcia Santaella (2003) sobre a cultura das mídias para ampliar nossa percepção sobre a Mídia Educação. Mídia, de acordo com a autora, seriam os meios materiais nos quais as linguagens se corporificam e transitam. Segundo Santaella é um erro julgar que as transformações culturais são derivadas apenas das novas tecnologias e meios de comunicação, pois, as transformações culturais derivam dos signos, linguagens e pensamentos que são por elas divulgados moldando o pensamento e a sensibilidade das pessoas ao mesmo tempo em que favorecem o surgimento de novos ambientes socioculturais.

A cultura das mídias é formada por processos de produção, distribuição e consumos comunicacionais. Difere da lógica massiva e propiciou o surgimento da cultura virtual, chamada também de cibercultura. A cultura virtual é caracterizada pela proliferação midiática provocada pelo surgimento

dos meios com mensagens segmentadas, diversificadas e híbridas, acompanhados também por uma audiência segmentada. A multiplicidade das mensagens e fontes torna a audiência seletiva e individualiza a relação entre emissor e receptor. A marca da cultura digital é justamente o aumento e circulação da informação, que se torna a principal moeda. Na cibercultura as relações entre pessoas e tecnologias se tornam complexas, a tecnologia permeia todos os eventos e termina por caracterizar a cultura contemporânea.

Adentramos o que se pode chamar de um período histórico cibernético, com a presença massiva dos meios digitais em nossas vidas e mesmo sua ausência nos afeta. Já que estar excluído da era digital é ter uma menor ou quase nula participação social, por isso o processo digital também pertence à cidadania. Embora ainda estejamos longe do domínio total da cultura digital podemos a ela pertencer pelo menos funcionalmente. O crescimento do espaço cibernético influencia o modo de vida, portanto, é essencial estudar e buscar compreender a estética digital para também se comunicar através dela. A estética da era digital é uma estética de interfaces (ARANTES, 2005), que não apenas produz ou reproduz conhecimentos, mas também inaugura novas formas de perceber e compreender o mundo em que vivemos, auxiliando a assimilar as inúmeras informações e mensagens que nos chegam num fluxo constante. A estética digital necessita de um “navegador-leitor” (SANTAELLA apud LYRA, 2012) capaz de decodificar os signos midiáticos. Estamos interconectados ao mundo e as pessoas, sendo a estética digital a forma de contemplar e ao mesmo tempo experienciar este universo em expansão, de fronteiras híbridas e florestas de hiperlinks. Para não nos perdermos neste emaranhado de informações e participarmos ativamente da cultura digital, é preciso manejar suas técnicas, absorver suas tecnologias, modificar valores, ideias e interagir.

O sujeito trespassado pela interface é, de agora em diante, muito mais trajeto do que sujeito, a obra interfaceada é muito menos objeto acabado, e mais criação que se manifesta em processo a partir de suas interfaces, seja com o interator, seja dentro do próprio sistema computacional. (ARANTES, 2005)

Se a tecnologia é nossa principal ferramenta cultural na contemporaneidade a produzir novas formas de comunicação, vivência, identidades e maneiras de se relacionar, a escola precisa considerá-la em seu processo ensino-aprendizagem, pois é uma linguagem que exige um letramento específico.

A mídia educação recebeu destaque na Conferência Internacional “Educando para as mídias e para a era digital”, realizada pela UNESCO em Viena, em 1999. Conforme relatado por Bévort e Belloni (2009), a conferência ressaltou os princípios norteadores e destacou a importância em considerar como parceiros efetivos crianças e adolescentes na discussão e definição de propostas. Outras tendências apontadas para a Mídia Educação na conferência apresentaram consonância com a Educação da Cultura Visual como; considerar os interesses dos estudantes no direcionamento da pesquisa e experimentação das linguagens midiáticas, apreciar a produção das mensagens dos estudantes como elemento essencial para a construção do pensamento crítico e da expressão, incluir múltiplas alfabetizações.

Tanto a Mídia Educação quanto a Educação da Cultura Visual valorizam o pensamento crítico e objetivam a construção de competências de análise crítica. A ausência de criticidade frente as mídias e as imagens tornam as pessoas joguetes de interesses comerciais e políticos “prontas a aceitar sem pensar os argumentos de mensagens publicitárias animadas, coloridas, envolventes” (IDEM, 2009, p.1094), apoiadas em informações fragmentadas. A manipulação de gostos e tendências alcançam sucesso frente a públicos acríticos e incapacitados para uma leitura plena de sentidos e problematizada frente a diferentes realidades. Assim, se constrói consumidores passivos programados para aceitar sem questionar as imposições imagéticas e midiáticas.

Se objetivamos alcançar a democracia, e construir uma sociedade plural, inclusiva e participativa é fundamental educar para a leitura midiática e imagética. Elas são ferramentas para o exercício da cidadania e se apresentam como portas de acesso aos novos patamares culturais. Tais patamares estão marcados pelas novas tecnologias compreendidas como elementos essenciais para a sobrevivência na contemporaneidade, exigindo

maior entendimento frente; a disseminação de informações, a globalização, as flutuações econômicas, as modificações ecológicas.

3.1.2 A importância da formação dos professores

A formação dos professores precisa acompanhar de maneira continuada e crítica as transformações culturais contemporâneas afim de integrar a realidade escolar e a realidade social.

Embora saibamos que as instituições de ensino não tem como acompanhar o ritmo vertiginoso dessas transformações, elas tem, entretanto, a responsabilidade de formar e informar indivíduos que possam compreender, avaliar e atuar como agentes críticos que não se contentem em ser reféns do poder persuasivo das imagens e práticas produzidas pelo o capitalismo cultural eletrônico. (TOURINHO E MARTINS, 2011, p.66)

Por capitalismo cultural eletrônico compreende-se a produção capitalista com característica principal de utilizar o potencial das redes eletrônicas para consumo e distribuição da produção simbólica (BREA, 2010 apud IDEM, 2011, p. 57), deslocando o centro dos processos de geração de renda. Assim, surgem novas formas de economias de produção e consumo acarretando modificações nas práticas pedagógicas.

Essas condições e circunstâncias apontam para a necessidade de formar professores de arte preparados não apenas para analisar e interpretar imagens, artefatos artísticos e tecnológicos, mas especialmente, para ajudar os alunos a compreender e desenvolver uma atitude crítica em relação à indústria da imagem e do entretenimento. (TOURINHO E MARTINS, 2011, p.56)

A formação crítica do professor é capaz de favorecê-lo na articulação das questões midiáticas e suas relações com a educação, a comunicação e as políticas econômicas, evitando a fragmentação dos saberes acadêmicos conforme apontado por Fantin (2007). Por isso destaco a importância da aprendizagem e vivência da Mídia-educação e da Educação da Cultura Visual na formação inicial dos professores, tanto para a compreensão dos impactos históricos, sociais, econômicos e culturais na contemporaneidade trazidos pelas evoluções tecnológicas, como também

para que saibam operar nestes códigos, os utilizando em seu trabalho pedagógico. É necessário desenvolver nas práxis educativas um papel profissional mais desperto e aberto para as transformações sociais, buscando maior participação dos alunos através de uma prática pedagógica dialógica, rompendo os muros do dogmatismo. Barbieri (2009) defende como necessário que o professor de arte seja pesquisador e criador, capaz de junto com os alunos efetuar investigações, estimulando ideias e perguntas. “Ao educador cabe alimentar a inquietude da indagação para pôr em movimento o que o aluno sente e pensa, possibilitando que através de suas perguntas o aluno crie” (p.140). No ensino da Arte, os caminhos são traçados a partir da ligação entre teoria e prática artística e alimentados pela busca por respostas e vivências significativas.

A aproximação entre a escola e as práticas sociais de interação, informação, comunicação, entretenimento auxilia os educandos a transitarem nas esferas midiáticas e imagéticas através dos letramentos necessários para a compreensão, fruição e criação artística.

A construção do conhecimento na contemporaneidade em nossas escolas precisa considerar a realidade do educando, seus saberes e seus problemas como ponto de partida para sondagem e atuação. Teoria e prática, escola e realidade social, professor e aluno, são relações que devem ser plenas de diálogos em busca de habilidades e competências capazes de possibilitar a construção de aprendizagens significativas. A escola para se fazer espaço de uma cultura viva, precisa dialogar com seu tempo, suas ferramentas tecnológicas, seus signos imagéticos, com as necessidades dos seus alunos e suas realidades.

É preciso considerar ainda, a importância do apoio político para a construção de políticas públicas capazes de investir e fomentar o fortalecimento da educação pública de maneira qualitativa fornecendo os insumos necessários para isso. Sem esquecer que a educação é um direito e, sobretudo como defende Gadotti (2005), um direito de aprender!

Capítulo IV TECENDO SENTIDOS E VIVÊNCIAS

Em meu percurso como arte-educadora da rede municipal de Belo Horizonte, observo que os estudantes adentram a escola marcados pela diversidade, em especial as diferenças nas experiências socioculturais. Isso exige um currículo aberto e crítico, que busque o ser humano em sua totalidade. Deve prezar pela formação de competências e habilidades capazes de fazer com que o aluno possa compreender e construir conhecimentos que o capacitem a ler, compreender, dialogar, fruir e alterar sua realidade de forma significativa.

Para isso, precisamos de um currículo que considere a importância das relações sociais e busque ampliar os saberes escolares para que o indivíduo dialogue com o mundo contemporâneo, seus problemas e as possibilidades de soluções. Trindade (2002) propõe uma aliança entre educadores e a escola pública com a dimensão da vida, por ser esse o caminho de valorização das diversidades nos possibilitando construir com os alunos um olhar de confiança e não um olhar que os vê como incapazes para a aprendizagem. O educador não deve compactuar com a exclusão social, e deve ser capaz de desconstruir a reprodução das desigualdades, sejam elas étnicas, de gênero, culturais ou sociais.

A escola pública, por ser nosso espaço preferencial de atuação profissional, na medida em que, além de ser um espaço onde as diferenças se encontram, as culturas se cruzam, os excluídos podem ter a vivência da igualdade de acesso e de vivência de aprendizagem escolar. Eu teria inúmeros exemplos de situações de acesso e aprendizagem de crianças das mais diversas situações como aquelas com HIV, com câncer, crianças filhas de prostitutas, presidiários, de garis, com deficiência mental, auditiva, física, crianças filhas de professoras, advogadas, funcionários públicos, de camelôs, traficantes [...]. (IDEM, 2002, p. 09)

Jófilí (2002) ao abordar a construção do conhecimento pelo professor, alega como dever deste, a construção de um ambiente onde o aluno se reconheça e tenha liberdade para refletir sobre suas próprias ideias, aceitando igualmente que outras pessoas tenham percepções diferentes das suas. A manutenção do respeito e do diálogo são as premissas do trabalho pedagógico, através da prática dialógica, os alunos podem se tornar

“conscientes do seu próprio processo de aprendizagem e relacionarem suas experiências prévias às situações de estudo” (IDEM, p.198).

4.1 Possibilidades de leitura da imagem no contexto da escola pública

As imagens tem muito a acrescentar a esse diálogo, por permitirem associações, reflexões e questionamentos. A fronteira entre quem olha e o que é visto, permite a troca onde quem vê também é revelado naquilo que é visto. Ao Arte-educador cabe a mediação desse encontro. Enquanto possibilidades de mediação, podemos frente a representação do negro na pintura brasileira, por exemplo, abordar questões étnico-raciais ainda presentes em nossa sociedade, como; qual lugar coube ao negro na sociedade ocidental escravagista e pós escravagismo? O que mudou na representação do negro nas artes e nas mídias contemporâneas? Quais os avanços? Quais percalços ainda persistem? E uma sondagem mais profunda: nossos alunos negros se reconhecerão nestas imagens?

Imagens do trabalho da artista plástica Helena Rodrigues, com as obras da exposição “Eu sou neguinha” (2016) permitem amplas abordagens nesse sentido por trazerem artistas hollywoodianos matizados pelo tom preto na pele e efetuando trabalhos comuns. Somos surpreendidos com o Elvis Presley trabalhando como motoboy, o ator James Dean algemado e utilizando parte do uniforme laranja de presidiário, a representação de Sophia Loren como empregada doméstica, ou ainda a Carmem Miranda equilibrando em sua cabeça alguns tijolos e caminhando pelo morro, Che Guevara integrante de uma facção criminosa e como baiana do acarajé a atriz Audrey Hepburn, apenas para citar alguns exemplos. Os rizomas presentes no tema permitiriam pesquisar a realidade destes artistas brancos e americanos, o glamour da linguagem cinematográfica hollywoodiana e a ausência de atores negros em papéis de destaque no período, o avanço dos atores negros na contemporaneidade, os papéis representativos. Tudo isso em confrontação direta com a questão racial e seus impactos na vida dos afro-brasileiros.



Figura 1- "Que coisa adolescente, James Dean". Óleo sobre tela.

Apresentar este tipo de trabalho plástico vai ao encontro com a proposta para uma educação em arte multiculturalista. Como enfatiza Barbosa (1998), é necessário defender a promoção do reconhecimento da diversidade racial e cultural em arte, destacando a participação das minorias como mulheres, negros e indígenas; favorecendo a desconstrução do racismo e o sexismo presente em nossa sociedade ao valorizar a participação democrática dos diversos grupos sociais.

A imagem acima traz muitas possibilidades de abordagem dentro da cultura da educação visual, uma vez que alguns dos meus alunos da periferia possuem familiares cumprindo penas nas cadeias estaduais, enquanto outros flertam com a realidade do tráfico de drogas vivenciando mortes de

amigos baleados, em sua maioria negros. Alguns inclusive, são capazes de ver com fetiche a tornozeleira eletrônica para monitoramento dos detentos, ou; a criminalização dos jovens nas periferias, o espetáculo social da prisão, a fama derivada da transgressão as leis. A imagem, ao mesmo tempo, denuncia a criminalização do jovem negro e constata um dos lugares destinados as pessoas negras na sociedade. Como desconstruir este estigma em uma mediação?

O contrapeso pode advir de imagens midiáticas potentes e capazes de reconfigurar a presença do negro na sociedade contemporânea, destacando o sucesso alcançado, a beleza realçada, a produção acadêmica, literária, científica, artística da presença negra favorecendo a construção de novos olhares e ao mesmo tempo possibilitando o reconhecimento de outros espaços de ocupação. Desconstruindo estigmas, preconceitos, limites socioculturais.



Figura 2 - A atriz Viola Davis exhibe seu Emmy após premiação histórica.

Na apreciação da obra da artista plástica paulistana Rosana Paulino, Felinto (2014) nos traz reflexões sobre o exercício de ser mulher negra em uma sociedade racista. A artista utiliza como ferramenta expressiva a costura e como suporte os bastidores de bordado. Através do processo de coser, denuncia as agressões sofridas, a impotência frente ao menosprezo social das suas opiniões e seus pontos de vista. Talvez por isso a costura esteja

sobre os olhos, sobre a boca e a garganta das mulheres de sua família transferidas para o tecido. Um trabalho artístico potente em reflexões, especialmente diante do aumento do feminicídio de mulheres negras na contemporaneidade brasileira. A poética da costura se transforma em delação de tristes realidades familiares, muitas vezes vivenciadas e silenciadas na realidade dos educandos. E a arte com seu potencial expressivo, permite que o fazer artístico se torne também cartático, curador.



Figura 3 Rosana Paulino, Série Bastidores 1996/1997.

Outro potente trabalho, devido suas implicações críticas e criativas, é o do artista visual e arte educador, Moisés Patrício. Ao utilizar diversas linguagens artísticas como a fotografia, vídeo, performance e instalações o artista busca expressar-se através dos elementos da cultura latina e afro-brasileira. A série “*Aceita*” traz um forte questionamento social acerca do papel do negro na sociedade contemporânea. São cerca de mil imagens com a palma da mão esquerda de Patrício estendida para oferecer inúmeros objetos encontrados nas ruas de São Paulo somados a palavras e gestos relacionados às situações cotidianas vivenciadas na cidade.

A escolha pelo retrato da mão e do gesto de oferenda (fundamental no candomblé) serve de crítica à herança racista e escravocrata, que reduz o papel da população negra ao de mão de obra. De forte carga simbólica e social, na medida em que recuperam e devolvem à circulação aquilo que foi considerado descartável pela sociedade, as fotoperformances refletem sobre

o caráter excludente de espaços urbanos e circuitos de arte.
(PATRÍCIO, s.d.)

A imagem da mão em gesto de empoderamento/ luta e circundada por muitos objetos de escrita lápis, canetas reflete a questão da escrita da própria história, de busca e valorização da própria identidade. Quais outros sentidos são possíveis de serem tecidos através dessa fruição artística?

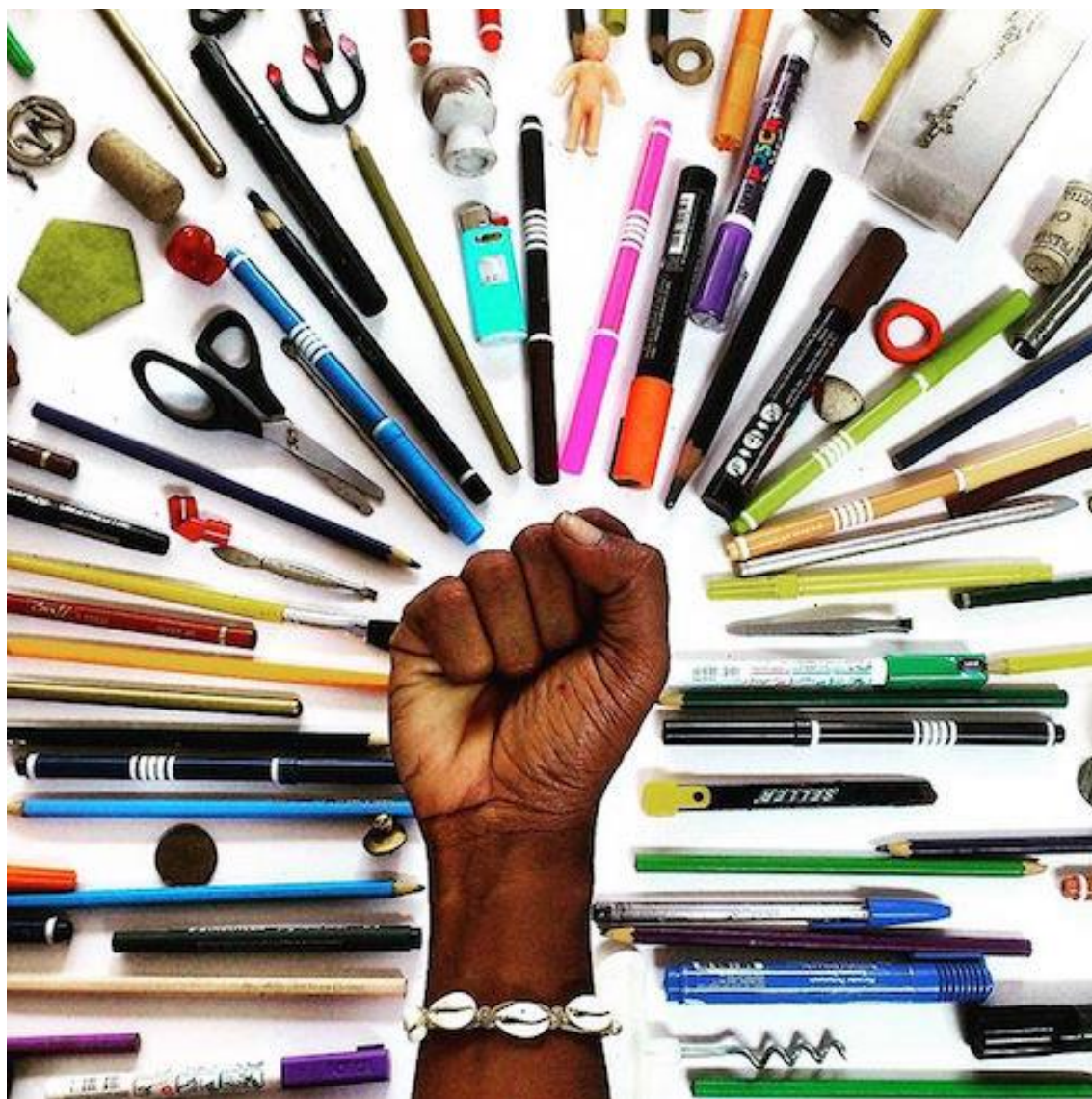


Figura 4 - Moisés Patrício. Da série "Aceita?", 2013/ 2014, fotografia, materiais diversos, 18 x 18 cm.

Retomando novamente Barbosa (1998), para uma educação multicultural é importante favorecer discussões que destaquem o respeito as diferenças, que reflita sobre o papel do artista na sociedade e em diálogo com

culturas díspares, além da questão crucial sobre o que é arte e quem define isso. Dentro da abordagem triangular pode-se buscar a fruição da arte negra, destacando a poética dos artistas negros e contextualizando-a ao longo da história.

É nesse entrecruzamento cultural que as narrativas dos estudantes a respeito das imagens favorecem uma troca de saberes e experiências. Contextualizando com o tempo histórico e com a história pessoal do sujeito, surge um posicionamento crítico, reflexivo, capaz de expressar-se com consistência sobre suas leituras visuais em consonância com seus sentimentos. Importante destacar conforme aponta Pimentel (2017), que a narrativa de si extrapola o discurso, não se limitando, portanto, a um relato pessoal e sim a construção da percepção do sujeito e sua apresentação frente a realidade. Memórias, movimentos da imaginação, sensações experimentadas se articulam com as vivências artísticas, possibilitando a ampliação de saberes, de referenciais estéticos e ao mesmo tempo permitindo a desconstrução de preconceitos, repressões e inibições frente ao próprio fazer artístico.

3.2 As narrativas imagéticas em arte: dentro e fora da imagem

Como relatado por Pimentel (2017), o conhecimento artístico se caracteriza por nos sensibilizar, ao mesmo tempo em que nos capacita a criar e nos expressar através da linguagem artística. “A sensibilidade representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (OSTROWER, 1978, apud CAMPOS, 2002, P. 41). A sensibilidade, portanto, é a porta de acesso para a experiência estética. Alcançar a sensibilidade do educando é o desafio maior na diversidade da sala de aula. Utilizando a imagem, conseguimos tocar a sensibilidade do sujeito. E ao possibilitar a leitura, o diálogo entre imagem e sujeito, outras narrativas poéticas surgem. Para a professora artista Patrícia Franca-Huchet (2011), o produtor de imagem não está apenas diante, mas também dentro da própria imagem criada.

[...] Temos um olho cultural, pois olhamos com a nossa língua, país, e bagagem humana que carregamos. Contudo

aprendemos com as imagens do passado, mas é bom lembrar que elas não são inocentes. As controvérsias atuais que atravessam o mundo do espetáculo mostram claramente que a questão: O que é uma imagem? Implica, necessariamente, que nos perguntemos: O que é um espectador? Qual é o seu lugar? Será que ele se reconhece como tal, quando lhe oferecemos imagens em sua situação de sujeito de palavra e de pensamento? [...] A emancipação do espectador é a afirmação de sua capacidade de ver o que ele vê e de saber o que pensar e o que fazer com o que viu. (FRANCA-HUCHET, 2014, p.216)

Emancipar o espectador é permitir que sua percepção sobre a imagem seja considerada e expressa, ao mesmo tempo em que se considere também a proposta do próprio artista em diálogo com a ótica cultural daquele que vê. O espectador-criador é capaz de atribuir novos sentidos e percepções frente a imagem/objeto observado. Em concordância com o exposto, Campos (2002) argumenta que as ações de olhar e contemplar possibilitam o desenvolvimento de capacidades sensíveis e lógicas. E através destas capacidades, o caminho para a fruição artística se apresenta mais amplo de significados e abertura para novas referências visuais. Para formar um leitor de imagens, de acordo com Campos, é preciso colocá-lo frente ao objeto de conhecimento, incentivando sua participação frente ao texto visual. É preciso auxiliá-lo a decompor elementos, reagrupando-os através de inter-relações no processo de interpretar as imagens ao extrair sentido e atribuir significado.

Retomando os pensamentos de Pimentel (2017) sobre a importância da narrativa de si na interface entre as esferas individuais e sociais, estas surgem como fator de articulação também entre conhecimento e prática artística. Na tessitura artística, o singular e o plural, o individual e o coletivo se encontram, se desencontram, se aproximam e se afastam. E o mais importante: se reconhecem e dialogam. Saber de si próprio, se ver revelado ou mesmo negado nas imagens, é um movimento potencializador de aprendizagens. Portanto, ampliar o repertório imagético do educando, possibilitando espaço e tempo para a tessitura de sentidos, de estranhamento, de discussão e debates é crucial para uma aprendizagem crítica. Por outro lado, favorecer as experimentações artísticas com materiais e tecnologias diversificadas alimenta vivências significativas e a expressão das poéticas dos próprios educandos. É essencial, como defende Pimentel (IDEM), aproximar o sujeito de experimentações artísticas significativas, de

maneira que ele possa se expressar e se reconhecer através das imagens e emoções.

Na busca por experimentações artísticas significativas é necessário motivar a pesquisa, incentivar a investigação, desafiar o juízo crítico e auxiliar o aluno a se posicionar-se com responsabilidade frente as suas escolhas. Carlos Seabra (2010) aponta para o potencial das tecnologias da informação e comunicação na escola a serviço da aprendizagem. Dentre suas propostas, destaco o incentivo aos alunos na criação de blogs a partir de temas dos seus interesses. As imagens utilizadas poderiam partir da criação dos alunos como desenhos, fotomontagens ou mesmo fotografias. A oportunidade pode ser aproveitada para conscientização do *bullying* virtual³ e para a construção de um posicionamento crítico frente ao que postamos na rede. O protagonismo cognitivo proposto por Seabra (IDEM) é construído quando os alunos são desafiados em suas ideias e conclusões, conectando eventos externos ao mundo da sala de aula. O papel insubstituível do professor está na elaboração de estratégias de aprendizagem que utilizem múltiplas linguagens.

Outro apontamento importante para a leitura de imagens é a utilização de Histórias em Quadrinhos na sala de aula. Fonseca, Coan e Horta (2017) reconhecem que o leitor de histórias em quadrinhos se capacita para a leitura de mídias diversas. Para as autoras, “as HQs transformam o leitor, não só em um leitor de palavras, mas de imagens” (p.9). Na leitura dos quadrinhos adquire-se percepção entre forma e conteúdo, elementos gráficos, uma percepção entre o que é visto e não visto. “Os quadros das histórias fragmentam o tempo e o espaço, oferecendo um ritmo recortado de momentos dissociados. Mas a conclusão nos permite conectar esses momentos e concluir mentalmente uma realidade contínua e unificada” (McCLOUD, 2005, apud FONSECA et al, 2017, p. 14). É possível ainda a construção de narrativas gráficas em conjunto, onde um aluno continua o que

³ O bullying virtual ocorre através dos meios eletrônicos, com mensagens ameaçadoras ou difamatórias circulando por e-mails, sites, blogs, redes sociais e celulares. Disponível em:< <https://novaescola.org.br/conteudo/1424/20-o-que-e-bullying-virtual-ou-cyberbullying>>. Acesso em 20/02/2019.

foi iniciado por outro, permitindo assim a construção criativa de respostas imagéticas aos desafios apresentados entre os próprios estudantes.

A leitura da cidade é um processo de reconhecimento de si mesmo, da própria história e do tempo histórico, para também construí-la. A estética das ruas pode ser reveladora da cultura urbana com seus grafites, pixos, sons, pessoas e questões sociais que nos afetam. Nos diferentes espaços públicos que a compõem: que imagens trazem? Quais histórias contam? O que revelam de nós? O que nos impede de ocupar e reconhecer esses espaços como nossos? Interessante notar que, na imagética das cidades estamos dentro, não há fora. Estamos situados, ainda que não reconheçamos o lugar. Ler a cidade é também um movimento de auto reconhecimento e oportunidade de ler a si mesmo. Incentivar os educandos a essa leitura favorece encontros com os lugares da memória, as ruas proibidas, as encruzilhadas demarcadas por discursos mudos e emocionados. Também permite uma apropriação da própria cidade, que ao reconhecer como nossa, nos responsabiliza e empodera na busca por ações de cuidados, preservação e melhoria.

O importante nas leituras imagéticas é provocar uma experiência significativa, um encontro e a tessitura em conjunto de uma rede de referências e sentidos onde a contextualização e a fruição tomem parte. É preciso possibilitar diálogos e aproximações com espaço suficiente para que cada um possa narrar sobre si mesmo. Palhares (2018) ao destacar a importância do ato de narrar-se, diz: “o ato de me narrar presentifica o meu passado, transforma-o em instante vivido no agora e abre possibilidades para meu corpo grafar o que ainda não veio” (p. 123). As narrativas, portanto, podem ser facilitadas pelas leituras imagéticas plenas de sentido e em consonância com os sentimentos e pensamentos suscitados, possibilitando dar forma às experiências artísticas.

Considerações

Alcançar uma aprendizagem significativa em Artes Visuais requer, portanto, um arte-educador atento e capacitado para atuar frente as demandas contemporâneas tecnológicas, midiáticas, imagéticas. Antenado

frente ao poder de persuasão das imagens e aos campos de disputa ideológica, cultural, comercial e econômica que se configuram através delas. Capaz de construir com o educando competências e habilidades leitoras, com foco na compreensão e fruição artística que o capacitem a atuar na sua realidade de forma significativa através de uma aprendizagem que faça sentido. Destacamos ainda no contexto da escola pública, a necessidade de implementar um currículo que considere as relações sociais, destaque a pluralidade cultural como apontam os documentos oficiais brasileiros norteadores dos currículos educacionais; e assim ampliar os saberes escolares para que o educando dialogue com o mundo contemporâneo a partir da sua própria realidade e diversidade. De acordo com as observações destacadas o educando precisa ser compreendido a partir da sua bagagem cultural de maneira a construir pontes multiculturais capazes de ligar o campo das Artes Visuais as suas vivências pessoais.

Consideramos os percursos narrativos para o ensino em Artes Visuais amparados pela abordagem triangular, a educação da cultura visual e a mídia educação como possibilidades de letramentos, trabalho e organização do conteúdo imagético para integrar e dialogar com as vivências e demandas dos educandos, para assim aproximar e favorecer a construção de competências de análise crítica, compreensão visual e o olhar multicultural na significação da imagem. Apontamos ainda para possibilidades de percursos narrativos através das imagens de maneira a exemplificar comunicações possíveis entre imagem e realidade como base para ampliação de percepções e discussões pedagógicas. Esperamos assim ter contribuído para o processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais almejando uma educação democrática, munida de criticidade e com forte potencial dialógico para enfrentar criativamente a homogeneização da cultura de massa sobre os indivíduos e o esvaziamento de sentido promovido pelo consumismo e a sedução das imagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 20/11/2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Volume 10: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso em 20/11/2019.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra poética**, Volumes 4-6. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.

ARANTES, Priscila. **Arte e mídia no Brasil: perspectivas da estética digital**. Disponível em:> http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-53202005000200004&script=sci_arttext >. Acesso em: 13/01/2020.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBIERI, Stela. Arte contemporânea no ensino da arte. *In*: Anderson Pinheiro Santos (Org.) **Diálogo entre Arte e Público: caderno de textos**. Recife: Fundação de Cultura da Cidade de Recife, v.2, 2009. Pág. 137-140.

BÉVORT, Evelyne. BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BLAKE, Mike. **A atriz Viola Davis recebe o prêmio Emmy histórico**. Tamanho da imagem: 1500 x 938. 20/09/2015. Los Angeles, Califórnia. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/21/cultura/1442859738_251035.html> Acesso em 16/01/2020.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Cap. II: A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

BUORO. Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: A leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ/ Fapesp/ Cortez, 2002.

CAMPOS, Neide Pelaez de. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

DEMO, Pedro. **A sociologia crítica e a educação**- Contribuição das Ciências Sociais para a Educação. Em aberto, Brasília, ano 9, n.46, abr.jun: 1990.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** (Capitalismo e Esquizofrenia) Vol. 1 Editora 34, 1ª Ed. (1995). Disponível em:< <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-quattari-mil-platos-vol1.pdf>>. Acesso em 20/02/2020.

DIAS, Belidson. Entre Arte/educação multicultural, cultura visual e teoria queer. *In*: Anna Mae Barbosa. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 277-29.

DUNCUM, Paul. Por que a arte educação precisa mudar e o que podemos fazer. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: Narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 15 – 30.

FANTINI, Mônica. **Alfabetização midiática na escola**. VII Seminário “Mídia, Educação e Leitura” do 16º COLE, Campinas, 10 a 13 de julho de 2007.

FELINTO, Renata. **Memória e resistência na arte contemporânea afro-brasileira**. Abril de 2011. Disponível em:< <http://www.omenelick2ato.com/artes-plasticas/memoria-e-resistencia-na-arte-contemporanea-afrobrasileira>>. Acesso em 17/01/2020.

FRANCA- HUCHET. Patrícia. **Circuito Atelier Nº 51 - Patrícia Franca-Huchet**. Direção: Alexandre Pires. Documentário, cor, 3min, 2011, MG. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=-5cvof_wK-c>. Acesso em 17/01/2020.

_____. **A imagem, o livro e a artista: uma entrevista com Patrícia Franca-Huchet**. Paralelo 31. Edição 02 – julho 2014. Disponível em:<https://wp.ufpel.edu.br/paralelo31/files/2015/03/12_entrevista01_barbara.pdf> Acesso em 17/01/2020.

_____. **Justo uma imagem**. Revista Poiésis, n 13, p. 105-112, Ago. de 2009. Disponível em:< <file:///C:/Users/USER/Downloads/26994-93853-1-SM.pdf>>. Acesso em 17/01/2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Mariamma. COAN, Samanta. HORTA, Samara. **Quadrinhos na sala de aula**. Coletivo Lady's Comics. Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte: MG. 2017.

GADOTTI, Moacir. **A Questão da Educação Formal/ Não Formal**. Institut International Des Droits de L'enfant (IDE) - Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou probleme sans solution? Sion (Suisse), 18 a 22 de Outubro de 2005. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/5445484-A-questao-da-educacao-formal-nao-formal.html> >. Acesso em 16/01/2020.

GUIMARÃES, Leda. **Narrativas Visuais: ferramentas estéticas/investigativas na experiência docente**. Educação & Linguagem, v. 13, n. 22, p. 32-53, jul. dez. 2010

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 2000.

_____. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In.*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 31 - 49.

_____. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. *In.*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: Narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 189 - 212.

_____. **Catadores da cultura visual proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JÓFILI, Zélia. **Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola**. Ano 2, nº 2 - dezembro 2002. Disponível em: < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF> >. Acesso em 16/01/2020.

LYRA, Wilton Luiz Duque. **Arte Educação e cultura digital**. Batatais (SP): Ação Educacional Claretiana, 2012.

MAGALHÃES, Patrícia Janssen de Freitas. **Um olhar sobre a educação da cultura visual**. Disponível em: < <file:///C:/Users/USER/Downloads/Patr%C3%ADcia%20Janssen%20de%20Freitas%20Magalh%C3%A3es.pdf> >. Acesso em 20/11/2019.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.) **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa maria: Ed. da UFSM, 2011.

MEIRA, Marly Ribeiro. A educação estética, arte e cultura no cotidiano. *In.*: PILLAR, Analice Dutra. (ORG.) **A educação do Olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 4ª ed.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. *In.*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: Narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 209 – 226.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

OLIVEIRA, Simone Santos de. **Educação e Cultura visual: início de descobertas**. Disponível em:< [file:///C:/Users/USER/Downloads/Simone%20Santos%20de%20Oliveira%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/Simone%20Santos%20de%20Oliveira%20(2).pdf) >. Acesso em: 21/11/2019.

OSTETTO, L. E.; KOLB-BERNARDES, R. **Modos de falar de si: dimensão estética nas narrativas autobiográficas**. Pro-Posições, v. 26, n.1 (76), p. 161-178, jan. / abr. 2015.

PALHARES, Juliana Mendonça. **Por que cantam os passarinhos?** Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 11, n. 2, p. 121-134 – Mai. / Ago. 2018.

PATRÍCIO, Moisés. Da série “**Aceita?**”, 2013/ 2014, fotografia, materiais diversos, 18 x 18 cm. Disponível em:< <https://moisespatricio.weebly.com/> >. Acesso em 17/01/2020.

PAULINO, Rosana, **Série Bastidores** 1996/1997. Disponível em:< <http://www.omenelick2ato.com/artes-plasticas/memoria-e-resistencia-na-arte-contemporanea-afrobrasileira>>. Acesso em 17/01/2020.

PILLAR, Analice Dutra. (ORG.) **A educação do Olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 4ª ed.1999.

_____. Leitura e releitura. *In*: PILLAR, Analice Dutra. (ORG.) **A educação do Olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 4ª ed.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Processos artísticos como metodologia de pesquisa**. *In Ouvirouver*. Uberlândia v. 11, n. 1p. 88-98 jan. /jun. 2015.

_____. **Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 307- 316, maio/ ago. 2017.

_____. **Metodologias do Ensino da Artes Visuais**. Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais a distância – vol. 1. [s.d].

REY, Sandra. **Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais**. Porto Alegre. Porto Alegre. V. 7, N 13, p. 81-95, nov. 1996.

RODRIGUES, Helena. Quadro da Série: **Eu sou Nequinha?** "Que coisa adolescente James Dean". Óleo sobre tela - 1,50 x 1,00m, 2016. Disponível em:< <https://www.facebook.com/pg/atelie.helena.rodrigues/posts/>>. Acesso em 16/01/2020.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: Leitura da Arte na Escola**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. A compreensão do desenvolvimento estético. *In*: PILLAR, Analice Dutra. (ORG.) **A educação do Olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 4ª ed.

_____. **Leitura visual e educação estética de crianças**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 213-229, ago. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em 20/11/2019.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das Mídias à cibercultura: O advento do pós-humano**. Revista FAMECOS: Porto Alegre, nº 22, Dezembro, 2003.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SQUIRE, Corinne. **O que é narrativa?** Civitas, Porto Alegre, v. 14, n 2, 2014. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/html/742/74231120006/>>. Acesso em 22/06/2019.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e Ingerências da Cultura Visual. *In*: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. (Org.) **Educação da Cultura Visual - Conceitos e Contextos**. 1ed.Santa Maria - RS: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2011, v. 3, p. 51-68

TRINDADE. Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. *In*: TRINDADE. Azoilda Loretto da; DOS SANTOS, Rafael (Org.) **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Páginas 7-16.