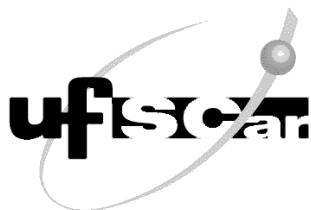


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEd**

Dissertação de Mestrado



MARIA CRISTINA LUIZ FERRARINI

(RE)PENSAR AS IMAGENS NAS PRÁTICAS ESCOLARES

SÃO CARLOS

2014

MARIA CRISTINA LUIZ FERRARINI

(RE)PENSAR AS IMAGENS NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: teorias e práticas

SÃO CARLOS

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F375ri

Ferrarini, Maria Cristina Luiz.
(Re)pensar as imagens nas práticas escolares / Maria
Cristina Luiz Ferrarini. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
135 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2014.

1. Educação. 2. Cultura visual. 3. Uso das imagens. 4.
Educação - formação. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Maria Cristina Luiz Ferrarini
São Carlos 18/02/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

Prof^a. Dr^a. Renata Maria Moschen Nascente

Prof^a. Dr^a. Débora Cristina Fonseca

**Dedico esta dissertação aos meus amados filhos
Lucas e Jean e à minha amada filha Estela.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pela vida.

Ao meu querido pai e à minha querida mãe, Fernando e Célia, pela presença constante e apoio.

De maneira especial, à minha irmã Cecília, por me incentivar a voltar a estudar, pelo apoio nas horas difíceis e principalmente pelas orações.

Ao Marcis, pelo amor, companheirismo e compreensão.

Aos meus queridos filhos Lucas e Jean e à minha querida filha Estela, amores da minha vida que simplesmente por existirem enchem minha vida de alegria e de motivos para continuar.

Ao professor e orientador desta dissertação, Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, pela confiança, apoio e pela oportunidade de aprender mais.

Às professoras Renata Maria Moschen Nascente e Débora Cristina Fonseca, por aceitarem participar da Banca de Defesa desta dissertação e pelas valiosas contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio.

Aos(às) educadores(as) que participaram desta pesquisa pelo carinho e por terem compartilhado suas experiências comigo.

A todos os que, de algum modo, estiveram presentes e contribuíram para a realização desta dissertação.

***Como o que nós vemos
É nítido e pouco!
Fernando Pessoa***

(Re)pensar as imagens nas práticas escolares

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo principal compreender a percepção dos(as) educadores(as) participantes da pesquisa a respeito das possibilidades e da importância da utilização de imagens da cultura visual no processo educativo em espaços escolares. A investigação, de natureza qualitativa e exploratória, foi dividida em duas partes: uma bibliográfica e outra empírica. A parte empírica iniciou-se com um curso de extensão, parceria estabelecida entre a Universidade Federal de São Carlos e a Diretoria de Ensino de São Carlos, denominado: *Leitura de Imagens nos Ensinos Fundamental e Médio*. Participaram da formação professores(as) das quatro áreas do conhecimento, de diferentes disciplinas, e membros da equipe gestora das escolas públicas estaduais; desse grupo de educadores(as), sete foram selecionados(as) para participar da pesquisa. Os dados coletados foram analisados utilizando-se a metodologia de análise de conteúdo, cabendo destaque para alguns aspectos, a título de resultados obtidos, a saber: o desenvolvimento cognitivo dos(as) alunos(as) e a aplicação de conteúdos disciplinares específicos têm sido um dos principais objetivos do trabalho com imagens em sala de aula; a sua utilização se dá como estratégia pedagógica crítica, direcionada principalmente à percepção das influências exercidas pela mídia; as imagens disponíveis nos materiais didáticos utilizados nas escolas acabavam não sendo utilizadas em todas as suas possibilidades, quer como facilitadoras e articuladoras de conhecimentos, ou como motivadoras para uma compreensão e desenvolvimento de uma atitude crítica; existe a necessidade de problematização de conteúdos com perspectivas de leituras críticas; além disso, a diversidade de pensamentos, propiciada por apreciações coletivas de diversas imagens e artefatos pertencentes à cultura visual, permite a compreensão da importância do pensamento plural e do conceito de diferença, o que pode produzir novas bases sobre as quais se podem constituir uma escola mais democrática e mais inclusiva.

Palavras-chave: Cultura visual. Uso das imagens. Formação de professores.

(Re) think images in school practices

ABSTRACT

The main aim of this dissertation was to understand the perceptions of the educators involved in an investigation about the possibilities and importance of the use of visual culture images in the educational process within basic school spaces. The nature of the research was qualitative and exploratory. The empirical part was started by an extension course, a partnership between the Federal University of São Carlos and the local state school educational bureau, named: *Image reading for medium and high school*. Teachers lecturing at the four main areas of the national curriculum participated in the course. There were also school principals and pedagogical coordinators. From this group of educators, seven were selected to participate more directly of the investigation. The data collected were analyzed by the content analyses methodology, in which some aspects stood out, the ones we considered the obtained results: the cognitive development of the students and the application of specific school content has been one of the main image work objectives in the participants' classrooms; such utilization occurs as a critical pedagogy strategy, directed mainly to perceptions of media influence; the school books available images have not been explored in all their possibilities, as knowledge facilitators and articulators towards critical attitudes; there is a content theorization need in critical perspectives, besides the thought diversity, fostered by collective appreciations of several images and artifact belonging to the visual culture, allowing the comprehension of plural thought importance and the difference concept, which may produce new basis to build a more democratic and inclusive basic school.

Key-words: Visual culture. Image use. Teacher development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação e área de atuação dos autores e da autora que preferem a denominação <i>estudos da cultura visual</i>	29
Quadro 2 – Formação e área de atuação do autor e da autora que preferem a denominação <i>educação da cultura visual</i>	30
Quadro 3 – Formação e área de atuação dos autores e da autora que preferem a denominação <i>estudos visuais</i>	31
Quadro 4 – Formação e área de atuação do autor e da autora que preferem as denominações <i>estudos visuais</i> ou <i>cultura visual</i>	32
Quadro 5 – Formação e área de atuação dos(as) autores(as) que preferem a denominação <i>cultura visual</i>	34
Quadro 6 – Conteúdos e estratégias desenvolvidos no curso de formação.	66
Quadro 7 – Perfil dos(as) participantes da pesquisa	69

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECA – Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FE/UNICAMP – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

IA/UNICAMP – Instituto de Arte da Universidade Estadual de Campinas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LAV/MEN/UFMS – Laboratório de Artes Visuais do Departamento de metodologia e Ensino da Universidade Federal de Santa Maria

LDB – Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96

OFA – Ocupante de Função Atividade (É a denominação destinada aos(às) professores(as) não concursados. Os(as) professores(as) concursados(as) são denominados(as) titulares de cargo ou efetivos)

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGACV/ FAV/UFMG – Programa de Pós-Graduação em Artes e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás

PPGAV/ ECA/USP – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade Estadual de São Paulo

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 APURAR O OLHAR E INTERPRETAR INFORMAÇÕES VISUAIS COTIDIANAS	14
1.1 Cultura visual na perspectiva da educação	14
1.2 Bases conceituais da cultura visual	23
1.3 Conceitos artísticos: antes e depois da informática e da tecnologia visual.....	42
2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	58
2.1 Metodologia da pesquisa	58
2.2 Curso de formação continuada: “Leitura de Imagens nos Ensinos Fundamental e Médio”	62
2.2.1 Coleta dos dados empíricos.....	67
2.2.2 Caracterização dos(as) participantes da pesquisa e tratamento dos dados.....	69
3 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS	73
3.1 O significado de cultura visual para os(as) educadores(as)	73
3.2 Reflexões críticas a partir das imagens da cultura visual	93
3.3 A cultura visual em diferentes tempos e espaços pedagógicos.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	126
ANEXOS	134

INTRODUÇÃO

*A verdadeira viagem do descobrimento
não consiste em buscar novas paisagens
mas novos olhares*

Marcel Proust

A cultura visual é uma das possibilidades para se (re)pensar as imagens nas práticas escolares. Ela constitui-se em um novo e importante campo de estudo, que pode fornecer às diferentes disciplinas acadêmicas subsídios para discussões, análises e diálogos a respeito dos modos de se ver, de observar o outro e o mundo em que se vive. Fomentar discussões sobre esse tema torna-se importante na medida em que a sociedade está cada vez mais tecnológica e as relações entre as pessoas têm sido mediadas por imagens, tornando-as essenciais, reflexos das múltiplas faces que constituem a sociedade.

Esta investigação originou-se pelo interesse pessoal da pesquisadora em estudar o campo imagético com perspectivas de diferentes abordagens ao longo dos anos – importância gerada na infância devido à facilidade que tem para desenhar, ato mantido pela paixão por histórias em quadrinhos e consolidado durante a licenciatura em Artes Visuais e a especialização em Arte e Educação. Além da justificativa pessoal, também existiu a preocupação com as novas formas de conceber e organizar as sociedades e o fato de o expressivo universo visual ser resultante de um imaginário coletivo que repercute em cada um de uma maneira particular conforme a leitura que se faz dele, o que tem levado a escola a refletir sobre esse assunto.

Procurou-se nesta pesquisa convergir esforços na tentativa de organizar e sistematizar um conhecimento que levasse à reflexão sobre a importância da cultura visual na escola como estratégia pedagógica crítica. Para tanto, foi feita revisão da literatura e pesquisa empírica, com vistas a obter maior proximidade com o tema. Com o aprofundamento teórico e bibliográfico, tornou-se imperativo recorrer aos aspectos históricos que marcaram a construção teórica do debate acadêmico, tanto para que se pudessem definir termos e noções que norteiam o próprio objeto de estudo, quanto para localizar o território, estabelecer o universo em que se insere esta pesquisa.

O referencial teórico amplo justifica-se por dois motivos: o campo de estudo é relativamente novo e composto de diferentes saberes, conta com uma extensa e diversificada

bibliografia; e a necessidade de buscar novos enfoques sobre o tema nas produções da área, com novas informações e diferentes pontos de vista.

Nesse contexto, surgiram algumas indagações: como a utilização de imagens da cultura visual na escola possibilitaria aos(às) educadores(as) (de diferentes áreas do conhecimento) e aos(às) educandos(as) uma reflexão crítica sobre diferentes tradições históricas, filosóficas e culturais? A escola tem desenvolvido estratégias para a compreensão de processos e significados dessa cultura visual? De que forma os(as) educadores(as) estão realizando e/ou poderiam oferecer estratégias e/ou alternativas para os(as) educandos(as) se orientarem e encontrarem referências que lhes permitissem avaliar, selecionar e interpretar informações visuais que recebem todos os dias?

A partir da hipótese de que a escola não estaria desenvolvendo tais estratégias e tendo a convicção de que a compreensão da cultura visual seria importante para professores(as) e alunos(as) avaliarem, selecionarem e interpretar informações visuais que recebem todos os dias, estabeleceu-se o seguinte objetivo: compreender a percepção dos(as) educadores(as) a respeito das possibilidades e da importância da utilização de imagens da cultura visual no processo educativo em diferentes tempos e espaços escolares.

Para tanto, traçaram-se os objetivos específicos: conceituar cultura visual; analisar as possibilidades de uso da imagem e do conhecimento artístico na escola em diferentes áreas do conhecimento; identificar em quais situações os(as) educadores(as) orientam seus(suas) educandos(as) na avaliação, seleção e interpretação das informações visuais que recebem todos os dias.

Este trabalho está organizado nas seguintes seções: na primeira, foram apresentadas as questões relacionadas ao universo imagético que têm norteado as discussões da área a partir do século XX. Essa primeira seção está dividida em três subseções, cada qual particularizando um aspecto dessas discussões: a perspectiva educativa da cultura visual; as bases conceituais que originaram esse campo de estudo; e, por fim, o panorama tecnológico – a partir de algumas noções e teorias que articulam arte, cultura, comunicação e tecnologia – e suas relações aos cenários social, econômico e político.

Na segunda seção estão definidos os procedimentos teórico-metodológicos, a caracterização dos(as) participantes da pesquisa, como se deu a coleta dos dados empíricos e de que forma foram organizados, bem como, a perspectiva das categorias de análises.

Na terceira seção, foi realizada a análise de dados. As categorias de análise foram escolhidas em conformidade com as questões, os objetivos e a hipótese de pesquisa, porém a própria análise do material recolhido foi norteando e moldando essas categorias. Os

dados obtidos foram agrupados e tabulados em categorias que foram analisadas na terceira seção utilizando-se a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1994).

Assim, foram definidas três categorias de análise, relativas ao trabalho pedagógico dos(as) educadores(as) pesquisados(as): 1) O significado de cultura visual para os(as) educadores(as) participantes; 2) Reflexões críticas a partir das imagens da cultura visual; 3) A cultura visual em tempos e espaços pedagógicos.

Por fim, nas considerações finais, foram identificados alguns pontos que pareceram relevantes, resgatando algumas questões abordadas no decorrer deste estudo e que contribuíram na reflexão sobre a cultura visual e sua importância no processo educativo em espaços escolares.

1 APURAR O OLHAR E INTERPRETAR INFORMAÇÕES VISUAIS COTIDIANAS

*Os choques sensoriais conduzem-nos
E dominam-nos; a vida moderna penetra-nos
Pelos sentidos, pelos olhos e pelos ouvidos*
René Huyghe

O propósito desta seção é apresentar as questões que caracterizam o cenário social que, a partir do século XX, contextualizou o universo imagético. Para tanto, problematizou-se a cultura visual na perspectiva da educação; delimitou-se a discussão epistemológica que está em curso na área e algumas noções e teorias que articulam arte, cultura, comunicação e tecnologia foram discutidas com o intuito de que o atual panorama tecnológico fosse visualizado a partir de uma perspectiva histórica ampliada. Os conceitos, noções e propostas que estabelecem o debate entre as diversas tendências que compõem o extenso campo que estuda as imagens da cultura visual foram apresentados e analisados com a intenção de contribuir com as reflexões apresentadas neste trabalho.

1.1 Cultura visual na perspectiva da educação

A escola tem, por razões historicamente determinadas, privilegiado alguns conteúdos curriculares em detrimento de outros. Ela tem valorizado, por exemplo, o ensino da língua portuguesa e da matemática, em detrimento do ensino da arte, que no Brasil se caracteriza, em geral, pelo ensino das artes visuais (BARBOSA, 2004). Porém, refletir sobre a importância do trabalho com imagens da cultura visual na Educação Básica é necessário, entre outras razões, porque em nenhuma outra época da história as imagens, fixas ou em movimento, estiveram tão presentes no cotidiano das pessoas, e, sendo elas textos visuais¹, explicitam ideologias (MAFFESOLI, 2001; EAGLETON, 1999) que podem ser reproduzidas mesmo que estas não sejam identificadas à primeira vista.

De acordo com Maffesoli (2001), o conceito de ideologia, como um conjunto orgânico de ideias, não está longe da ideia de imaginário. O que diferencia um e outro conceito é que a ideologia guarda sempre um viés bastante racional.

Não há quase lugar para o não-racional [sic] no olhar ideológico. No fundo do ideológico há sempre uma interpretação, uma explicação, uma elucidação, uma

¹ A imagem também comunica e interage com aqueles(as) que a observam, da mesma forma que o texto linear, ao reproduzir e produzir relações sociais e comunicar acontecimentos e pontos de vista (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

tentativa de argumentação capaz de explicitar. Há algo, racional, que derivará da aplicação da noção de ideologia. A ideologia é uma premissa que deve levar, necessariamente, a um desvendamento. A ideologia, portanto, é sempre pensada, passível de racionalização (MAFFESOLI, 2001, p. 76).

Segundo Bakhtin (1995), qualquer imagem artístico-simbólica que se origine de um objeto físico específico já é um produto ideológico. O objeto físico, sem deixar de fazer parte da realidade material, transforma-se em signo e passa a refletir de certo modo uma outra realidade. O autor ainda acrescenta que

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer (p. 33).

E, nesse sentido, quaisquer textos, verbais, sonoros, gestuais ou imagéticos, dialogam com a subjetividade de cada pessoa e modificam a sua visão de mundo. E como

[...] a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social [...] a produção da fala, das imagens, da sensibilidade, a produção do desejo [...] é adjacente a uma multiplicidade de agenciamentos sociais, a uma multiplicidade de processos de produção maquínica, a mutações de universos de valor e de universos históricos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31-32).

E isso é preocupante, pois se vive em uma sociedade altamente imagética. Desde o berço, diariamente, formas visuais fixas ou em movimento influenciam, estimulam e, o mais preocupante, ensinam as pessoas a fazerem suas leituras do mundo, sem que elas se apercebam disso. Partindo do pressuposto de que ler é interpretar e dar sentido a tudo àquilo que os sentidos humanos possam perceber é que se afirma que desde a mais tenra idade os sujeitos são capazes de construir símbolos e de interpretá-los, a partir de suas relações com as outras pessoas e com o mundo que os rodeia. Nesse sentido, em conformidade com as obras de Freire (FREIRE; MACEDO, 1990; FREIRE, 2008, 2011a), a leitura do mundo é a explicação que cada um(a) dá a respeito do mundo e de sua própria presença no mundo, ou seja, a compreensão que cada um(a) tem do seu contexto imediato. O problema é que, quando a leitura do mundo é feita por meio de imagens sem um olhar crítico, são aprendidos os valores, conceitos e anseios daqueles(as) que as produziram.

A utilização de imagens para a divulgação de crenças não é novidade, inúmeros exemplos dessa utilização são encontrados ao se estudar a história da humanidade: na Idade Média o alto clero da Igreja Católica fez uso das imagens para a doutrinação dos(as) fiéis; a propaganda visual foi peça-chave utilizada por ideólogos nazistas para ganhar a simpatia e influenciar a opinião pública; atualmente a mídia capitalista bombardeia com propagandas em *outdoors* e revistas, filmes, novelas de televisão, fotografias nos jornais,

cartazes, logomarcas, ícones, entre outras imagens, para vender produtos, ideias, conceitos, comportamentos e ideologias.

É comum acreditar que essas imagens que invadem nosso cotidiano comunicam de forma direta, sem que haja necessidade de análise do seu significado como discurso visual. Mas, de acordo com Nascimento (2011), “os regimes discursivos interferem e estão imbricados com os processos de fabricação, divulgação e recepção de todas as imagens” (p. 214), e tanto o discurso como as imagens são considerados práticas que resultam das relações de saber e poder. Qualquer tipo de imagem produzida pelo homem é parte do processo de dispersão do discurso; portanto, é passível de veicular significados.

Diversos(as) autores(as) discutem a importância das contribuições da cultura visual aos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Hernández (2000), o estudo sistemático da cultura visual pode proporcionar a educadores(as) e educandos(as), além do desenvolvimento da consciência estética, o desenvolvimento de um olhar cultural, isto é, uma compreensão crítica dos seus papéis na sociedade e das relações de poder às quais estão vinculados(as). Isto porque o campo da cultura visual implica tanto no estudo das representações visuais que a constitui como análise e reflexão da forma sob a qual são vistas.

O desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem envolvendo imagens, obras de arte e artefatos culturais teve início na área de artes. As imagens, obras de arte e artefatos culturais eram objetos de estudo específico primeiramente das belas artes e das artes plásticas – principalmente na perspectiva da sua produção – e depois, com o desenvolvimento de instrumentos e ferramentas que reproduziam imagens, passaram a ser objeto de estudo das artes visuais. A preocupação com a leitura imagética na prática pedagógica em Arte/Educação inicia-se em 1950, quando essa prática sofreu mudanças com o objetivo de melhor preparar o(a) aluno(a) para ver e entender as obras de arte (BARBOSA, 2002). Antes, essa prática era focada apenas no ato de fazer, ou seja, na produção/expressão artística. A proposta a partir de então era interligar o fazer artístico à história da arte e à análise da obra de arte, de modo que os(as) educandos(as) conhecessem e pudessem identificar o valor, a estrutura e a contribuição cultural da matéria a ser aprendida.

Segundo Barbosa (2004), a concepção de que a intuição era origem de toda expressão artística e a ideia de que processos lógicos e conscientes não pudessem fazer parte do processo de criação da arte começam a ser substituídas por uma concepção mais racionalista, que defendia o desenvolvimento do profissionalismo na escola e a ideia de que os(as) adolescentes necessitavam de informações e bases racionais para que pudesse haver desenvolvimento artístico.

Nos anos 1960, começaram a ser desenvolvidas técnicas de abordagem nas quais os(as) alunos(as) estudavam a gramática visual, sua sintaxe e seu vocabulário; essas leituras imagéticas eram aplicadas tanto à imagem artística como à imagem da propaganda. Idealmente as aulas de arte deveriam se dedicar ao desenvolvimento da produção de arte, história da arte, crítica e estética. A ideia modernista de que todos(as) são artistas natos(as) vai sendo substituída pelo conceito de que todos(as) podem compreender e usufruir da arte (BARBOSA, 2004).

Por interesses dos mais variados, o campo imagético, que era predominantemente campo de estudo das artes visuais, começa a ser abordado de diferentes formas por outras disciplinas. Essas relações com as imagens surgiram devido ao fato incontestável de que elas estavam cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas. Essa multidisciplinaridade propiciou à educação da cultura visual que os saberes próprios de outras disciplinas pudessem contribuir na compreensão de como se dá os processos de subjetivação a partir das imagens (KNAUSS, 2006).

Nas décadas de 1980 e 1990, por influência dos estudos culturais, as mudanças e questionamentos passam a ser a respeito dos próprios conteúdos a serem trabalhados, conteúdos que eram predominantemente pautados nas artes europeia e norte-americana, uma arte branca e masculina. Esses questionamentos foram levantados com o propósito de que o ensino da arte contemplasse as diferenças de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais, e que também pudesse proporcionar uma visão crítica e significativa sobre outras culturas.

Segundo Martins (2006b), é nos espaços de diversidade e de diferença que os sujeitos se constituem. Conhecimento, consciência e verdade “são fios de uma trama intercambiável que se faz, refaz e desfaz em múltiplas configurações e situações” (p. 76), por isso não podem ser estabelecidos, fixados ou encontrados em espaços demarcados. Arte e imagem são constituídas por ideias, pontos de vistas e valores tanto universais como particulares que se entrançam, se misturam e amiúde se entrecruzam. Nesse sentido, as obras de arte e as imagens por estarem repletas de valorações sociais reverberam, em certa medida, uma opinião social. O que pressupõe que, ao mesmo tempo em que os significados de obras e imagens se modificam, revelam uma dimensão do pensamento coletivo e das projeções imaginárias e sociais.

A educação da cultura visual desponta da necessidade de se continuar a busca por abordagens mais democráticas e significativas para o ensino da arte, e os estudos passam a considerar não só as representações visuais, mas principalmente a visualidade, isto é, a

mediação cultural do olhar, que transforma o ver em visualidade. Segundo Hernández (2007) as representações visuais provêm de e igualmente interagem com as formas de relação que cada ser humano concebe e também com as formas de socialização e aculturação – nas quais cada um se encontra submerso durante toda a vida. E nesse sentido, como espelhos, essas representações visuais fornecem aos sujeitos subsídios para o estabelecimento de maneiras e modos de ser.

As teorias contemporâneas, que abrem espaço para se pensar arte e imagem como parte de uma cultura visual que interpela e forma os sujeitos, fundamentam a interpretação crítica. “Como concepção pedagógica, a interpretação crítica é uma abordagem transdisciplinar ou multidisciplinar que trata arte e imagem como narrativas socioculturais no contexto de diversas práticas sociais” (MARTINS, 2006b, p. 76).

Nascimento (2011) explica que a compreensão e a educação da cultura visual não se destinam a, por meio da utilização de imagens nas práticas pedagógicas, constatar verdades ou descobrir mensagens ocultas, mas sim gerar desconfianças interpretativas na maneira como se está acostumado a ver, pensar, fazer e dizer, o que pode vir a colaborar para a formação de uma postura mais crítica e autônoma de cada discente. Isso acontece devido à construção do conhecimento que se tem de si mesmo(a) e do mundo a partir de formas específicas da cultura visual, principalmente as veiculadas por meios de comunicação mais acessíveis, como desenhos animados e programas de televisão. Essas manifestações visuais repletas de ideologias proporcionam prazer, informações, incitam o consumo e definem relações de poder, moldando e sendo moldadas pelo imaginário, delimitam percepções da realidade e constroem uma visão normativa do mundo (TAVIN; ANDERSON, 2010).

Mas quais organizações produzem, distribuem e regulam esse vasto conjunto que compõe a imagética popular? Normalmente são instituições comerciais que detêm o controle do conjunto de bens e recursos – dinheiro, capitais culturais e mídias – e que objetivam a maximização do lucro. Organizações que “não são educacionais, e sim comerciais, que operam não para o bem social, mas para o ganho individual” (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p. 15). E, como alegam Tavin e Anderson (2010), “como o ganho individual é o *ethos*, predominante da maioria das empresas, o poder é usado para manter o *status quo* em vigor com o menor atrito possível” (p. 57, grifos dos autores). Tavin (2010) relata uma experiência ocorrida em Oak Brook, Illinois, durante uma Conferência da Associação de Arte/Educação de Illinois (Illinois Art Education Association) realizada durante três dias nas dependências da Universidade do Hamburguer (Hamburger University, McDonald’s Corporate Office Campus), que exemplifica como as organizações exercem seu

poder para regular as informações a respeito das imagens que utilizam para construir suas identidades.

O professor Tavin, junto a mais dois de seus alunos, subscreveu para a organização do evento – nove meses antes – uma apresentação cuja temática tratava da importância de o(a) professor(a) de arte entender o circuito da proliferação, disseminação e consumo de imagens em geral. Tratava, também, de como representações visuais ajudam a moldar e regular as relações de poder entre as pessoas. Essa apresentação continha imagens da contra cultura² que criticavam a gestão do poder corporativo – eram retratadas nos seus exemplos algumas redes de fast-food, inclusive o McDonald’s. O objetivo da apresentação era explicar o impacto exercido por essas corporações, como elas produzem conhecimento sobre o mundo, distribuem e regulam informações, ajudando a construir identidades e promovendo o consumo. A apresentação de Tavin nunca aconteceu, pois a administração do campus ameaçou cancelar o evento caso ele insistisse em se apresentar. Embora Tavin não tenha apresentado seu trabalho na conferência, “ironicamente, as próprias ações empreendidas pelo McDonald’s podem ser entendidas como um exemplo de pedagogia empresarial” (TAVIN, 2010, p. 435, tradução nossa)³ e corroboraram os argumentos que seriam apresentados pelo professor.

Diante desse panorama e em conformidade com Tavin e Anderson (2010), conclui-se que “em nossa cultura visual, isso equivale a afirmar que as empresas ajudam a construir uma visão de mundo” (p. 57). E essa visão do mundo preponderantemente materialista, que alcança a todos(as) em maior ou menor grau, já foi descrita por Freire (2005):

Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal (p. 51).

A partir das conclusões de Tavin e Anderson (2010), do exemplo de Tavin (2010) e das colocações de Freire (2005), fica óbvio que imagens e ideias alternativas, que façam crítica e desafiem essa cultura dominante, são depreciadas e desconsideradas por aqueles(as) que estão evitando ou obstaculizando mudanças, isso porque lhes interessa a manutenção da estrutura social, do *status quo*.

² Seria distribuído um material que incluía imagens do site da McSpotlight (www.mcspotlight.org).

³ Original: “[...] ironically, McDonald’s own actions, which can be understood as a form of corporate public pedagogy [...]”

Independentemente disso, ou justamente por causa disso, é importante que se desenvolvam na escola a compreensão e a educação da cultura visual – como estratégia pedagógica crítica –, para que os(as) discentes ao serem introduzidos(as) ao mundo social e simbólico possam, de maneira autônoma, construir suas próprias referências de representações ao interpretar a produção cultural visual. Posto que diminuir a distância entre aquilo que se ensina na escola e o conjunto de elementos culturais com os quais os(as) estudantes convivem diariamente os(as) auxilia a desenvolver um olhar crítico sobre esses mesmos elementos culturais. Interessante notar que esse conjunto constituído de valores, crenças e significações dos(as) discentes, que constitui as suas respectivas visões do mundo – embora oriente suas escolhas, suas formas de se relacionar e suas práticas sociais – normalmente não é reconhecido por eles(as). Por essa razão, possibilitar análise e reflexão sobre esse referencial cultural que os(as) cerca é contribuir para que eles(as) tomem consciência de si mesmos(as) e do mundo em que estão inseridos(as).

Para Hernández (2000), trabalhar com as referências culturais dos(as) alunos(as) não significa necessariamente enfatizar a cultura local, regional ou nacional, nem mesmo “ensinar, de uma maneira fácil e agradável, aquilo que as crianças gostam” (p. 30). Mesmo porque algumas atividades que parecem ser agradáveis aos(as) alunos(as), proporcionam não apenas momentos de fuga, fantasia, alegria e sonho, mas também vislumbram futuros, promovem valores e oferecem formas de ser. Atividades cujos conteúdos pertençam à cultura visual que está acessível diariamente aos alunos e alunas, que lhes são prazerosas, nas quais eles(as) participam de maneira ativa, e que repercutem positivamente na comunidade escolar, nem sempre apresentam uma proposta que levará os(as) estudantes a questionar, refletir ou compreender o mundo em que vivem. O objetivo que se deve ter em mente ao se fazer propostas de trabalho com a cultura visual é o de desenvolver um olhar que possa:

[...] ajudar a compreender a realidade, a continuar o processo de examinar os fenômenos que nos rodeiam de uma maneira questionadora e construir “visões” e “versões” alternativas não só diante das experiências cotidianas, mas também diante de outros problemas e realidades distanciados no espaço e no tempo do nosso (o dos adultos e o das crianças e adolescentes) (HERNÁNDEZ, 2000, p. 32).

Da mesma forma, ao se abordar a cultura visual produzida pela publicidade ou pela indústria cultural, é preciso cuidar para que não se desenvolva um trabalho de maneira acrítica, reforçando os valores de consumo ao invés de criticá-los, uma vez que é consenso que o imaginário das crianças e adolescentes e, de maneira geral, também suas produções escolares são impregnados de ícones de consumo e entretenimento.

[...] a maior parte dos produtos destinados às crianças estampa personagens da indústria do entretenimento, sejam produtos de higiene, como pastas-de-dente [sic] ou xampus, sejam peças do vestuário, seja o material escolar, sejam embalagens de alimentos (ou mesmo um desenho de personagem da Disney impresso em um biscoito) [...] (GOMES, 2001, p. 193).

Segundo Maffesoli (2001), o imaginário caracteriza-se por um “estado de espírito” (p. 76) que transcende o sujeito, que adentra o coletivo ou, pelo menos, parte dele. Esse imaginário distingue, individualiza determinado grupo, comunidade ou povo, estabelecendo vínculo entre os seus membros. O autor também esclarece que

Não se trata de algo simplesmente racional, sociológico ou psicológico, pois carrega também algo de imponderável, um certo mistério da criação ou da transfiguração. [...] O imaginário permanece uma dimensão ambiental, uma matriz, uma atmosfera, aquilo que Walter Benjamin chama de aura. O imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável. [...] Pode-se falar em “meu” ou “teu” imaginário, mas, quando se examina a situação de quem fala assim, vê-se que o “seu” imaginário corresponde ao imaginário de um grupo no qual se encontra inserido. [...] Insisto que há proximidade entre cultura e imaginário. Nesse sentido, pode-se dizer que o imaginário é a cultura de um grupo. Contudo, se voltamos ao que foi dito, veremos que o imaginário é, ao mesmo tempo, mais do que essa cultura: é a aura que a ultrapassa e alimenta (MAFFESOLI, 2001, p. 75-76).

Nesse sentido, não se pode esquecer que o imaginário das crianças, ou seja, o estado de espírito que caracteriza os sujeitos pertencentes a essa faixa etária é constituído por ícones que, ao mesmo tempo em que representam a infância e são sinônimos de inocência, são produzidos e promovidos por corporações como “redes de televisão aberta e a cabo, emissoras de rádio, produções de Hollywood⁴, equipes esportivas, editoras, jornais, gravadoras, imóveis, parques temáticos, cruzeiros e lojas de varejo” (TAVIN; ANDERSON, 2010, p. 58). É importante ressaltar que os inúmeros produtos com esses ícones são promovidos pelas próprias corporações que os produzem e sustentam e, desse modo, disseminam uma visão de mundo que se normatiza por meio de uma “pedagogia cultural” (STEINBERG, 2011, p. 32).

Ante este cenário, torna-se importante e desejável pensar alternativas para se desenvolver um trabalho crítico a partir dessas imagens, no qual o papel desses ícones de consumo seja discutido, já que é evidente que estes contribuem para a construção de uma infância voltada para o consumo. Nesse sentido, a tarefa crítica não se encerra apenas na percepção de diferentes visões; é preciso igualmente diferenciar os efeitos sociais decorrentes dessas diferentes visões e, também, refletir sobre quais pressupostos as originam.

⁴ Hollywood é conhecida mundialmente por suas produções cinematográficas comerciais, cujo principal objetivo é o retorno financeiro premente.

Contudo, salienta-se que é equivocada a noção de que as corporações que disseminam essa pedagogia cultural, dentre as quais se destaca a Disney⁵, são máquinas capitalistas diabólicas que constroem identidades, enganando as massas. Pois, embora as identidades possam, em parte, ser delimitadas e moldadas por códigos linguísticos e signos culturais – que sem dúvida reforçam o discurso dominante, promovem preconceitos, estipulam valores, fomentam desejos, demarcam interesses sociais, entre outros eventos –, não se pode esquecer que as identidades são fluidas e são formadas por meio de complexos contextos históricos, fenomênicos e relacionais (TAVIN; ANDERSON, 2010).

Do mesmo modo, não se pode esquecer que o próprio imaginário (MAFFESOLI, 2001) também determina a existência de certo conjunto de imagens; efetivamente existe um movimento oscilatório entre imagens e imaginário, pois um é alimentado pelo outro (MORIN, 1989, 1997).

Essa constatação a respeito daqueles(as) que regulamentam o espaço midiático-cultural não pretende destituir ou diminuir a importância do trabalho pedagógico crítico mediado pelo visual, reduzindo-o a um espaço para se destruir o prazer que alunos e alunas sentem ao desfrutar das imagens que os(as) rodeiam cotidianamente, mas apenas posicionar o lugar das instituições que detêm o controle do conjunto de bens e recursos. É fato que todos os indivíduos que constituem a sociedade estão imersos em sistema que os condiciona, mas é preciso lembrar que esse sistema não os determina.

Segundo Freire (2001), quando os indivíduos ignoram totalmente as causas dos acontecimentos cotidianos e as suas relações no processo histórico ou mesmo conhecendo essas causas, ainda assim permanecem inertes devido à impressão fatalista de que o futuro está determinado, acabam ficando incapacitados de superar os condicionamentos – “genéticos, culturais, sociais a que [...] [estão] submetidos” (FREIRE, 2011b, p. 20) – e, portanto, incapazes de mudar as suas trajetórias.

Diante dessas considerações, propiciar a multiplicidade de visões, a compreensão da construção cultural – das tramas histórico-social, cultural e política – presentes explícita ou implicitamente nas imagens e artefatos torna-se algo realmente importante e urgente. É importante que todos(as) aqueles(as) educadores(as) que compõem a escola encarreguem-se de promover novos e diferentes olhares aos artefatos imagéticos que diariamente estão disponíveis no ambiente escolar, ou que sejam trazidos a ele, pois estes

⁵ “A Disney hoje é um conglomerado com inúmeras empresas [...] [que] [...] controla só nos Estados Unidos, quase 3 mil empresas que fabricam mais de 20 mil produtos com sua marca registrada e outros tantos licenciados em mais de cinquenta [sic] países, com uma venda anual de US\$ 300 milhões e em constante crescimento” (NADER, 2007, p. 324-325).

influenciam, norteiam, inquietam e transformam sentidos e significados de experiências visuais e de papéis sociais de todos(as) aqueles(as) que frequentam o espaço escolar.

É importante abrir um parêntese para esclarecer as acepções de sentido e significado neste trabalho. Segundo Vygotsky (2008),

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge, em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (p. 181).

Porém, quando se trata de imagens, deve-se considerá-las e partilhá-las como arquivos de uma memória coletiva. Martins (2010a) explica que os significados de uma obra ou imagem dependem “do contexto, da situação e do diálogo que se constrói nas relações com o público/audiência, e não apenas da origem, fonte, ou material que constitui esses objetos” (p. 21). Razão pela qual os significados de obras e imagens não devem ser fixados, mas, negociados. Ao se negociar significados às imagens são consideradas as trajetórias, as experiências de vida e, sobretudo, a subjetividade dos sujeitos.

Ao serem criados, objetos e imagens passam a existir em contexto e, portanto, não estão limitados a uma única associação de significado e valor vigente ou predominante num determinado período. Eles podem mudar de contexto e de significado de acordo com as práticas culturais e o circuito temporal ao qual passam a fazer parte. Portanto, é importante reconhecer o mundo da arte [e também o das imagens] como espaço instável, contraditório, aberto a reorientações, carente de ressignificações e, além disso, dependente de possibilidades de interpretação e, principalmente, de novas aprendizagens (MARTINS, 2010a, p. 21-22).

Neste trabalho, o conceito de sentido das imagens refere-se à compreensão particular que o sujeito atribui a uma imagem, somando-se inclusive toda contingência psicológica que essa imagem desperta. E o conceito de significado de uma imagem refere-se à construção e ao compartilhamento da sua interpretação.

1.2 Bases conceituais da cultura visual

O amplo e expressivo universo visual da sociedade ocidental começou a se desenvolver vertiginosamente a partir do século XX. As imagens, formas visuais fixas ou em movimento, ocupam os espaços de vivência, exercem influência e estímulo às pessoas e – o que é mais preocupante – as ensinam a ler o mundo sem que elas se apercebam disso. Em nenhuma outra época da história as imagens estiveram tão presentes no cotidiano como na

atualidade, o que pressupõe a importância das contribuições da cultura visual e suas colaborações aos processos de ensino-aprendizagem. Interessante notar que as questões relacionadas à cultura visual não se restringem ao universo da Arte/Educação, pois, como explica Mitchell (1994), diferentes áreas do conhecimento estão sendo incitadas a tornar as suas reflexões mais complexas mediante a instituição de uma série de questionamentos com base em imagens. De acordo com Coelho (2010b) isso está ocorrendo, pois “os lugares estruturados para a experiência visual – como ir ao cinema, ver televisão ou ir ao museu – deixaram de ser os lugares de excelência do visual e se expandiram para a vida cotidiana” (p. 211). Tomando como exemplo o cotidiano escolar, observa-se que é inquestionável a grande quantidade de textos híbridos em materiais didáticos, isto é, textos em que as linguagens escrita e imagética se articulam – interessante notar que há algumas décadas os livros didáticos quase não possuíam imagens – e, além disso, que são muitos e diversos os recursos midiáticos predominantemente visuais que estão disponíveis e podem ser utilizados nas práticas pedagógicas.

Segundo Coelho (2010b), diante desse cenário a perspectiva dos estudos da cultura visual se torna uma possibilidade para

[...] inventar novas narrativas para a educação [...]. Novas narrativas mais de acordo com o contexto contemporâneo, criando e desafiando interpretações que permitam às crianças e jovens de hoje se posicionarem criticamente como consumidores de imagens, construtores de identidades e subjetividades no contato cotidiano com o imaginário das corporações (p. 210).

O novo campo de pesquisa surgiu, nos Estados Unidos, na última década do século XX, com a denominação *estudos visuais* e tinha como propósito ligar os departamentos de artes, comunicação, antropologia, história e sociologia sob uma perspectiva multidisciplinar. Embora o objetivo do campo fosse “problematizar a centralidade das imagens e a importância do olhar na sociedade ocidental contemporânea” (MONTEIRO, 2012, p. 10), logo os(as) autores(as) que se debruçavam sobre as questões da cultura visual se dividiram conforme seus pressupostos teóricos e apresentaram em suas produções uma série de inconsonâncias teóricas, algumas críticas ácidas, mais divergências do que consensos, mais questionamentos do que propriamente esclarecimentos a respeito do tema.

São exemplos dessas divergências: a diversidade de nomeações que o campo de investigação que se dedica ao estudo das manifestações visuais da cultura começou a receber em produções acadêmicas e as diferentes acepções que são concedidas ao próprio termo “cultura visual”. Os(as) autores(as) fazem suas escolhas quanto à denominação tendo como pressupostos suas opções teóricas, área de formação, área de atuação e dependendo das

suas proximidades com abordagens das ciências sociais ou da arte (TOURINHO, 2011a). Os termos *cultura visual* (BARBOSA, 2011; BARNARD, 2001; HERNÁNDEZ, 2000; MARTINS, 2012; MENESES, 2003; MIRZOEFF, 2002) e *estudos visuais* (KNAUSS, 2006; MITCHELL, 2002; PEGORARO, 2011; RAMPLEY, 2005) são os mais empregados para se referir ao campo de estudos. Mas outras denominações também são conhecidas: *educação da cultura visual* (MARTINS; TOURINHO, 2012) e *estudos culturais visuais e/ou estudos da cultura visual* (HERNÁNDEZ, 2007; JONES, 2003; SMITH, 2011). Alguns(algumas) autores(as) não fazem opção e utilizam em suas produções textuais tanto a denominação *cultura visual* como *estudos visuais* (GUASCH, 2003; MITCHELL, 2002).

Para que se possa optar por uma linha de pesquisa ou trabalho com a cultura visual, é preciso compreender que esse novo campo de estudo recebeu contribuições de outros campos, a saber: a *história da arte*, os *estudos culturais*, a *comunicação visual* e os *estudos visuais*. As contribuições desses campos originaram as diferentes vertentes e, por conseguinte as atuais posturas divergentes e as diferentes concepções. Por essa razão, foi preciso apresentar, ainda que de forma sucinta, a história e os debates relacionados a esses campos de estudos que originaram ou contribuíram para a sistematização de diferentes modos de conceber e abordar a cultura visual.

Os conhecimentos acumulados pela humanidade começaram a ser questionados quando a base do paradigma científico moderno entrou em crise e as formas dogmáticas e autoritárias de se pensar cientificamente, herdadas “do Renascimento, do Iluminismo, do Positivismo, que pautavam critérios de rigor da ciência e do conhecimento, entre as quais a razão, a objetividade, o distanciamento, a neutralidade etc.” (MARTINS, 2012, p. 208), começaram a ser questionadas. Assim, as produções de conhecimento humano passaram a considerar as perspectivas, os valores e os desejos dos sujeitos. A ciência moderna deixou de ser a única ou a melhor forma de explicar a realidade, as fronteiras entre as áreas do conhecimento foram transpostas, e os modelos teórico-metodológicos começaram a ser revisados (SANTOS, 2008).

Nesse contexto, segundo Kern (2011), o campo de estudo da *história da arte* passou a ser reavaliado em razão das concepções e do fazer artístico contemporâneo – em diálogo com a arte popular e a cultura de massa – e dos questionamentos que artistas e pesquisadores(as) faziam a respeito das limitações da disciplina e das noções apreendidas na modernidade. Críticas foram lançadas aos conteúdos priorizados pela *história da arte*, que pautados nos grandes artistas, obras e estilos da arte erudita, preteriam estudos como os do *design*, da fotografia, da ilustração, entre outros.

De acordo com Kern (2011), ainda nesse mesmo momento de inquietações:

[...] a Estética, a Filosofia e as instituições de arte, como os museus, o ensino e os catálogos de exposições são colocados em xeque por seus enfoques idealistas, universais, formalistas e biográficos, com intenções muitas vezes comerciais e ideológicas (p. 509).

A noção de arte, que se pretendia universal, começa a ser reavaliada. Os questionamentos feitos à arte ocidental legitimada ocorreram concomitantemente ao reconhecimento, feito por alguns(algumas) historiadores(as), da existência de diferentes produções artísticas em distintos territórios e, por conseguinte, de suas respectivas e singulares histórias da arte. As pesquisas que se concentravam nos centros produtores da cultura hegemônica passaram a se diversificar devido aos aportes pós-colonialistas. O próprio conceito de arte passou a ser examinado frente às questões suscitadas pelos novos conhecimentos e delimitado a partir da Antropologia (KERN, 2011).

Em meio a esse processo, os *estudos culturais* se originaram das manifestações ocorridas na Inglaterra⁶ em torno dos trabalhos de Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson, no final dos anos 1950. São de autoria desses acadêmicos e pesquisadores os textos que, segundo Escosteguy (2010), “são identificados como as fontes dos Estudos Culturais” (p. 27).

A partir das duas últimas décadas do século XX, as ciências humanas passaram a se dedicar aos *estudos culturais*. A subjetividade das relações sociais ganhou espaço, e a cultura – como um “sistema de representações” (HALL, 2003, p. 182) – passou a ser estudada como instigadora das forças sociais mais amplas e produtora da realidade. Essa nova forma de compreender a cultura é denominada *virada cultural (cultura turn)*, período em que “as análises econômicas, políticas e sociais enveredaram rumo às interpretações culturais” (MARTINS, 2012, p. 207).

Como consequência, explica Martins (2012), a cultura se tornou o palco no qual as relações sociais acontecem,

[...] a preocupação com o simbólico ganhou o primeiro plano e a cultura passou a ocupar o centro de boa parte das discussões e debates, inclusive no tocante às visibilidades contemporâneas, roubando a cena das discussões relativas à propriedade dos meios de produção, às relações de mais valia e às lutas de classe, orientadoras das abordagens marxistas em seus primórdios. Os esforços para compreender os processos implícitos na construção de sentidos levam em conta os embates, os desequilíbrios nas relações de poder, os conflitos, bem como as lutas pelos direitos à diferença, à diversidade, à multiplicidade de manifestações e modos

⁶ Manifestações que reivindicavam a “[...] alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra” (RIBEIRO; BARICHELLO, 2006, p. 2).

de expressões, tendo a Cultura como solo sobre o qual as dinâmicas sociais se desenvolvem (MARTINS, 2012, p. 207-208).

Segundo Burke (2008), a virada cultural (*cultura turn*) causou efeitos e significados distintos em cada uma das diferentes disciplinas. Em diversas esferas, uma parcela significativa dos debates começou a girar em torno da cultura, inclusive naquelas que discutiam as questões sobre visualidades. Nesse sentido, os *estudos culturais* – como campo interdisciplinar que pretende estudar os fenômenos culturais em todas as suas dimensões, inclusive a visual – deram origem e nortearam os *estudos visuais*, que passaram a examinar tudo aquilo que a *história da arte* postergara.

Os movimentos políticos ocorridos entre 1960 e 1970 que se opunham às convenções sociais⁷ fomentaram as críticas que os *estudos culturais* e a *comunicação visual* faziam à história da arte por estabelecer fronteiras privilegiando a chamada alta cultura em detrimento da cultura popular. Segundo Kern (2011),

Na Alemanha, muitos estudiosos direcionam as pesquisas à Comunicação Visual e às manifestações cotidianas, que acreditam se constituírem como percepções e identidades sociais. Os estudiosos revisam os pressupostos da Escola de Frankfurt no que se referem à indústria cultural e militam em prol das culturas populares, numa tentativa de democratização. As artes são niveladas às distintas imagens da cultura de massa e analisadas por categorias materialistas. [...] Na França e na Itália, desde os anos de 1960, a comunicação é focalizada pela Semiologia e Semiótica, sob enfoque das mensagens visuais, [...]. Já na Inglaterra, os estudiosos concentram, inicialmente, a atenção na Antropologia com intenções de intervir nas políticas culturais. (p. 511).

Nessa perspectiva da comunicação visual, Kern (2011) ainda alega que o pensamento e a produção humana, que se convencionou chamar de cultura, tornaram-se uma única categoria, na qual os juízos de valor aplicados à estética eram naturalmente dispensados. Com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e da ampliação da cultura de massa, o objetivo da *comunicação visual* passou a ser a compreensão e a repercussão das imagens midiáticas.

Novas demandas da sociedade impulsionaram outras mudanças de paradigmas, romperam fronteiras e modificaram noções antes tão bem definidas –, por exemplo, a de espaço. No século XXI, é legítima a necessidade de se compreender as imagens distribuídas pelos meios de comunicação de massa e veiculadas indiscriminadamente pelos aparatos tecnológicos eletrônicos, pois essas imagens são acessíveis também, e principalmente, à

⁷ “[...] as transformações da imagem da mulher, com o feminismo; a liberação sexual; as modificações na estrutura da família; a entronização do modo jovem de ser como estilo de vida; a flexibilização das hierarquias e da autoridade; a construção de novas relações entre o adulto e o jovem e o adulto e a criança; a criação de um novo imaginário da fraternidade; a introdução do "novo" na política; a emergência das questões ecológicas como se fossem também políticas [...]” (CARDOSO, 2005, p. 93).

grande maioria das crianças e jovens nesse século. Porém, não foi somente a necessidade de compreender as imagens distribuídas pelos meios de comunicação de massa que preconizou e suscitou mudanças nos campos de investigação, as quais contribuíram e continuam contribuindo para a sistematização das vertentes que estudam a cultura visual, pois, como visto, outros fatores sociais e culturais também contribuíram e promoveram essas mudanças.

Segundo Martins (2012), em meio ao que ela chama de “arena de embates”, ou seja,

[...] dentre as abordagens teórico-conceituais e epistemológicas as mais diversas, a cultura visual comparece não como uma disciplina, mas hipoteticamente como um território mais ou menos aberto, que comporta, entre seus projetos, a busca de explicitação de algumas das armas utilizadas nos diferentes embates, sobretudo aqueles dos quais os fluxos imagéticos tomem parte relevante (imagens de toda natureza, inclusive as de arte), seja na produção de sentido, na manutenção de hierarquias, no desafio a elas, nos processos de socialização, na busca de conformação de novos sentidos da vida social (MARTINS, 2012, p. 209).

A metáfora bélica da autora se ajusta perfeitamente ao atual cenário da área. Diante do cenário delineado a respeito das disciplinas que contribuíram para a formação deste “território mais ou menos aberto” que estuda a cultura visual, torna-se imprescindível apresentar as “armas” que diferentes “redes de força” se utilizam nesses “embates”.

As diferentes linhas da cultura visual mantêm diferentes posições e acabam “atingindo” diretamente as concepções umas das outras. Algumas abordagens, por exemplo, profetizam que os *estudos visuais* ou a *cultura visual* substituirão a história da arte, a arte/educação e as artes visuais. Esse tipo de discurso é um dos principais motivos das divergências entre algumas abordagens oriundas de diferentes disciplinas.

Nesse sentido, alguns(algumas) autores(as) (BARBOSA, 2011; KNAUSS, 2006) fazem algumas demarcações e subdivisões nesse “território mais ou menos aberto” (MARTINS, 2012, p. 209) que estuda a cultura visual, para explicitar sua posição e a das diferentes linhas conceituais.

A trajetória da construção desse novo campo de estudos foi abordada neste trabalho com o propósito de contribuir com as reflexões sobre os temas desta dissertação. Uma vez que se pretende refletir sobre a importância e as possibilidades de utilização das imagens da cultura visual, é preciso conhecer e refletir sobre os pressupostos das duas principais abordagens: a que vem da história da arte e a que vem dos estudos culturais. A primeira acusa a segunda de fazer um nivelamento – dito populista – de todos os valores culturais (JAY et al., 1996; FOSTER, 1996; CRIMP, 1998/1999; BARBOSA, 2011) e a segunda considera uma ameaça o privilégio que a primeira concede às manifestações

artísticas hegemônicas e a exclusão que faz às manifestações da cultura popular (CRIMP, 1998/1999).

Como não cabe a este trabalho de pesquisa detalhar tais questões, o que se pretendeu foi apresentar somente um inventário que possibilitasse a compreensão do debate que se iniciou na área de artes ao se aproximar dos estudos culturais. A seguir apresentam-se alguns quadros com as denominações do campo de estudos mais comumente utilizadas por alguns(algumas) autores(as). Apresentam-se também as respectivas formação e a área de atuação de cada um(a) dos(as) autores(as), deste modo suas opções conceituais podem ser relacionadas às áreas de estudo e interesse.

São cinco as denominações do elusivo campo de investigação interdisciplinar que pesquisa a cultura visual. Elas se destacam por serem mais comumente encontradas nas produções acadêmicas:

1) **Estudos da cultura visual:** dentre os(as) autores(as) que optam por denominar o campo cujo objeto de estudo é a cultura visual de *estudos da cultura visual*, destacaram-se neste trabalho dois professores e uma professora, com atuação em universidades de três diferentes países: o britânico Marquard Smith, a americana Amélia Jones e o espanhol Fernando Hernández.

Quadro 1 – Formação e área de atuação dos autores e da autora que preferem a denominação *estudos da cultura visual*.

Nome	Formação	Área de atuação
Marquard Smith ¹	BA Hons (Universidade de Northumbria), MA and PhD (Universidade de Leeds).	Diretor do Instituto de Cultura Moderna e Contemporânea da Universidade de Westminster – Londres.
Amélia Jones ²	BA (Hons) Performance Studies (Universidade de Sydney).	Professora de Cultura Visual no Departamento de História da Arte e Estudos de Comunicação na Universidade McGill, Montreal, Canadá.
Fernando Hernández ³	Doutor em Psicologia.	Professor titular do Departamento de Desenho da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, Espanha e coordena o Programa de Doutorado em “Artes Visuales y Educación” e o Mestrado em Estudos da Cultura Visual.

Fonte: ¹ Disponível em: <<http://www.westminster.ac.uk/about-us/our-people/directory/smith-marquard>> Acesso em jan. 2013.

² Disponível em: <<https://www.mcgill.ca/ahcs/people/faculty/jones>> Acesso em jan. 2013.

³ Martins e Tourinho (2011, p. 227).

Smith (2011) prefere a denominação *estudos da cultura visual* ao invés de *cultura visual* ou *estudos visuais* por acreditar que ela representa melhor o caráter híbrido, inter e multidisciplinar que caracteriza esse campo de estudos “formado em consequência de

uma convergência, ou empréstimo, de uma variedade de disciplinas e metodologias” (SMITH, 2011, p. 11, tradução nossa)⁸. Ao optar pela denominação *estudos da cultura visual*, o autor acredita estar permitindo que se considere aquilo que Jones (2003) – autora que faz crítica feminista às artes visuais e que também utiliza a mesma denominação – chamou de “a formação de novas estratégias interdisciplinares” (JONES, 2003, p. 2, tradução nossa)⁹.

As considerações de Hernández (2007) são na direção das narrativas, principalmente aquela que tem por origem levar à educação contribuições vinculadas ao campo de estudos que ele chama de *estudos de cultura visual*. Concordando com Mirzoeff (2002), o autor se posiciona da seguinte forma:

[...] uma das principais contribuições deste campo de estudos foi a de questionar as categorias, as dicotomias e os limites da cultura visual pós-moderna. Por isso, compartilho com ele [Mirzoeff] a ideia de que “a cultura visual” é uma forma de discurso, um espaço pós-disciplinar de investigação e não uma determinada coleção de textos visuais, que coloca, no centro do debate político e da educação, a questão de “quem é o que vê”. O que nos leva a colocar a “subjetividade” na centralidade do projeto da cultura visual. Desta maneira se torna tão relevante a indagação sobre “quem vê” como a tradicional pergunta sobre o “que vemos” (Eisenhauer, 2006) [sic] (HERNÁNDEZ, 2007, p. 18).

2) **Educação da cultura visual:** alguns(algumas) autores(as) que escrevem na perspectiva da Arte/Educação, e que objetivam aproximar a Arte/Educação das discussões a fim de aumentar o engajamento e a responsabilidade do campo com o contexto ampliado da cultura visual, utilizam também a denominação *educação da cultura visual*, pois seus estudos e produções estão ancorados “nas várias experiências e contextos de autores que, aqui e em outros países, tem se dedicado à formação de educadores(as), à pesquisa e à produção de conhecimento articulado com o fazer docente [...]” (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 7). O Quadro 2 apresenta a formação acadêmica e área de atuação de um autor e uma autora que se destacam no Brasil: Raimundo Martins e Irene Tourinho.

Quadro 2 – Formação e área de atuação do autor e da autora que preferem a denominação *educação da cultura visual*.

Nome	Formação	Área de atuação
Raimundo Martins ¹	Licenciado em Artes Visuais (UNESP), mestre em Educação Musical e Artes (Universidade Andrews, Michigan, EUA), doutor em Educação/Artes (Universidade de Southern Illinois) e pós-doutor em Educação (Universidade de Londres) e em Cultura Visual (Universidade de Barcelona, Espanha).	Professor titular e diretor da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG).

⁸ Original: “I prefer to use the phrase Visual Culture Studies, a phrase that does not designate a discipline so much as ‘a hybrid, an inter- or multi-disciplinary enterprise formed as a consequence of a convergence of, or borrowing from, a variety of disciplines and methodologies”.

⁹ Original: “[...] the formation of new interdisciplinary strategies of interpretation”.

Irene Tourinho ²	Bacharel em Música (Centro Universitário – Conservatório Brasileiro de Música, RJ), mestre em Artes (Universidade de Iowa, EUA), doutora em Currículo e Instrução (Universidade de Wisconsin-Madison, EUA) e pós-doutora em Cultura Visual (Universidade de Barcelona, Espanha).	Professora titular e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG).
-----------------------------	--	---

Fonte: ¹ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1270126774554014>> Acesso em jan. 2013.

² Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0199098726098947>> Acesso em jan. 2013.

Para o autor e a autora as demandas impostas pelas mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas da contemporaneidade ampliaram o campo e as práticas da arte/educação que estabeleceram, por sua vez, à *educação da cultura visual* “a necessidade de construir referências teóricas e conceituais que [...] auxiliem a compreensão e explicação desses fenômenos e transformações” (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 55).

3) **Estudos visuais:** o Quadro 3 apresenta a formação e área de atuação de um professor e de uma professora com atuação em universidades brasileiras, Knauss e Pegoraro, e do inglês Rampley. Esses dois autores e essa autora em suas produções, denominam o campo que estuda a cultura visual de *estudos visuais*.

Quadro 3 – Formação e área de atuação dos autores e da autora que preferem a denominação *estudos visuais*.

Nome	Formação	Área de atuação
Paulo Knauss ¹	Graduação em História (UFF), mestrado em História (UFRJ) e doutorado em História (UFF), tendo realizado pós-doutorado na Universidade de Estrasburgo, França.	Professor do departamento de História e do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense.
Éverly Pegoraro ²	Graduação em Comunicação Social/Jornalismo (UEPG) e mestrado em História Contemporânea (UFF).	Jornalista e professora do Departamento de Comunicação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) em Guarapuava, Paraná.
Matthew Rampley ³	BA (Hons) Classics and Modern Languages (Universidade de Oxford) e PhD Aesthetics / History of Art (Universidade de St. Andrews).	Professor de história da arte e chefe da Escola de Línguas, Culturas, História da Arte e Música da Universidade de Birmingham, Reino Unido.

Fonte: ¹ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9236533842481264>> Acesso em jan. 2013.

² Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9340856019120479>> Acesso em jan. 2013.

³ Disponível em: <<http://www.birmingham.ac.uk/staff/profiles/historyofart/rampley-matthew.aspx>> Acesso em jan. 2013.

Knauss (2006) é um dos(as) autores(as) que tentam fazer algumas demarcações e subdivisões nesse campo. Ele explica que as diferentes linhas conceituais podem ser classificadas em dois grandes grupos, de acordo com a definição de cultura visual, aqui significando objeto de estudo, que cada uma delas estabelece. O primeiro grupo é constituído por aqueles(as) que definem cultura visual de modo abrangente e o segundo por aqueles(as) que a definem de modo restrito.

Os(as) que definem a cultura visual de modo abrangente o fazem de maneira a aproximá-la “da diversidade do mundo das imagens, das representações visuais, dos processos de visualização e de modelos de visualidade” (KNAUSS, 2006, p. 106). Já os(as) que definem a cultura visual de modo restrito abordam exclusivamente a cultura ocidental, estabelecendo a primazia do discurso e das visualidades modernas e contemporâneas, seus estudos abordam e analisam o modo de vida dessas épocas e suas especificidades, como, as representações visuais na era da globalização, a articulação entre tecnologia digital e sistemas biomédicos, as relações entre consumo e visualidades entre outras.

No artigo escrito para a revista *Domínio da imagem*, Pegoraro (2011) aponta as diversas denominações que são atribuídas aos *estudos visuais*. Campo emergente, polêmico, em estágio embrionário, que segundo a autora, “[...] centra suas análises na crítica à construção cultural do visual em artes, mídia e até mesmo da experiência na vida cotidiana, enfocando a formação social do campo visual ou a sociabilidade visual” (PEGORARO, 2011, p. 41).

Rampley (2005) assume uma posição crítica em relação ao território que denomina *estudos visuais* em benefício da história da arte, embora concorde que aqueles possam oferecer desafios a esta. O autor entende que os *estudos visuais* podem acrescentar à história da arte, mas não tomar o seu lugar, como profetizam alguns(algumas), pois considera que um estudo das imagens e das representações visuais deva ser incorporado a um campo maior de discussão epistemológica.

4) **Estudos visuais** ou **cultura visual**: o professor americano Mitchell (2002) e a professora espanhola Guasch (2003) não fazem distinção entre as denominações, utilizam em suas produções tanto a denominação *estudos visuais* como a denominação *cultura visual*.

Quadro 4 – Formação e área de atuação do autor e da autora que preferem as denominações *estudos visuais* ou *cultura visual*.

Nome	Formação	Área de atuação
William John Thomas Mitchell ¹	BA (Universidade do Estado de Michigan), M.A. e Ph.D.(Universidade Johns Hopkins).	Professor de História da Arte na Universidade de Chicago, EUA.
Anna Maria Guasch ²	Graduação em geografia e História, especialização em história da arte (Universidade de Barcelona), doutorado (Universidade de Sevilla).	Professora de História da Arte Contemporânea na Universidade de Barcelona, Espanha.

Fonte:¹ Disponível em: <<http://hum.uchicago.edu/faculty/mitchell/cv.htm>> Acesso em jan. 2013.

² Disponível em: <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/rt/printerFriendly/1236/1659>> Acesso em jan. 2013.

No artigo intitulado *Showing seeing: a critique of visual culture*, Mitchell (2002) expõe, num primeiro momento, que acha útil fazer uma distinção entre as nomenclaturas de campo e objeto de estudo: *estudos visuais*, o campo, e *cultura visual*, o seu objeto, seu alvo do estudo. O autor justifica-se dizendo que “isso evita a ambiguidade que assola disciplinas como história, em que campo e aquilo que é abrangido pelo campo têm o mesmo nome” (p. 166, tradução nossa)¹⁰. Porém, em seguida o autor abre mão dessa distinção ao alegar que comumente os termos, na prática, são confundidos e afirma inclusive que

[...] há uma certa tolerância em permitir-se que [o termo] cultura visual seja utilizado para representar tanto o campo como o conteúdo, deixando para o contexto em questão a tarefa de esclarecer o significado (MITCHELL, 2002, p. 166, tradução nossa)¹¹.

A justificativa apresentada por Mitchell (2002) para a utilização do termo *cultura visual* para designar tanto a área como o objeto de estudo está apoiada em sua concepção de que o termo *cultura visual* é menos neutro que *estudos visuais*. Para o autor, *cultura visual* traz implícita a aceitação de uma série de hipóteses que precisam ser examinadas, uma delas é a seguinte: a visão é uma construção cultural que é aprendida e cultivada, não é simplesmente dada pela natureza e, por conseguinte, tem uma história que de alguma forma pode ser relacionada “à história da arte, às tecnologias, às mídias e às práticas sociais de representação e de recepção, e (finalmente) que está profundamente entrelaçada com as sociedades humanas, com as éticas e políticas, com as estéticas e a epistemologia de ver e de ser visto” (MITCHELL, 2002, p. 166, tradução nossa)¹².

Guasch (2003) também não faz distinção entre os dois termos. Ao se referir ao campo de investigação, utiliza a conjunção alternativa “ou” entre as denominações: *cultura visual* ou *estudos visuais*. Embora a autora reconheça a importância da contribuição da *cultura visual* ou *estudos visuais* em mudanças fundamentais que ocorreram nos estudos da história tradicional da arte, ela faz uma crítica ao modo pelo qual esse campo de estudos é comparado às outras disciplinas. Numa perspectiva negativa, a *cultura visual* ou *estudos visuais*, por se considerarem um projeto interdisciplinar e relativista – “um antídoto para a

¹⁰ Original: “I think it’s useful at the outset to distinguish between visual studies and visual culture as, respectively, the field of study and the object or target of study. Visual studies is the study of visual culture. This avoids the ambiguity that plagues subjects like history, in which the field and the things covered by the field bear the same name.”

¹¹ Original: “In practice, of course, we often confuse the two, and I prefer to let visual culture stand for both the field and its content, and to let the context clarify the meaning”.

¹² Original: “[...] that therefore it might have a history related in some yet to be determined way to the history of arts, technologies, media, and social practices of display and spectatorship; and (finally) that it is deeply involved with human societies, with the ethics and politics, aesthetics and epistemology of seeing and being seen..”

alienação e para o fetichismo” (GUASCH, 2003, p. 8) –, declaram que surgiram como uma alternativa para o caráter “disciplinar” de boa parte das disciplinas acadêmicas, entre elas a história da arte.

5) **Cultura visual**: no Brasil é a denominação mais utilizada tanto para nomear o campo de estudo como o seu objeto. O Quadro 5 apresenta formação e área de atuação de duas autoras brasileira, um autor brasileiro, dois americanos e um inglês, que optam por essa nomenclatura.

Quadro 5 – Formação e área de atuação dos(as) autores(as) que preferem a denominação *cultura visual*.

Nome	Formação	Área de atuação
Ana Mae Barbosa ¹	Graduação em Direito (UFPE), mestrado em Arte Educação (Universidade do Sul do Estado de Connecticut) e doutorado em Educação Humanística (Universidade de Boston)	Professora titular aposentada da pós-graduação em arte/educação da Escola de Comunicação e Arte (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).
Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses ²	Licenciado em Letras Clássicas (USP), Doutorado em Arqueologia Clássica (Sorbonne).	Professor emérito da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).
Malcolm Barnard ³	BA em Psicologia e Sociologia e PhD em Jacques Derrida e outros filósofos franceses.	Professor titular de Cultura Visual e de História e Teoria da Arte & Design da Universidade de Loughborough – Reino Unido.
Nicholas Mirzoeff ⁴	BA Honours em História Moderna pela Universidade de Oxford e PHD em História da Arte e em História (Universidade de Warwick)	Professor de Mídia, Cultura e Comunicação na NYU Steinhardt, EUA.
Martin Jay ⁵	BA summa cum laude (Union College) e Ph.D (Universidade de Harvard), áreas de interesse: História Intelectual Européia; Cultura Visual; Teoria Crítica	Professor de História da Universidade da Califórnia, Berkeley, EUA
Alice Martins ⁶	Licenciatura em Educação Artística - Artes Visuais, (UnB), mestrado em Educação e doutorado em Sociologia (UnB) e Pós-Doutorado no Programa Avançado de Cultura Contemporânea da UFRJ.	“Professor Associado I” na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual.

Fonte:¹ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1650414096296319>> Acesso em jan. 2013.

² Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8273181583572822>> Acesso em jan. 2013.

³ Disponível em: <<http://www.lboro.ac.uk/departments/sota/staff/malcolm-barnard.html>> Acesso em jan. 2013.

⁴ Disponível em: <http://steinhardt.nyu.edu/faculty_bios/view/Nicholas_Mirzoeff> Acesso em jan. 2013.

⁵ Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Aletria%2010-11/Rodrigo%20Duarte.pdf> Acesso em jan. 2013.

⁶ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2768377569632609>> Acesso em jan. 2013.

Barbosa (2011) afirma que gostaria de utilizar a denominação *culturas visuais* “para falar da cultura visual ligada ao ensino da arte [...]. [Pois] Muitas universidades já usam o plural para designar os cursos nessa área, como o *Goldsmith College*, que possui uma disciplina nomeada História das Culturas Visuais” (p. 293, grifo da autora). Porém, como no

Brasil a denominação é fadada ao singular, a autora a utiliza também no singular. Barbosa (2011) entende que a denominação deveria ser utilizada no plural, pois considera a existência de diferentes linhas de cultura visual no Brasil, e aponta as principais: cultura visual excludente, cultura visual includente e contracultura visual.

Segundo a autora, a *cultura visual excludente* desconsidera o passado do ensino da arte e a trajetória da cultura visual nos outros campos de estudos, apresenta-se como uma tendência que não tem precedentes e só reconhece as produções teóricas de seus partidários.

De maneira oposta, a *cultura visual includente* “é interterritorial do ponto de vista das teorias e plural na prática” (BARBOSA, 2011, p. 294). Aqueles(as) que pertencem a esta linha consideram a história e seus precursores e acreditam que a cultura e as visualidades são a matéria prima da arte, do mesmo modo como a arte amplia o campo de expressão das outras mídias.

Por sua vez, os(as) adeptos(as) da *contracultura visual*, ao invés de discursarem sobre a visualidade, preferem exercer a sua crítica visualmente. Criticam o tipo de cultura visual aplicada atualmente em aulas de arte por considerarem que ele faz apologia da publicidade e da indústria cultural. Um exemplo de contracultura são as obras do artista anônimo londrino apelidado de decapitador. Ele recebeu essa alcunha por causa de suas intervenções em anúncios publicitários, seus alvos preferidos. O decapitador modifica os anúncios “cortando” a(s) cabeça(s) de sua(s) “vítima(s)”, personagem(ns) retratadas nas propagandas. Seu *modus operandi* consiste em alterar parte da figura por meio de um software para tratar imagens e depois aplicar sua produção ao cartaz, painel, *outdoor* ou outro suporte. Essa linha é mais difundida na Argentina, Inglaterra e Estados Unidos da América do Norte (BARBOSA, 2011).

Segundo Meneses (2003), elaborar ou eleger uma única definição de cultura visual é uma tarefa difícil, pois uma variedade de conceitos, meios, intenções e pretensões nas produções desse campo de estudos pode ser identificada. Para o autor, tratar da cultura visual não é simplesmente colocar “o visual” no cerne das inquietações; por isso ele analisa e critica a classificação apresentada por Malcolm Barnard (2001), que separa a cultura visual em duas vertentes: uma que prioriza a “cultura”, e outra o “visual”.

Nessa disposição, a primeira vertente engloba os estudos que priorizam o aspecto cultural, isto é, aqueles que investigam os “valores e identidades construídas pela cultura por mediação visual” (MENESES, 2003, p. 25) e também aqueles que investigam os mecanismos de exclusão e inclusão – desencadeados pelo visual – que modelam os processos de construção de identidade. A segunda vertente abrange os estudos que evidenciam o visual e

compreende tudo aquilo que faz parte da vida social e cultural do ser humano, ou seja, que é produzido e consumido por ele, o que envolve desde os estudos da arte e do *design*, até os da moda e das expressões fisionômicas. Essa divisão de Barnard (2001) parece classificar o campo de estudos a partir das concepções das duas principais abordagens que originaram esse campo de investigação: a história da arte e os estudos culturais.

Meneses (2003) critica essa classificação por considerá-la ambígua, por julgar ser impossível não fazer a articulação conceitual entre as duas vertentes, embora admita que na prática possa haver diversificação nos pesos atribuídos a cada uma delas. A ambiguidade dessa categorização é equivalente ao que se faz com a “cultura material”, a qual normalmente é estudada como o agrupamento de objetos e contextos materiais produzidos por homens e mulheres, mas que deveria ser estudada “como a dimensão física, empírica, sensorial, corporal, da produção/reprodução social” (MENESES, 2003, p. 25). O autor ainda sublinha que o termo “cultura” nessas duas expressões – cultura visual e cultura material – pressupõe mediação de significados e valores.

De modo geral aqueles(as) autores(as) cuja formação vem das ciências sociais preferem a denominação *estudos visuais*, assim como preferem *cultura visual* ou *estudo da cultura visual* os que têm formação ou atuam na área da arte. Não obstante, é preciso destacar e considerar um ponto quando o assunto é a denominação da área de investigação interdisciplinar: mais importante que a denominação dada à área que pesquisa a cultura visual é o caráter que o termo irá assumir nas teorias, nos textos e na prática. Segundo Martins (2012), a cultura visual pode ser entendida como *substantivo*, isto é, como um conjunto de manifestações visuais, objeto de estudo, assunto de pesquisa, ou pode ser invocada no seu caráter *epistemológico*, isto é,

[...] mapa de orientação para trânsito e abordagem de um campo de produções simbólicas [...] entendida como orientação epistemológica, oferece um conjunto interdisciplinar e dialogal de referências possíveis às aproximações dos assuntos eleitos para investigação. Nessa conformação, ganha feições próprias – ainda que plurais –, que a diferenciam, por exemplo, das abordagens promovidas pela história da arte, pela antropologia, e outras disciplinas, embora sejam suas interlocutoras inevitáveis e desejáveis (MARTINS, 2012, p. 222-223).

No atual contexto em que se escreve esta dissertação, a cultura visual em articulação com a educação e a arte acaba tendendo a ser tratada como *substantivo* – e, normalmente, é compreendida como manifestação cultural identitária, ou seja, conjunto de manifestações culturais de um determinado grupo, comunidade ou sociedade e, portanto, paralela à arte. Essa forma de “simplificar” a cultura visual pode despistar tensões e conflitos associados às questões relacionadas à elitização dos códigos estéticos que regulamentam a

produção e o consumo da arte legitimada, também chamada de alta cultura (MARTINS, 2012), ou às formas de narrativas dominantes sobre a educação, principalmente aquelas que tendem à naturalização: “as coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 11).

Como dito anteriormente, *cultura visual* é a denominação usualmente utilizada no Brasil para se referir ao campo de investigação. Concomitantemente, o termo *educação da cultura visual* também é utilizado nas produções e pesquisas que se dedicam à formação de educadores(as) e docentes. Os dois termos foram utilizados neste trabalho, o primeiro para fazer referência ao campo de uma maneira mais abrangente, e o segundo aos temas relacionados às possibilidades de utilização das imagens da cultura visual em espaços escolares. Nas citações, as denominações utilizadas pelos(as) autores(as) foram respeitadas.

Os diferentes modos de considerar a área de investigação que se propõe a estudar a cultura visual, ou seja, as distintas formas de conceituá-la estão relacionados a algumas mudanças de paradigma que dizem respeito ao modo de se considerar e se abordar as imagens. Essas mudanças, denominadas “viradas” ou “giros” (*turns*), são importantes, pois “a categoria de virada se torna um ponto de discussão das propostas de demarcação da abordagem do conceito de cultura visual” (KNAUSS, 2006, p. 107). Nesse contexto, torna-se imprescindível, mesmo que resumidamente, abordar duas dessas categorias: a virada imagética (*pictorial turn*) e a virada visual (*visual turn*).

A expressão “virada imagética” (*pictorial turn*) foi conferida por William John Thomas Mitchell (1994), que criou o termo para tratar das questões teóricas relacionadas à imagem. Segundo Knauss (2006), o termo foi “[...] inspirado na leitura do filósofo Richard Rorty, que caracteriza a história da filosofia por uma série de viradas, ou reviravoltas, e que trata especificamente da chamada virada lingüística [sic], ou *linguistic turn*” (p. 106, grifo do autor).

Mitchell (1994) fez uma crítica à virada lingüística e ao “giro semiótico” por considerar que ambos reduziram o estudo da arte e também o dos objetos culturais e sociais a uma questão de discurso e de linguagem. O termo “semiótica” – do grego, *semeiotiké* – significa a arte dos sinais e signos, a semiótica pode ser definida como a disciplina que estuda a teoria dos signos e a sua interpretação em diversos meios de comunicação.

A proposta de Mitchell (1994), cunhada de virada imagética, foi considerada pós-lingüística e pós-semiótica por considerar as imagens como representações, dando enfoque e destaque às maneiras com as quais os sujeitos/espectadores(as) (*spectatorship*) as experienciavam. Segundo Mitchell (1994),

[...] a virada imagética (pictorial turn) [...] não é um retorno a uma mimese naif, às teorias de cópia ou correspondência da representação, ou uma metafísica renovada da ‘presença’ pictórica: ela é ao invés disso, uma pós-linguística, pós-semiótica redescoberta da imagem como interação complexa entre visualidade, aparato, instituições, discursos, corpos e figuralidade. Ela é o reconhecimento de que o ato do espectador/intérprete (o olhar, o fitar, o vislumbrar, as práticas de observação, vigilância e prazer visual) pode ser um problema tão profundo quanto as várias formas de leitura (decifração, decodificação, interpretação etc.) e que a experiência visual ou alfabetização visual [*visual literacy*] pode não ser totalmente explicável através do modelo de textualidade (MITCHELL, 1994, p. 16, tradução nossa)¹³.

A ênfase que foi dada ao social do visual redimensionou os estudos das imagens, que passaram a ser interpretadas a partir da história e da cultura (GUASCH, 2003). E isso ocorreu quando as imagens romperam as fronteiras convencionais pertencentes à leitura e passaram a ser usadas na construção de relatos, ficando acessíveis às pessoas comuns por meio de imagens em anúncios, em filmes e de outras formas. Consequentemente, novas estéticas foram criadas, narrativas visuais sobre a existência, o dia a dia, a memória e a subjetividade (GUATTARI; ROLNIK, 1996), nas quais um indivíduo pode se expressar e/ou se reconhecer.

Como explicam Guattari e Rolnik (1996):

[...] a subjetividade não se situa no campo individual, seu campo é o de todos os processos de produção social e material. O que se poderia dizer, usando a linguagem da informática, é que, evidentemente, um indivíduo sempre existe, mas apenas enquanto terminal; esse *terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade*. Ele consome sistemas de representação, de sensibilidade, etc. - sistemas que não tem nada a ver com categorias naturais universais (p. 32, grifo do autor e da autora).

Por tal razão, para Mitchell (1996), a visão é tão importante quanto a linguagem nas mediações das relações sociais e, portanto, não pode ser reduzida a ela, ao signo ou ao discurso. Para o autor, as imagens têm os mesmos direitos que a linguagem e devem ser vistas como complexos individuais que cruzam e atravessam múltiplas identidades.

Erroneamente, relaciona-se o termo “virada imagética” apenas ao surgimento dos estudos visuais e/ou da cultura visual, ou também ao aparecimento de mídias como televisão, vídeo e cinema. Fato que acaba sendo uma incoerência para Mitchell (2008), que explica que essas mídias, por serem combinações de elementos sinestésicos e semióticos, isto

¹³ Original: “Whatever the pictorial turn is, then, it should be clear that it is not a return to naive mimesis, copy or correspondence theories of representation, or a renewed metaphysics of pictorial “presence”: it is rather a post linguistic, post semiotic rediscovery of the picture as a complex interplay between visuality, apparatus, institutions, discourse, bodies, and figurality. It is the realization that spectatorship (the look, the gaze, the glance, the practices of observation, surveillance, and visual pleasure) may be as deep a problem as various forms of reading (decipherment, decoding, interpretation, etc.) and that visual experience or “visual literacy” might not be fully explicable on the model of textuality”.

é, por associarem som e imagem, deveriam ser denominadas mídias audiovisuais e não mídias visuais.

A virada imagética não é restrita às imagens da cultura visual moderna ou contemporânea, pois, segundo Mitchell (1994), após repensar os limites da expressão que criou, ele a expandiu numa versão permanente da virada imagética, de modo que quaisquer imagens advindas de situações históricas específicas que maravilham e/ou assombam a humanidade são consideradas viradas imagéticas. Portanto, também são considerados viradas imagéticas o aperfeiçoamento da técnica da perspectiva e o aparecimento da pintura de cavalete na Renascença ou a invenção da fotografia no século XIX.

Para Mitchell (1994), toda vez que uma crise da imagem é anunciada, ocorre uma virada imagética, isto é, quando surgem novas tecnologias de produção e de circulação de imagens (PORTUGAL; ROCHA, 2009) ou quando “um conjunto de imagens é associado a novos movimentos sociais, políticos ou estéticos” (MITCHELL, 2008, p. 15, tradução nossa)¹⁴. O autor (1994) explica que o que justifica o sentido de uma virada imagética, então, não é o surgimento de um modelo expressivo de representações visuais, e sim o despontamento de um conjunto de imagens que cause polêmica e desencadeie um desconforto a uma ampla gama de investigações intelectuais.

Um desses momentos que ficou conhecido como virada imagética ocorreu no final do século XX, mais especificadamente nas duas últimas décadas (MITCHELL, 1994). As imagens tornaram-se a expressão predominante na cultura desde então, num contexto social em que foram ganhando cada vez mais espaço e se tornaram o centro das discussões intelectuais e reflexões teóricas.

Martim Jay (2002) substituiu a categoria cunhada de virada imagética (MITCHELL, 1994) – cuja denominação e concepção da crise que representa enfatizam a imagem, o pictórico, o figurativo – por uma categoria que denominou de virada visual (*visual turn*) – pretendendo ressaltar a importância da experiência visual¹⁵ e dos modos de ver.

A semente que culminaria nessa nova denominação dada por Jay (2002) foi plantada no simpósio sobre teorias contemporâneas da visão, em Nova York, no ano de 1988, cujo tema era “Visão e visualidades” (“*Vision and Visuality*”). Nesse simpósio “uma massa

¹⁴Original: “[...] or some set of images associated with new social, political, or aesthetic movements [...]”

¹⁵Segundo Martins (2010a), “não podemos negar e muito menos ignorar o fato de que na contemporaneidade, objetos e imagens são trabalhados como eixos convergentes de narrativas “espetacularizadas” e “ressignificadas” que propõem e discutem conflitos políticos e morais, problemas econômicos e sociais, dilemas éticos e práticas de ensino/pesquisa que acabam por fazer das narrativas imagéticas um recurso importante para pensar, refletir e educar” (p. 31).

crítica começou a se formar em torno da questão das determinações culturais da experiência visual no sentido amplo” (JAY, 2003/2004, p. 14).

A respeito das acepções dos termos “visão” e “visualidade” encontra-se em Foster (1988) o seguinte esclarecimento:

Por que visão e visualidade, por que esses termos? Embora o termo visão sugira a idéia [sic] de ver como uma operação física e o termo visualidade o ato de estar visível ou à vista como um fato social, os dois não se contrapõem como o termo natureza se opõe ao de cultura: [pois] a visão é também social e histórica, e a visualidade envolve o corpo e a psique (p. IX, tradução nossa)¹⁶.

Embora visão e visualidade não se contraponham, também não são termos idênticos, há muita diferença entre a capacidade de ver dos seres humanos (visão) e a forma como eles(as) veem, como são capazes, permitidos(as) ou levados(as) a ver (visualidade), e há diferença também no modo como podem ver o que está visível ou o que não está.

As informações descritas até aqui mostram que o campo comum da visualidade tem sido abordado de diferentes formas, por interesses dos mais variados, desenvolvido por diferenciadas mediações, por disciplinas distintas, o que explica os diferentes tipos de conhecimento, imbricados nas suas abordagens e práticas.

Segundo Tourinho (2011a),

A educação da cultura visual cruza abordagens da arte e das ciências sociais visando um olhar crítico e investigativo em relação às imagens e aos modos de ver, valorizando a imaginação, o prazer e a crítica como constituintes das práticas de produção e interpretação de visualidades (p. 4).

A percepção da relevância desse campo que estuda as imagens da cultura visual tem se ampliado dentro e fora dos limites da academia. Aqueles(as) que se propõem a estudá-lo podem inclusive se sentir desorientados(as) ao se depararem com as possibilidades de abordagens, mas, ao mesmo tempo, esses diferentes caminhos acabarão por obrigá-los(as) a fazer escolhas. As dúvidas não são condição somente daqueles(as) que se aventuram a estudar esse novo campo de investigação, pois também aqueles(as) com anos de docência na área se sentem sem respostas. Como se vê no relato de Mitchell (2002):

O que é cultura visual ou estudos visuais? É uma disciplina emergente, um momento de passagem de turbulência interdisciplinar, um tópico de pesquisa, uma área ou subárea dos estudos culturais, estudos midiáticos, retórica e comunicação, história

¹⁶ Original: “Why vision and visuality, why these terms? Although vision suggests sight as a physical operation, and visuality sight as a social fact, the two are not opposed as nature to culture: vision is social and historical too, and visuality involves the body and the psyche. Yet neither are they identical: here, the difference between the terms signals a difference within the visual – between the mechanism of sight and its historical techniques, between the datum of vision and its discursive determinations – a difference, many difference, among how we see, how we are able, allowed, or made to see, and how we see this seeing or the unseen therein”.

da arte, ou estética? Tem ela um objeto específico de pesquisa ou seria tão-somente [sic] um apanhado de problemas deixados de lado por disciplinas respeitáveis e já estabelecidas? Se ela determina um campo específico, quais são suas fronteiras e definições-limite? Deveria ela ser institucionalizada como uma estrutura acadêmica, conformada a um departamento ou elevada a um *status* programático, guarnecida por todos os planos de ensino, material didático, pré-requisitos, exigências e condições? Como deveria ser ensinada? Como exercê-la de modo menos improvisado? Tenho de confessar que, depois de quase 10 anos como docente em um curso chamado Cultura Visual na Universidade de Chicago, ainda não tenho respostas categóricas para todas estas questões (MITCHEL, 2002, p. 165-166, tradução nossa)¹⁷.

A pesquisa sobre os diferentes modos de conceber a *cultura visual* mostrou que as fronteiras desse campo são difusas; escolas de pensamento distintas assinalam seus limites conforme suas escolhas conceituais e, por isso, orientam seus trabalhos de forma totalmente diferente. Acompanhar a organização dessa área de conhecimento levou a pesquisadora a refletir sobre conflitos e diferenças e, conseqüentemente, sobre possíveis formas de resolvê-los.

É fato que, ao se observar a organização e delimitação de uma área do conhecimento no tempo presente, as interações e discussões parecem ser sempre mais conflituosas que as ocorridas no passado. A esse respeito se refere Martins (2006a): embora seja natural a descoberta e a identificação

[...] [de] agendas de significados estabelecidas no passado, [...] essa lucidez se oculta quando trasladada para cenas do presente. A clarividência que inventa e esquadrinha o passado transforma-se em miopia que, intensificada, encobre implicações e cria resistências às pautas de significado do mundo atual (p. 5).

Quando se vivencia ou participa da formação de um sistema de significação – em qualquer área –, o ideal seria que os indivíduos que participam e contribuem para o debate se dispusessem ao diálogo. Como visto, não é o que tem acontecido entre aqueles(as) que contribuíram e têm contribuído para a formação desse novo campo que se propõe a investigar a cultura visual, pois, além de possuírem diferentes formações, eles(as) também assumem posturas defensivas e/ou ofensivas e manifestam preocupações territoriais.

A palavra diálogo é comumente utilizada para definir uma tentativa de persuasão e, até mesmo, um discurso arbitrário. O verdadeiro diálogo, no entanto, como

¹⁷ Original: “What is visual culture or visual studies? Is it an emergent discipline, a passing moment of interdisciplinary turbulence, a research topic, a field or subfield of cultural studies, media studies, rhetoric and communication, art history, or aesthetics? Does it have a specific object of research, or is it a grab-bag of problems left over from respectable, well-established disciplines? If it is a field, what are its boundaries and limiting definitions? Should it be institutionalized as an academic structure, made into a department or given programmatic status, with all the appurtenances of syllabi, textbooks, prerequisites, requirements, and degrees? How should it be taught? What would it mean to profess visual culture in a way that is more than improvisatory? I have to confess that, after almost 10 years of teaching a course called Visual Culture at the University of Chicago, I still do not have categorical answers to all these questions”.

afirma Freire (2011a), ocorre quando as partes que dialogam estão dispostas a aceitarem reciprocamente, e de forma respeitosa, o pensamento dos(as) outros(as); assim, os sujeitos que dialogam, embora possam discordar, não se desrespeitam e nem desconsideram a leitura de mundo do(a) outro(a). O diálogo pode (e deve) ser mantido entre diferentes, e sob nenhum pretexto os muitos saberes em interação devem ser classificados como mais ou menos importantes (FREIRE, 2011a).

Nesse sentido, a ausência de diálogo entre as duas principais áreas que deram origem ao campo que estuda a cultura visual, arte e ciências sociais, marca a atual discussão e conduz a impressão, por meio das produções da área, de que não há possibilidade de consenso. Segundo Campos (2013), “[...] faz falta uma obra de introdução que elenque uma série de questões teóricas e que faça o estado da arte relativamente à cultura visual no âmbito das ciências sociais” (p. 6).

A análise teórica adotada nesta pesquisa tem por base as abordagens oriundas das áreas da arte e das ciências sociais, principalmente daquelas embasadas no referencial histórico-crítico. Reconhece-se, não obstante, a exemplo de Campos (2013), a falta de produções que aproximem melhor essas duas áreas.

1.3 Conceitos artísticos: antes e depois da informática e da tecnologia visual

Desde os primórdios, os seres humanos utilizam as imagens e objetos culturais visuais para e com os mais diversos propósitos e significados sociais. As funções sociais desses artefatos imagéticos foram se modificando ao longo do tempo, e um dos fatores que contribuíram para essas mudanças foi o desenvolvimento e aperfeiçoamento de tecnologias capazes de reproduzir esses artefatos. Propõe-se retomar algumas noções e teorias nas perspectivas de autores (BENJAMIN, 1994a; CASTELLS, 1999; DEBORD, 2003; LÉVY, 2010; TRUCK, 2010) que pensaram arte, cultura, comunicação e tecnologia com o objetivo de repensar o papel atribuído às produções visuais. Para que se possa visualizar o atual panorama tecnológico a partir de uma perspectiva histórica, será apresentada uma reflexão que parte das primeiras reproduções feitas pelos seres humanos e se estende até as novas formas de reprodução propiciadas pelas tecnologias.

A argumentação que justifica a relevância desse assunto está nas afirmações de Lévy (1993) e Rosenfield (2009): o primeiro afirma que “uma mudança técnica é *ipso facto* uma modificação da coletividade cognitiva, implicando novas analogias e classificações,

novos mundos práticos, sociais e cognitivos” (LÉVY, 1993, p. 145); e a segunda explica que “a coisa estética e a tecnológica, o objeto sensível e sua dimensão outra (transcendente ou ontológica), se confundem inextricavelmente” (ROSENFELD, 2009, p. 10).

Lembrando que a cultura visual – aqui como objeto de estudo – é o conjunto constituído pelas “belas-artes [...] imagens vernáculas e midiáticas, imagética eletrônica contemporânea e toda a história da imagética produzida e utilizada pelas culturas humanas” (DUNCUM, 2011, p. 21), pretendeu-se compreender como as tecnologias têm ao longo do tempo influenciado e modificado as funções sociais da arte, da cultura e da comunicação, e contribuído na proliferação de imagens na atualidade.

As primeiras imagens e objetos de arte produzidos pelos seres humanos, que foram convencionalmente denominados de arte pré-histórica e estudados no período inicial da história da arte, foram produzidos com outra intenção. As primeiras produções artísticas surgem em uma aura de culto, como instrumentos mágicos, cuja importância residia na sua própria existência e não na sua exibição – o importante era que esses artefatos existissem e não que fossem vistos. A pintura rupestre é um exemplo, o(a) homem(mulher) do paleolítico superior pintava no interior das cavernas, longe dos olhos dos(as) outros(as) homens(mulheres), pois suas pinturas eram instrumento de magia, cujo *valor de culto* (BENJAMIN, 1994c) demandava a sua existência secreta. Assim também outras culturas preservaram artefatos religiosos dos olhos dos(as) homens(mulheres) comuns – estátuas divinas, esculturas sagradas, entre outros objetos – que eram vistos apenas por um(a) sumo(a) sacerdote(sacerdotisa) ou por um grupo seletivo e restrito.

A possibilidade da reprodutibilidade técnica permitiu mais acesso às imagens, e paulatinamente as obras de arte se emancipam do seu uso ritual e passam a ser expostas, conforme as suas novas funções dentro da sociedade, o que resulta também na modificação do valor outorgado a elas. Desse modo, o valor de culto que era conferido às obras passa a ser *valor de exposição* (BENJAMIN, 1994c). O valor de exposição está intrinsecamente relacionado à possibilidade de exponibilidade de uma obra, por exemplo, a “de um quadro é maior que a de um mosaico ou de um afresco, que o precederam” (BENJAMIN, 1994c, p. 173), isso porque um quadro pode ser deslocado praticamente para qualquer lugar. Desse modo, a possibilidade de mobilidade de uma obra, na sociedade ocidental, passa a valorizá-la, assim como a possibilidade de reproduzi-la.

A reprodução de artefatos artísticos visuais sempre foi possível, inclusive por povos e civilizações da antiguidade; o próprio ser humano, por inúmeros motivos, era capaz de copiar as obras de arte: para a sua difusão, como exercício para o treino de aprendizes, para

obtenção de lucro, entre outros – porém, essas reproduções eram feitas em pequena escala. A ampla reprodução de obras era coibida pela necessidade de se manter a *aura* da obra de arte (BENJAMIN, 1994c), isto é, manter a sua unicidade, o seu caráter singular. O povo grego, por exemplo, conhecia dois processos técnicos que permitiam reproduzir obras em maior escala: o molde e a cunhagem. Mas apenas “as moedas e terracotas eram [...] fabricadas em massa” (BENJAMIN, 1994c, p. 175); outras obras, devido ao seu caráter ritualístico, conservavam-se únicas, irreprodutíveis. A aura atribuída a uma obra de arte está relacionada à tradição na qual está inscrita, por exemplo:

Uma antiga estátua de Vênus [...] estava inscrita numa certa tradição entre os gregos, que faziam dela um objeto de culto, e em outra tradição na Idade Média, quando os doutores da Igreja viam nela um ídolo malfazejo (BENJAMIN, 1994c p. 171).

A aura da obra de arte está sempre relacionada ao seu valor de culto, pois ela nunca se aparta completamente da função ritual. A obra única, cuja autenticidade é importante e indispensável, mesmo que pareça não ter uma base teológica, está de alguma forma conectada a um ritual secularizado, a um culto do Belo. As formas profanas de culto ao Belo surgiram na Renascença, entre os séculos XIV e XVI, e vigoraram por três séculos. O primeiro abalo que sofreram foi com a invenção da fotografia. Em Benjamin (1994c), encontra-se o seguinte esclarecimento:

Com efeito, quando o advento da primeira técnica de reprodução verdadeiramente revolucionária - a fotografia, contemporânea do início do socialismo - levou a arte a pressentir a proximidade de uma crise, que só fez aprofundar-se nos cem anos seguintes, ela reagiu ao perigo iminente com a doutrina da arte pela arte, que é no fundo uma teologia da arte (p. 171).

Os processos de reprodução das artes visuais foram se desenvolvendo ao longo da história, proporcionando cada vez mais precisão às cópias. A xilogravura, por exemplo, é um método de reprodução, conhecido desde o século VI, que permite a multiplicação de cópias de um determinado desenho entalhado em uma matriz de madeira. Posteriormente, no século XVIII, a técnica da litogravura permitiu que essa reprodução fosse feita a partir de um desenho em uma pedra, o que tornou o processo muito mais rápido e preciso, possibilitando o nivelamento entre as artes gráficas e a imprensa. Mas é no século XIX que se revolucionam a forma e a precisão das reproduções, com a “invenção” da fotografia – importante ressaltar que a invenção da fotografia se deu num processo de concentração de esforços de muitas pessoas, que juntas ou paralelamente se dedicaram ao longo de vários anos para alcançar essa tecnologia.

A fotografia superou a litografia e pôs em xeque não só a função dos próprios objetos de arte, ou seja, a função social da arte, como também as técnicas de execução que eram utilizadas para as suas produções. “Com a difusão da fotografia, muitos serviços sociais passam do pintor para o fotógrafo (retratos, vistas de cidades e de campos, reportagens, ilustrações etc.)” (ARGAN, 1992, p. 78). A partir da fotografia, a arte não precisaria mais retratar e documentar a realidade, razão pela qual as técnicas de execução realista e naturalista foram sendo substituídas por outras que tendiam à abstração e ao não figurativismo. Esse fato impulsionaria o surgimento de movimentos culturais, escolas, estilos, correntes e expressões artísticas – impressionismo, expressionismo, cubismo, abstracionismo, entre outros – que não mais teriam como objetivo a retratação do visível, do real ou natural. Os objetivos passam a ser outros: a retratação da luz, da expressão interior, das emoções e da sensibilidade.

A esse respeito se refere Gombrich (2009):

A fotografia no século XIX estava prestes a assumir essa função da arte pictórica [derrotar a natureza transitória das coisas e preservar o aspecto de qualquer objeto para a posteridade]. Foi um golpe na posição dos artistas, tão sério quanto a abolição das imagens religiosas pelo Protestantismo [...]. Antes da máquina fotográfica, quase toda pessoa que se prezava devia posar para o seu retrato, pelo menos uma vez na vida. Agora, as pessoas raramente se sujeitavam a esse incômodo, a menos que quisessem obsequiar ou ajudar um pintor amigo. Por causa disso, os artistas viram-se cada vez mais compelidos a explorar regiões onde a máquina não podia substituí-los. De fato, a arte moderna dificilmente se converteria no que é sem o impacto da invenção da fotografia (p. 524-525).

Em Argan (1992) encontra-se o seguinte esclarecimento:

O problema da relação entre as técnicas artísticas e as novas técnicas industriais se concretiza, especialmente para a pintura, no problema dos diferentes significados e valores das imagens produzidas pela arte e pela fotografia. Sua invenção [...], o rápido progresso técnico que reduz os tempos de exposição e permite alcançar o máximo de precisão, as tentativas de fotografia “artística”, as primeiras aplicações da fotografia ao registro de movimentos (fotografia estroboscópica, cinematografia), mas principalmente a produção industrial das câmeras e as grandes transformações na psicologia da visão, determinadas pela utilização generalizada da fotografia, tiveram, na segunda metade do século passado [metade do século XIX] uma profunda influência sobre o direcionamento da pintura e o desenvolvimento das correntes artísticas, ligadas ao impressionismo (p. 78).

A crescente produção e reprodução da arte, possibilitadas por tecnologias cada vez mais avançadas e acessíveis a todas as pessoas, intensificaram o valor de exposição das obras de arte. Esse valor de exposição passa a ser tão importante na sociedade que a *“arte contemporânea será tanto mais eficaz quanto mais se orientar em função da reprodutibilidade e, portanto, quanto menos colocar em seu centro a obra original”* (BENJAMIN, 1994c, p. 180, grifo do autor).

Mas a técnica da reprodução atrofia a aura da obra de arte, isto é, tira-lhe a existência única e lhe confere uma existência serial, o que resulta em um abalo na tradição, isso porque a obra reproduzida, que vai até o(a) espectador(a), é sempre uma obra atualizada. Segundo Benjamin (1994c): “*Generalizando, podemos dizer que a técnica de reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido*” (p. 168, grifo do autor). Em contraposição, Benjamin (1994c) também explica que, ao mesmo tempo em que a reprodutibilidade técnica da arte lhe confere uma existência serial e, portanto, aniquila o seu valor tradicional, ela permite que a obra venha ao encontro do(a) espectador(a), por meio do objeto reproduzido.

Embora o objeto reproduzido pela técnica não tenha autenticidade, ele não é considerado uma falsificação, como o objeto reproduzido manualmente. Isso ocorre por dois motivos: primeiro, a reprodução técnica possui mais autonomia do que a reprodução manual, por meio da fotografia, por exemplo, é possível selecionar e observar a obra por ângulos que somente são possíveis às lentes objetivas; segundo, porque alguns procedimentos específicos, como a ampliação e a câmera lenta, reproduzem imagens de uma forma que não seria possível aos olhos humanos.

Essa autonomia, característica da reprodução técnica, permitiu que técnicas de reprodução como a fotografia e o cinema se transformassem de meros meios de reprodução dos objetos de arte tradicionais em legítimos procedimentos artísticos.

Nesse sentido, segundo Martins e Amaral (2011), as tecnologias digitais desenvolvidas a partir do encontro entre microeletrônica e computação também poderiam se enquadrar nessa mesma análise. Essas tecnologias digitais não só permitiram novos modos de produção e difusão das obras de artes e de toda a cultura visual na contemporaneidade, mas também se tornaram novas formas de se fazer arte. A arte aliada à tecnologia tem muitos nomes e faces, entre elas destacam-se: web art, net art, internet art, mídia-arte, arte digital, ciberarte.

Segundo Benjamin (1994c), a função social da arte se transformou a partir do momento em que o critério de autenticidade deixou de ser aplicado à produção artística. A função da arte, antes fundamentada no ritual, passou “a fundamentar-se em outra práxis: a política” (p. 172).

A reprodutibilidade técnica das obras cinematográficas, por exemplo, não é uma condição externa, mas seu fundamento; seus custos são a razão pela qual a difusão em massa da obra cinematográfica se torna obrigatória. “Uma sala vazia pode ser agradável numa galeria de quadros, mas é [...] inconcebível no cinema” (BENJAMIN, 1994c, p. 185). E, para

que seja difundida em massa, é preciso que a estrutura de recepção dessas obras seja coletiva e organizada. Essa estrutura coletiva produziu, segundo Benjamin (1994c), uma nova forma de participação.

A massa é a matriz da qual emana, no momento atual, toda uma atitude nova com relação à obra de arte. A quantidade converteu-se em qualidade. O número substancialmente maior de participantes produziu um novo modo de participação. [...] Afirma-se que as massas procuram na obra de arte distração, enquanto o conhecedor a aborda com recolhimento. Para as massas, a obra de arte seria objeto de diversão, e para o conhecedor, objeto de devoção (p. 192).

Enquanto as estruturas de exposição de uma pintura numa galeria visam o recolhimento e a contemplação – “quem se recolhe diante de uma obra de arte mergulha dentro dela” (BENJAMIN, 1994c, p. 193), o cinema visa a distração, ou seja, que “a massa distraída, [...] [faça] a obra de arte mergulhar em si” (BENJAMIN, 1994c, p. 193), o público da arte reproduzível a absorve em seu fluxo. A fórmula básica da percepção proporcionada pelo cinema é onírica e ao mesmo tempo tátil, pois “tudo o que é percebido e tem caráter sensível é algo que nos atinge” (BENJAMIN, 1994c, p. 191-192). O *valor de distração* (BENJAMIN, 1994c) do cinema está na alternância de lugares e ângulos, que fustiga intermitentemente o(a) espectador(a). Diante das obras cinematográficas não é possível contemplar, se fixar, pois quando o(a) espectador(a) percebe uma imagem ela já se modificou.

A associação de ideias do espectador é interrompida imediatamente, com a mudança da imagem. Nisso se baseia o efeito de choque provocado pelo cinema, que, como qualquer outro choque, precisa ser interceptado por uma atenção aguda. *O cinema é a forma de arte correspondente aos perigos existenciais mais intensos com os quais se confronta o homem contemporâneo.* Ele corresponde a metamorfoses profundas do aparelho perceptivo, como as que experimenta o passante, numa escala individual, quando enfrenta o tráfico, e como as experimenta, numa escala histórica, todo aquele que combate a ordem social vigente (BENJAMIN, 1994c, p. 192, grifo do autor).

Na visão de Benjamin (1994a), a relação entre obra de arte e espectador(a) vai se alterando conforme são desenvolvidos meios técnicos que possibilitam a reprodução dessas obras. O valor das obras de arte, que inicialmente era valor de culto, passa a ser valor de exposição e, depois, valor de distração. A crise da arte é desencadeada com as revolucionárias formas de reprodutibilidade técnica – a fotografia e o cinema –, o que resultou em uma “teologia negativa da arte, sob a forma de uma arte pura, [a doutrina da arte pela arte] que não rejeita apenas toda função social, mas também qualquer determinação objetiva” (BENJAMIN, 1994c, p. 171). E, quando o critério de autenticidade deixa de se aplicar à produção artística (fotografia, cinema), a função social da arte passa a fundar-se na política.

Segundo Benjamin (1994d), a modernidade privou o ser humano da “faculdade de intercambiar experiências¹⁸” (p. 198), sendo esta uma das consequências da era da reprodutividade técnica. Meinerz (2008) explica, de acordo com Benjamin (1994d), que nas sociedades pré-capitalistas: “[...] era a transmissão da experiência que conferia autoridade aos mais velhos. Os provérbios, as histórias e as narrativas de viagem cingiam o tempo de ver, viver, contar, transmitir e ouvir [...]” (MEINERZ, 2008, p. 32).

Ainda de acordo com Benjamin (1994d), afirma-se que o processo de criação de narrativas se perdeu no início do período moderno com o surgimento do romance – pois resta “ao leitor de romances as peripécias da vida de um personagem que o façam, talvez, viver através da ficção” (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 470) – e culmina com a invenção do cinema – espaço em que “ao espectador cabia apenas receber as imagens cinematográficas com poderes afetivos que justificavam um espetáculo” (GOMES, 2010, p. 100).

Na modernidade, a *experiência* (BENJAMIN, 1994d) perde o significado também nas produções artísticas, os(as) artistas, em face à euforia do progresso, romperam com o passado objetivando a “evolução artística”:

Tanto um pintor complexo como Paul Klee¹⁹ quanto um arquiteto programático como Loos²⁰ rejeitam a imagem do homem tradicional, solene, nobre, adornado com todas as oferendas do passado, para dirigir-se ao contemporâneo nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época (BENJAMIN, 1994b, p. 116).

Os ensaios de Benjamin²¹ (1994b; 1994c; 1994d), assim como as produções artísticas de alguns dos movimentos de arte moderna – expressionismo, dadaísmo, e outros –, tiveram a influência dos acontecimentos que se sucederam durante e entre as guerras mundiais. Foi nesse contexto complexo e muitas vezes angustiante que a *experiência*, segundo Benjamin (1994d), começa a perder seu significado.

A sociedade ocidental passava por grandes transformações desde as últimas décadas do século XIX, a Europa se industrializava, o cenário socioeconômico era marcado

¹⁸ O tipo de experiência apontado no ensaio *O Narrador. Considerações da obra de Nikolai Leskov* “é próprio de sociedades pré-capitalista, onde havia espaço para a narrativa” (Meinerz, 2008, p. 38), e diz respeito a uma forma de preservar as tradições por meio de narrativas. Benjamin (1994d) não acreditava que a capacidade de compartilhar experiências (arte de narrar) existisse no homem moderno.

¹⁹ “Paul Klee (1879-1940, Berna, Suíça) é, sem dúvida, um dos grandes nomes da arte moderna. Apesar de não estar vinculado exclusivamente a nenhuma das correntes da vanguarda, estabelece estreitas relações com algumas de suas propostas. Ele compartilha da necessidade de instituir as bases de uma nova arte, livre das convenções, aproximando-se do ponto de partida de uma linguagem que evidencia a crise de uma longa tradição” (LAGOA, 2006, p. 127).

²⁰ Para Adolf Loos (1870-1933), arquiteto austríaco, “a arte não pode ser ‘de seu tempo’: ela se antecipa a ele com o sentimento de *progresso* [...]” (ARGAN, 1992, p. 225, grifo do autor).

²¹ Os ensaios foram escritos: *Experiência e pobreza* em 1933; *O narrador. Considerações da obra de Nikolai Leskov* em 1936; *A obra de arte na era da reprodutividade técnica* entre 1935 e 1936.

por revoltas populares²², novas descobertas eram feitas em diferentes áreas de conhecimento – destaque para os avanços na medicina e prevenção de doenças –, invenções eram criadas – entre elas: lâmpada incandescente, fonógrafo, telefone, raios-X, máquina fotográfica, cinema – e discussões filosóficas e científicas eram travadas²³.

O século XX, num curto espaço de tempo, notabilizou-se por um imenso avanço tecnológico – em um pouco mais de meio século –, as possibilidades e recursos dos computadores se expandiram extraordinariamente, modificando as formas de comunicação e maneiras de se obter informação. Comprova-se essa afirmação ao se analisar os primeiros computadores, disponíveis em meados do século XX, e compará-los às possibilidades de recursos disponíveis nessa ferramenta nos dias de hoje, início da segunda década do século XXI.

Segundo Straubhaar e Larose (2004), o primeiro computador de uso geral – o integrador numérico eletrônico e calculador (ENIAC) – foi criado na Universidade da Pensilvânia em 1946 para atender à necessidade de se calcular tabelas detalhadas de cálculos matemáticos e estatísticos destinados a traçar a rota de mísseis e canhões. É importante destacar, para que se possa fazer uma comparação com as máquinas disponíveis nos dias de hoje, que esses primeiros computadores, denominados por Lévy (2010, p. 24) de “monstros informáticos”, ocupavam andares inteiros, eram muito caros e não possuíam teclados ou telas.

Até os anos 1960, os computadores foram utilizados apenas pelos militares; somente a partir dessa década passam a ser utilizados por civis. Nessa época, era possível prever que o desenvolvimento dessa tecnologia seria constante e que sua utilização poderia ser ampliada e diversificada. Mas, com exceção de alguns visionários, não se supunha que um “movimento geral de virtualização da informação e comunicação” (LÉVY, 2010, p. 31) pudesse vir a acontecer e que esse movimento modificaria profundamente a vida social.

Nicholas Negroponte foi um desses visionários. Em 1995, ele lançou um livro chamado *A vida digital*, no qual anteviu que seria possível a qualquer pessoa “enviar imagens” para qualquer lugar do planeta por meio dos computadores. Hoje, esse procedimento parece ser natural, mas é importante ressaltar que, na época em que o livro foi escrito, o sistema de computadores comercializado não utilizava interface gráfica, isto é, não

²² Uma série de movimentos revolucionários de natureza liberal que se deu por toda a Europa e ficaram conhecidos como Primavera dos povos. Entre outros eventos, nesse contexto estão inseridos o *Manifesto Comunista* de Max e Engels (1848) e inclusive a *Revolução Praieira* em Pernambuco (1848).

²³ Entre outras: Filosofia da Ciência: Teoria da evolução de Charles Darwin (1859); Metafísica: Idealismo, Schopenhauer, Existencialismo, Kierkegaard; Filosofia Política: Utilitarismo, John Stuart Mill (1961); Comunismo, Karl Marx (1848); Epistemologia: Pragmatismo, William James (1890) (O LIVRO..., 2011)

permitia a exibição de elementos gráficos, desenhos ou figuras, sendo possível apenas digitar textos.

Duncum (2011) leu o livro de Negroponte em 1997 e relata a sua incapacidade de compreender, na época, o significado do que ele escreveu:

O autor [Nicholas Negroponte] descreveu uma situação em que seria possível, em um futuro próximo, o envio de imagens de alta resolução e providas de sons de qualquer site da internet para outro de modo instantâneo. Além disso, seria possível modificá-las e estabelecer uma interação com elas. Ele previu até mesmo a capacidade de assistir a imagens em movimento, em tempo real, a partir de qualquer lugar do planeta. Confesso que não fazia ideia do significado disso; afinal a maior parte dos computadores daquela época [1997] apresentava apenas o formato texto, e as previsões de Negroponte pareciam uma fantasia. Agora, porém, todos sabemos o que isso significa [...] (p. 16).

Outro visionário foi Lévy (1998), que também previu a magnitude da revolução digital ao escrever, em 1987 (edição francesa), de forma extremamente atual, sobre as relações entre a tecnologia e as formas de o ser humano conceber a realidade.

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais. (LÉVY, 1998, p. 17).

Lévy (2010) também discorreu sobre as implicações culturais geradas pelas novas tecnologias digitais de informação e de comunicação. Analisou o aspecto pragmático das comunicações, isto é, como elas afetam o comportamento dos indivíduos (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 2007), e ainda ponderou sobre a transformação radical da inteligência a partir da análise das lógicas da comunicação oral, escrita e em rede. Apresentam-se a seguir as ponderações de Lévy (2010) a respeito da inteligência relacionada às lógicas da comunicação, tendo como objetivo compreender como se dá a interação entre os indivíduos que se comunicam em cada uma das lógicas: oral (culturas orais), escrita (sociedades letradas) e depois em rede – em que imagens, textos e sons são conectados em ambiente hipertextual.

As primeiras sociedades eram orais, a comunicação era realizada por meio de interação direta: a mensagem era emitida e recebida estando emissor(a) e receptor(a) próximos(as), no mesmo contexto físico e temporal. Os(as) atores(atrizes) da comunicação oral partilhavam do mesmo universo de significações, do mesmo contexto, do mesmo universo semântico devido à necessidade que tinham de estar em interação direta para que pudesse ocorrer a comunicação. Essa lógica foi modificada quando as narrativas orais

passaram a ser registradas por escrito, pois, a partir da escrita, a interação entre os(as) atores(atrizes) da comunicação não precisaria ser mais necessariamente direta (LÉVY, 2010). As mensagens produzidas pelas culturas escritas podiam alcançar receptores(as) distantes no tempo e no espaço de seus(suas) emissores(as), mas essa possibilidade transformou a lógica da comunicação, pois “[...] a escrita, ao separar as mensagens das situações onde são usados e produzidos os discursos, suscita ambição teórica e as pretensões à universalidade” (LÉVY, 1993, p. 91).

A possibilidade de uma mensagem existir fora de seu contexto vivo de produção exigiu tanto a criação de modos que possibilitassem a sua interpretação e tradução como esforços no sentido de que a própria mensagem, ao ser produzida, pudesse, na medida do possível, conter em si mesma a chave para a sua interpretação. “A esse esforço prático corresponde a ideia do universal” (LÉVY, 2010, p. 116). Os textos científicos, religiosos e filosóficos são exemplos desse esforço, pois supostamente contêm em si mesmos os fundamentos que possibilitarão a sua interpretação. Porém, o universal que deriva da escrita tende à totalização, uma vez que o significado da mensagem escrita deve se manter imutável pelas interpretações e traduções e deve ser o mesmo em qualquer tempo e lugar. Consequentemente, essa característica semântica da escrita demandou que se tentasse instaurar um único significado às mensagens escritas, o que incitou uma luta contra a pluralidade dos contextos e diversidade das comunidades nos quais esses textos circulavam.

Segundo Lévy (2010), a comunicação feita pelas mídias de massa,

[...] imprensa, rádio, cinema, televisão, ao menos em sua configuração clássica, dão continuidade à linhagem cultural do universal totalizante iniciado pela escrita. Uma vez que a mensagem midiática será lida, ouvida, vista por milhares ou milhões de pessoas dispersas, ela é composta de forma a encontrar o “denominador comum” mental de seus destinatários. Ela visa os receptores no mínimo de sua capacidade interpretativa. [...] Circulando em um espaço privado de interação, a mensagem midiática não pode explorar o contexto particular no qual o destinatário evolui, e negligencia sua singularidade, seus links sociais, sua microcultura, sua situação específica em um dado momento. É esse dispositivo ao mesmo tempo muito redutor e conquistador que fabrica o “público” indiferenciado das mídias de “massa” (p. 118).

Portanto, também as mídias de difusão em massa, ao se limitarem à sedução emocional e cognitiva de tendência universal, acabam assim, como a escrita, tendendo à totalização.

O território criado pelas novas tecnologias, onde se desenvolve a comunicação em rede, possui dimensões de espaço e tempo diferentes, que se contrapõem à realidade material. Esse território em expansão acelerada, denominado ciberespaço,

[...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura [sic] material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 2010, P.17).

Esse espaço de comunicação aberto também tende à universalidade, isto é, à interconexão geral entre as informações, as máquinas e os seres humanos. Mas Lévy (2010) afirma em suas proposições que, diferentemente da escrita e da mídia, quanto mais universal (interconectado, interativo, amplo) for o ciberespaço, menos totalizável ele será. Isso porque, quanto mais amplo e interativo for o ciberespaço, mais diverso será o panorama apresentado por ele. Essa nova forma de expressão democrática tem diversas fontes de informação que trazem consigo toda a diversidade do humano, a sua pluralidade. Nesse sentido, existe uma espécie de retorno – em escala e órbita diferentes – à forma de comunicação que precedeu a escrita, pois o ciberespaço permite, a partir da interconexão e do dinamismo em tempo real das memórias on-line, que os(as) atores(atrizes) da comunicação compartilhem o mesmo contexto, “o mesmo imenso hipertexto vivo” (LÉVY, 2010, p. 120).

A cultura produzida por meio da comunicação em rede é denominada de cibercultura, cultura do ciberespaço ou cultura em rede. Segundo Lévy (2010), o neologismo “cibercultura” é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p. 17). A essência paradoxal da cibercultura é denominada por Lévy (2010) de “universal sem totalidade” (p. 113), pois a universalidade produzida pela cibercultura é desprovida de significado central, por ser um sistema rizomático, labiríntico. O conhecimento produzido no ciberespaço é oriundo da interação entre pessoas em processos de inteligência coletiva, de intercâmbio de conhecimento e de imaginação coletiva.

Para Castells (1999), a cultura produzida pela integração das novas tecnologias com a comunicação eletrônica é moldada por esse sistema aberto de comunicação. As interações em rede modificaram o modo como o mundo é percebido e modelam os sistemas de valores e os simbólicos:

A integração potencial de texto, imagens e sons no mesmo sistema – interagindo a partir de pontos múltiplos, no tempo escolhido (real ou atrasado) em uma rede global, em condições de acesso aberto e de preço acessível – muda de forma fundamental o caráter da comunicação. E a comunicação, decididamente, molda a cultura porque, como afirma Postman [(1985, p. 15)] “nós não vemos... a realidade... como ‘ela’ é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossos meios de comunicação. Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura”. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de

crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo. (CASTELLS, 1999, p. 354).

A sociedade que se comunica em rede é denominada sociedade da informação. Castells (1999) explica que o sentido de informação nesse novo paradigma informacional difere daquele mais amplo que perpassou todas as sociedades e sempre foi determinante na composição socioeconômica:

O termo sociedade da informação enfatiza o papel da informação na sociedade. Mas afirmo que informação, em seu sentido mais amplo, por exemplo, como comunicação de conhecimentos, foi crucial a todas as sociedades, inclusive à Europa medieval que era culturalmente estruturada e, até certo ponto, unificada pelo escolasticismo, ou seja, no geral uma infra-estrutura [sic] intelectual (ver Southern, 1995). Ao contrário, o termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico (p. 46).

O computador, em especial, é uma ferramenta que possibilitou novas formas de transmissão da informação. Ele tem tido um papel fundamental em praticamente todos os setores da sociedade e interfere ampla e profundamente nos processos de captação, produção, armazenamento e circulação das informações. Partindo do pressuposto de que a evolução da civilização humana, na sociedade pós-moderna, é marcada por esse momento em que o conhecimento e a informação passam a ser os principais atores no cenário das relações de produção, circulação e serviços (VIEIRA; VIEIRA, 2004), percebe-se a complexidade e importância de projetos que envolvem essas novas tecnologias. Porém, é preciso considerar outros fatores que, juntamente com as tecnologias, interferiram e possibilitaram mudanças sociais, inclusive e especialmente aqueles que se relacionam ao visual.

A tecnologia revolucionou o universo visual ao possibilitar uma comunicação imediata pelo mundo por meio de imagens de alta resolução; foi essa tecnologia, inclusive, que permitiu que o tráfego de imagens se difundisse de uma forma sem precedentes. Mas é preciso considerar, em conformidade com Duncum (2011), que a difusão de imagens não é resultante apenas das novas tecnologias, pois é uma confluência de fatores que envolvem também a demanda econômica e as “necessidades humanas assentadas sobre arranjos sociais” (p. 17). Uma tecnologia pode proporcionar os meios, mas ela sozinha não provoca mudanças, as mudanças só ocorrem em respostas às necessidades e expectativas sociais.

Segundo Castells (1999), não foi por acaso que o contexto sócio-histórico no qual a revolução tecnológica do final do século XX se originou e difundiu foi o período histórico de reestruturação global do capitalismo. A nova sociedade que emergiu nesse

processo é, de uma maneira predominante, capitalista e também informacional – “embora apresente variação histórica considerável nos diferentes países, conforme sua história, cultura, instituições e relação específica com o capitalismo global e a tecnologia informacional” (CASTELLS, 1999, p. 34).

A tecnologia foi uma ferramenta básica para a reestruturação global do capitalismo (CASTELLS, 1999) e continua sendo na atualidade. Agger (1989, 2004) denomina a atual fase do capitalismo de *fast capitalism*, um capitalismo rápido e consumista. Segundo Duncum (2011), esse tipo de economia pode explicar a intensa proliferação de imagens no século XXI. Partindo do pressuposto de que uma economia capitalista precisa continuamente se expandir e que essa expansão ocorre com base em bens ou serviços, pode-se concluir que, para a manutenção dessa economia, é interessante e importante que esses bens e serviços sejam relativamente de curta duração, momentâneos, de alto índice de rotatividade.

Nesse sentido, a proliferação de imagens traz enormes vantagens para o capitalismo. Ao se comparar a duração de um aparelho de televisão – mais ou menos dez anos – à de um programa de televisão – mais ou menos uma hora –, pode-se concluir rapidamente as vantagens que as tecnologias que reproduzem e veiculam imagens proporcionam ao capitalismo.

O surgimento das tecnologias digitais e a conseqüente propagação de imagens fixas e em movimento reacenderam o debate sobre o papel da indústria cultural e da mídia, pois se questiona com que concepções e a partir de que valores essas novas tecnologias de informação e comunicação têm produzido e reproduzido a cultura e, em especial, a cultura visual (MARTINS; AMARAL, 2011).

Assim como Benjamin (1994c) apontou que a fotografia e o cinema²⁴ modificaram a relação entre público e obra de arte ao aproximá-los, também as novas tecnologias digitais aproximaram o universo cultural visual dos sujeitos. Inclusive, num primeiro momento, as previsões sobre a efetiva democratização da cultura por meio do admirável avanço tecnológico foram muito otimistas (MITROVITCH, 2011). Porém, é preciso considerar que, embora as tecnologias tenham, no passado, e continuem tendo, no presente, proporcionado a uma grande parcela da sociedade o acesso aos bens culturais, elas não proporcionaram e nem proporcionam o que se considera mais importante: uma atitude crítica diante delas.

²⁴ Importante lembrar que a obra original de Benjamin foi escrita em 1936 sendo essa a razão pela qual as questões sobre a reprodutividade técnica foram relacionadas às novas tecnologias daquela época, fotografia e cinema.

E Benjamin (1994b) explica que:

A reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin. O comportamento progressista se caracteriza pela ligação direta e interna entre o prazer de ver e sentir, por um lado, e a atitude do especialista, por outro. Esse vínculo constitui um valioso indício social. Quanto mais se reduz a significação social de uma arte, maior fica a distância, no público, entre a atitude de fruição e a atitude crítica [...] (p. 187, grifo do autor).

A apreciação da cultura visual que se dá desprovida de crítica – reforçando que se considera cultura visual (objeto de estudo) o conjunto das artes visuais legitimadas, também denominadas de alta cultura (MARTINS, 2012), e o das imagens que não são legitimadas como arte, por exemplo, fotografias de jornais, propagandas, videocliques, entre outros (HERNÁNDEZ, 2000) – não permite que aquele(a) que a aprecia se posicione em relação àquilo que é visto. É como olhar e não ver.

As condições modernas de produção permitem a geração de uma profusão de imagens que cercam as pessoas de tal forma que acabam produzindo uma espécie de torpor, de cegueira que Debord (2003) chama de *banalização*. Para Debord (2003), são as imagens difundidas nos meios eletrônicos, denominadas pelo autor de *espetáculo*, que organizam as relações no mundo capitalista o autor explica que a sociedade do espetáculo é aquela que valoriza a dimensão visual da comunicação como estratégia de poder. E define: “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizadas por imagens” (DEBORD, 2003, p. 9).

No *movimento de banalização* (DEBORD, 2003) que domina a sociedade moderna,

[...] as imagens fluem desligadas de cada aspecto da vida e fundem-se num curso comum, de forma que a unidade da vida não mais pode ser restabelecida. A realidade considerada *parcialmente* reflete em sua própria unidade geral um pseudo mundo *à parte*, objeto de pura contemplação. A especialização das imagens do mundo acaba numa imagem autonomizada, onde o mentiroso mente a si próprio. O espetáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não-vivo [sic] (DEBORD, 2003, p. 8).

Türcke (2010) denomina a fase estetizada que a sociedade experimenta no século XXI de *sociedade excitada*, cuja característica é a exploração, que além de se dar na forma econômica se estende para a percepção humana. Türcke (2010) explica que os bombardeios audiovisuais, em programas de televisão e na internet, provocam sensações as quais, como nos vícios, precisam ser cada vez maiores – Debord (2003) diria *espetaculares* – para serem notadas. A capacidade de se fixar acaba prejudicada, não só pela velocidade das

projeções das imagens, mas também pela necessidade que se tem de acompanhar tudo, saber sempre das últimas novidades, por medo de se perder alguma informação.

Manter os sentidos à disposição da enorme aparelhagem tecnológica que não cessa de emitir implica no exercício de uma percepção dirigida externamente, seduzida pela vontade do todo e impelida pelo medo de ser excluída e, nessa medida, se torna incapaz de envolver-se sem reservas com algo (RODRIGUES, 2010, p. 22).

Essa cultura de consumo que tem se instalado na sociedade é preocupante, pois, além de moldar uma identidade hedonista e consumista, também tem substituído o valor simbólico dos produtos e serviços, o qual se convertia em capital cultural e social (BOURDIEU, 2010), pela necessidade de satisfazer os desejos de consumir (*design capitalism*) (JAGODZINSKI, 2004). “Mais, por si só, é simplesmente melhor” (DUNCUM, 2011, p. 18).

Os indivíduos da atual sociedade capitalista se identificam com o consumismo e buscam estilos de vida, ou seja, modelos para a construção de identidades²⁵ nos meios de comunicação em massa. As narrativas midiáticas definem o que é bom e o que não é, em quem se deve acreditar, como ser feliz, enfim: modos de ser. Duncum (2011) acredita que essa sujeição é provocada pela crise da autoridade e explica:

A dependência em relação à cultura comercial caminha lado a lado com o desgaste e/ou o colapso de fontes de autoridade mais tradicionais, tais como Igreja, os governos, os sindicatos, a classe social, e a família. As pessoas que outrora recorriam a essas instituições e formações em busca de uma noção de sujeito voltam-se, cada vez mais, para a mídia (p. 19).

Segundo Giddens (2002), nas culturas tradicionais não existia o conceito de estilo de vida, pois as rotinas e hábitos diários não eram escolhidos, mas concedidos, adquiridos. Na atualidade, “as rotinas seguidas estão reflexivamente abertas à mudança à luz da natureza móvel da auto-identidade [sic]” (p. 80). O estilo de vida diz respeito à própria auto-identidade, as escolhas feitas não são apenas a respeito de como agir, mas também sobre quem ser. Nesse sentido, na perspectiva pós-tradicional a identidade pode ser constantemente refeita, mas Giddens (2002) explica que, embora haja uma multiplicidade de escolhas, nem todas as escolhas estão abertas para todos(as), e tampouco as pessoas fazem suas escolhas conhecendo a gama de alternativas possíveis.

²⁵ O sujeito pós-moderno não tem “uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (HALL, 2006, p. 12-13).

As referências que guiaram os antepassados não podem mais ser utilizadas, as pessoas estão à *deriva* (SENNETT, 2008), dependendo gradativamente mais da economia para estabelecer valores normativos que orientem suas vidas. E a mensagem principal e mais importante dos meios de comunicação em massa é consumir ininterruptamente: pode-se alcançar a felicidade por meio de bens e serviços.

No século XXI, as comunicações mediadas por tecnologias, como o computador, permitem que as pessoas mergulhem cada vez mais no mundo social, que exposto e interconectado se torna plural e fica à mercê de opiniões, apreciações e comparações entre pessoas distantes, de diversos estilos de vida. Segundo Gergen (2006), esse mergulho num mundo social plural e global conduz os seres humanos a uma nova compreensão do eu, o *eu saturado* (GERGEN, 2006). Saturado por uma infinidade de, muitas vezes contraditórias, possibilidades de ser e incapaz de se *fixar* (TÜRCKE, 2010).

Diante do quadro exposto nesta parte, pensar na utilização de imagens da cultura visual no processo educativo não deveria se resumir apenas a questões de ordem estética ou de linguagem. Ao se propor um trabalho com imagens da cultura visual, os saberes que permeiam a cultura visual, como área de estudo – entre outros, artes visuais e ciências sociais –, deveriam ser articulados.

E nesse sentido, poder-se-iam propiciar *experiências*²⁶ (TÜRCKE, 2010) visuais que trabalhassem percepções capazes de possibilitar alguma reflexão, um parar para olhar e ver. A esse respeito TÜRCKE (2010) afirma:

Apenas na medida em que a percepção é capaz de fixar-se em algo, juntar-se a algo, é que ela pode tornar-se uma unidade concreta de experiência, pode dar coesão ao organismo sensível, uma identidade, um ‘aí’, tanto em sentido objetivo quanto subjetivo: como o aí é algo de determinado, que posso localizar e fixar, posso eu mesmo me localizar, ter um apoio, sentir-me como unidade de minhas percepções e sentimentos, estar ‘aí’ (p. 66).

Momentos de percepção reflexiva estão raros na *sociedade excitada* (TÜRCKE, 2010). Aproveitando o interesse natural das crianças e jovens por tudo aquilo que faz parte do universo imagético, poder-se-ia refletir sobre temas e questões importantes. Nesse sentido, concorda-se com os argumentos de Martins (2010b): a cultura visual como perspectiva educativa “pode propiciar aos[às] alunos[as] e professores[as] oportunidade para discutir e se posicionar sobre dilemas morais, sociais e éticos que afligem e demandam a atenção das sociedades contemporâneas” (p. 29).

²⁶ Para TÜRCKE (2010), a unidade concreta de experiência se dá na medida em que a percepção é capaz de se fixar em algo, juntar-se a algo.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*Caminhante,
não há caminho.
O caminho se faz ao caminhar*
Antonio Machado

Nesta seção, estão explicitados os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para a coleta e para a análise dos dados empíricos. Ela está dividida em duas subseções: a forma como se adentrou a realidade dos(as) educadores(as) participantes da pesquisa e os procedimentos de escolha dos(as) educadores(as); como se deu a coleta dos dados empíricos e de que forma estes foram organizados e analisados.

2.1 Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas etapas: uma bibliográfica e outra empírica. Iniciou-se o trabalho fazendo um levantamento bibliográfico em bases de dados (SciELO, Thesaurus, Portal de Periódicos CAPES, Fundação Carlos Chagas), utilizando os seguintes descritores, como parâmetro de busca: cultura visual, visualidade (*visuality*), leitura de imagem, visual. Foram encontrados 11 artigos, 3 dissertações e 4 teses com o descritor *cultura visual*; 2 artigos e 2 dissertações com o descritor *visualidade (visuality)*; 11 artigos, 2 dissertações e 3 teses com o descritor *leitura de imagem*. A busca pelo descritor *visual* resultou em 694 artigos só na base de dados da SciELO, devido à abrangência do termo, que pode também ser tema nas áreas de oftalmologia e de educação especial. Esses artigos tiveram que ser inicialmente selecionados pelo título, e alguns também pelo resumo; após essa triagem, elegeram-se 35 artigos que foram lidos na íntegra e utilizados ou descartados, conforme a sua pertinência. Foram pesquisados, também, artigos, dissertações e teses disponíveis nas bibliotecas digitais do Instituto de Arte da Universidade Estadual de Campinas (IA/UNICAMP), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade Estadual de São Paulo (PPGAV/ECA/USP), do Programa de Pós-Graduação em Artes e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da

Universidade Federal de Goiás (PPGACV/FAV/UFG), do Laboratório de Artes Visuais do Departamento de Metodologia e Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (LAV/MEN/UFSM), além de artigos de revistas eletrônicas especializadas em Educação, Cultura Visual e Artes Visuais. O material encontrado foi avaliado criticamente, rejeitando-se aqueles que não continham informações relevantes para este trabalho.

A parte empírica iniciou-se com um curso de extensão destinado aos(as) professores(as) e gestores(as) das escolas públicas estaduais, denominado: *Leitura de Imagens nos Ensinos Fundamental e Médio*. O curso se deu na forma de parceria estabelecida entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Diretoria de Ensino de São Carlos. Ao oferecer essa formação, a pesquisadora teve oportunidade de conhecer um grupo de educadores(as) que, de forma geral, manifestou interesse pelo tema “imagens” e sua utilização em práticas pedagógicas. Desse grupo, foram selecionados(as) os(as) educadores(as) entrevistados(as) – participantes da pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado” (p. 17, grifo do autor e da autora); nesse sentido, embora o fenômeno estudado não fosse a formação em si, a partir dela foram atingidos os seguintes objetivos: a) compreender o contexto em que esses(as) professores(as) e gestores(as) atuavam, para que suas ações em suas salas de aula fossem mais bem entendidas, e b) formar um vínculo de confiança com os sujeitos participantes da pesquisa.

Não se pode deixar de mencionar que os conteúdos trabalhados e os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação influenciaram as respostas dadas pelos(as) educadores(as). O curso contribuiu para a construção de sentidos na medida em que esses(as) educadores(as) analisaram aspectos e implicações diversos das suas próprias práticas, o que os(as) levou a refletir sobre seus conceitos, noções e suas próprias visões a respeito das imagens e possibilidades de utilizá-las como estratégia pedagógica.

Eu vinha utilizando as imagens com frequência na sala de aula, porém não sabia ao certo como explorar o seu conteúdo. Acho que o curso mudou sim minha maneira de trabalhar as imagens, o que enriquece a aprendizagem dos alunos. [...] (Educador(a) 2 – Entrevista).

[...] a partir do momento que eu fiz o curso, eu acredito que houve uma influência muito grande no que diz respeito a conseguir [...] olhar as coisas com mais perspicácia, digamos assim, n/é? Observar com mais detalhes coisas que eu não conseguia observar antes. Eu olhava, mas olhava [...] sem noção daquilo que eu tinha olhado. Olhava e acabou (Educador(a) 5 – Entrevista).

[...] antes do curso [...] eu realmente não achava que a imagem [...] me influenciava, assim como ela está me influenciando hoje. (Educador(a) 3 – Entrevista).

Ao serem questionados(as) sobre as aprendizagens oportunizadas pela formação, alguns(algumas) educadores(as) responderam que as atividades e reflexões propostas modificaram e/ou ampliaram as suas considerações e perspectivas a respeito do desenvolvimento do trabalho com imagens; isso se deu à medida que foram executando as atividades e, principalmente, compartilhando as experiências com os(as) colegas, ao longo do curso, o que ocupou uma boa parte das reflexões e discurso dos professores e das professoras.

Gostei dos momentos de socialização, pois tive a oportunidade de ouvir diferentes pontos de vista, o que me fez refletir sobre meu próprio modo de ver as obras (Educador(a) 2 – Questionário).

A troca de experiências com professores[as] de outras disciplinas foi muito enriquecedora (Educador(a) 4 – Questionário).

Gostei de tudo. Principalmente da questão da socialização entre professores[as]. E os debates que nós fizemos entre nós (professores[as]) de várias disciplinas, cada qual com suas interpretações ou olhar, com detalhes diferenciados (Educador(a) 5 – Questionário).

Entre tantas citações, dou maior destaque à interação que houve entre as diversas áreas do conhecimento. A princípio, tive a impressão [de] que o curso era voltado para professores[as] de arte, mas com o caminhar percebi que estavam reunidos professores[as] de Letras, Ciências, Matemática. Foi ótimo perceber como esses diferentes olhares sobre obras de artes enriquecem nosso conhecimento. Senti como uma atividade interdisciplinar (Educador(a) 7 – Questionário).

Optou-se por realizar uma investigação qualitativa de natureza exploratória.

Bogdan e Biklen (1994) consideram

[...] a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (p. 16).

Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características que são pontos comuns às investigações qualitativas em educação:

1) *“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”* (p. 47, grifo do autor e da autora). Conforme relatado, embora não se pretendesse estudar a formação continuada em sua essência, foi a partir dela que a pesquisadora pôde compreender o contexto em que atuam esses(as) educadores(as) – quais as necessidades de se utilizar e como utilizam as imagens em suas práticas.

2) “*A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números*” (p. 47, grifo do autor e da autora). Após a obtenção da autorização do Comitê de Ética, foram utilizados os seguintes instrumentos para a obtenção de dados: relatos de observações dos encontros formativos – em que se realizaram estudos e reflexões compartilhados entre todos(as) –, questionários respondidos por todos(as) os(as) 31 participantes e algumas entrevistas individuais, com base em um roteiro semiestruturado, cedidas por sete dos(as) participantes. Como sugerem o autor e a autora, nada foi considerado trivial, pois cada informação poderia contribuir para a compreensão do objetivo proposto para o estudo.

3) “*Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*” (p. 49, grifo do autor e da autora). Essa ênfase qualitativa permitiu focar as definições que os(as) educadores(as) participantes da pesquisa tinham a respeito da importância da cultura visual em espaços escolares, das possibilidades de reflexões críticas a partir das imagens da cultura visual e de uso dessas imagens em diferentes tempos e espaços pedagógicos. As questões estavam pautadas na compreensão dos processos, em como esses(as) educadores(as) negociavam os significados dessas possibilidades.

4) “*Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva*” (p. 50, grifo do autor e da autora). Procurou-se desenvolver a teoria, como o autor e a autora apontam, de “baixo para cima” (p. 50), inter-relacionando as várias informações individuais que foram recolhidas de forma que se fosse construindo um quadro a partir delas.

5) “*O significado é de importância vital na abordagem qualitativa*” (p. 50, grifo do autor e da autora). Procurou-se estabelecer estratégias e procedimentos que permitissem considerar o modo como o(a) informante interpreta as experiências e os seus pontos de vista. Por isso, optou-se por realizar também as entrevistas individuais, que foram utilizadas com o intuito de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Ao mesmo tempo em que a formação propiciou um vínculo de confiança com os sujeitos participantes da pesquisa, houve uma preocupação inicial com relação ao envolvimento da pesquisadora. A esse respeito Bogdan e Biklen (1994) classificam como ideal a participação do(a) observador(a) que se situaria entre o(a) *observador(a) completo(a)*, aquele(a) que “não participa em nenhuma das atividades do local onde decorre o estudo” (p. 125), e o seu extremo oposto “o(a) observador(a) que tem um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença discernível entre os seus comportamentos e os do sujeito” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 125).

Durante as aulas dialogadas e nas rodas de conversa, a pesquisadora incentivou os(as) educadores(as) a refletirem sobre o sentido das imagens e fomentou discussões sobre a utilização das imagens em práticas escolares. Ao longo do curso, a sua participação se deu de forma variada: no início, foi um pouco mais comedida, com vistas a ganhar a confiabilidade de todos(as); posteriormente, foi mais intensa, ao passo que as relações se desenvolveram e os laços se estreitaram.

2.2 Curso de formação continuada: “Leitura de Imagens nos Ensinos Fundamental e Médio”

A formação continuada que fez parte da pesquisa empírica desta dissertação, conforme descrito anteriormente, teve como objetivo aproximar os(as) educadores(as) da rede estadual paulista de questões relacionadas aos modelos de análise crítica das imagens.

Pretendeu-se também criar um espaço de reflexão e de troca de experiências para encorajar o uso de imagens na prática pedagógica e fomentar a criação de espaços nas escolas em que o trabalho com imagens seja um dos recursos de aprendizagem para todos(as), equipe escolar, alunos(as) e comunidade. Os objetivos específicos do curso foram: refletir sobre a pertinência e relevância do trabalho pedagógico mediado por imagens nos ensinos fundamental e médio; possibilitar práticas de desenvolvimento desse trabalho nesses níveis de ensino; e fomentar a criação de espaços nas escolas nos quais as imagens sejam um dos recursos de aprendizagem para todos(as), equipe escolar, estudantes e comunidade. As imagens foram analisadas tanto em uma perspectiva linguística – como um sistema de signos, com ênfase no significado e narrativa – como em uma perspectiva cultural – como construções culturais, a partir da procura do seu significado no meio em que foram produzidas.

O curso foi composto de dez (10) encontros, realizados uma vez por semana durante o primeiro semestre de 2013 e tinham duração de três(3) horas cada um. Os conteúdos foram trabalhados por meio de aulas dialogadas, rodas de conversa e oficinas temáticas. Nas aulas dialogadas, a exposição do conteúdo deu-se a partir do conhecimento prévio dos(as) cursistas e com a participação ativa deles(as). Anastasiou e Alves (2003) explicam que em aulas dialogadas “o[a] professor[a] leva os[as] estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade” (p. 79). A metodologia da roda de conversa teve como objetivo motivar a construção da

autonomia dos(as) cursistas por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. A roda de conversa é um método de participação coletiva de debates a respeito de um tema que propicia um espaço de diálogo, no qual os(as) estudantes podem se expressar e, principalmente, escutar os(as) colegas e a si mesmos(as) (NASCIMENTO, SILVA, 2009). A oficina temática é um método de participação coletiva que tem por objetivo incentivar a produção de instrumentos didático-pedagógicos. (NASCIMENTO, SILVA, 2009).

Durante o curso, os(as) participantes tiveram a oportunidade de reconhecer e ponderar sobre a variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico que as imagens podem suscitar. As imagens trabalhadas durante o curso pertenciam predominantemente aos domínios: artístico (pinturas, esculturas, desenhos, gravuras, colagens, fotografias, histórias em quadrinho, intervenções, performances, instalações entre outras manifestações), jornalístico (fotografias – social, esportiva, cultural e policial –, charges, caricaturas, tirinhas cômicas, imagens publicitárias), e didático (filmes, ilustrações, tabelas, gráficos, mapas entre outros), as mesmas contempladas pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo²⁷, assim como pelas avaliações externas, tais como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Professores e professoras de diferentes disciplinas pertencentes à rede pública de ensino do estado de São Paulo têm apresentado um grande interesse pelo estudo do campo imagético. Essa necessidade advém, entre outros motivos, da necessidade de se cumprir o currículo oficial da educação básica de São Paulo, cujo contorno e definição configuram e indicam “as bases dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem efetivamente desenvolvidas pelos[as] alunos[as] na escola” (SÃO PAULO, 2009, p. 8).

Uma dessas competências desejáveis de serem desenvolvidas pelos(as) alunos(as) é a de *observar*, definida, de acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, pela capacidade do(a) aluno(a) em

[...] registrar perceptivamente o que está proposto nos textos, imagens, tabelas ou quadros e interpretar este registro como informação que torna possível assimilar a questão e decidir sobre a alternativa que julgam mais correta. A leitura do objeto (a prova) supõe, como mínimo, o domínio e, portanto, o uso das seguintes habilidades: observar, identificar, descrever, localizar, diferenciar ou discriminar, constatar, reconhecer, indicar, apontar (SÃO PAULO, 2009, p. 16).

²⁷ Quando se diz: Currículo Oficial do Estado de São Paulo; refere-se às publicações que objetivam dar orientação básica para o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula nas áreas: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias.

Os textos híbridos, nos quais se articulam a linguagem imagética e a linguagem verbal, encontrados nos materiais didáticos e práticas escolares de todas as disciplinas, também são apresentados em instrumentos de avaliação como o SARESP e o ENEM – em algumas questões imagens e textos escritos dialogam, requisitando articulação entre eles.

A articulação entre imagens e textos solicitada em avaliações externas por si só já justificaria a importância do trabalho pedagógico mediado por imagens no currículo do ensino fundamental e médio, uma vez que essas avaliações são importantes instrumentos norteadores das políticas públicas educacionais.

O SARESP, por exemplo, é uma avaliação externa da educação Básica realizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP desde 1996 que tem como finalidade

[...] produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional (SECRETARIA..., 2013, s/p).

O ENEM foi criado em 1998 e, entre outros objetivos, pretende avaliar o desempenho do(a) estudante ao término da Educação Básica, visando contribuir para a melhora da qualidade do ensino.

A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (BRASIL, 2011, s/p).

As Políticas Curriculares na escola têm como perspectiva organizar os sistemas de ensino. Para tanto, baseiam-se em legislação que está sob a responsabilidade da União, que por sua vez recebe colaboração dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. A concepção de educação para a formação de sujeitos atuantes na sociedade, de cidadãos e cidadãs críticos(as) é encontrada, por exemplo, em lei (BRASIL, 1996), em diretrizes que orientam a educação nacional (BRASIL, 1997) e em parecer do Conselho Estadual de Educação (SÃO PAULO, 1998). Encontram-se descritos nesses documentos não só que o agir na escola não representa apenas o conhecimento escolar especializado, mas também o conhecimento popular, os valores e as atitudes que auxiliam os(as) discentes no desenvolvimento de um pensamento e de um operar crítico diante de práticas sociais e do mundo do trabalho.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...] faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a *formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem* (BRASIL, 1997, p.27, grifo nosso)

A LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) afirma em seu Título II, art. 2º, que uma das finalidades da educação é o preparo do(a) educando(a) “para o *exercício da cidadania*” (BRASIL, 1996, grifo nosso), mesma orientação presente no Título V, dos *Níveis e Modalidades de Educação e Ensino*, Capítulo II, *Da Educação Básica*, art. 22. Nos artigos 32 e 35, a formação básica do cidadão e da cidadã é apontada como objetivo dos respectivos níveis de ensino tratados em cada um deles, com destaque para a importância do “[...] *aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Também há referências à formação cidadã no projeto de lei 8035/2010, que aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010), documento que contém um diagnóstico da realidade educacional brasileira e apresenta 10 diretrizes e 20 metas a serem cumpridas até 2020.

A questão da construção de sujeitos ativos na sociedade, de cidadãos e cidadãs críticos(as) que perpassa pela LDB, o PNE, os PCN, e outras políticas públicas, também está presente nas Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, do Estado de São Paulo:

Artigo 3º – A educação escolar, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho (SÃO PAULO, 1998, grifo nosso).

Os trabalhos pedagógicos mediados por imagens – numa perspectiva crítica e emancipatória – não são uma unanimidade na prática pedagógica brasileira, nem na prática de ensino da arte, que ainda é fortemente pautada no ato de fazer, ou seja, na produção/expressão artística e na produção teórica da Arte/Educação. Em todo território nacional, diferentes práticas pedagógicas são aplicadas em sala de aula, inclusive algumas são até consideradas superadas, se as compararmos às concepções teóricas mais atuais. Mas, como dito anteriormente, o campo imagético começa a ser objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, há um crescente interesse por parte dos(as) educadores(as) em conhecer modelos de análise crítica das imagens e desenvolvê-los em sala de aula. Um indício desse

interesse foi o grande número de inscritos(as) de diversas áreas do conhecimento, mais de cinquenta educadores(as), na formação continuada sobre leitura de imagem oferecida pela pesquisadora.

A partir de reflexões sobre essa necessidade de uma formação pautada no imagético é que se elaborou a proposta da formação continuada. No Quadro 6, apresentam-se os conteúdos e estratégias desenvolvidos no curso de formação.

Quadro 6 – Conteúdos e estratégias desenvolvidos no curso de formação.

Datas	Encontro	Conteúdos	Estratégias	C.H.
08/04/2013	1º	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico acerca do conhecimento dos participantes sobre o tema, exposição dos objetivos, justificativa e organização do curso. • Introdução às diferentes abordagens para a leitura de imagens 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da professora, dos participantes e do cronograma do curso. • Aula expositiva dialogada • Roteiros de leitura de imagens. 	3 h
15/04/2013	2º	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da linguagem visual: elementos e princípios da linguagem visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação da utilização dos elementos e princípios visuais em diferentes tipos de imagens. • Atividades individuais e coletivas. 	3 h
22/04/2013	3º	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio artístico: obras de arte. • Leitura de imagens de arte. • Relação entre forma e conteúdo na obra de arte. • Apropriação, citação, releitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa: análise de obras de arte de alguns movimentos artísticos. • Elaboração de produções visuais, individuais e em grupo, utilizando diversos materiais e técnicas. 	3 h
29/04/2013	4º	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio artístico: arte moderna e arte contemporânea. • Leitura de imagem da arte. • Intertextualidades. • Apropriação, citação, releitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa: análise de obras de arte modernas e contemporâneas. • Elaboração de produções visuais, individuais e em grupo. 	3 h
06/05/2013	5º	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio jornalístico: charge, fotografia, publicidade. • Leitura de imagens na cultura visual • Paródia, citação, releitura. • Intertextualidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa: análise de charges, fotografias e imagens publicitárias. • Elaboração de produções visuais, em duplas, utilizando diversos materiais e técnicas. 	3 h
13/05/2013	6º	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio didático: mapas, gráficos, filmes, tabelas e ilustrações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa: análise de algumas imagens de cadernos de diferentes disciplinas. • Leitura intertextual. 	3 h
20/05/2013	7º	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio didático: imagens de avaliações. • Intertextualidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de algumas imagens do SARESP e ENEM, utilizando os conceitos estudados. • Leitura intertextual. 	3 h

27/05/2013	8°	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de imagem crítica²⁸. • Paródia, citação, releitura, apropriação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de charges cuja temática envolva questões de gênero, etnia e classe social. • Elaboração de charges em duplas. 	3 h
03/06/2013	9°	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de imagem crítica. • Paródia, citação, releitura, apropriação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo comparativo de imagens de diversos períodos da história da arte, a partir das questões de gênero, etnia e classe social. • Elaboração de produções visuais (releituras). 	3 h
10/06/2013	10°	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de imagem no contexto escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula dialogada, retomando todo o trabalho realizado durante o curso. • Registro por escrito das leituras de três imagens. 	3 h

Fonte: Projeto básico do curso aprovado pela Diretoria de Ensino de São Carlos.

Importante registrar que as atividades e leituras realizadas durante o curso não estavam condicionadas à obtenção do certificado. A frequência foi o único critério que condicionou a aprovação no curso, estabelecido pela Diretoria de Ensino. Os(as) cursistas precisaram comparecer a 80% dos encontros para receberem o certificado.

2.2.1 Coleta dos dados empíricos

O trabalho de campo foi iniciado, em abril de 2013, utilizando-se técnicas de observação e foi finalizado em julho de 2013, com as entrevistas. A formação, que se constituiu em um procedimento para a coleta de dados e como fonte de pesquisa, foi realizada com 31 educadores(as), professores e professoras de diferentes disciplinas das quatro áreas do conhecimento: nove de Língua Portuguesa, duas(dois) de Educação Física, sete de Arte, um(a) de Matemática, quatro de História, um(a) de Geografia, um(a) de Física e Química, um(a) de Ciências e um(a) professora de Educação Básica das séries iniciais (PEB I), bem como profissionais que constituem a equipe gestora da escola: três vice-diretores(as) e um(a) coordenador(a) pedagógico(a).

O questionário aplicado aos(às) 31 cursistas foi respondido por escrito no último encontro da formação continuada e apresentava questões abertas em três tópicos: avaliação do curso, a autoavaliação e perspectiva do curso para o(a) educador(a) (APÊNDICE

²⁸ Leitura crítica é o processo de interpretação de quaisquer textos (imagéticos, verbais, gestuais, sonoros) em que se procure compreender criticamente o seu papel para a emancipação ou reprodução da sociedade e as relações de poder que explicitam.

D). Esse questionário deu suporte às questões relativas à subjetividade dos(as) educadores(as), à importância concedida ao trabalho com imagens na escola, bem como àquelas relativas à visão e à concepção da utilização de imagens que eles e elas possuíam anteriormente em suas práticas educativas.

Para que o grupo final de entrevistados(as) representasse da melhor forma os indivíduos que participaram da formação, foram selecionados(as) professores ou professoras de áreas e disciplinas diferentes e membros de equipe gestora.

Os(as) educadores(as) que concederam as entrevistas individuais foram convidados(as) pela pesquisadora. Houve casos de professores(as) que não aceitaram participar; para essas situações outros(as) (da mesma área de conhecimento) foram convidados(as) até que o quadro de entrevistados(as) ficou completo. Considerou-se este um recorte representativo referente às áreas contempladas na escola de educação básica, assim como equipe gestora.

Os(as) educadores(as) selecionados(as) estavam entre aqueles(as) que se mostraram receptivos e dispostos a colaborar na realização da pesquisa. Dessa forma, foram entrevistados(as): um(a) vice-diretor(a), um(a) professor(a) de Língua Portuguesa, um(a) de Educação Física, um(a) de Arte, um(a) de Matemática, um(a) de História e um(a) professor(a) de Educação Básica das séries iniciais (PEB I). Os(as) sete participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE II), autorizando a gravação da entrevista e a utilização dos dados fornecidos.

As perguntas que constituíram a entrevista eram do tipo abertas (APÊNDICE III) e versavam sobre a importância da cultura visual e como a compreensão dessa cultura tem influenciado tanto a perspectiva individual do(a) entrevistado(a), o seu modo de ver a realidade, como a sua perspectiva de educador(a), no que diz respeito ao olhar emancipador (educador(a) e estudantes críticos(as) e reflexivos(as)). Também foram feitas perguntas a respeito das atividades realizadas e possibilidades de trabalho com essa cultura visual em todos os espaços escolares. Embora a entrevista tenha sido semiestruturada, ela se caracterizou por uma conversa, pois os(as) entrevistados(as) já eram conhecidos(as) e havia uma relação de confiança, o que permitiu uma fluidez na coleta dos dados.

As entrevistas foram agendadas por meio de contato telefônico e realizadas conforme a disponibilidade dos(as) entrevistados(as) e em local escolhido por eles(as). Essas entrevistas duraram em média uma hora e trinta minutos, e não houve intercorrências. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

A fase da coleta dos dados encerrou-se com as entrevistas, e iniciou-se a fase seguinte, o tratamento dos dados, que será descrita no próximo subtítulo.

2.2.2 Caracterização dos(as) participantes da pesquisa e tratamento dos dados

Para analisar qualitativamente os dados coletados, pretendeu-se apreender o sentido na fala dos(as) educadores(as). Assim, respeitou-se a articulação dos seus relatos, conforme o contexto em que estes estavam inseridos. Nesse sentido, foram sintetizadas, no Quadro 7 algumas informações coletadas no questionário consideradas pertinentes para se traçar o perfil dos(as) informantes e, por conseguinte, para identificar a posição desses sujeitos, o lugar de onde partem seus discursos (FOUCAULT, 2009).

Os(as) educadores(as) entrevistados(as) são professores(as) e gestores(as) da Secretaria Estadual de Educação (SEE). Cinco deles(as) são professores(as) efetivos(as), concursados(as), titulares de cargo; e dois(duas) são professores(as) temporários(as) (ocupante de função atividade – OFA).

Quadro 7 – Perfil dos(as) participantes da pesquisa

Nome (pseudônimo)	Idade	Tempo de magistério	Área em que atua	Formação
Educador(a) 1	39 anos	18 anos	Educação Física e Biologia	Licenciatura em Educação Física
Educador(a) 2	36 anos	12 anos	Língua Portuguesa	Pedagogia e Licenciatura em Língua Portuguesa
Educador(a) 3	28 anos	7 meses	Matemática	Bacharelado e Licenciatura em Matemática
Educador(a) 4	60 anos	35 anos	Arte	Licenciatura em Arte
Educador(a) 5	47 anos	20 anos	História	Licenciatura em História
Educador(a) 6	49 anos	27 anos	Vice-diretora	Magistério e Pedagogia
Educador(a) 7	52 anos	10 anos	Professor(a) das séries iniciais	Pedagogia e Letras

Fonte: Dados coletados por meio de questionário (2013).

Os dados foram levantados por meio de: observação, questionário e entrevista; e se constituíram em bases para a análise, conforme Bogdan e Biklen, (1994, p. 149), “provas e [...] pistas”. Porém, a fim de que ficassem acessíveis para a análise, após o levantamento desses dados, iniciou-se a fase de tratamento do material de pesquisa recolhido, fase em que este material foi ordenado e classificado.

Primeiramente, realizou-se o tratamento das entrevistas em três etapas: transcrição, agregação – que consiste em reunir todas as respostas dadas a uma pergunta em

um arquivo para fácil acesso (BOGDAN; BIKLEN, 1994) – e síntese. As entrevistas gravadas foram transcritas pela pesquisadora *in extenso*, as palavras foram reproduzidas o mais fielmente possível. Após a transcrição, obteve-se um grande volume de dados diversificados, resultado da heterogeneidade dos discursos dos sujeitos. Posteriormente, algumas citações utilizadas no trabalho passaram por um processo de textualização, isto é, foram reescritas conforme sugere Tourtier-Bonazzi (1998, p. 242), a partir de “um meio-termo entre duas exigências: a máxima fidelidade ao discurso e a necessidade de torná-lo acessível ao leitor”. Isso significa que as expressões de linguagem oral e as repetições foram retiradas e que as construções textuais incoerentes foram reorganizadas de modo que a leitura não ficasse truncada, o que comprometeria excessivamente sua fluência. Não se alterou o sentido das falas e nem as ideias dos(as) entrevistados(as).

As normas de transcrição sugeridas por Whitaker (2002) também foram utilizadas, tendo em vista respeitar o(a) entrevistado(a) e preservar o conteúdo de seu discurso. A autora explica que não se pode confundir ortografia com fonética.

Respeitar o entrevistado implica, portanto, reproduzir apenas os erros de sintaxe, isto é, as formas peculiares de articulação do discurso. Escrever corretamente o léxico (sem erros ortográficos) nos parece fundamental para reforçar este respeito (WHITAKER, 2002, p. 117).

Destaca-se que os(as) entrevistados(as) foram identificados por pseudônimos para que se preservasse o anonimato. Após a transcrição, todas as respostas dos(as) entrevistados(as) foram reunidas, agregadas, em outro arquivo, para que ficassem próximas, de modo que a pesquisadora pudesse acessar facilmente todas as respostas dadas à determinada pergunta. O mesmo processo foi desenvolvido com as respostas dos questionários, que tiveram seu conteúdo digitalizado, agregado e filtrado.

As respostas dadas, tanto ao questionário como à entrevista, foram lidas repetidas vezes, e fez-se uma filtragem preliminar, uma síntese, com o objetivo de procurar perceber, num primeiro momento, se havia relações significativas ou características comuns entre as próprias respostas, entre as respostas e a hipótese de pesquisa e/ou questões de pesquisa, entre elas e a abordagem conceitual adotada e entre a própria realidade observada. Nesse primeiro contato com o material, a pesquisadora deixou-se nortear por impressões.

Durante o período de sistematização, houve uma constante movimentação que ia da hipótese e/ou questões para a realidade, desta para a teoria e depois para os dados. Esse movimento se repetiu, muitas vezes, nessa e em outras direções até que se pudesse vislumbrar

um quadro composto de múltiplas características, com um esboço significativo (ALVES; SILVA, 1992).

Ao aprofundar-se nas leituras dos dados, também eram relacionadas as experiências e percepções da pesquisadora, o que resultou em interpretações que iam sendo anotadas durante todo o processo. Observou-se, por exemplo, que algumas respostas para a mesma pergunta eram distintas, e, em contrapartida, havia respostas semelhantes para perguntas diferentes. Todas essas concordâncias e oposições foram sendo anotadas para posterior aprofundamento.

A metáfora apresentada por Bogdan e Biklen (1994) ilustra perfeitamente essa etapa da pesquisa:

Imagine-se num grande ginásio com milhares de brinquedos espalhados pelo chão. Foi incumbido de arrumar em pilhas de acordo com um esquema que terá que desenvolver. Passeia-se pelo ginásio, olhando para os brinquedos, pegando neles e examinando-os. Há várias maneiras de arrumar em montes. Pode organizá-los por tamanhos, cores, país de origem, data de fabrico, fabricante, material de que são feitos, tipo de brincadeira que sugerem, grupo etário a que se destinam ou, ainda, pelo facto de representarem seres vivos ou inanimados (p. 221).

Utilizando-se da metáfora do autor e da autora (1994), a etapa de sistematização consistiu-se em um “passeio” pelo ginásio, olhando para os brinquedos, examinando-os e imaginando uma forma de arrumá-los em montes. Esses procedimentos – uma procura de regularidades e padrões – desenvolveram gradativamente e naturalmente o sistema de codificação, ou seja, o modo como seria feita a exploração do material.

Nesse sentido, a partir do material coletado e tendo em vista os objetivos propostos neste trabalho, foram definidas três categorias de análise, relativas ao trabalho pedagógico dos(as) educadores(as) pesquisados(as): “significado de cultura visual para os(as) educadores(as) participantes”; “reflexões críticas a partir das imagens da cultura visual”; “a cultura visual em tempos e espaços pedagógicos”.

Os dados obtidos por meio dos documentos, das entrevistas e dos questionários foram analisados utilizando-se a metodologia de análise de conteúdo, conforme orientação de Bardin (1994), “para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio.” (p. 39). Ainda segundo a mesma autora,

[...] se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após o tratamento) é a primeira etapa necessária [à análise] e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 1994, p. 39, grifos da autora).

As inferências foram feitas com a finalidade de perceber o que é que conduziu determinado(a) emissor(a) a determinado enunciado e quais as possíveis consequências que um determinado enunciado poderia provocar. Como explica Bardin (1994):

Esta abordagem tem por finalidade efectuar [sic] deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver (p. 42).

Segundo Minayo (1992), a importância dessa técnica de função heurística é a imposição de um corte entre as intuições e as hipóteses. “A lógica analisa os enunciados de um texto, seu encadeamento, e as regras formais que validam o raciocínio” (p. 200-201).

3 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

*O narrador conta o que extrai da experiência –
sua própria ou aquela contada por outros.*

*E, de volta, ele a torna experiência
daqueles que ouvem sua história*

Walter Benjamin

Esta seção foi dividida em três partes, cada uma representando uma das categorias desta pesquisa que emergiram da análise dos dados à luz dos referenciais teóricos: na primeira categoria, a partir do conceito de cultura visual, descreveram-se e definiram-se situações ou tópicos particulares, que propiciaram reflexões a respeito do significado e da importância da cultura visual para os(as) educadores(as) participantes.

Na segunda categoria, relevaram-se as convicções dos(as) educadores(as) com relação à cultura visual e o olhar emancipador – olhar crítico e reflexivo de educadores(as) e seus(as) estudantes – e seus pontos de vista a respeito de articulações entre as posições históricas, filosóficas e culturais. Tratou-se das concepções de política emancipadora no âmbito do estético (AGUIRRE, 2011; RANCIÈRE, 1996, 2005a, 2005b, 2012), especificamente na possibilidade de se pensar a perspectiva educativa emancipadora por meio da relação entre arte e política.

Na terceira categoria, destacaram-se exemplos de práticas e possibilidades de usos das imagens da cultura visual apresentadas pelos(as) educadores(as) em diferentes tempos e espaços pedagógicos.

3.1 O significado de cultura visual para os(as) educadores(as)

Ao se analisar as respostas dadas pelos(as) educadores(as), tanto na entrevista como no questionário, percebe-se que a cultura visual é tratada pela grande maioria deles(as) como *substantivo* – conjunto de manifestações culturais. Ao responderem de que forma a compreensão da cultura visual já influenciou ou tem influenciado as suas perspectivas como educadores(as), eles(as) fizeram referência às imagens da cultura visual, quase sempre apontando como as utilizavam nas suas práticas:

[...] trabalho também [...] [com] filme. A oitava série do ensino fundamental. [...] assistiu um filme retratando a [dança da] década de 50. O comportamento, o modo de se vestirem, e como era a dança, porque eu [...] queria que eles comparassem a dança de hoje com a dança [...] da década de 50, tá? Que fizessem uma comparação

crítica, [...] que eles percebessem que a dança não precisa ser vulgarizada como está sendo hoje (Educador(a) 1 – Entrevista, grifo nosso).

Eu acho que hoje em dia a gente tem uma preocupação [com aquilo que] vai mostrar para o nosso aluno, [...] *a gente tem uma preocupação nesse sentido de selecionar as diferentes imagens*: o que é possível de ser trabalhado, o que é descartável, o que tem conteúdo, que pode significar alguma coisa para o aluno na aprendizagem e [...] na formação como cidadão também (Educador(a) 2 – Entrevista, grifo nosso).

[...] *a partir desse trabalho com imagens* é possível ancorar conhecimento, partindo daquilo que é abstrato e se torna concreto, e se torna abstrato [novamente] [...]. Além disso, essa compreensão tem influenciado também [...] para realização de um trabalho semiótico [...] que tem tornado a aprendizagem mais significativa. [...] É minha perspectiva como educador(a): por meio do semiótico, ancorar conhecimento e tornar a aprendizagem significativa (Educador(a) 3 – Entrevista, grifo nosso).

[...] em minhas aulas [...] *é muito importante abordar as imagens que ficaram latentes e criticadas e historicamente conhecidas pela humanidade* (Educador(a) 4 – Entrevista, grifo nosso).

Recebi pelo Facebook uma foto [...] *e essa imagem [...] acredito que está dentro dessa cultura visual* [...] (Educador(a) 6 – Entrevista, grifo nosso).

[...] *sempre trabalho com os meus alunos muita imagem, filmes* [...] para eles assistirem (Educador(a) 7 – Entrevista, grifo nosso).

Apenas o(a) Educador(a) 5 fez menção à natureza do *ver* e às modificações da sua percepção em relação à forma com que passou a ver as imagens a partir da compreensão da cultura visual.

A visão que eu tinha antes mudou, n/é? Completamente. [...] Houve uma influência muito grande no que diz respeito a conseguir observar, a olhar as coisas com mais perspicácia, digamos assim, n/é? Observo com mais detalhes, coisas que eu não conseguia observar antes. [...] Comecei a observar uma imagem [...] com outro olhar, a observar a questão social. É difícil colocar, porque está no meu ser, está naquilo que consigo observar, n/é? Comecei a ver detalhadamente, digamos assim (Educador(a) 5 – Entrevista, grifos nossos).

Nesse sentido, pode-se dizer que, para o(a) Educador(a) 5, a cultura visual, mais do que os objetos que a área de estudo se propõe a estudar, é uma área de investigação que visa uma nova percepção com relação às formas de olhar as imagens.

Embora não haja uma única definição que possa abarcar o conceito de cultura visual, como área de estudo, a explicação dada por Campos (2013) é elucidativa e oportuna:

Quando mencionamos uma área de investigação denominada cultura visual (nalguns casos estudos visuais), estamos a referir-nos a algo relativamente recente e não verdadeiramente consolidado disciplinarmente, uma vez que consiste num empreendimento interdisciplinar envolvendo múltiplos programas epistemológicos. Tal diversidade apenas revela quão complexo e multifacetado é o horizonte da visualidade humana e dos artefactos e dispositivos que o compõem. A pintura, o cinema, o *graffiti*, a fotografia, a banda desenhada [história em quadrinhos], a moda, o corpo, etc. são alguns dos alvos de interrogação de investigadores provenientes dos estudos culturais, dos estudos dos média [estudos de mídia], da história de arte,

da sociologia, da antropologia, entre muitas outras disciplinas instituídas (CAMPOS, 2013, p. 5, grifo do autor).

A maioria dos(as) educadores(as) participantes desta pesquisa procurou a formação com o objetivo de melhorar sua prática pedagógica. No primeiro dia da formação, preencheram uma ficha com seus dados pessoais, que continha as seguintes questões: 1) Por que você resolveu fazer esse curso? 2) Quais suas expectativas? A seguir, algumas das respostas:

1) Inicialmente o tema me chamou a atenção, pois estamos em dias de muitas imagens e certamente o curso irá desenvolver o tema em muitas áreas. 2) Aprender a aprender sobre a leitura de imagem em vários segmentos: escola, sociedade, nosso dia a dia, relacionar imagens (Educador(a) 6 – Ficha diagnóstica).

1) Pelo interesse que o título despertou: leituras de imagens. Uma vez que nossa sociedade é circundada de imagens, considere interessante saber se o curso relaciona-se a esta minha compreensão inicial. 2) Melhorar meus conhecimentos enquanto docente de um 5º ano do Ciclo I [...] (Educador(a) 7 – Ficha diagnóstica).

1) Capacitação. 2) Melhorar e inovar as minhas aulas. (Educador(a) 4 – Ficha diagnóstica).

2) Ver coisas novas, que me deem condições para melhorar as minhas aulas (aperfeiçoar) (Educador(a) 5 – Ficha diagnóstica).

Durante a formação, os(as) educadores(as) demonstraram ter interesse pelas questões do *alfabetismo visual* (NEW LONDON GROUP, 1996; TRINDADE, 2004; HERNÁNDEZ, 2007, 2009), ou seja, “às formas de ‘ler’ as representações visuais” (HERNÁNDEZ, 2009, p. 208).

O termo “alfabetismo” tem sido utilizado como tradução (provisória) da palavra em inglês *literacy*, por autores(as) como Trindade (2004) e Hernández (2007). Trindade relata em seu artigo que Tomaz Tadeu da Silva utilizou o termo na tradução de muitos artigos da publicação *Teoria & Educação*, em 1990. No Brasil, o termo “letramento” também é utilizado, mas Hernández considera que o termo “alfabetismo” é o que melhor representa a complexidade do termo *literacy*, principalmente porque em sua obra o termo é relacionado ao movimento do New London Group (1996), que se refere a *new literacies* e a *multipleliteracies*, respectivamente, “novos alfabetismos” e “múltiplos alfabetismos”. Quando esses(as) autores(as) utilizam o termo “alfabetismo”, referem-se à condição de quem aprende a ler e a escrever: a capacidade de aprender novas informações, por meio da leitura, que podem dialogar com os saberes adquiridos antes, durante e depois de essa habilidade ser adquirida (HERNÁNDEZ, 2007).

De acordo com Dondis (2007), não se pode esquecer que

O alfabetismo significa que um grupo compartilha o significado atribuído a um corpo comum de informações. O alfabetismo visual deve operar, de alguma maneira, dentro desses limites. Não se pode controlá-lo mais rigidamente que a comunicação verbal; nem mais nem menos [...] Seus objetivos são os mesmos que motivaram o desenvolvimento da linguagem escrita: construir um sistema básico para a aprendizagem, a identificação, a criação e a compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas, [...] (DONDIS, 2007, p. 3).

Ao se conhecer e compreender o contexto em que atuavam os(as) educadores(as) participantes da pesquisa, percebemos que seus interesses, concepções e determinações com relação à importância da cultura visual na escola surgiam de suas necessidades em face aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, das cobranças e exigências que sofriam em relação ao rendimento dos(as) alunos(as), e de suas próprias convicções a respeito do que era ser docente:

[...] na área [em] que atuo a utilização de imagens pode, ou mesmo deveria servir de ancoragem à aprendizagem significativa. *Construir a matemática a partir do belo resumiria o que estou pensando e como quero trabalhar [...]* A imagem pode servir de suporte, de ancoradouro para conceitos abstratos. Sem aquela lenga-lenga de problematizar somente situações do cotidiano. A arte na sua abstração dá um suporte a inúmeros problemas, o que uma problematização do cotidiano pode não “apanhar” (Educador(a) 3 – Questionário, grifo nosso).

[Na] Disciplina História [...], percebo essa importância para a contextualização mais informal nas minhas aulas, e para que os educandos analisem as imagens de acordo com os textos trabalhados [fazendo] observações e relações entre textos e as imagens significativas, para o bom entendimento dos alunos. [...] *Toda essa forma didática de trabalho escolar ajuda os alunos a interpretar os textos produzidos por eles mesmos (produção) e os interpretativos junto com as imagens* (Educador(a) 5 – Questionário, grifo nosso).

Sim, a leitura [de imagem] para que os nossos alunos não sejam analfabetos funcionais, e compreendam o nosso universo de conhecimento criticamente é o nosso objetivo. A leitura de imagem pode ajudar em todas as disciplinas do conhecimento (Educador(a) 4 – Entrevista, grifo nosso).

[...] Nas aulas de Língua Portuguesa, o texto imagético, por chamar a atenção dos alunos, acaba proporcionando aprendizagem de uma forma atraente aos educandos (Educador(a) 2 – Entrevista, grifo nosso).

Sou professor(a) de PEB I e estou na função de vice-diretor(a) de Escola Módulo Programa Escola da Família. Em minhas atividades já trabalhei com muitas imagens, pois fazemos os murais da escola. Mas [...] mudei completamente minha visão, *passsei a valorizar mais as imagens e as potencialidades que têm em nosso dia a dia* (Educador(a) 6 – Questionário, grifo nosso).

Sou professor(a) de PEB I, logo transito por todas as áreas do conhecimento e, por tal razão, posso dizer que *todos os materiais didáticos atuais estão repletos de imagens, pois atraem, chamam a atenção dos alunos. Causam mais momentos de aprendizagens significativas do que simplesmente a leitura*. Ao trabalhar com crianças a lenda da Vitória-Régia, a foto da mesma foi o destaque para as questões ambientais da Amazônia, cultura dos povos indígenas, entre outras discussões que oportunizaram uma ótima roda de conversa (Educador(a) 7 – Questionário, grifo nosso).

[...] trabalhar as imagens dentro das aulas de Educação Física [possibilita] a diversificação da aula, melhorando o conteúdo e apresentado o trabalho (aula não é só bola). [...] [a imagem] Pode ajudar a desenvolver a criatividade, atenção, curiosidade. *Estas habilidades ajudam muito o aluno a melhorar sua capacidade de ver o mundo* (Educador(a) 1 – Questionário, grifo nosso).

De forma resumida, no entender dos(as) educadores(as), as imagens da cultura visual podem: servir de suporte, ancoradouro para conceitos abstratos; ser articuladas aos textos escritos para completar e melhorar o entendimento dos(as) alunos(as) a respeito de um assunto; auxiliar a desenvolver criticidade frente ao universo de conhecimento; ser uma forma atraente de se ensinar e de prender a atenção dos(as) alunos(as); ser tema para discussões e reflexões nas mais diversas questões do dia a dia escolar; ser uma forma de diversificar as aulas; ser uma estratégia de ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades; e ampliar e melhorar a capacidade de ver o mundo.

Embora se acredite que a utilização das imagens da cultura visual possa contribuir na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, isto é, que as imagens possam ser utilizadas para trabalhar conteúdos disciplinares específicos e que, por serem textos visuais, possam ser interpretadas, entende-se que a cultura visual – como campo de estudo – poderia acrescentar, ao recente interesse que tem havido por parte dos(as) docentes de várias disciplinas acadêmicas pelas narrativas e significados das imagens, “a atenção pelo visível e a visualidade como campo para ser observado e como perspectiva da qual observar” (AGUIRRE, 2011, p. 70). Desse modo, o trabalho com o imagético poderia ser também utilizado para se fazer reflexões sobre como essas imagens afetam a visão que cada um tem de si, das outras pessoas e a visão do mundo.

Hernández (2009) sugere que o “alfabetismo da cultura visual” seja desenvolvido não só na perspectiva da assimilação de leituras já predeterminadas – pseudo verdades – ou como um sistema de signos – com ênfase no significado –, mas também numa perspectiva cultural.

Segundo a noção de Pierce [1977], um signo é alguma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto (ideia ou coisa) para alguém sob algum aspecto ou qualidade [...] Ao ser comunicado a alguém, o signo produz na mente desse intérprete um segundo signo que traduz o significado do primeiro. Chama-se o signo assim criado de interpretante do primeiro signo. Assim, o significado de um signo é sempre um outro signo (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 39).

Quando Hernández (2009) se refere a um alfabetismo cultural visual, não está se referindo apenas

[...] às formas alternativas de ‘ler’ as representações visuais, mas a uma reflexão crítica sobre como estas representações produzem formas de ver e visualizar

posições e discursos sociais. De forma especial, a respeito das formas subjetivas de olhar o mundo e a si mesmo por parte dos visualizadores (HERNÁNDEZ, 2009, p. 207-208).

Reduzir o estudo dos artefatos da cultura visual às questões relacionadas ao conteúdo, ao discurso e à linguagem é perder a oportunidade de realizar um trabalho numa perspectiva cultural, em que as imagens são consideradas construções culturais resultantes de relações de saber e poder (FOUCAULT, 1984, 2002). Essas concepções da utilização da imagem estão relacionadas às próprias formas e concepções do processo de ensino que podem ser mais ou menos dialógico.

De acordo com Freire (2006), o simples ato de um sujeito (que supostamente sabe) estender o conhecimento a outro (que supostamente não sabe) não implica em aprendizado, e sim em adestramento, isto é, ensinar aos(às) alunos(as) alguns significados e maneiras de interpretar imagens, embora seja um excelente começo, não basta, pois para que haja aprendizado é necessário que o indivíduo assuma uma postura curiosa frente ao mundo, que faça reflexões críticas, que se reconheça conhecendo.

O verdadeiro e indispensável trabalho de extensão do conhecimento (que pode ser realizado em qualquer área) requer que os sujeitos problematizem suas relações com o mundo – que não se limita à natureza, porque é cultura e história – e também suas relações com os outros sujeitos, de modo que estes se tornem conscientes da realidade na qual e com a qual estão inseridos. A técnica (em qualquer área de conhecimento) não existe sem o(a) homem(mulher) e este(a) não existe fora da história, da sua realidade. Partindo desse pressuposto, ao se pretender que um conhecimento seja apreendido, é preciso levar em consideração o indivíduo e sua visão de mundo. O(a) verdadeiro(a) educador(a) é um(a) agente de mudança: o seu trabalho, na condição de dialógico, alcança dimensões que vão além da sua específica técnica ou conteúdo da área de conhecimento (FREIRE, 2006).

Verificou-se também nas falas dos(as) entrevistados(as) que todos(as) consideravam a cultura visual importante; cada qual apresentou sua justificativa para essa importância contemplando os diferentes aspectos e instâncias envolvidos naquilo que cada um entendia como cultura visual.

A imagem hoje, dentro da escola, ela é um ponto, em minha opinião, primordial. [...] Através da imagem você consegue levar informação, através da imagem você consegue atrair o outro, você consegue atingir um determinado objetivo. [...] O aluno aprende mais, raciocina mais e se desenvolve bem melhor. [...] Porque as imagens chamam muito mais atenção do que as palavras (Educador(a) 7 – Entrevista).

É de suma importância, em minha opinião, essa compreensão da cultura visual, porque a partir dela é possível a gente trabalhar conceitos, em qualquer disciplina. Acho que a gente esqueceu o que importa hoje... Hoje tem esse imagético, n/é? E temos que trabalhar nele, pra poder fazer alguma coisa... É uma maneira de não se trabalhar no vazio (Educador(a) 3 – Entrevista).

[...] auxiliar os nossos alunos a poder compreender melhor o conteúdo teórico de muitas disciplinas, que é importante também (Educador(a) 4 – Entrevista).

Esses(as) educadores(as) caracterizaram a importância das imagens da cultura visual como uma mediação para o ensino e para a aprendizagem. Segundo o(a) Educador(a) 7, as imagens possuem um potencial pedagógico notável, pois, ao mesmo tempo em que carregam em seu discurso informações, conteúdos específicos de uma área de conhecimento ou de conhecimentos generalizados, também são centro de interesse dos(as) educandos(as), pois a linguagem imagética os(as) motivavam, os(as) deslumbravam.

Existem várias razões pelas quais os(as) alunos(as) se sentem mais motivados(as) ao realizarem trabalhos desenvolvidos com a mediação de textos imagéticos; uma delas, sem dúvida, é porque eles(as) aprendem lições importantes e valiosas com imagens desde a mais tenra idade. Memória (2006) relata um exemplo desse aprendizado a partir de criptogramas:

Trânsito intenso na Rua São Clemente, uma das principais vias de acesso do bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro. O sinal (ou semáforo) fechado é uma ótima oportunidade para que uma mãe, segurando sua pequena filha no colo, possa passar uma lição valiosa: a imagem de uma mão aberta, em vermelho, representa o momento em que devemos esperar o tráfego fluir; já a de homem caminhando, em verde, é a indicação para que possamos atravessar, enquanto os carros esperam a passagem dos pedestres (MEMÓRIA, 2006, p. 28).

Conforme já foi dito, os(as) alunos(as) estão inseridos(as) em um ambiente imagético, que lhes apresenta cada vez mais textos curtos e imagens ou ícones que sintetizam informações. Frederick van Amstel (2006), professor do curso de Tecnologia em *Web Design* do Opet (PR) e professor convidado da graduação em *Design* da Unisul (SC), explicou em entrevista concedida a Filipe Memória (2006) como e por que os ícones foram criados e são utilizados como facilitadores do entendimento e da navegação nos sistemas de software:

Os primeiros ícones surgiram como metáforas para facilitar o entendimento do funcionamento dos sistemas. A estratégia deu tão certo que as pessoas se lembravam mais da forma do ícone do que do nome do comando que ele representava. Logo, os ícones se tornaram a cara do software, desempenhando papel fundamental na formação de sua própria identidade. Foi a partir daí que o valor estético dos ícones começou a ser explorado em softwares (VAN AMSTEL, 2006, p. 29).

É muito comum ver, na atualidade, crianças pequenas brincando com os *smartphones* de seus pais; elas são capazes de acessar um jogo e jogar sem nem mesmo saber

ler e escrever. Assim, antes mesmo de fazerem parte do sistema formal da Educação, muitas já estão aprendendo e utilizando a leitura e a comunicação rizomáticas por meio dos dispositivos eletrônicos. Como o interesse dos(as) alunos(as) depende dos seus contextos, vivências e preferências pessoais, entende-se que ele(as) se sintam atraídos(as) por imagens, pois estas, cada vez mais, fazem parte de suas experiências. Por conta disso, as experiências cognitivas desenvolvidas na escola deveriam contemplar esses interesses, visto que a maioria das pessoas, hoje em dia – especialmente, crianças e jovens – está conectada eletronicamente praticamente o dia inteiro e exposta a milhares de imagens diariamente.

Mas para alguns(algumas) educadores(as), principalmente aqueles(as) com mais idade, operar aparelhos eletrônicos é uma das suas maiores dificuldades, como também o é entender a lógica da comunicação eletrônica e a cultura moldada por esse tipo de comunicação. Essa dificuldade existe porque “nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico [...]” (CASTELLS, 1999, p. 354), obrigando todos(as) a se adaptarem. A constatação desse fato pressupõe que um trabalho voltado para as questões imagéticas, tanto na formação inicial de professores(as) como na continuada, é importante.

As imagens significam, comovem, surpreendem e ensinam os sujeitos também fora da escola; portanto, para alguns(algumas) educadores(as), em especial para um(a) dos(as) participantes da pesquisa, seria natural e até indispensável aproveitá-las na escola: “E *temos* que trabalhar nele [universo imagético] pra poder fazer alguma coisa” (Educador(a) 3 – Entrevista, grifo nosso), pois não se pode ignorar a proliferação imagética nas sociedades contemporâneas.

Dar sentido ao aprendizado do(a) aluno(a), partindo de artefatos visuais que lhes são familiares e que possuem significação para eles(as), é uma forma de não “trabalhar no vazio” (Educador(a) 3 – Entrevista), é uma forma de concretizar, de materializar noções e conceitos que de outra forma poderiam ficar abstratos, inacessíveis para os(as) estudantes.

Os(as) educadores(as) enfatizaram em seus discursos a importância das imagens da cultura visual para o desenvolvimento cognitivo, compreensão de conceitos e concretizações de noções abstratas do conhecimento. Rudolph Arnheim (1904-2007), psicólogo alemão, foi um dos primeiros a apresentar a ideia de Arte para o desenvolvimento da cognição. Segundo Arnheim (2005), embora a arte dependa de um julgamento, aquele(a) que julga é obrigado(a) a conhecer as regras antes de ousar quebrá-las. E essas regras (gramática visual) estão envolvidas na cognição, por exemplo: recepção, estocagem e

processamento de informações, percepção sensorial, memória, pensamento e aprendizagem (BARBOSA, 2005).

O(a) Educador(a) 7 destacou que: “[...] [através da imagem] O aluno aprende mais, raciocina mais e se desenvolve bem melhor”. A esse respeito, Barbosa (2005) explica que a “[...] arte se mostra eficiente para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, compactar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipótese e decifrar metáforas” (p. 17).

Essa abordagem mais contemporânea de trabalho com a arte legitimada, que está associada ao desenvolvimento cognitivo, também pode ser desenvolvida trabalhando-se com quaisquer outros textos imagéticos, por exemplo: fotografia, propagandas, charges entre outros.

Outro aspecto percebido em algumas falas a respeito da importância da cultura visual na escola diz respeito à questão da interpretação das imagens: “Vai melhorando a visão de mundo. Você consegue passar e ver um grafite no muro e interpretar o que ele está querendo mostrar pra minha pessoa, ou para o mundo” (Educador(a) 1 – Entrevista).

Um texto é um recorte do processo ininterrupto da semiose cultural²⁹, compreendida como o conjunto de bens simbólicos produzidos pela humanidade, a ampla rede de significações dos bens culturais (SARDELICH, 2006). Os objetos culturais são textos, por exemplo: um filme, uma música, uma pintura, um romance, uma propaganda. E “esses objetos culturais, embora finalizados, não estão prontos, pois se destinam ao olhar, à consciência e à recriação dos leitores” (KEHRWALD, 2009).

Ao se fazer uma interpretação de objetos artísticos, artefatos visuais ou imagens, analisam-se tanto as imagens ou os objetos em si – que são decifrados como um texto sem palavras que produz significado – quanto o contexto no quais eles foram criados. Segundo Hernández (2011), embora essa forma de analisar uma imagem seja reconhecida, inclusive pelo próprio autor, ela se mostra incompleta e pode ser desenvolvida para além da simples interpretação. Com base em Laplanche (2005), Hernández (2011) ainda explica que, quando o foco do olhar é direcionado apenas para o que é visto

[...] supõe-se que o objeto e seu produtor façam um enigma ao espectador-leitor, que este tem de decifrar, com a ajuda das disciplinas do olhar (que disciplinam): a história da arte (a iconografia), a semiótica, a psicanálise, o perceptualismo formalista. Desta maneira, a escola ou o museu se articulam como lugares

²⁹ A semiose cultural é um código de terceiro nível, ou seja, é simbólica e depende da linguagem humana. O código genético é de primeiro nível, pois sua função é criar e não interpretar. O código animal é de segundo nível, pois é mental, logo, interpretativo. O código cultural é de terceiro nível, pois é simbólico, ou linguístico (BYSTRINA, 1995).

simbólicos que ensinam a disciplina do olhar (para ver ‘bem’ o que ‘deve’ ser visto) e que outorgam, como moeda de câmbio e recompensa à submissão disciplinar, o gozo derivado de decifrar o ‘enigma’ associado ao poder de ‘ver’ além da superfície do eu se vê (HERNÁNDEZ, 2011, p. 35).

A leitura de imagens ou artefatos culturais que se fundamenta em uma disciplina do olhar, nem sempre resulta em ou desenvolve criticidade no(a) leitor(a), pois aquele(a) que está lendo pode estar vendo apenas aquilo que lhe foi ensinado ou concedido a ser visto. Desenvolver um olhar realmente crítico implica em fazer emergir o efeito posicional e subjetivador que o visto gera em quem vê, ou seja, fazer com que aquele(a) que vê se questione a respeito do lugar discursivo em que se coloca diante do que é visto (HERNÁNDEZ, 2011).

Além das questões apresentadas, também foram mencionadas e apontadas como pontos muito importantes para serem trabalhados na escola aquelas relacionadas à proliferação da imagética comercial e aos discursos da mídia:

Antes de qualquer coisa, eu acho que o[a] professor[a] tem que estar sempre “atenado[a]” com o que está acontecendo na sociedade. Porque às vezes o aluno chega à escola com algumas atitudes que você não sabe de onde ele tirou. *Então, você precisa saber o gosto dos alunos, o que eles estão assistindo, o que eles estão vendo.* Estar no meio deles pra saber, pra poder compreender e poder auxiliá-los a pensar, refletir se [a atitude deles] é legal. *Porque nem tudo que os alunos veem, nem tudo que está na mídia, nem tudo que eles gostam vai ser bom pra eles. Porque eles precisam perceber que hoje em dia se vende imagem* (Educador(a) 1 – Entrevista, grifos nossos).

Esse(a) educador(a) apontou três aspectos significativos: o envolvimento do(a) docente com o universo do(a) aluno(a); a questão do papel dos textos culturais veiculados pela mídia na construção, moldagem das identidades e comportamentos dos(as) educandos(as); e a imagem como bem de consumo. Freire (2011b) ressalta a importância de se respeitar os saberes dos(as) educandos(as) e de discutir com eles(as) “a razão de ser de alguns desses saberes” (p. 31). Como a mídia tem estabelecido valores normativos que têm orientado as vidas de milhares de pessoas, é fundamental que o(a) professor(a) conheça e respeite esse universo, pois ele é trazido para a sala de aula pelo(a) educando(a), mas é importantíssimo também que esses conteúdos sejam problematizados, relativizados e integrados aos conteúdos curriculares.

Conhecer esse universo imagético midiático também auxilia o(a) educador(a) a compreender comportamentos e atitudes dos(as) alunos(as) que são inspirados por ele. Embora a mídia inspire estilos de vida, que moldam identidades hedonistas, consumistas e preconceituosas, é preciso lembrar que os(as) alunos(as) são sujeitos históricos, inacabados,

que pensam, sonham, se comunicam e podem produzir o conhecimento juntamente aos(às) educadores(as).

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 2011b, p. 96).

Sendo a educação uma forma de intervenção no mundo, como afirmado por Freire (2011b), é desejável que os professores e as professoras, a partir de suas práticas educativas, possibilitem “a promoção da ingenuidade para a criticidade” (p. 33), mas isso só será possível se o(a) aluno(a) for ouvido(a), se seus saberes construídos na sua prática comunitária forem respeitados, compreendidos e problematizados, e se educadores e educadoras acreditarem que seus(suas) alunos(as), embora sejam seres condicionados, não são seres determinados (FREIRE, 2000, 2001, 2005, 2011b).

Nesse sentido, os elementos visuais que fazem parte do dia a dia – inclusive as imagens que estão estampadas nos materiais didáticos – podem ser instrumentos importantes para o desenvolvimento dessas práticas. Como as imagens nunca são vazias, desprovidas de representações, sempre representam algo – visões de mundo, de gênero, de etnias, de classe social e estereótipos – e visto que normalmente são tomadas como verdades e – se não forem questionadas, debatidas, criticadas – passam a ser referência textual, elas são um interessante recurso que pode ser utilizado para diálogos, problematizações e discussões.

O(a) Educador(a) 1 ao suscitar o papel que a imagem tem assumido na economia, o descreveu de forma bastante simples: “[...] hoje em dia se vende imagem” (Educador(a) 1 – Entrevista).

Segundo Duncum (2011), a reprodução e veiculação de imagens têm ajudado a expansão e a manutenção da economia capitalista, principalmente devido ao caráter efêmero que as imagens possuem. Trabalhar com esse viés a partir da cultura visual é trazer esclarecimento aos(às) alunos(as) e desenvolver olhares menos ingênuos e mais críticos com relação ao consumismo, “para que a gente não seja ‘levado’ pela mídia a esse consumismo, essa prática que a gente acha nefasta” (Educador(a) 4 – Entrevista).

Outros(as) entrevistados(as) apontaram a questão da criticidade como ponto relevante a ser trabalhado, a partir da cultura visual, e como meio de se desenvolver a cidadania. Segundo eles(as), desenvolver um olhar engajado seria um dos papéis da educação, e por meio dos artefatos visuais os(as) educandos(as) se apropriariam da produção cultural em

que estão inseridos(as), o que lhes daria condições de analisar criticamente a realidade que os(as) cerca.

A escola tem como função formar o aluno para o exercício da cidadania; então, quanto mais crítico, quanto mais o aluno conseguir perceber o significado e compreender o significado das imagens que os cercam, a formação dele vai estar melhor, mais estruturada. [...] *a imagem também é formadora de opinião e é esse cuidado que a gente tem que ter ao olhar a imagem [...] Por isso a importância [de se trabalhar com a cultura visual]* (Educador(a) 2 – Entrevista, grifo nosso).

[...] os alunos, eles vão ficando mais críticos enquanto leitores, n/é? Leitores de tudo o que está acontecendo no mundo (Educador(a) 6 – Entrevista).

Bem, a compreensão da cultura visual na escola é importante para que se compreenda o que está por trás da imagem que é dada, ou fornecida, ou mostrada. Porque *todas elas carregam ideologias, ou seja, a importância ideológica é muito alta, e as pessoas têm que saber interpretar essa imagem para saber a qual ideologia está servindo, se é ideologia para o bem ou para o mal. Para o bem ou para o mal daquela sociedade, daquele indivíduo, ou mesmo de uma situação que nós estejamos vivendo no momento. Então, um aluno que saiba fazer leitura de imagens, e compreenda o que está por trás das imagens, da sua ideologia*, ele é um cidadão muito mais crítico e reflexivo, uma pessoa que realmente pode ter mais direito às escolhas (Educador(a) 4 – Entrevista, grifo nosso).

Segundo Aguirre (2011), a ação política proposta ao se utilizar imagens da cultura visual na escola não está articulada a uma disputa direta pelo exercício do poder, mas à configuração de “um espaço específico de emancipação e [...] de uma esfera particular de experiência, na qual os sujeitos possam dispor de todas suas capacidades e sejam donos de sua voz e de seus atos” (p. 71). É consenso que o discurso da mídia é persuasivo e ideológico, e que influencia e forma opiniões e identidades. A derivação educativa da cultura visual pretende proporcionar espaço para que educandos(as) e educadores(as) reflitam e discutam sobre o universo imagético e desenvolvam o pensamento crítico e a autonomia em suas escolhas das imagens cotidianas, de forma que não se tornem reféns delas.

O(a) Educador(a) 6 mencionou a questão dos valores por acreditar que por meio da cultura visual se pode problematizar questões fundamentais e urgentes da vida social: “Eu acredito que trabalhar com os alunos compreendendo a cultura visual vai resgatar valores e também ajudá-los a compreender a sociedade em que vivem” (Educador(a) 6 – Entrevista).

Essa perspectiva está incorporada aos Temas Transversais (BRASIL, 1998), isto é, às questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. Essas questões podem ser trabalhadas em quaisquer disciplinas, pois pertencem ao cotidiano, geralmente são vinculadas pelos meios de comunicação e perpassam os conteúdos disciplinares trabalhados em sala de aula. Entende-se

que o trabalho com imagens da cultura visual pode ser valioso recurso para desenvolver esses temas em sala de aula.

Ficou claro que as concepções de cultura visual de cada um(a) dos(as) entrevistados(as) e a importância que eles(as) deram a ela estavam intimamente relacionadas com as suas histórias de vida, suas experiências (BENJAMIN, 1994d) e concepções de educação e de educador(a). Conforme relatos deles(as), algumas dessas concepções foram desenvolvidas durante a formação, surgidas das reflexões sobre as suas práticas e posturas.

Segundo Leite (2011), cursos e/ou programas de formação/capacitação docente são comumente pautados em “*um como fazer a partir de um como pensar*” (LEITE, 2011, p. 40) e podem ter duas concepções: uma que se apoia em princípios tradicionais (verdades metodológicas) e outra que se guia por modelos de formação reflexiva. Mas, segundo o autor, há ainda outra possibilidade de olhar para o processo de formação. E a partir de reflexões sobre o texto *A escrivainha* (BENJAMIN, 1993), Leite (2011) apresenta uma possibilidade de formação que se desliga dos processos de racionalização, conscientização e disciplinamento, para se ligar a “processos outros de afetação, sensibilização, rupturas, recriações, reinvenções” (LEITE, 2011, p. 43, grifo do autor).

Qualquer formação, independentemente da sua concepção, acaba por contribuir para o reconhecimento de uma ideia de identidade do(a) professor(a).

De acordo com Hall (2006), a construção identitária é uma construção cultural, um processo de se construir sujeito, complexo, dinâmico e histórico e que “reside na capacidade humana de se fazer como agente da e na cultura” (COELHO, 2010a, p. 105). Gergen (1997) explica que é a linguagem que possibilita ao ser humano a capacidade de ser inteligível, por isso a unidade fundamental da vida social são as relações, e não o indivíduo. “Ao se expandir o vocabulário de autoexpressão (do eu) torna-se possível expandir o campo das relações humanas” (GERGEN, 2006, p. 24, tradução nossa)³⁰; portanto, a percepção de si mesmo(a) se constitui mediante relações com os outros.

Antes do século XVIII, as pessoas se consideravam pertencentes a um determinado grupo social, e não havia a noção de identidade. A partir de então, com o iluminismo, surge a noção de personalidade fixa, cujas relações se baseiam na fidelidade e no compromisso. O conceito de educação emerge dessa base filosófica e social iluminista, que concebe ao sujeito uma identidade idealizada (GERGEN, 2006).

³⁰ Original: “Al ampliar el vocabulario de expresión de uno mismo se vuelven posibles otras opciones en el campo de las relaciones humanas”

Segundo Hernández (1998), uma das razões pelas quais palavras como poder, imposição, ideologia ou cultura e classe social foram excluídas do discurso pedagógico é que esse discurso foi construído com base no projeto iluminista – que pretende a emancipação humana – sujeito centrado, unificado e estável – a partir da razão, da moral e das artes.

Veiga-Neto (2002) observa que praticamente a totalidade daqueles(as) que exercem a docência e pesquisam Educação na atualidade foram formados(as) intelectual e profissionalmente em moldes iluministas; portanto, não foram suficientemente preparados(as) “para enfrentar as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas” (p. 23) nas quais estão mergulhados(as). Por isso, o autor recomenda que se desconfie das bases sobre as quais se assentaram as promessas e as esperanças nas quais a maioria foi ensinada a acreditar e que, de fora delas, haja empenho em examiná-las e criticá-las. A esse respeito ele declara:

[...] dou-me por satisfeito se puder contribuir para que cada professor e cada professora não aceite automática e silenciosamente, de modo não problemático, as grandes declarações de princípio que vem há mais de duzentos anos dando sustentação ao mundo moderno e, de certa maneira, contribuindo para justificar o autoritarismo e a dominação – étnica, religiosa, racial, de gênero, etc. – em termos econômicos, culturais, morais, políticos, etc. (VEIGA-NETO, 2002, p. 23).

A posição que se toma, em face às certezas e verdades, está diretamente relacionada às representações de sujeito³¹ (KAËS, 2010; ZAVALLONI, 2007) e ao conceito de arte e de educação que se possui.

O modo como cada pessoa se vê

[...] se dá circunscrito socialmente, na tensão entre diferentes vozes, que aos poucos vão encontrando ou não ressonância no indivíduo. Com base nesses pressupostos, entendemos que a subjetividade não existe *a priori*, mas concretiza-se no processo de internalização, evidenciando que o desenvolvimento acontece de modo partilhado (KASSAR, 2000, p. 44).

Diante dessas diferentes vozes que ressoam no indivíduo, perguntou-se aos(às) entrevistados(as) especificamente se, e de que forma, eles(as) percebiam a influência que as imagens exerciam e vêm exercendo em suas formas de olhar a realidade. Há o pressuposto de que a imagem apresenta uma dinâmica específica e que

[...] o poder da imagem é algo incontestável e passível de apreensão imediata. A imagem toca diretamente aos sentidos, é imediatamente captada não só pelo olhar,

³¹ “Contribuições como a de Kaës (1976), relativa ao aparelho psíquico dos grupos, ou [...] [como] as de Zavalloni (2007), que há trinta anos se dedica [...] às relações entre representações sociais e subjetividade [...] remetem a um sujeito que não seria um indivíduo isolado no seu modo de vida, mas seria autenticamente social; um sujeito que interioriza, se apropria das representações ao mesmo tempo em que intervém na sua construção” (JODELET, 2009, p. 683).

mas também pela emoção e pela razão. Ela sugere uma variedade de coisas que só com dificuldade uma outra forma de apreensão do real e do imaginário percebe e transmite, além de ter um grande poder de síntese. Uma só imagem condensa uma série de elementos e diz muito sobre a percepção do real que a pessoa que a registrou ou a criou possui. [...] As imagens são formas privilegiadas de condensar e veicular representações sociais (BERGER, 2006, p. 119).

Cada educador(a) respondeu a essa questão de uma maneira particular, expressando de que forma percebia a influência dos artefatos da cultura visual em seus cotidianos. O(a) Educador(a) 2, por exemplo, relatou que as imagens que emocionavam ou chocavam tinham o poder de influenciar mais, exatamente porque elas atingem os sentimentos daqueles(as) que as veem:

Bom, não tem como fugir da cultura visual porque estamos cercados de textos que são visuais, o tempo inteiro. A questão é: o que influencia na nossa vida é o que acabamos parando para olhar, o que concedemos um olhar especial, o que damos uma interpretação, é o que começa a fazer significado para gente. *Muitas das imagens que vemos no dia são descartáveis, então eu acho que essas que, de alguma forma nos trazem algum significado especial, ou algum sentido para nossa vida, são aquelas que nos influenciam.* Por exemplo, uma imagem de vandalismo, n/é? Que emociona e que choca. Como essas que a gente tem visto recentemente com essas manifestações³², ou, por outro lado, a imagem da manifestação mesmo, a luta, as possibilidades, o horizonte que está se abrindo. Então, são dois lados da mesma imagem, dois sentimentos diferentes, n/é? [...] isso muda o que a gente é [...] dependendo da imagem [...] e da interpretação que fazemos dela, mudamos o nosso jeito de ser mesmo, o que eu sou, o que eu penso a respeito disso (Educador(a) 2 – Entrevista, grifo nosso).

Segundo Benjamin (2000), a modernidade impôs um novo ritmo de atenção e desatenção às pessoas, o que culmina com a “desintegração da aura na vivência do choque” (p. 145). Para o autor, choque seria tudo aquilo que assusta ou surpreende os sentidos, impactando tanto os estímulos e a vida psíquica como provocando riscos reais de morte ou mutilação. Na visão de Benjamin (2000), o resultado do choque pode tanto incentivar a reflexão crítica dos indivíduos como modelar a percepção humana, o que acaba por adestrar os indivíduos e determinar que esses choques tenham que ser cada vez mais marcantes para que sejam percebidos.

A imagem de bombardeios seria metáfora adequada ao trabalho psíquico de aparar os choques que se está continuamente exposto na vida moderna. “Benjamin considera que [esse exercício] [...] reduziria a vida psíquica [...] à sua dimensão mais pobre: a das funções do sistema batizado por Freud de percepção-consciência” (KEHL, 2009, p. 463). Isso por que

³² O(a) Educador(a) 2 se refere às manifestações populares ocorridas por todo o Brasil em junho de 2013, e que surgiram inicialmente para contestar os aumentos nas tarifas de transporte público.

Quanto maior é a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência (BENJAMIN, 2000, p. 111).

As noções de experiência e vivência em Walter Benjamin são distintas. Meinerz (2008) explica que

Analisar a questão da experiência (*erfahrung*) em Walter Benjamin é contrapô-la à noção de vivência (*erlebnis*). Na esfera da vivência, saturada de eventos e sensações, resta ao ser humano a capacidade de reagir a esses estímulos (reportando à noção de choque em Freud). A memória (e seu correlato – o esquecimento) é imprescindível à experiência, mas perante os choques, o ser humano só armazena suas vivências na camada mais superficial da consciência, impossibilitando recursos para a experiência estética ou poética (p. 6).

Segundo Santos e Franco (2004), o ser humano acaba não tendo tempo de incorporar os estímulos exteriores. E com isso perde-se – juntamente com as experiências vividas no passado, a sua história e a tradição – a capacidade de pensar crítica e ativamente. Desse modo, as respostas aos estímulos exteriores são dadas de modo instintivo, ou seja, sem que sejam feitas reflexões ou interpretações.

Quando o(a) Educador(a) 2 diz que “não tem como fugir da cultura visual”, ele(a) está expressando a sensação da imagem do bombardeio, o *choque* (BENJAMIN, 2000), a grande quantidade de estímulos visuais dos quais as pessoas, que podem ver, não têm como se proteger³³, isso porque se uma pessoa é fisiologicamente capaz de ver e seus olhos estão abertos, então, ela vê.

Há outra fala, do(a) Educador(a) 2: “muitas das imagens que vemos no dia são descartáveis”. Ela indica que, de alguma forma, por meio de algum mecanismo, esses estímulos externos precisam ser e são bloqueados, descartados. Segundo Benjamin (2000), o consciente se protege dos estímulos não os tornando conscientes; quer dizer, para se defenderem dos estímulos externos, as pessoas começam a olhar e não ver. Mas esse mecanismo de defesa nos impede de processar essas informações no sistema consciente – onde operam as “funções perceptivo-cognitivas-motoras do ego – como as de percepção, pensamento, juízo crítico, evocação, antecipação, atividade motora, etc.” (ZIMERMAN, 2007, p. 82) e as remete diretamente ao inconsciente.

³³ Aceitamos a capacidade de ver da mesma maneira como a vivenciamos – sem esforço. Para os que veem, o processo requer pouca energia; os mecanismos fisiológicos são automáticos no sistema nervoso do homem. Não causa assombro o fato de que a partir desse *output mínimo* [mecanismo fisiológico automático no sistema nervoso do homem] recebamos uma enorme quantidade de informações, de todas as maneiras e em muitos níveis (DONDIS, 2007, p. 6).

Dentre todas as imagens que “passam” pelos olhos de uma pessoa durante o dia, quais serão notadas? Quais serão “filtradas pelo *Reizschutz* [escudo protetor]” (ROUANET, 1981, p. 73)? Segundo o(a) Educador(a) 2, somente as imagens “que de alguma forma nos trazem algum significado especial, ou algum sentido para nossa vida”. E esse(a) educador(a) completa que essas imagens “são aquelas que nos *influenciam*” (grifo nosso).

Mas será que as imagens não podem influenciar ou ensinar as pessoas mesmo quando não são percebidas conscientemente? Segundo Loponte (2002), “as imagens são pedagógicas, em um sentido mais amplo do que podemos entender por pedagogia”; e Barbosa (1998), por sua vez, afirma que “nós aprendemos por meio delas [imagens] inconscientemente” (p. 17). De acordo com Barbosa (1998), as imagens podem influenciar, estimular e ensinar as pessoas sem que necessariamente elas se apercebam disso. Elementos visuais podem influenciar e impor condicionamentos culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, sem que se note, isto é, sem que as pessoas tenham consciência dessas influências ou condicionamentos. Inclusive, essa é uma estratégia de marketing muito usada pela propaganda que visa influenciar e persuadir o cliente a comprar.

A frase do(a) Educador(a) 2 – “dependendo da imagem [...] e da interpretação que fazemos dela, mudamos o nosso jeito de ser” – delinea uma *unidade concreta de experiência* (TÜRCKE, 2010), na medida em que a percepção foi capaz de se fixar em algo propiciando a unidade das percepções e sentimentos.

Essa capacidade de se fixar naquilo que está à nossa volta e de refletir sobre o que essas imagens dizem “de mim” também foi observada, embora de forma diferente, no relato do(a) Educador(a) 6. Ao ser questionado(a) sobre como percebia a influência que as imagens exerciam e vêm exercendo em suas formas de olhar a realidade, ele(a) relatou que as mudanças arquitetônicas da cidade, as intervenções urbanas tinham chamado a sua atenção, como um dispositivo para a percepção da passagem do tempo e das mudanças sociais, do processo de modernização e do próprio modo de viver e sentir na cidade.

Agora, outra parte da cultura visual que deu pra perceber ao longo dos anos foi a cidade mesmo. Eu que sou da cidade de São Carlos, nascida aqui, me acostumei com uma paisagem de casarões antigos, que particularmente achava bonito, me fazia bem ver sempre daquele jeito. Mesmo que seja antigo, velhinho. Agora, numa semana você está passando e vê um casarão, na outra já puseram tapume e aquilo está no chão. Então é uma coisa, assim, que choca, n/é? *Porque toda aquela parte daquele cenário da cidade, aquela construção que fazia parte daquele cenário, passa a não fazer mais parte. Dá um sentimento de ver aquilo no chão, porque é toda uma cultura que fica perdida, n/é?* Depois de repente vai ficar numa foto amarelada, ou só na memória da gente, aquilo passa e é ruim ver passar. Tanto é que tem na rua Conde, tem aquele edifício Euclides, n/é? É terrível, aquilo está acabando e ninguém... Mais um pouquinho e já já aquilo lá está no chão. E assim, *acho que a*

cultura visual é tudo: desde as coisas antigas, até as coisas modernas que tão acontecendo, mas eu acho que a moderna não deveria sobrepor a antiga. Valorizo muito essa parte do cenário da cidade, porque representa toda uma cultura de época, então eu não acho que uma época não deveria “matar” a outra, acho que deveriam conviver juntas. [...] Às vezes a gente quer fazer alguma coisa, mas [...] os interesses são muito maiores do que a nossa vontade (Educador(a) 6 – Entrevista, grifos nossos).

As relações entre pessoas e lugares são complexas e envolvem suas memórias, a identidade espacial e fatores de ordem subjetiva e cultural: “A relação da memória com os lugares não deixa de ser a história das formas de conhecimento do mundo, das maneiras como as verdades sobre o mundo foram elaboradas [...]” (PINHEIRO, 2010, p. 7).

Retomando as observações de Veiga-Neto (2002), talvez realmente não se esteja preparado para as rápidas, profundas e inevitáveis mudanças sociais; e essa condição se reflete no desconforto e inquietação que se tem ao se deparar com um panorama de inovações e mudanças constantes nas paisagens e espaços urbanos. Nesse sentido, as mudanças visuais na paisagem têm papel importante na subjetividade e identidade das pessoas. Sem dúvida, cada pessoa percebe a realidade – expressa no patrimônio público – de uma maneira específica; isso se dá porque, mediado por sua história de vida, ela percebe e dá sentido à paisagem de modo próprio. Exteriorizar essas percepções e problematizá-las pode ser uma interessante tarefa, que poderia ser realizada tanto individualmente como de forma coletiva na escola.

Segundo Freire (2001), ao se tratar das questões do patrimônio cultural da cidade, não se pode esquecer que o papel da cidade é educativo. A cidade, para Freire, é educadora ao mesmo tempo em que é educanda. Porém, a tarefa educativa da cidade, ou seja, aquilo que se aprende com ela vai depender da posição política e da forma como exercemos o poder, a serviço de que e de quem. Por exemplo, a memória da cidade, isto é, a história das gerações anteriores é contada por meio do patrimônio histórico e cultural da cidade, mas a história de seus valores e crenças sempre é contada pelo olhar do vencedor, e não se pode esquecer de que esse olhar é parcial, pois conta apenas “um lado da história”.

Aprende-se (conscientemente ou inconscientemente) com o visual de uma cidade. O que é valorizado? O que se aprende com isso? O que se quer reproduzir? A partir da reflexão sobre a paisagem – que não se reduz à reflexão sobre as formas arquitetônicas –, pode-se construir narrativas que expressam o modo com que essas visualidades estão tocando as subjetividades e (re)configurando modos de ser.

Outras questões também foram levantadas e debatidas durante a pesquisa: o(a) Educador(a) 4, por exemplo, ressaltou a questão da mídia televisiva e disse que percebia a

influência exercida pelas imagens veiculadas por ela, razão pela qual tinha por hábito fazer a leitura crítica da sua programação:

Eu assisto muito à programação da televisão, porque é uma das coisas que a gente tem mais acesso, né? E até é mais cômodo, porque não precisa sair de casa nem nada. A gente se revolta de ver a maneira como a mídia tenta passar uma ideologia, uma política de submissão para o povo brasileiro, e de falta de cultura [...] (Educador(a) 4 – Entrevista, grifos nossos).

Para o sujeito ingênuo, as propagandas se destinam apenas a apresentar e a vender produtos; entretanto, mais que isso, ao se fazer uma leitura crítica de suas narrativas, percebemos que elas nos vendem padrões de vida e consciências. Embora essas apresentações sejam sempre manipuladoras, muitas delas são incrivelmente cruéis, desumanas, na concepção de humanização/desumanização apresentada na obra de Freire (2005; 2011b); ou seja, distorcem a vocação de *ser mais* (FREIRE, 2005, p. 83) do indivíduo, pois “as imagens, como uma dispersão e materialização do discurso, são modalidades de prática discursiva e não-discursiva [sic], resultando das relações de saber e poder que as constituem.” (NASCIMENTO, 2011, p. 216).

As imagens são expressões de pensamentos que se materializam em práticas sociais, e o problema é que a normatização, a naturalização das imagens geram também a legitimação de determinadas práticas sociais. Em contrapartida, há a possibilidade de se utilizar essas mesmas imagens como estratégia de resistência e ruptura.

Segundo Guattari e Rolnik (1996), a subjetividade está em circulação nos diferentes conjuntos sociais, e os indivíduos podem se relacionar com essa subjetividade de dois modos:

[por meio de] uma reação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou [de] uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 33).

Para muitos dos(as) educadores(as), a reflexão sobre a questão imagética foi realizada pela primeira vez na formação continuada, motivo pelo qual se supõe que, anteriormente, eles não haviam vivenciado uma experiência (BENJAMIN, 2000) que relacionasse o visual ao trabalho educativo. Provavelmente, essa foi uma das razões pelas quais alguns(algumas) educadores(as) relacionaram fortemente os novos conhecimentos sobre imagens às suas identidades docentes. Observa-se esse aspecto na resposta do(a) Educador(a) 3 à questão sobre como a compreensão da cultura visual já influenciou ou tem influenciado a sua perspectiva individual ao olhar a realidade:

De maneira geral eu acho que minha perspectiva como ser humano mudou. *Mas, não tem como separar o [Educador(a) 3, diz seu próprio nome] do(a) professor(a).* Então, eu acho que mudou o meu jeito de pensar, de fazer reflexões, e a minha prática docente (Educador(a) 3 – Entrevista, grifo nosso).

No caso do(a) Educador(a) 3, ficou clara a sua dificuldade em explicar uma experiência individual, razão pela qual disse que não tinha como separar sua pessoa da função docente, pois havia uma imbricação. Isso resultou em compreender que suas experiências (BENJAMIN, 2000) com imagens estavam impregnadas de e nas suas práticas pedagógicas. Esse(a) educador(a) também escreveu no questionário:

[...] passei a ter um gosto pelas imagens, o que não acontecia antes. Por exemplo, ao ir numa livraria não fico mais somente na parte em que atuo, mas dou também um “pulo” na parte de artes, para observar algumas imagens, como também passei a me interessar por documentários da área (Educador(a) 3 – Questionário, grifo nosso).

Após a formação continuada na Diretoria de Ensino, depois de conhecer um pouco mais sobre as imagens nas esferas artísticas, jornalísticas e didáticas, esse(a) professor(a) passou a ter interesses diferentes pelas imagens, inclusive passou a procurar livros e documentários sobre arte ou com imagens interessantes, o que com certeza aumentou seu repertório visual e intelectual. Embora não tenha explicitado em palavras, infere-se que esse interesse e procura por imagens estavam intimamente atrelados à sua função docente, sendo seu principal interesse encontrar imagens com potencial para serem utilizadas em sala de aula.

Essa prática de identificar-se ou focar-se em trabalhos com imagens na escola pareceu ser natural. Outros(as) professores(as) relataram experiências semelhantes, nas quais, durante a apreciação de imagens, lembravam-se de conteúdos que poderiam ser associados e planejavam atividades com obras de arte, ou com imagens fixas e/ou em movimento da cultura visual:

[...] cada momento que eu abro um livro para ler, cada momento que eu ligo o meu computador, que eu saio para ir ao cinema, eu estou ali olhando, procurando... [temas para serem discutidos em sala de aula] como agora, assisti recentemente àquele filme “Guerra Mundial Z”, e já estou pensando (risada), quando voltar às aulas vou conversar com os meus alunos a respeito de uma guerra mundial biológica. Porque esse filme nada mais é do que isso, um vírus que provoca uma guerra mundial e do jeito que a ciência caminha isso não é uma coisa tão impossível (Educador(a) 7 – Entrevista, grifo nosso).

Mas refletir sobre a experiência social e cultural de “ver e ser visto na contemporaneidade” (TOURINHO, 2011b, p. 9), a qual possibilita a percepção dos significados e dos sentidos que cada um atribui às imagens, conforme as próprias visões do mundo, também é muito importante. Nessa perspectiva, é relevante que os(as) professores(as)

possam compreender e desenvolver uma postura crítica frente ao universo imagético que lhes é apresentado diariamente, pois eles(as) também estão sujeitos à cultura visual, e compreender como essas imagens e artefatos influenciam e constroem suas próprias subjetividades é necessário.

Para finalizar, é importante esclarecer que é com base e de acordo com várias pesquisas que articulam educação e arte (MARTINS; TOURINHO, 2009, 2010; 2011; 2012), em especial a de Leite (2011), cujo eixo central é “refletir a ‘força’ da imagem [...] nos espaços de formação” (p. 27), que se considera a educação da cultura visual uma importante e potente área de estudo e de produção de novos sentidos e constituição de subjetividades.

3.2 Reflexões críticas a partir das imagens da cultura visual

Como já explicitado, o debate sobre as visualidades e o desenvolvimento de ações que reconheçam e respeitem os diversos modos de ver têm se tornado um desafio e uma necessidade para todas as disciplinas do currículo. A cultura visual tem trazido importantes subsídios para as discussões e debates a respeito dos modos de se ver na atualidade, isso porque, como área de estudo, ela enfatiza a “visualidade como campo para ser observado e como perspectiva da qual observar” (AGUIRRE, 2011, p. 70).

[...] a perspectiva da cultura visual leva consigo o germe de um reposicionamento das funções da arte na sociedade e, com isso, um novo modo de relacionar arte e política, um novo sistema de relações com o cotidiano ou, dito em termos de Rancière, uma nova ‘política da estética’ (AGUIRRE, 2011, p. 70-71).

Para Aguirre (2008, 2009, 2011), a arte é uma forma de simbolização que – independentemente de suas características estéticas – se articula com outros sistemas simbólicos existentes em um determinado contexto cultural. Em outras palavras: um artefato ou evento pode ser considerado arte ou não dependendo do contexto cultural concreto em que está inserido.

Não há arte, evidentemente, sem um regime de percepção e de pensamento que permita distinguir suas formas como formas comuns. Um regime de identificação da arte é aquele que coloca determinadas práticas relacionadas com formas de visibilidade e modos de inteligibilidades específicos (RANCIÈRE, 2005, p. 18, tradução nossa)³⁴.

³⁴ Original: “No hay arte, evidentemente, sin un régimen de percepción y de pensamiento que permita distinguir sus formas como formas comunes. Un régimen de identificación del arte es aquel que pone determinadas prácticas en relación con formas de visibilidad y modos de inteligibilidad específicos”.

Para Rancière (2005a), a legitimação do que é ou não arte se dá a partir de um *regime de identificação*. Esse regime, quando usado para julgar um artefato ou evento – dentro de um sistema de percepção e de pensamento específico –, determina, a partir da avaliação das formas desse artefato ou evento, se eles pertencem ou não ao universo comum daquilo que culturalmente se definiu como sendo arte.

Portanto, entende-se que arte diz respeito às estéticas como um regime específico de identificação e pensamento das artes que, dentro de um contexto cultural determinado, dentro de um universo de representação hierárquico, determina quais artefatos ou eventos pertencem ou não a ela.

Antes de se fazer reflexões sobre novos modos de se articular arte e política (AGUIRRE, 2011) ou de se pensar em uma nova política estética (RANCIÈRE, 2005a, 2005b, 2010), faz-se necessário primeiramente ponderar sobre as noções de política.

Segundo Rancière (1996), é comum considerar que a política é o conjunto dos processos mediante os quais se realizam: “a integração e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e funções, e os sistemas de legitimação desta distribuição” (p. 43, tradução nossa)³⁵. Porém, para esse autor (1996), esta seria uma definição mais adequada de polícia (aqui na concepção dada por Foucault (1990) em consonância com o que os autores dos séculos XVII e XVIII entendiam por polícia): “não é uma instituição ou mecanismo funcionando no interior do Estado, mas uma tecnologia governamental específica do Estado; domínios, técnicas, objetivos em que o Estado intervém” (FOUCAULT, 1990, p. 92). Para Rancière (1996), política seria uma prática diferente e até antagônica à definição dada primeiramente, pois para ele a política é fundamentalmente estética, isso porque “a estética e a política são maneiras de organizar o sensível: de dar a entender, de dar a ver, de construir a visibilidade e a inteligibilidade dos acontecimentos” (RANCIÈRE, 2010, p. 125).

Vale ressaltar que, para Rancière (2005b), *o sensível* não tem relação com sentimento, sensibilidade ou tratamentos sociais; antes disso, o sensível é aquilo que fundamenta uma comunidade, aquilo que é comum a todos, espaço específico de emancipação e esfera particular de experiência (RANCIÈRE, 2011). O econômico, o político e o ideológico compõem uma condição sensível que de certa maneira seria a mesma para determinada comunidade, mas aqueles(as) que fazem parte de determinada comunidade não compartilham do mesmo mundo sensível, pois a *partilha do sensível* (RANCIÈRE, 1995) ou *divisão do*

³⁵ Original: “La agregación y el consentimiento de las colectividades, la organización de los poderes, la distribución de los lugares y funciones y los sistemas de legitimización de esta distribución”.

sensível (RANCIÈRE, 2005b) não é a mesma para todos(as), isto é, os espaços específicos de emancipação não são distribuídos da mesma forma para todos os sujeitos, e a esfera particular de suas experiências também se difere, pois nem todos e todas são chamados(as) a ocupar esses espaços (AGUIRRE, 2011).

Schiller [1989] diz que a experiência estética suporta o edifício da arte do belo e da arte de viver. Toda a questão da “política da estética” – em outras palavras, do regime estético da arte – se vira para essa pequena conjunção [‘e’]. A experiência estética é eficaz na medida em que o é a experiência daquele e. Ele fundamenta a autonomia da arte na medida em que conecta a esperança de “mudança de vida” (RANCIÈRE, 2002, p. 134, grifo nosso, tradução nossa)³⁶.

O mero contato com os artefatos da cultura visual não transforma as pessoas, mas pode oferecer perspectivas para os sujeitos sensíveis, críticos e éticos que se disponham competentemente a romper com os regimes do sensível determinados pela política estética legada da modernidade e a elaborar critérios mais justos que acabem com ou reduzam a exclusão (AGUIRRE, 2011).

Ao se averiguar as falas dos(as) educadores(as), com relação ao olhar emancipador da cultura visual em tarefas pedagógicas, de modo geral, percebeu-se que havia mais descrição e contextos de mecanismos políticos e históricos do que propriamente o relato de um desenvolvimento efetivo de um olhar mais reflexivo e crítico. Exemplos dessas falas já foram abordados na categoria anterior e, provavelmente, estão explicitados na categoria a seguir.

A seguir, o relato de um projeto interdisciplinar, em que os(as) alunos(as) foram convidados à ação:

Bem recentemente, na semana passada, aliás, a gente desenvolve na escola um *projeto de educação ambiental*. [...] esses alunos saíram, para *capturar algumas imagens do entorno escolar pra fazer essa interpretação, essa leitura crítica do que está acontecendo...* [...] É interessante essa percepção deles verem ao longo do tempo o que está mudando e como eles agiram, n/é? Acho que isso é importante na formação deles, [a intervenção foi realizada] [...] aqui no Bosque de Santa Fé [...] *a imagem inicial era um monte de lixo que tinha esparramado. Aí eles fizeram.. a intervenção, mutirão de limpeza, eles recolheram o lixo, e aí depois no final a imagem é outra, então acho que é uma situação prática que a gente pode usar isso pra desenvolver essa, essa atitude consciente em relação ao meio ambiente por exemplo, n/é? Acho que no meu conteúdo específico, por exemplo, a gente usa [a imagem] o tempo todo, não tem hoje em dia como desvincular imagem do trabalho pedagógico, não tem. Nesse mesmo projeto, em outros momentos, nós trabalhamos, por exemplo, a *representação do que eles estavam vendo naquele dia, no presente, e**

³⁶Original: “Schiller says that aesthetic experience will bear the edifice of the art of the beautiful and of the art of living. The entire question of the ‘politics of aesthetics’ – in other words, of the aesthetic regime of art – turns on this short conjunction. The aesthetic experience is effective inasmuch as it is the experience of that and. It grounds the autonomy of art, to the extent that it connects it to the hope of ‘changing life’”.

depois [foi pedido para que eles mostrassem][...] como gostariam que fosse, n/é? Então tudo isso pra despertar a consciência critica mesmo. [...] Então, é esse trabalho, e isso a gente consegue através da imagem mesmo, a gente não tem como ficar falando aqui dentro, a gente precisa levar o aluno pra ver, pra fazer esse recorte. E é engraçado porque em outros momentos no projeto, também a gente dá a máquina fotográfica na mão dele. E aí a gente tem a oportunidade de ver o recorte que ele está fazendo daquela situação. E muitas vezes a gente se surpreende, porque às vezes eles veem o que a gente não consegue ver, n/é? São várias as formas de olhar, várias interpretações diferentes. (Educador(a) 2 – Entrevista, grifos nossos).

Não ficou claro no relato do(a) educador(a) o processo pelo qual os(as) estudantes passaram e de que forma refletiram sobre as questões ambientais. Isso porque a ênfase é dada mais ao produto, ao resultado, à ação dos(as) estudantes do que ao processo que levou à ação. Sem o conhecimento dos processos, infere-se que essa proposta pode ser trabalhada tanto numa perspectiva emancipadora como numa perspectiva direcionadora, ou seja, quando se faz um “direcionamento para um modelo de prática educativa do que é certo e errado, bom ou ruim” (LEITE, 2011, p. 76).

Nesse sentido, quando se elabora uma proposta de desenvolvimento de um olhar emancipador, é preciso primeiramente se questionar: como ela será desenvolvida? “[...] como um produto de práticas, ou, diversamente como um processo a ser percorrido” (LEITE, 2011, p. 67)?

Dentre outros relatos sobre as formas nas quais os(as) educadores(as) utilizam imagens da cultura visual numa perspectiva crítica-reflexiva, destacou-se o do(a) Educador(a) 1. Ele(a) costuma utilizar a problematização (FREIRE, 1979, 2005, 2006, 2011c), o diálogo, para contemplar uma dimensão que pretende ir além do pedagógico, que pretende aumentar a criticidade dos(as) estudantes(as).

Então, a gente precisa mostrar essas questões para o aluno: vocês vão consumir isso por quê? Porque foi colocado numa imagem de um jogador que é importante para a seleção? Certo. Mas, vocês precisam disso? Então, penso que a escola é um lugar onde essas questões devem ser tratadas, um auxílio ao aluno (Educador(a) 1- Entrevista, grifo nosso).

Hoje o biotipo é magrela. É magricela. Eu pedi para eles fazerem um trabalho sobre bulimia e anorexia. Eles trouxeram imagens fortíssimas. Você mostra pra eles: gente, da onde que surgiu que a beleza, a saúde é pessoas magra? [...] Ser magra é ter saúde? Ou ser gorda é ter saúde? Vamos comparar os dois. Porque o importante é qualidade de vida. É saúde, então, sendo magras ou gordas, vamos pensar na qualidade de vida. Então, primeiramente uma boa alimentação, vida ativa e praticar atividade esportiva (Educador(a) 1 – Entrevista, grifo nosso).

O(a) Educador(a) 1 destacou a questão do consumo influenciado por ídolos do esporte e a questão da estética corporal influenciada pela moda. A prática de associação de um produto à imagem de um ídolo do esporte é uma estratégia do marketing esportivo. A segunda questão está ligada ao fenômeno do culto ao corpo e da estetização da cultura, da

vida cotidiana. A estetização da cultura se deu quando o estético do âmbito das artes implacavelmente se deslocou “para todos os cantos da vida cotidiana” (AGUIRRE, 2011, p.69). Uma cultura narcísica vem se desenvolvendo apoiada pela mídia e moda, e as imagens veiculadas influenciam comportamentos e estabelecem metas.

Nesses dois exemplos, o(a) educador(a) propôs problematizações frente às imagens, propôs reflexões a partir de questionamentos e, embora não tenha explicitado, discutiu essas questões junto aos(às) alunos(as). Segundo Freire (1983), a substituição da descrição/explanação de um tema pela problematização pode propiciar ao indivíduo a oportunidade de realizar uma crítica da sua própria existência. Essa experiência é exemplificada, no livro *Educação como prática da liberdade*, por meio do relato de uma mulher: “‘Gosto de discutir sobre isto’, disse ela, referindo-se à situação representada, ‘porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora, sim, observo como vivo’” (FREIRE, 1983, p. 148).

Nesse caso, também é preciso observar a postura do(a) educador(a) frente à proposta de problematização, pois a intenção desta deve ser a desconstrução de noções de verdadeiro/falso, certo/errado, bonito/feio, e não um simples perguntar para “apresentar” as respostas prontas para os(as) alunos(as) ou para direcioná-las.

Segundo Freire (1979), a problematização também pode despertar a curiosidade do(a) aluno(a), uma curiosidade que deve passar de ingênua – “[...] que resulta indiscutivelmente um certo saber [...]” (FREIRE, 2011b, p. 31) – para a crítica, “[...] tornando-se então, [...] curiosidade epistemológica [...]” (FREIRE, 2011b, p. 32-33).

Em outros exemplos dados, os(as) educadores(as) não apresentaram possibilidades de reflexões críticas a partir de propostas com imagens, mas sim reflexões sobre o conteúdo. A seguir, apresentam-se duas respostas dadas à questão sobre a possibilidade de reflexões críticas a partir de imagens em suas respectivas disciplinas (pergunta 4 da entrevista) que contemplaram exemplos de utilização das imagens para trabalhar conceitos e entender conteúdos:

Eu acredito que [...] a imagem possibilita a reflexão. Às vezes é muito mais fácil um aluno olhar pra uma imagem e se posicionar em relação à imagem, do que em relação a um texto, por exemplo. Então acho que isso que é rico e é importante na imagem. Porque às vezes em relação ao texto escrito eles teriam mais dificuldade pra fazer o mesmo tipo de posicionamento, então é isso que eu acho legal trabalhar os dois, os dois tipos de textos ao mesmo tempo acho que enriquece realmente a prática. E isso em qualquer disciplina, eu acho, não especificamente na disciplina de língua portuguesa, eu acho que a imagem abre essa possibilidade, n/é? Da formação, de reflexão, do aluno crítico, às vezes até um assunto que não é muito interessante para o aluno e de repente a partir da imagem ele começa a se interessar pelo tema que vai ser tratado. Então, acho que a imagem abre inúmeras possibilidades

independentemente da disciplina que você trabalha. [...] *É claro que precisa nesse momento de uma intervenção do[a] professor[a], né? Para ajudar nessa leitura, até porque como já foi dito anteriormente, tem muita coisa que é descartável e que deve ser descartado mesmo, porque não serve para essa formação específica, né?* Então, o cuidado na seleção dessas imagens também acho que é fundamental (Educador(a) 2 – Entrevista, grifos nossos).

[...] ao trabalhar conceitos, por meio de uso de imagens, [...] o aluno vai tendo as próprias reflexões dele. [...] Em algum momento de euforia, ele fará intervenções, criticando ou refletindo, seja de qual maneira for. [...] Para a matemática em si, essas reflexões não são oportunas, ou podem até ser, mas talvez não caberiam no momento da aula, do trabalho que está sendo feito. [...] Gosto de uma participação, gosto de fazer uma aula expositiva, dialogada, mas na hora que eu estou falando, só eu falo – o que é difícil de acontecer em sala de aula (risada) – o aluno vai ter as reflexões dele, alguns vão extrapolar, e além de observar o conceito que está lá atrás embutido, ele vai ter as reflexões dele. Se esse aluno quiser comentar, ele comentará, e se for oportuno mesmo, para aquele momento, penso que vale a pena, sim, até discutir mesmo, tá? (Educador(a) 3- Entrevista, grifos nossos).

Freire (1979, 2011c) também se utilizava de imagens – “[...] uma fotografia ou um desenho que representasse uma situação existencial real [...]” (FREIRE, 1979, p. 31) – na aplicação de seu método de alfabetização de adultos. A imagem representava uma dimensão do contexto real dos(as) educandos(as), ela era uma *codificação* do contexto real, um “objectum” no contexto teórico (FREIRE, 1979, 2011c).

Em uma perspectiva crítica, explica Freire (2011c), “a codificação não é uma simples ajuda visual de que o[a] educador[a] se serve para ‘dar’ uma aula melhor” (p. 38). Ela é uma representação que possibilita aos educadores(as) e educandos(as) se distanciarem do objeto cognoscível para que

[...] possam refletir juntos, de modo crítico, sobre o objeto que os mediatiza. O fim da descodificação é chegar a um nível crítico de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem de sua situação em seu ‘contexto real’ (FREIRE, 1979, p. 31).

Comumente, a pedagogia crítica da arte e da cultura visual atua no sentido de mostrar “os mecanismos da manipulação e o exercício do poder, esperando gerar, com isso, como consequência, atitudes de recusa” (AGUIRRE, 2011, p. 89). Na prática, são utilizadas estratégias para identificar as lógicas que regulam os regimes de representação, para analisar as posições hegemônicas existentes na retórica. Embora esse exercício de identificação e análise crítica contribua com um intento emancipador, a mera compreensão dos mecanismos de dominação não garante em absoluto a transformação das consciências e das situações, pois:

Os explorados geralmente não necessitam que lhes expliquem as leis da exploração. Pois não é a incompreensão do estado de coisas existentes o que mantém a submissão, mas a ausência do sentimento positivo de uma capacidade de transformação (RANCIÈRE, 2005a, p. 38, grifo nosso).

Freire (1979, 2005, 2011a) também pondera que perceber os mecanismos de dominação não implica em resistência. Para o autor (1979), a *consciência* dos sujeitos passa por três estágios: da “consciência semi-intransitiva” para a “transitivo-ingênua” e desta para a consciência crítica. Na “consciência semi-intransitiva”, primeiro estágio da consciência, os indivíduos ignoram totalmente as causas dos acontecimentos cotidianos e as suas relações no processo histórico. No segundo estágio de consciência, denominado “transitivo-ingênua”, os indivíduos, embora percebam as causas dos acontecimentos e suas relações no processo histórico, ainda não possuem condições de lutar contra elas. Os indivíduos alcançarão o terceiro estágio, o da consciência crítica, após superarem a ignorância e a inércia, características dos dois primeiros estágios.

Para Freire, a importância fundamental da educação está no fato de que somente um sério trabalho de educação dialógica voltado para a reflexão e ação permite ao sujeito passar do segundo para o terceiro estágio.

Nesse sentido, explica Freitas (2004), o processo de conscientização de Freire (1979; FREIRE; SHOR, 1986) é construído a partir de três dimensões:

[...] a *dimensão política*, a *dimensão epistemológica* e a *dimensão estética*. Em suas últimas obras, Freire analisa-o intensamente, de forma indireta, a partir de três categorias fundamentais, que correspondem, respectivamente, a cada uma dessas dimensões: a esperança, a curiosidade e a alegria. Entre elas se estabelece uma relação de complexidade, a partir da qual, em cada dimensão, encontram-se presente também as demais. (FREITAS, 2004, p. 69-70, grifo da autora).

Como dito anteriormente, Rancière (2005a), em outra perspectiva relaciona política, estética e emancipação. Para o autor, a política é uma determinada configuração do mundo sensível em que se vive ou uma forma de organizar esse sensível, e a emancipação é romper o marco sensível em que se está obrigado a viver, uma maneira de reconfigurar a partilha do sensível. Rancière (1996) aventou que política deveria ser

[...] aquela que rompe o regime da partilha do sensível que define as partes, as partes que lhes cabem ou a sua ausência: a parte dos que não tem parte. Essa ruptura se manifesta por uma série de eventos que reconfigura o espaço onde se definia as partes, as partes que lhes cabiam e a ausência de partes. A atividade política é o que move um corpo que estava determinado ou muda o destino de um lugar, faz ver o que não tinha razão para ser visto, faz ouvir um discurso onde apenas um ruído teria lugar, faz ouvir como discurso o que era escutado como um mero ruído (RANCIÈRE, 1996, p. 45, tradução nossa)³⁷.

³⁷ Original: “Propongo ahora reservar el nombre de política a una actividad bien determinada y antagónica del a primera: la que rompe la configuración sensible donde se definen las partes y sus partes o su ausencia por un supuesto que por definición no tiene lugar en ella: la de una parte de los que no tienen parte. Esta ruptura se manifiesta por una serie de actos que vuelven a representar el espacio donde se definían las partes, sus partes y las ausencias de partes. La actividad política es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde sólo el ruido tenía lugar, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido”.

Na visão de Rancière (2005a), o estético e o artístico se articulam ao político na organização do acesso ao espaço material e simbólico e na configuração do mundo sensível.

Nesse sentido o político em relação com as artes, pode ser entendido como o jogo de decisões sobre o que se pode ver e dizer, sobre quem tem competência, qualidade para ver e para dizer ou sobre quais são as prioridades dos espaços do ver e do dizer e as características de acesso a eles (AGUIRRE, 2011, p. 72).

Ou, nas palavras de Rancière (2005a), a *política da estética* pode ser descrita como as “práticas e as formas de visibilidade da arte que interferem na partilha do sensível e em sua reconfiguração, ao recortar espaços e tempos, sujeitos e objetos, o comum e o particular” (RANCIÈRE, 2005a, p. 15, tradução nossa)³⁸.

Segundo Aguirre (2011), somente a transgressão dos espaços estipulados para cada um pela divisão do sensível pode gerar aquele “sentimento positivo” mencionado por Rancière (2005a, p. 38) e, por conseguinte, transformar o estado das coisas. Aguirre (2011) explica que

[...] a tarefa política não estriba apenas em formar pessoas conscientes, mas, sobretudo, em formar pessoas habilitadas ou capacitadas para sair da exclusão [...] ao fazer com que o excluído compreenda a linguagem que ele não ‘possui’, não se está fazendo nada se não se pode fazer com que ele ocupe o lugar no qual é permitido usá-la (p. 91).

O princípio da emancipação é a equidade e ocorre quando se dispensa a oposição entre olhar e agir (RANCIÈRE, 2012) ou entre reconhecimento e ação (FREIRE, 1979) e quando se entende que a distribuição do sensível faz parte da configuração de sujeição e dominação (RANCIÈRE, 2005a).

Segundo Aguirre (2011), é possível exercer uma ação política emancipadora no âmbito do estético; para isso é preciso investir mais em investigação e criação de novas formas de partilhar o regime de distribuição política do que em se ocupar da tarefa de desmascarar as formas com as quais o poder emprega a cultura visual.

O(a) Educador(a) 7 relatou que costuma utilizar imagens para trabalhar questões socioeconômicas e culturais.

A reflexão através da imagem leva o aluno a contextualizar politicamente um determinado período. Se nós formos observar, por exemplo, o período da escravidão a partir do momento em que você está conversando com seu aluno a respeito da

³⁸ Original: “La relación entre estética y política es entonces, más concretamente, la relación entre esta estética de la política y la política de la estética, es decir la manera en que las prácticas y las formas de visibilidad del arte intervienen en la división de lo sensible y en su reconfiguración, en el que recortan espacios y tiempos, sujetos y objetos, lo común y lo particular”.

pessoa do negro o que ele te fala a principio: que hoje você vai ser preso se discriminar uma pessoa negra. Então, hoje, de repente esse é o conceito que ele tem. *A partir do momento que você começa a mostrar a eles [...] imagens a respeito da escravidão contidas principalmente nos livros de história – [...] tenho uma série de imagens que eu acabo levando para a sala de aula porque eu fiz o meu mestrado em cima dessa questão – [...] eles passam a refletir sobre aquela situação, e começam a entender qual foi a posição histórica do negro no contexto social político brasileiro. Que foi um contexto de desumanização da pessoa do negro para transformá-lo em força de trabalho.* De repente se numa classe de quarto, quinto ano eu chego lá e falo: “Desumanização, coisificação de uma pessoa para se transformar em força de mão de obra de trabalho” vai ser um conceito totalmente estranho e abstrato que eles não vão entender absolutamente nada. A partir do momento que mostro a foto dos negros todos amontoados no porão do navio negreiro, a foto dos negros sendo leiloados no mercado público, mostro como era a condição de vida dentro de uma senzala, mostro o pelourinho, eles começam a entender o significado de coisificação, eles começam a entender o que significa a desumanização, eles percebem que os negros foram tratados da forma como se tratavam os animais. *Então, nesse momento eles já vão entender que dentro da política brasileira sempre houve um grande jogo de interesse e que por essa razão pessoas foram usadas para preenchimento de interesses econômicos. Então, através daquelas figuras vou conseguindo atingir os meus objetivos de que eles entendam o que é o racismo, o que é o preconceito, o que é a discriminação racial.* [O(a) aluno(a)] conhece ou ouviu falar de uma lei [...] que diz que se o negro for desrespeitado ele pode fazer um boletim de ocorrência e exigir um reparo da pessoa que o ofendeu. Mas, não entende o contexto histórico dessa legislação. [...] Então, eles começam a criar essa consciência histórico cultural e política com as imagens. Que eu percebo que as imagens elas têm um peso muito maior do que se eu ficar só falando, falando, falando. Lógico, o[a] professor[a] tem que falar? Ele[a] tem que esclarecer, ele[a] tem que [...] clarear a mente do[a] aluno[a] para que o[a] aluno[a] comece a entender e criar o seu próprio repertório sobre aquela situação. A partir do momento que ele[a] começa a entender todo esse processo, principalmente da colonização do Brasil, ele[a] começa a entender porque é que hoje nós vivemos muitas situações. (Educador(a) 7 – Entrevista, grifos nossos).

Ao contrário do que pensa o(a) educador(a), as imagens veiculadas nos meios de comunicação e dispostas em materiais pedagógicos, ao representarem de forma estereotipada e caricatural, não só o negro, mas a mulher e o indígena também, passam a ser senso comum de todos, independentemente da etnia ou classe social, e muitas das vezes recalcam os valores históricos e culturais, desenvolvendo comportamentos de rejeição e autorrejeição (BRASIL, 2005).

O livro didático, às vezes o único recurso pedagógico do(a) professor(a), pode ser “um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor[a]” (BRASIL, 2005, p. 23), ao expandirem uma representação negativa do negro e uma positiva do branco.

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o[a] professor[a] contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas (BRASIL, 2005, p. 25).

Outra forma interessante de se trabalhar a crítica às questões sociais é utilizando charges e cartuns. O humor, se problematizado, pode se mostrar muito eficaz para desenvolver essas questões. Existem imagens que tratam os temas das minorias levando o leitor a uma análise dos problemas abordados, como as charges e cartuns de Maurício Pestana, artista negro que utiliza a sua criatividade para retratar, de forma bem-humorada, a discriminação racial.

Dois(duas) outros(as) educadores(as) relataram que se utilizam de imagens de humor como recurso pedagógico, quase sempre para trazer e desenvolver assuntos do cotidiano:

[...] o uso da imagem promove reflexões críticas [...] por exemplo, um trabalho com charge consegue fazer essa relação com o que está acontecendo mesmo dentro da política, n/é? (Educador(a) 6 – Entrevista).

[...] procuro sempre associar um texto de crônica, uma charge, uma história em quadrinho, a gente usa a imagem a todo o momento (Educador(a) 2 – Entrevista).

As obras de arte também foram mencionadas como recurso para desenvolver olhares críticos:

É óbvio que a gente sabe muito bem que o conhecimento artístico e o uso da imagem promovem reflexão crítica. [...] toda vez que eu trabalho um artista plástico, [...] mostro os quadros e as fases que ele deixou, explico o que ele quis dizer naquele momento na sociedade. E com isso é importante a gente saber que nessa possibilidade, além da cronologia e do momento histórico, o aluno entende o que o pintor, ou o escultor, quis dizer, o que foi importante pra sociedade naquele momento (Educador(a) 4 – Entrevista).

O objetivo desta seção foi analisar se e como os(as) educadores(as) propunham articulações entre as imagens da cultura visual e as posições históricas, filosóficas e culturais, com a finalidade de se desenvolver um olhar emancipador e educadores(as) e estudantes críticos(as) e reflexivos(as).

Em geral, os(as) educadores(as) acreditam que refletir sobre a produção artística do ser humano, que são visões do mundo, e articulá-las à história sociocultural da humanidade e às diferentes funções da arte pode ser um interessante recurso. Porém, como já dito anteriormente, a simples exposição das imagens em sala de aula, por si só, não pode desenvolver a criticidade e, por conseguinte, um olhar emancipador.

Por vezes, percebe-se no discurso de alguns(algumas) educadores(as) que basta possibilitar aos(às) alunos(as) uma série de recursos visuais para que o conteúdo seja compreendido ou para que se desenvolva um olhar crítico, não ficando claro se são abertos espaços para discussões e interpretações a partir das imagens. Outros(as), por sua vez,

mencionaram que propõem problematizações a partir de imagens, tendo em vista propiciar reflexões a partir de questionamentos.

3.3 A cultura visual em diferentes tempos e espaços pedagógicos

A terceira categoria, intitulada “A cultura visual em diferentes tempos e espaços pedagógicos: possibilidade de usos das imagens”, foi desenvolvida para analisar exemplos de práticas e possibilidade de usos da imagem apresentadas pelos(as) educadores(as).

Muitas possibilidades de uso da imagem foram relatadas anteriormente neste trabalho e relacionadas às categorias tratadas anteriormente. Nesta seção, são apresentadas outras possibilidades de uso de imagens, atividades específicas desenvolvidas pelos(as) professores(as), conforme as disciplinas ministradas por eles(as).

Alguns(algumas) educadores(as) utilizaram a produção imagética – desenhos, fotografias e outras produções visuais – como linguagem e elaboraram atividades para que os(as) estudantes se expressassem por meio delas. Foi interessante notar que essas propostas criadas por docentes de diferentes disciplinas não se restringiram à apreciação, interpretação de imagens, mas se estenderam, também, à produção imagética. Isso foi relatado por três professores(as) de diferentes disciplinas: Educação Física, Língua Portuguesa e Arte:

Minhas aulas práticas são antecedidas de uma aula teórica. Após a aula prática os alunos fazem um relatório que não precisa ser só escrito, pode ser desenhado. Eles conseguem me transmitir tudo aquilo que assimilaram na aula em forma de imagens (Educador(a) 1 – Entrevista, grifo nosso).

[...] em outros momentos do projeto, a gente dá a máquina fotográfica na mão do aluno. E temos a oportunidade de ver o recorte que ele está fazendo daquela situação, n/é? E muitas vezes a gente se surpreende, porque às vezes eles veem coisas que a gente não consegue ver, n/é? São várias formas de olhar, várias interpretações diferentes (Educador(a) 2 – Entrevista, grifos nossos).

Após uma visita ao SESC, fizemos uma releitura para ver a essência do que eles puderam captar de cada obra dentro da condição que eles vivem aqui em São Carlos e não no Rio de Janeiro [as obras vistas no SESC são de Beatriz Milhazes, artista plástica do Rio de Janeiro], que é uma questão muito importante pra nós professores[as] (Educador(a) 4 – Entrevista, grifo nosso).

Acredita-se que a utilização da produção imagética em diferentes disciplinas é um eficiente recurso pedagógico, na medida em que os(as) alunos(as) podem se expressar através dessas produções. Freedman (2006) explica que a experiência visual pode ser articulada por meio de imagens que estão “relacionadas ao conhecimento prévio, integradas com outras imagens criadas por outras pessoas e são recuperadas com diversos objetivos,

inclusive o objetivo de interpretar e criar novas imagens” (FREEDMAN, 2006, p. 30, tradução nossa)³⁹.

Quando o(a) aluno(a) se manifesta imagetivamente, ele(a) acessa o seu universo cultural e visual. Tourinho (2009) explica que

[...] a construção social do visual é cultural e se contrapõe à ideia de originalidade. Não importa quão singular possa ser a percepção de um[a] aluno[a], ela sempre será contaminada por elementos, ideias e valores do grupo social ao qual ele[a] pertence e com o qual convive (p. 282).

Esse tipo de atividade permite que educadores(as) dialoguem com a cultura visual dos(as) educandos(as) e com as suas próprias. O ideal, segundo Tourinho (2009), é que, após as produções, os desenhos, fotografias ou quaisquer outras produções visuais sejam socializadas entre os(as) alunos(as) a fim de que discussões possam ser geradas a partir delas.

Propiciar um espaço de expressão por meio de imagens ou um espaço para que se faça leitura de imagens é importante, mas também é importante que o(a) professor(a) observe de que forma ele(a) fará a leitura e o *feedback* dessas atividades. Pois, o(a) educador(a) precisa cuidar para não impor aos(às) alunos(as) seus próprios gostos estéticos ou estabelecer “verdades ou padrões”. A singularidade dos(as) alunos(as) deve ser respeitada e encorajada.

Com relação ao relato do(a) professor(a) de Arte sobre produção imagética, ele(a) ainda comentou que, após a visita ao SESC, os(as) alunos(as), em grupos, realizaram releituras das obras de Beatriz Milhazes, que foram apreciadas em uma exposição na escola. Segundo esse(a) professor(a), as releituras ficaram muito bonitas.

O(a) Educador(a) 5 mencionou que costuma utilizar imagens em atividades avaliativas. Por ser professor(a) da disciplina de História, trabalha principalmente com a contextualização das imagens. Ele(a) relatou uma experiência que teve ao corrigir uma atividade avaliativa na qual solicitava a interpretação de uma imagem (ANEXO 1). A partir de alguns conceitos apreendidos no curso de formação, ele(a) relata que percebeu o porquê de certa resposta dada por um aluno a uma determinada questão que continha uma imagem. Ele(a) percebeu que uma imagem pode ser lida de diferentes modos, dependendo do repertório e da vivência do(a) leitor(a).

Então, *procuro observar, ver, aquilo que o outro consegue ver, no caso seria o aluno, n/é? O que ele consegue ver através daquilo? E, também tentar entender a*

³⁹ Original: Las imágenes están relacionadas con el conocimiento previo, están integradas con otras imágenes creadas por otras personas, y son recuperadas con diversos objetivos, incluido el objetivo de interpretar y crear nuevas imágenes.

sua visão, que não é igual a minha, que é diferente. Porque nós somos diferentes, somos indivíduos, cada qual com a sua individualidade. Para entender o que o aluno consegue ver, é preciso analisar, observar, e considerar a sua idade também, n/é? A gente tem um olhar uma visão e o aluno tem outra, completamente diferente. Talvez não tenha maturidade para observar da minha maneira, por isso é preciso olhar da maneira dele, da maneira como ele vai ver, como ele vai observar. Tive um exemplo em sala de aula de um aluno que viu uma imagem de uma forma diferente. A compreensão que ele teve foi diferente do resto da sala. Eu observei do ponto de vista dele, e consegui entender aquela visão dele, a maneira como ele tinha interpretado aquilo, n/é? Coloquei em uma prova uma imagem sobre o feudalismo, e ele explicou que a imagem era de uma pessoa dando esmola. A imagem que eu tinha colocado era um servo dando as obrigações [tributos feudais] para o senhor. Num primeiro momento eu parei e pensei: nossa, não tem nada a ver. Mas, depois eu observei de outra maneira e falei: tem tudo a ver, n/é? É a visão do aluno, de acordo com a realidade do dia a dia dele, n/é? [...] Ele interpretou a imagem: viu as roupas do senhor, roupa bem luxuosa, e a roupa do servo, mais simples. O primeiro homem era mais bem vestido, mais apanhado do que o servo, então ele achou que era um homem dando esmola para o outro que era mais pobre (risada). É a maneira da criança ver, n/é? E você observa também que as crianças conseguem observar as diferenças, n/é? As roupas, a diferença da postura, o aluno conseguiu ver que o que dava, tinha condições financeiras melhor do que aquele que estava recebendo. Achei superinteressante (Educador(a) 5 – Entrevista, grifos nossos).

Observando a resposta do aluno a partir de uma perspectiva do ensino da arte, pelo viés da Abordagem Triangular⁴⁰, pode-se dizer que esse aluno fez uma interpretação da imagem a partir da sua descrição, porém, por não conhecer o contexto, a sua interpretação ficou descontextualizada. Ele não pode relacionar as funções sociais daquelas personagens expressas na imagem porque desconhecia o seu contexto.

Embora a análise do(a) professor(a) tenha algumas inconsistências, por exemplo, quando ele(a) diz que a leitura feita pelo aluno foi realizada daquele modo por falta de maturidade – não faltou maturidade, mas experiência, conhecimento, contextualização – , razão pela qual era preciso “olhar da maneira dele, da maneira como ele vê” – isso é uma tarefa impossível, podemos nos aproximar da visão do outro, podemos compreender em parte o que o outro vê –, de modo geral a análise do(a) professor(a) foi muito interessante.

Interessante porque ao ler a resposta daquele aluno, num primeiro momento ele(a) pensou: “nossa, não tem nada a ver”. Porque, quem conhece o contexto histórico da imagem e a interpreta corretamente, considera a resposta absurda. Depois, num segundo momento, ele(a) percebe que a resposta do aluno, embora descontextualizada e obviamente equivocada, estava embasada numa interpretação a partir da descrição que ele fez da imagem

⁴⁰ No Brasil a professora Ana Mae Barbosa desenvolveu a Proposta Triangular, uma adaptação, para o nosso contexto, da DBAE. A proposta se originou nos processos de ensino-aprendizagem aplicados no MAC – Museu de Arte Contemporânea da USP e no Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe, no Rio Grande do Sul, durante o período de 1989 a 1993. A proposta foi denominada Triangular, pois três aspectos são desenvolvidos: história, apreciação e trabalho de *atelier*, ou seja, esta metodologia de ensino da arte integra a história da arte (contextualização), o fazer artístico (produção visual), e a leitura da obra de arte que consiste na descrição e interpretação da obra (FERRARINI, 2008).

com base numa lógica construída socialmente, segundo os pressupostos conhecidos pelo aluno: se há duas pessoas na imagem, uma pobre e outra rica, e entre elas um saco de moedas, então, a pessoa rica está dando esmola para a pobre.

O ideal seria que num caso desse o(a) professor(a) dialogasse com o(a) aluno(a), pedindo para que ele(a) explicasse a resposta dada e, a partir da visão do(a) aluno(a), fossem trabalhados *com ele(a)* o conceito e a importância da contextualização, ou seja, o sentido histórico da imagem. Desse modo, a partir da compreensão, da lógica, do conhecimento do(a) aluno(a) (que poderia ser chamado senso comum) se iniciasse um processo de construção e ampliação de um conhecimento (que poderia ser chamado de científico). A esse respeito Freire e Macedo (1990) apontam que

Os [as] educadores [as] se esquecem, por vezes, de reconhecer que ninguém passa de um lado partindo desse mesmo lado. Não se pode chegar *lá* partindo de lá, mas de cá. O nível atual de meu conhecimento é o outro lado para meus [minhas] alunos[as]. Meu conhecimento é uma realidade minha, não deles[as]. Então, tenho de começar a partir da realidade deles[as] para trazê-los[as] para dentro da minha realidade (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 127).

O exercício de buscar novas formas de olhar, de reconhecer diferentes modos de ver é importante para qualquer pessoa e fundamental para o(a) educador(a) que se propõe a realizar uma prática educativa pautada no diálogo e na diversidade.

O(a) professor(a) de Língua Portuguesa explicou os objetivos pelos quais utilizou imagens para trabalhar três tipos de narrativas: romance, conto e crônica.

[...] mais um exemplo: a intenção era trabalhar com o texto do primeiro beijo do Machado de Assis, que é de uma obra maior que é do livro: Memórias Póstumas de Brás Cubas, que tem uma linguagem mais elaborada – é do século XIX. *Achei que eles teriam algumas dificuldades, então, para introduzir o assunto, a gente trouxe algumas imagens, n/é? Ahn... Então a gente tem o mangá [histórias em quadrinhos de origem japonesa], que eles gostam bastante de ver, a obra do beijo de Klimt e o beijo do casamento da Mônica e do Cebolinha, que são coisas recentes, assim pra apresentar o tema. Pra eles terem um exemplo do que eles veriam mais tarde no texto. Então é interessante a imagem nesse sentido, porque eles ficam curiosos em relação ao que eles vão ler depois. Nessa mesma situação de aprendizagem nós usamos uma música do Leoni, que é Garotos. Porque na verdade, o protagonista fica seduzido pela Marcela, que é uma mulher mais velha, aí a música tem até um clipe que mostra essa situação, um garoto que fica assim meio que apaixonado por uma pessoa mais velha, n/é? Então isso é para o aluno antecipar e criar as hipóteses, o que ele pensa que ele vai ver no texto. Pra depois, na hora da checagem, ele ver: era isso, não era? Mais para despertar um pouco a curiosidade do que vai ser trabalhado.* (Educador(a) 2 – Entrevista, grifos nossos).

Para o conto *Pausa* do Moacyr Scliar, a gente também acabou optando por iniciar o trabalho com a imagem. [...] Foi utilizado o próprio símbolo da pausa, inicialmente, foi perguntado o que esse símbolo significava, se eles conheciam. Então, ficou a pergunta “no ar”: será que o texto vai falar sobre o quê? A pausa, a pausa pode ser pra quê? *E aí a gente traz algumas imagens pra eles criarem essa hipótese de texto* [...] (Educador(a) 2 – Entrevista, grifo nosso).

Na crônica O avestruz, do Mario Prata, a gente optou por começar trabalhando com a imagem, porque a crônica é um conteúdo difícil até pros alunos de quinta série compreenderem, então a gente começa a partir das imagens que são mais familiares pra eles. Nesse caso mostrei alguns animais: cachorro, gato, passarinho e coloquei no meio dessas imagens o avestruz para eles levantarem uma hipótese. Cada criança apontou qual daqueles animais gostaria de ter como bichinho de estimação. Quantas pessoas escolheriam o avestruz para ter como animal de estimação? São poucos os alunos que escolhem o avestruz e aí falamos um pouco sobre esse animal: onde ele vive, [...] e depois lemos o texto (Educador(a) 2 – Entrevista, grifos nossos).

O(a) professor(a) utilizou as imagens para introduzir os temas abordados em cada uma das narrativas como elementos de mediação. O objetivo era sensibilizar, familiarizar e possibilitar aos(às) alunos(as) a elaboração de hipóteses a respeito dos assuntos que seriam abordados nos textos. Desse modo ele(a) abriu espaço para a produção e expansão dos sentidos (LEITE, 2011).

Outro relato que se destacou foi a forma com a qual o(a) professor(a) de Matemática se apropriou de imagens para ensinar simetria e incógnitas.

A partir do curso me senti desafiado a fazer alguma mudança na minha forma de dar aulas, tentar, por meio do uso das imagens, contemplar todos os alunos. Num processo investigativo, [...] apresentei imagens para os alunos sem falar em conceitos de simetria. Em seguida dei um texto para eles lerem sobre simetria, assim, perturbei um pouco os[as] professores[as] mais tradicionais, n/é? Os alunos no início não entenderam nada, mas depois, com o apoio de imagens e vídeos [...] logo o trabalho começou a florescer. Os resultados foram além do que era esperado, até uma aluna que tem muita dificuldade foi contemplada [...] ela teve uma das maiores notas [...] esse trabalho, foi uma coisa legal (Educador(a) 3 – Entrevista, grifos nossos).

Também utilizei imagens para ensinar variáveis, incógnitas. A ideia foi utilizar placas [de trânsito] para mostrar uma coisa que quer dizer outra [que simboliza outra]. Assim, foi possível deixar natural o X, pois ele seria uma forma de representar outro número. Do mesmo modo que uma placa com um “E” [cortado por um traço em diagonal] simboliza “proibido estacionar”, eles sabiam que o X estava representando um número. Então o X pra eles ficou algo natural, tá? (Educador(a) 3 – Entrevista, grifos nossos).

O(a) professor(a) criou e propiciou aos(às) alunos(as) situações nas quais experimentassem uma forma diferente de compreender esses conceitos matemáticos. Ele(a) relacionou imagens e conceitos abstratos, de modo que fosse possível aos(às) alunos(as) articular e apreender esses conceitos. O seu discurso aponta que essa possibilidade de articulação nunca havia sido cogitada ou vista em sua formação inicial ou continuada: “[...] perturbei um pouco os[as] professores[as] mais tradicionais, n/é?”.

Como o(a) Educador(a) 6 trabalha com as atividades do Programa Escola da Família, tem a oportunidade de desenvolver projetos fora da sala de aula, e nas suas palavras: “[...] sem cobrar aquela coisa de produção [...] um bate papo sobre leitura de imagens com os

alunos, [...] eu percebi que já gostaram, n/é, e eu gostei também.” (Educador(a) 6 – Entrevista). Ele(a) também explicou que pretendia realizar no segundo semestre (de 2013) um projeto com imagens, similar ao projeto que estava desenvolvendo com poesias. Os(a) alunos(as) estavam lendo poesias de vários(as) autores(as), como, “[...] de Cecília, de Vinícius [...]” (Educador(a) 6 – Entrevista), e ao final da atividade realizariam um chá literário. O(a) educador(a) explica: “um chá com os pais, as crianças vão mostrar o que leram, qual [poesias] gostaram, elas vão conversar sobre poesia [...]” (Educador(a) 6 – Entrevista).

Como dito anteriormente, a maioria dos(as) professores(as) acredita que as imagens podem ser uma forma atraente de se ensinar conteúdos e de prender a atenção dos(as) alunos(as). Mas, como visto previamente, os relatos também apontaram que as imagens são utilizadas como elemento de mediação para tratar de questões relacionadas à mídia, consumo, política e saúde. As situações de aprendizagem relatadas nas entrevistas foram elaboradas visando diferentes objetivos; a utilização das imagens se deu conforme a área de conhecimento do docente, seus conteúdos e concepções a respeito dos processos formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Houve um consenso entre os(as) educadores(as) participantes deste estudo a respeito da necessidade de se desenvolver em sala de aula um trabalho a partir da utilização de imagens. Essa necessidade surge da constatação de que se vive numa sociedade imagética e de que as novas tecnologias disponibilizam diariamente às pessoas acesso a um amplo e diversificado universo visual que nem sempre é compreendido, mas que acaba por repercutir de diferentes maneiras em cada um.

A partir dos relatos dos(as) educadores(as), observou-se que o desenvolvimento cognitivo dos(as) alunos(as) e a aplicação de conteúdos disciplinares específicos têm sido um dos principais objetivos do trabalho com imagens em sala de aula, mas também destacaram-se as propostas de problematizações e reflexões a partir de imagens como estratégia pedagógica crítica, direcionada principalmente à percepção das influências exercidas pela mídia e moda.

A opção e preferência dos(as) educadores(as) pela utilização das imagens para o desenvolvimento cognitivo e aplicação de conteúdos se dão principalmente por três motivos. O interesse dos(as) alunos(as) por imagens fixas e em movimento é o primeiro, faz o(a) professor(a) acreditar que a utilização de imagens prende a atenção dos(as) alunos(as) porque torna o conteúdo a ser transmitido mais “atraente” para eles(as). O segundo motivo

são as cobranças e exigências em relação ao rendimento dos(as) alunos(as), e é importante mencionar que os instrumentos de avaliação externa, como o SARESP e o ENEM, têm apresentado várias questões que requisitam a articulação entre textos e imagens. E por fim as próprias convicções do(a) educador(a) a respeito da sua tarefa enquanto docente – que é ensinar os conteúdos – acaba por ser mais um motivo da utilização de imagens para o desenvolvimento cognitivo e para a aplicação de conteúdos.

As concepções de cultura visual de cada um(a) dos(as) entrevistados(as) e a importância que estes(as) deram a ela estavam intimamente relacionadas com as suas histórias de vida, suas experiências (BENJAMIN, 1994d) e concepções de educação e de educador(a). O(a) educador(a) deve refletir constantemente sobre as suas próprias concepções de educação e de educador(a), pois elas nortearão a sua própria prática pedagógica. A prática pedagógica não se resume a ensinar os conteúdos. Em *Pedagogia da Autonomia* Freire (2011b) faz uma reflexão sobre os saberes indispensáveis à prática educativa e os sistematiza em 3 capítulos com 9 subtítulos cada, num total de 27 saberes que devem ser cultivados para uma prática educativa transformadora. Freire (2011b) assinala que, embora alguns desses saberes sejam específicos aos(as) educadores(as) críticos(as), alguns são indispensáveis também à prática de educadores(as) conservadores(as). A visão de docência que nos é apresentada por Freire (2011b) nessa obra não se restringe às ações e incumbências docentes, ela é muito mais ampla, pois leva em consideração que o(a) professor(a) é antes de tudo gente e, por isso, possui a vocação ontológica de intervir no mundo, de lutar para não ser apenas objeto, mas também ser sujeito da história.

Embora os(as) educadores(as) participantes da pesquisa tivessem muito interesse em utilizar imagens e alguns(algumas) já faziam uso desse recurso, de maneira geral percebeu-se que as imagens disponíveis nos materiais didáticos utilizados nas escolas acabavam não sendo utilizadas em todas as suas possibilidades, quer como facilitadoras e articuladoras de conhecimentos, quer como motivadoras para uma compreensão e desenvolvimento de uma atitude crítica. Verificou-se que existe a necessidade de problematização de conteúdos com perspectivas de leituras críticas a partir de articulações entre textos escritos e imagens.

Constatou-se também a importância de se discutir a experiência social e cultural de “ver e ser visto na contemporaneidade” (TOURINHO, 2011b, p. 9), experiência que possibilita a percepção dos significados que cada um atribui às imagens conforme as próprias visões do mundo. Pois a leitura de imagens ou artefatos culturais que se baseiam em uma disciplina do olhar nem sempre resulta ou desenvolve o olhar crítico. Hernández (2011)

explica que isso acontece porque o(a) leitor(a) pode estar vendo apenas aquilo que lhe foi ensinado ou concedido a ser visto. Para desenvolver um olhar realmente crítico, é preciso fazer emergir o efeito posicional e subjetivador que o visto gera em quem vê, ou seja, fazer com que aquele(a) que vê se questione a respeito do lugar discursivo em que se coloca diante do que é visto.

Os conteúdos trabalhados por meio das atividades e reflexões propostas no decorrer da formação – o curso de extensão oferecido aos(às) educadores(as) – podem ter contribuído para a construção de sentidos na medida em que esses educadores(as) analisaram aspectos e implicações diversas das suas próprias práticas, que subsidiaram reflexões sobre seus conceitos, noções, mudanças e enfrentamentos no cotidiano escolar.

Ao longo da pesquisa, os(as) educadores(a) relataram que passaram a avaliar, selecionar e interpretar as informações visuais de maneira diferente, o que confirmou a hipótese inicial de que a busca pela compreensão da cultura visual propicia reflexões mais apuradas sobre informações visuais recebidas diariamente.

Segundo Hernández (2000), isso é possível porque o estudo sistemático da cultura visual pode proporcionar, além do desenvolvimento da consciência estética, o desenvolvimento de um olhar cultural, isto é, a compreensão crítica do papel que cada um exerce na sociedade e das relações de poder às quais está vinculado. É o desenvolvimento desse olhar que educa para a compreensão e avaliação das imagens.

As reflexões propiciadas durante a formação acabaram por influenciar as respostas dos(as) educadores(as), assim como as concepções desenvolvidas poderão originar e nortear as suas práticas pedagógicas. As falas dos(as) professores(as) e gestores(as) sobre as aprendizagens oportunizadas pela formação destacam, principalmente, o compartilhamento das experiências e os diferentes modos de ver as imagens. Ao mesmo tempo em que os(as) educadores(as) começaram a perceber os diferentes pontos de vista dos(as) colegas(as) na formação continuada, alguns(algumas) começaram a relatar que percebiam e valorizavam mais o olhar dos(as) estudantes(as), olhar que era observável em produções textuais e imagéticas ou mesmo em suas próprias falas.

A diversidade de pensamentos, expressada na singularidade da prática do ver, permitiu aos(às) educadores(as) a compreensão da importância do pensamento plural e do conceito de diferença, elementos imprescindíveis quando as discussões acontecem no campo dos processos culturais, pois:

[...] quando escola e sociedade caminham rumo à democracia, há que se buscar a equidade como um denominador comum nas relações de poder. Um dos riscos na busca desse objetivo é a tendência homogeneizante, [...]. Subverter essa tendência reconhecendo e acolhendo as diferenças entre as individualidades presentes no espaço escolar tem sido um desafio cotidiano às equipes escolares (NASCENTE; FERRARINI; BRITO, 2013, p. 156).

Nesse sentido, esse exercício da pluralidade da visão – apreciações coletivas de diversas imagens e artefatos pertencentes à cultura visual – consentiu o (re)conhecimento de múltiplas perspectivas, diferentes experiências e vários olhares. Isso suscitou algumas questões: se a escola – assim como a sociedade – é composta de diversidade, então, não seria importante haver mais espaços na escola para a diversidade de pensamento e exercícios que oportunizassem a pluralidade da visão? Será que essa prática poderia propiciar novas bases para constituir uma escola mais democrática e mais inclusiva?

Encerram-se essas considerações na expectativa de que este trabalho possa propiciar reflexões sobre o assunto e curiosidades epistemológicas para que, desse modo, possa vir a contribuir para se (re)pensar a cultura visual nas práticas educativas e, quiçá, novos estudos e investigações.

REFERÊNCIAS

AGGER, Ben. *Fast capitalism: a critical theory of significance*. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1989. 191 p.

_____. *Speeding up fast capitalism: cultures, jobs, families, schools, bodies*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2004. 185 p.

AGUIRRE, Imanol. Las artes en la trama de la cultura: fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais (UFSM)*, Santa Maria, ano I, n. 1, p. 1-19, set. 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2161/1305>>. Acesso em: maio 2013.

_____. Imaginando um futuro para a educação artística. Tradução de Inés Oliveira Rodríguez e Danilo de Assis Clímaco. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 157-186.

_____. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 69-111.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena Galvão Frem Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia (FFCLRP-USP)*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/46422/50178>>. Acesso em: abr. 20013.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). *Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003. 145 p.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. Tradução de Denise Bottmann e Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 709 p.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão*. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. 503 p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196 p. (Linguagem e Cultura, v.3).

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. 200 p.

_____. *Arte-educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. 132 p.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. 136 p.

_____. (Org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. 432 p.

_____. A cultura visual antes da cultura visual. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9288>>. Acesso em dez. 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1994. 226 p.

BARNARD, Malcolm. *Approaches to understanding visual culture*. New York: Palgrave Macmillan, 2001. 212 p.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras escolhidas; v. 2) 277 p.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a (Obras escolhidas; v.1) 253 p.

_____. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b (Obras escolhidas; v.1) p. 114-119.

_____. A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica: primeira versão. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994c (Obras escolhidas; v.1) p. 165-196.

_____. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994d (Obras escolhidas; v.1) p. 197-221.

_____. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Tradução de José Carlos Martins Barbosa. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 2000 (Obras escolhidas; v. 3) 271 p.

BERGER, Mirela. *Corpo e identidade feminina*. 2006. 292 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Departamento de antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alverez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOURDIEU, Pierre Félix. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010. 311 p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Superando o Racismo na escola*. 2ª ed. ver. / Kabengele Munanga (Org.). Brasília: MEC/SECAD, 2005. 204p.

_____. Projeto de Lei n. 8035/2010. *Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências*. Brasília, DF, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sobre o Enem*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: abr 2013.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Tradução de Sergio Goes de Paula. 2. ed. rev. E ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 216 p.

BYSTRINA, Ivan. *Tópicos de Semiótica da Cultura*. São Paulo: PUC/SP, 1995. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/84397790/Topicos-de-Semiotica-da-Cultura>>. Acesso em: jun. 2012.

CAMPOS, Ricardo. *Introdução à cultura visual: abordagens e metodologias em ciências sociais*. Lisboa: Mundos Sociais, 2013. 167 p.

CARDOSO, Irene. A geração dos anos de 1960: o peso de uma herança. *Tempo social*. São Paulo, vol. 17, n. 2, p. 93-107. Nov. 2005. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v172/v17n2a04.pdf>>. Acesso em: dez. 2013.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venancio Majer. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1. 617 p. (Série A era da informação: economia, sociedade e cultura).

COELHO, Roseane Martins. O sujeito e a construção da identidade: implicações na infância, na educação e na arte. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010a. p. 105-129.

_____. Novos tempos pedem novas narrativas na educação das artes visuais. *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual / Faculdade de Artes Visuais / UFG*. Goiania-GO, v. 8, n. 1, p. 207-217, jan./jun. 2010b. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/18227/10891>>. Acesso em: jan. 2013.

CRIMP, Douglas. Estudos culturais, cultura visual. Tradução de Beatriz Sidou. *Revista USP*, São Paulo, n.40, p. 78-85, dez./fev. 1998/1999. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/40/08-douglas.pdf>>. Acesso em: fev. 2013.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. E-book digitalizado por Coletivo Periferia e eBooks Brasil, 2003. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf>. Acesso em: jun. 2013.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 236 p.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. Tradução de Gisele Dionísio da Silva. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 15-30.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. Uma introdução. Tradução de Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista/Editora Boitempo, 1999. 205 p.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. *Cartografia dos estudos culturais: uma versão latino-americana – ed. on-line - Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 240 p. (coleção Estudos Culturais, 8)*. Disponível em: <<http://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/cartografias-dos-estudos-culturais-uma-versc3a3o-latino-americana.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

FERRARINI, Maria Cristina Luiz. Referenciais que auxiliam o professor da educação infantil no desenvolvimento do processo criativo da criança: as artes plásticas e a linguagem visual In: Encontro dos profissionais de Educação Infantil: Realidades e Possibilidades, 1., 2008, São Carlos, *Anais...* São Carlos: Editora Cubo, 2008. 1 CD-ROM

FOSTER, Hal. *Vision and visuality*. 2. ed. Seattle: Bay Press, 1988. 135 p.

_____. The Archive Without Museums, *October*, Cambridge (MA), vol. 77, p. 97-119, summer, 1996. Disponível em: <<http://60yearscurating.files.wordpress.com/2008/03/foster-archive.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4. ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 295 p.

_____. Omnes et singulatim: por uma crítica da "razão política". Tradução: Heloísa Jahn. *Novos Estudos*, São Paulo, nº 26, p. 77-99, mar. 1990. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/60/20080624_omnes.pdf>. Acesso em: jun. 2012.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2002. 160 p.

_____. *A Ordem do Discurso*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007. 81 p.

FREEDMAN, Kerry. *Enseñar la Cultura Visual: curriculum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro, 2006. 224 p.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 102 p.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 150 p.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134 p.

_____. *Política e Educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. 119 p. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

_____. *Extensão ou Comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira; prefácio de Jacques Chonchol. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 93 p.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 88 p. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 13).

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. 17. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2011a. 336 p.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b. 148 p.

_____. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c. 248 p.

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 167 p.

FREIRE, Paulo; SHOR, I. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 224 p. (Coleção educação e Comunicação, v. 7).

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. 250 p.

GERGEN, Kenneth Jay. *Realities and relationships: soundings in social constructions*. Cambridge: Harvard University Press, 1997. 356 p.

_____. El asedio del yo. In: GERGEN, Kenneth Jay. *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2006. p. 19-40.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. 233 p.

GOMBRICH, Ernst Hans. *A história da Arte*. Tradução Álvaro Cabral. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009. 688 p.

GOMES, Fernanda de Oliveira. A recepção coletiva e suas transformações: da participação afetiva em salas de cinema à participação efetiva em instalações interativas. *Intexto Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da UFRGS*, Porto Alegre, v. 1, n. 22, p. 99-115, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/8390/8697>>. Acesso em jun. 2012.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Mídia, imaginário de consumo e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 191-207, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a11v2274.pdf>>. Acesso em jun. 2012.

GUASCH, Anna María. Los estudios visuales: un estado de la cuestión. *Estudios Visuales*. Murcia (Espanha), n. 1, p. 8- 16, nov./dez. 2003. Los estudios visuales en el siglo 21. Disponível em: <<http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/guasch.pdf>>. Acesso em dez. 2012.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. Subjetividade e história. In: _____. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 25-126.

HALL, Stuart. Significação, representação, ideologia: Althusser e os debates pós-estruturalistas. In: _____. SOVIK, Liv (Org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Guardia Resende... et all. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. p. 160-198. (Humanitas).

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006. 102 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar. *Kikirik*, Cooperación educativa, España, n. 51, p. 21-26, 1998.

_____. *Cultura visual: mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Armed, 2000. 262 p.

_____. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007. 128 p. (Coleção Educação e Arte; v.7).

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

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

JAGODZINSKI, Jan. *Youth fantasies: the perverse landscape of the media*. New York: Palgrave Macmillan, 2004. 281 p.

JAY, Martin. That visual turn. *Journal of Visual Culture*. Londres, v. 1, n. 1, p. 87-92, abr. 2002. Disponível em: <http://www.sagepub.com/upm-data/3923_VCU_V1N1.pdf>. Acesso em: Nov. 2012.

_____. Relativismo cultural e a virada visual. Tradução Myrian Ávila. *Aletria* : Revista de Estudos de Literatura. Belo Horizonte, MG, v.10/11, p. 14-29, 2003/2004. Olhar cabisbaixo: trajetos da visão no século XX. Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Aletria%2010-11/Martin%20Jay.pdf>. Acesso em mar. 2011.

_____ et al. Visual Culture Questionnaire. *October*. Cambridge (MA), vol. 77, summer 1996, p. 25-70.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/estado/article/view/3090/2688>>. Acesso em: out. 2012.

JONES, Amelia (ed.) *The feminism and visual culture reader*. London; New York: Routledge, 2003. 560 p.

KAËS, René. *L'appareil psychique groupal*. 3. ed. Paris: Dunod, 2010. 280 p.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cad. CEDES*. São Paulo, 2000, vol.20, n.50, p. 41-54. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a04v2050.pdf>>. Acesso em: fev. 2013.

KEHL, Maria Rita. Delicadeza. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A condição humana: as aventuras do homem em tempos de mutações*. Rio de Janeiro: Agir; São Paulo: Edições SESC, 2009, p. 453-454.

KEHRWALD, Maria Isabel Petry. *Ensino da Arte e as Astúcias da Intertextualidade: pedagogias do olhar*. Porto Alegre, 2009. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KERN, Maria Lúcia Bastos. História da Arte, Estudos Visuais, Cultura Visual: Combates e Debates. In: Colóquio do comitê brasileiro de história da arte [Com/Con] tradições na História da Arte, 31., 2011, Campinas. *Anais...* Campinas: Comitê Brasileiro de História da Arte – CBHA, Out. 2011. p. 507-516.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura*: Revista do Instituto de história da UFU, Uberlândia, v.8, n. 12. p. 97-115, jan./jun. 2006. Disponível em <http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF12/ArtCultura%2012_knauss.pdf>. Acesso em: jun. 2012.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2. ed. London; New York: Routledge, 2006. 312 p.

LAGOA, Maria Beatriz da Rocha. O avesso do visível: poética de Paul Klee. *Alea: Estudos Neolatinos Faculdade de Letras-UFRJ*. Rio de Janeiro, vol.8, n.1, p. 127-135. Jan. 2006. Disponível em: <<http://www.scientificcircle.com/pt/131050/avesso-visivel-poetica-paul-klee/>>. Acesso em: dez. 2013.

LAPLANCHE, Jean. Transference and its provocation by the analyst. In: _____. *Essays on otherness*. London; New York: Routledge, 2005. p. 218-237.

LEITE, César Donizetti Pereira. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 166 p.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 203 p. (Coleção TRANS).

_____. *A máquina universo: criação, cognição e cultura informática*. São Paulo: Artmed, 1998. 173 p.

_____. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 270 p. (Coleção TRANS).

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. *Princípios: Revista de Filosofia*, Natal (RN), v. 20, n. 33, p. 449-484. jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.principios.cchla.ufrn.br/arquivos/33P-449-484.pdf>>. Acesso em: dez. 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Sexualidade, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis (SC), v.10, n.2, p. 283-300. jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9598/8833>>. Acesso em: dez. 2013.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. *Revista Famecos*, Porto Alegre (RS), v. 1, n. 15, p. 74-82, ago. 2001. Entrevista concedida a Juremir Machado da Silva. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123/2395>>.

Acesso em: abr. 2012.

MARTINS, Alice Fátima. Arena aberta de combates, também alcunhada de Cultura Visual... – anotações para uma aula de metodologia de pesquisa – In: MARTINS, Raimundo; TOUQRINHO, Irene (Orgs.). *Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p. 207-229.

MARTINS, Guilherme Paiva de Carvalho; AMARAL, Marcela Carvalho Martins. Indústria cultural, mídia e cibercultura. *Revista dEsEnrEdoS*. Terezina (PI), ano III, n. 9, abr. maio. jun. 2011. Disponível em: <http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/9_-_Artigo_-_Cibercultura_-_Guilherme_-_Marcela.pdf>. Acesso em: maio. 2012.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998. 200 p.

MARTINS, Raimundo. Sobre textos e contextos da cultura visual. *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual / Faculdade de Artes Visuais / UFG. Goiânia (GO)*. v. 4, n.1 e 2, p. 5-11, jan./dez. 2006a. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/17997/15782>>. Acesso em: abr. 2012.

_____. Porque e como falamos da cultura visual? . *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual / Faculdade de Artes Visuais / UFG. Goiânia (GO)*. v. 4, n.1 e 2, p. 64-79, jan./dez. 2006b. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/17999/10727>>. Acesso em: abr. 2012.

_____. Pensando com imagens para compreender criticamente a experiência visual. In: RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira; ASSIS, Henrique Lima (Orgs.). *Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual: conceituações, problematizações e experiências*. Goiânia: Grafset. Gráfica e Editora Ltda./Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás, 2010a, p. 19-38.

_____. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual. *Educação & Linguagem: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista*. São Paulo, vol.13, n. 22, p. 19-31, jul./dez. 2010b. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2437/2391>>. Acesso em: abr. 2012.

_____; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed da UFSM, 2009. 272 p.

_____; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. 248 p.

_____; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. 232 p.

_____; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, 360 p.

MEINERZ, Andréia. *Concepção de experiência em Walter Benjamin*. 2008. 81f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MEMÓRIA, Felipe. Ícones, quando usar? Como a iconografia pode melhorar a experiência de navegação de um site. *Entrevista concedida à Revista Web Design*. Rio de Janeiro, ano III, n. 33, p. 28-35, set. 2006. Disponível em: <http://www.fmemoria.com.br/entrevistas/entrevista_ícones.pdf>. Acesso em: maio. 2012.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994. 269 p.

MIRZOEFF, Nicholas. What is visual culture? (Ed.) *Visual Culture Reader*. London; New York: Routledge, 2002. p. 3-13.

MITCHELL, William John Thomas. *Picture theory: Essays on verbal and visual representations*. Chicago: University of Chicago Press, 1994. 447 p.

_____. What Do Pictures Really Want? *October*, Cambridge, MA, v. 77, p. 71-82, verão 1996. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/778960?uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102987013967>>. Acesso em: nov. 2012.

_____. Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*. Londres, v. 1, n. 2, p. 165-181, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/mitchell.pdf>>. Acesso em: maio. 2012.

_____. Visual Literacy or Literary Visualcy. In: ELKINS, James (Ed.). *Visual literacy*. London; New York: Routledge, 2008. p. 11-29.

MITROVITCH, Caroline. *Experiência e formação em Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 181 p.

MONTEIRO, Charles (Org.). *Fotografia, história e cultura visual: pesquisas recentes*. Dados eletrônicos. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. 132 p. - (Série Mundo Contemporâneo). Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/fotografia.pdf>>. Acesso em: dez. 2013.

MORIN, Edgar. *As estrelas: mito e sedução no cinema*. Tradução de Luciano Trigo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989. 162 p.

MORIN, Edgar. *O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia*. Lisboa: Relógio d'Água, 1997. 249 p.

NADER, Ginha. *A magia do império Disney*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007. 521 p.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; FERRARINI, Maria Cristina Luiz; BRITO, Michele Peruchi. Diversidade cultural na escola: existe equidade sem respeito às diferenças? In: LUIZ, Maria Cecília; NASCENTE, Renata Maria Moschen (Orgs.). *Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática*. São Carlos: EdUFSCar, 2013, 280 p.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 209-226

NASCIMENTO, Maria Anezilany Gomes do; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em

geografia. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG, 10., Porto Alegre, 2009. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20\(36\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20(36).pdf)>. Acesso em: dez. 2013.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v.66, n.1, p. 60-92, spring 1996. Disponível em: <http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf>. Acesso em: jun. 2013.

O LIVRO da filosofia. Tradução de Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2011. 352 p.

PEGORARO, Éverly. Estudos Visuais: principais autores e questionamentos de um campo emergente. *Domínios da Imagem*, Londrina (PR), ano IV, n. 8, p. 41-52, maio 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/dominiosdaimagem/index.php/dominios/article/view/124/87>>. Acesso em: jul. 2012.

PIERCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1977. 337 p. (Coleção Estudos)

PINHEIRO, Ethel. Noções de tempo e espaço na cidade contemporânea. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, 1, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPARQ, 2010. p. 201-218

PORTUGAL, Daniel Bittencourt; ROCHA, Rose de Melo. Como caçar (e ser caçado por) imagens: Entrevista com W. J. T. Mitchell. *E-compós: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, Brasília, v.12, n.1, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/376/327>>. Acesso em: abr. 2013.

POSTMAN, Neil. *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*, Nova York: Penguin Books, 1985. 184 p.

RAMPLEY, Matthew. La amenaza fantasma: ¿La cultura visual como fin de la historia del arte? In: BREA, José Luis (Ed.). *Estudios Visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid – España: AKAL, 2005. p. 39-57.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Tradução de Raquel Ramalhes. São Paulo: Editora 34, 1995. 252 p. (Coleção TRANS).

_____. *El desacuerdo: política y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1996. 175 p. (Coleção Diagonal).

_____. The aesthetic revolution and its outcomes. *New Left Review, NLR*. London, v. 2. n. 14, p. 133 – 151, mar./apr. 2002. Disponível em: <<http://roundtable.kein.org/sites/newtable.kein.org/files/The%20Aesthetic%20Revolution.pdf>>. Acesso em: dez. 2013.

_____. *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona, 2005a. 88 p. (Contra textos, v. 2).

_____. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução Monica Costa Neto. Rio de Janeiro-São Paulo: Editora 34-EXO experimental org., 2005b. 71 p.

_____. *O espectador emancipado*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. 128 p.

_____. A associação entre arte e política. *Urdimento: Revistas em estudos em artes cênicas*. n.15, p. 123-133, out. 2010. Entrevista concedida a Gabriela Longman e Diego Viana. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2010/Urdimento_15.pdf>. Acesso em: dez. 2012.

RIBEIRO, Raquel Ditz; BARICHELLO, Eugenia Mariano da Rocha. O sistema simbólico da publicidade sob a perspectiva dos Estudos Culturais. *UNIrevista – Revista da UNISINOS*. São Leopoldo (RS), vol. 1, n. 3, jul. 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinis.br/_pdf/UNIrev_Ribeiro_e_Barichello.PDF>. Acesso em: dez. 2013.

RODRIGUES, Luciana Azevedo. A Experiência do Ler na Sociedade Excitada. *Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas da UNIMEP*. Piracicaba (SP), vol. 20, n. 50, p. 17-25, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/416/516>>. Acesso em: fev. 2013.

ROSENFELD, Kathrin Holzermayr. *Estética*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. 62 p.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1981. 174p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 92 p.

SANTOS, Daniela Vieira dos; FRANCO, Renato Bueno. Análise do conceito de experiência e experiência de choque em Walter Benjamin. In: Reunião Anual da SBPC, 56. 2004, Cuiabá, MT. *Anais... Cuiabá, MT: UFMG, 2004*. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/56ra/banco_senior/RESUMOS/resumo_350.html>. Acesso em: dez. 2013.

SÃO PAULO (Estado) Conselho Estadual de Educação. *Parecer CEE nº 67/98*. Normas regimentais Básicas para as escolas estaduais. Diário Oficial do Estado, São Paulo, SP, 21 de março de 1998.

_____. Secretaria da Educação. *Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini*. São Paulo: SEE, 2009. 174 p. v. 1.

SECRETARIA da Educação do Estado de São Paulo. Saesp 2013. *Apresentação*. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/saesp/saesp2013/Arquivos/02_Apresenta%C3%A7%C3%A3o_SA_RESP_2013_revisado.pdf>. Acesso em: jun. 2013.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.128, p. 451-472. maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=1299&tp_caderno=0>. Acesso em: abril de 2012.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 1989. 162 p.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Tradução Marcos Santarrita. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SMITH, Marquard. Estudos visuais, ou a ossificação do pensamento. Tradução Juliana Gisi. *Revista Porto Arte: Porto Alegre (RS)*, v.18, n. 30, maio 2011. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/29621/18307>>. Acesso em: dez. 2012.

STEINBERG, Shirley R. *Kinderculture: mediating, simulacralizing, and pathologizing the new childhood*. _____. (Ed.) *Kinderculture: The Corporate Construction of Childhood* - Boulder, Co: Westview Press, 2011. p. 1-89.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Introdução. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: _____. (Orgs.). Tradução George Eduardo Japiassú Bricio. *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 9-52.

STRAUBHAAR, Joseph; LAROSE, Robert. *Comunicação Mídia e Tecnologia*. Tradução José Antonio Lacerda Duarte. São Paulo: Thomson Learning, 2004. 303 p.

TAVIN, Kevin Michael. Art education as culture jamming: public pedagogy in visual culture. In: SANDLIN, Jennifer A.; SCHULTZ, Brian D.; BURDICK Jake (Eds.). *Handbook of public pedagogy: education and learning beyond schooling*. London; New York: Routledge, 2010. p. 434-443.

TAVIN, Kevin Michael, ANDERSON, David. A cultura visual nas aulas de arte do ensino fundamental: uma desconstrução da Disney. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 57-69.

TOURINHO, Irene. Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 141 – 159.

_____. Introdução – Cultura visual e escola. In: MENDONÇA, R. (coord.). *TV Escola / Salto para o futuro: Cultura Visual e Escola*. Ano XXI, Boletim 09, ago. 2011a, p. 04-08. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

_____. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? In: MENDONÇA, R. (coord.). *TV Escola / Salto para o futuro: Cultura Visual e*

Escola. Ano XXI, Boletim 09, ago. 2011b, p. 09-14. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). *Usos & abusos da História Oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 233-246.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 29, n. 2, p. 125-142. jul/dez. 2004. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25396/14730>>. Acesso em: fev. 2013.

TÜRCKE, Christoph. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Campinas: Ed. Unicamp, 2010. 323 p.

VAN AMSTEL, Frederick Marinus Constant. Ícones, quando usar? *Entrevista concedida a Revista Webdesign*, n. 33, p. 28-35, set. 2006. Disponível em: <http://www.fmemoria.com.br/entrevistas/entrevista_ícones.pdf>. Acesso em: maio. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 23-38.

VIEIRA, Euripedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. *A dialética da pós-modernidade: a sociedade em transformação*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004. 192 p.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 (Psicologia e Pedagogia).

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet Helmick; JACKSON, Donald deAvila. *Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. Tradução de Alvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2007. 269 p.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à MargemCNPq, 2002. 256 p.

ZAVALLONI, Marisa. *Ego-écologie et identité: une approche naturaliste*. Paris: PUF, 2007. 208 p.

ZIMERMAN, David E. *Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática*. Porto Alegre: Artmed, 2007. 478 p.

APÊNDICES

APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS TRINTA E UM CURSISTAS

LEITURA DE IMAGENS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO

Nome: _____

Escola: _____

Telefone: _____ Celular: _____

E-mail: _____ Função: _____

Avaliação do curso:

▶ O que você mais gostou no curso?

▶ O que você mudaria?

▶ Cite algo que foi marcante.

Auto avaliação: o curso em sua perspectiva pessoal

▶ Como a concepção e a compreensão das imagens como textos alteraram e influenciaram a sua visão pessoal de mundo? Os conteúdos trabalhados no curso mudaram a sua perspectiva de olhar as imagens do dia-a-dia (fora da sala de aula)? De que forma? Dê exemplos.

Perspectiva do curso para o(a) educador(a):

▶ Você entende e/ou percebe a importância do uso da imagem no ensino e na aprendizagem dos conteúdos escolares? De que forma?

▶ Como a imagem pode ser utilizada em sala de aula **na sua disciplina e/ou em outros espaços escolares?**

(antes de responder a questão diga qual é a sua disciplina ou sua função na escola)

▶ Compreender e considerar as imagens como textos ajudam ou não os(as) educadores(as) a ampliar a visão de mundo dos(as) seus(suas) alunos(as)? Explique e de preferência exemplifique.

APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Via Washington Luiz, Km 235 – CGC 45358058/0001-40
13565-905 – campus SÃO CARLOS-SP

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEd

FONE: 0xx16 3351-8365

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **CULTURA VISUAL NOS ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: CONHECIMENTO ARTÍSTICO E USO DAS IMAGENS**

1. Você foi selecionado(a) para participar de uma pesquisa que pretende analisar a importância de se desenvolver na escola a compreensão da cultura visual, e de que forma essa compreensão propiciaria aos educandos e estudantes reflexões mais apuradas sobre as informações visuais recebidas diariamente.
2. O objetivo deste estudo é compreender a importância da cultura em espaços escolares (dentro e fora da sala de aula) e perceber, na visão de educadores, as possibilidades da utilização de imagens em suas práticas.
3. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder 5 questões sobre a influência que a compreensão da cultura visual pode exercer ao se olhar a realidade nas perspectivas subjetivas (individuais) e emancipadora (educadores e educandos com um olhar mais crítico e reflexivo), a importância de se desenvolver essa compreensão na escola, e em quais espaços, situações e tempos escolares essa compreensão poderia ser desenvolvida.
4. Os riscos desta pesquisa poderão advir de constrangimento ao responder as questões referentes à compreensão da cultura visual nas perspectivas subjetivas e emancipadora, e ao opinar em que espaços, situações e tempos escolares em que se poderia desenvolver a compreensão da cultura visual. Entretanto, todas as informações coletadas ao longo da pesquisa serão sigilosas e os dados apresentados não serão específicos garantindo desta forma que o anonimato dos respondentes seja preservado. A divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. De todo modo, caso esse procedimento ainda venha gerar algum tipo de constrangimento você não precisará realizá-lo. O material com as suas informações ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e que será destruído após a pesquisa. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

5. Você será beneficiado ao participar desta pesquisa, pois ao final dela, você terá contribuído de forma indireta para a melhoria da qualidade da educação além do que sua participação poderá ajudar com a reflexão sobre a compreensão da cultura visual.
6. O professor-orientador fará o acompanhamento em todas as fases da pesquisa.
7. Importante salientar que você tem total liberdade em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e com a garantia de que agindo desta forma, não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
8. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, mesmo porque a identificação dos participantes não terá relevância para a pesquisa.
9. Não haverá despesa de nenhuma natureza aos participantes da pesquisa.
10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Maria Cristina Luiz Ferrarini
Rua: Eugênio Franco de Camargo, 2061 Jardim Brasil – São Carlos/SP
(16) 9712- 3218/ (16) 9163-3218

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data (escrever por extenso)

Nome completo e legível do(a) entrevistado(a) *

Assinatura do(a) entrevistado(a) *

APÊNDICE III: ROTEIRO DA ENTREVISTA

Roteiro de entrevista

1. De que forma a compreensão da cultura visual já influenciou e tem influenciado a sua perspectiva individual ao olhar a realidade?

2. De que forma a compreensão da cultura visual já influenciou e tem influenciado sua perspectiva como educador(a)?

* olhar emancipador – educadores(as) e estudantes (críticos(as) e reflexivos(as))

3. Responda com suas palavras:

3.1 Qual a importância da compreensão da cultura visual na escola?

3.2 Exemplifique (para a escola como um todo).

4. Fazendo uma reflexão sobre questões políticas (relações de poder), históricas e culturais, responda:

4.1 Você que é professor(a) de _____ (área de atuação) acredita que o conhecimento artístico e o uso da imagem pode promover reflexões críticas?

4.2 Exemplifique, quais seriam as possibilidades?

5. Fazendo uma reflexão sobre questões pedagógicas e de espaços escolares, responda:

5.1 Em quais espaços, situações e tempos escolares (pode ser dentro e/ou fora da sala de aula), você desenvolveria a compreensão da cultura visual?

5.2 Exemplifique na sua área de atuação quais seriam as possibilidades?

ANEXOS

ANEXO 1



Um Suserano e os Vassallos

Disponível em: <http://www.brasilecola.com/upload/conteudo/images/5969c0055a601a5c965ee3edfef1fd05.jpg>