

sessões do

MAGNÁRIO

VOL. 20 | N. 33 | 2015 <http://dx.doi.org/10.15448/1980-3710.2015.1>



CURTA NOSSA
PÁGINA



Crédito: Christo and Jeanne-Claude The Umbrellas, Japan-USA, 1984-91 Photo: Wolfgang Volz © 1991 Christo

P.01

Um milhão de amigos no *RJTV*:
o telespectador como produtor
de conteúdo

Christina Ferraz Musse e
Cláudia de Albuquerque Thomé

P.10

Sobre *Sete ondas verdes espumantes*:
diálogos entre estética poética, *road
movie*, literatura...

Dieison Marconi Pereira

P.95

Percepções estéticas da comunicação
contemporânea: entrevista com
Vincenzo Valentino Susca

Fernanda Lopes de Freitas,
Isabella Smith Sander e Karina Weber

Imagens como pedagogias culturais: Considerações sobre construtores/as e intérpretes visuais

Images as cultural pedagogies: Considerations on visual makers and performers

João Paulo Baliscai¹ 
Teresa Kazuko Teruya² 

Resumo

Na escola, o estudo da imagem, quando não é ausente, muitas vezes é feito sem questionamento, sem problematização, como se os valores e modelos inerentes à imagem fossem autoexplicativos e naturalizados. Há a compreensão de que o conhecimento artístico é constituído exclusivamente pela beleza e pelas habilidades manuais. Por isso questionamo-nos: os artefatos da Cultura Visual podem operar como pedagogias que ensinam? Para discutir sobre essa questão, realizamos uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de identificar e problematizar artefatos da Cultura Visual que exercem função pedagógica. Consideramos que tais artefatos oferecem modelos que ensinam. Argumentamos sobre a necessidade de formação docente para enxergar os discursos e representações veiculados pelos artefatos da Cultura Visual.

Palavras-chave

Educação escolar; ensino de arte; cultura visual; cultura; pós-modernidade.

Abstract

At school, the study of the image, if not absent, is often done without questioning, as if the values and models inherent in the image were self-explanatory and naturalized. There is an understanding that the artistic knowledge is constituted exclusively by the beauty and craftsmanship. So we wonder: Visual Culture artifacts can operate as pedagogies that teach? To discuss this question, we conducted a literature research aiming to identify and problematize Visual Culture artifacts that exert pedagogical function. We consider that such artifacts offer models that teach. Therefore we argue about the need for teacher training to see the speeches and representations conveyed by Visual Culture artifacts.

Keywords

School education; art teaching; visual culture; culture; postmodernity.

Educação escolar e conhecimentos visuais: primeiras impressões

Embora a arte seja considerada componente obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), ainda hoje, há a compreensão da disciplina de Arte como um espaço/tempo de descanso e recreação em relação às disciplinas “sérias”³. Em nossas vivências com ensino de arte nas diversas séries da Educação Básica e Superior, constatamos que ainda há o entendimento por parte de professores/as e demais profissionais da educação escolar, de que na disciplina de Arte, os/as alunos/as deveriam ser orientados/as a desenvolver composições “bonitas” e “grandiosas” para “decorar” o espaço escolar. Em épocas próximas às datas comemorativas, como o dia das mães, o dia das crianças, o dia dos pais, fomos abordado por professores/as com questionamentos do tipo “O que está sendo trabalhado com as crianças?”. Diante dessas perguntas, nossas respostas consistiram em citar os conteúdos relacionados à arte, como as imagens, artistas, movimentos ou períodos artísticos a partir dos quais desenvolvíamos os exercícios. No entanto, essas respostas provocaram reações que exprimem o que tais profissionais esperam de nós e de nosso exercício docente: o desenvolvimento de “atividades” ou “lembrancinhas” que representem datas comemorativas de forma divertida para os/as alunos/as.

Com base nisso, supomos que profissionais da educação compreendem a Arte como uma disciplina constituída exclusivamente por temas que valorizam a beleza e as habilidades manuais. Seriam aulas planejadas para desenvolver “atividades ou técnicas” para pintar, desenhar, recortar, fazer bolinhas de papel, colar lantejoulas, etc. Nesta lógica, seria apropriado enxergar as datas comemorativas e as festas escolares como oportunidades



para desenvolver e demonstrar as habilidades artísticas dos/as alunos/as. Como se a proximidade do mês de junho fosse uma ocasião favorável para que meninos/as e professores/as de Arte recortassem bandeirinhas, arquitetassem fogueiras de papel celofane e criassem dobraduras de balões coloridos. Ao mesmo tempo em que a proximidade de setembro indicaria oportunidades de criar desenhos com flores, borboletas e outros elementos representativos da primavera.

Com isso não estamos afirmando que durante as intervenções os/as docentes não precisam se preocupar com as técnicas e com a estética, nem que as festas juninas e a primavera não possam ser tematizadas - pelo contrário, entendemos que as técnicas são conteúdos da disciplina de Arte (Secretaria do Estado da Educação, 2008) e que temáticas podem ser problematizadas; po-

rém, nos parece que este entendimento não é consensual entre os/as professores/as.

A partir de nossas vivências, percebemos que as expectativas em relação ao ensino de arte estão mais relacionadas às experiências manuais, por meio das quais os/as alunos/as “experimentam” materiais e se “divertem”, do que ao desenvolvimento da criticidade durante os estudos de artefatos visuais. Barbosa (1998) corrobora que, no ensino de arte, o conhecimento visual é comumente utilizado como desenho geométrico, para organizar decorações de festas promovidas pela escola, para confeccionar presentes em datas e eventos comemorativos, ou ainda, é enxergado como propositor de atividades que “celebram a beleza”, a “livre expressão”, o “lazer”, a “diversão” e o “descanso” dos/as alunos/as. A autora considera que esses encaminhamentos pedagó-

gicos são, em parte, consequências, da falta de preparo dos/as professores/as para lidar com as imagens.

Nunes (2010) e Ott (1997) também confirmam nossa hipótese ao indicar que, na escola, o estudo da imagem, quando não é ausente, muitas vezes é feito sem questionamento, sem problematização, como se os valores e modelos inerentes à imagem fossem autoexplicativos, naturalizados ou elementos de apreciação/contemplação. A partir disso, questionamos: os artefatos visuais tão recorrentes e valorizados pela contemporaneidade são inofensivos e inocentes? Em uma novela ou filme, quais personagens são interpretados por atores e atrizes negros/as? As fotografias que retratam jovens com corpos magros, esguios, usando roupas e acessórios podem sugerir padrões de belezas? Nos comerciais de cerveja, as roupas usadas pelas mulheres ou a forma como se movimentam nos propõem algum tipo de comportamento? As narrativas dos desenhos animados nos permitem pensar em uma sexualidade diferente da heterossexual?

Ao fazer tais questionamentos não temos a intenção de respondê-los de forma isolada⁴, mas de suscitar desconfortos e reflexões sobre o modo como os artefatos visuais intrínsecos a cultura popular contribuem para a constituição das identidades culturais.

Hernández (2007), Nunes (2010) e Baliscei (2014) nomeiam por artefatos da Cultura Visual as imagens presentes na contemporaneidade, sobretudo, aquelas produzidas e divulgadas pelos meios de comunicação, que interpelam os indivíduos, procurando representá-los em suas características. Os artefatos da Cultura Visual estão presentes nas imagens que compõem as vitrines das lojas, as revistas, o cinema, os cartazes, propagandas, embalagens e demais representações que constituem a paisagem urbana pós-moderna. Considerando a intensa exposição e interação dos indivíduos contemporâ-

os com esses artefatos, formulamos o seguinte problema de pesquisa: os artefatos da Cultura Visual podem operar como pedagogias que ensinam? Para discutir sobre essa questão, realizamos uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de identificar e problematizar artefatos da Cultura Visual que exercem função pedagógica.

Pedagogias culturais: artefatos e imagens que educam dentro e fora da escola

Steinberg e Kincheloe (2001) e Nunes (2010) conceituam a expressão pedagogias culturais como artefatos que situam a educação em variados aspectos, incluindo a educação escolar mas que, de forma alguma, limitam-se a ela. Consideram como áreas pedagógicas - e por isso capazes de ensinar - aquelas em que o poder é produzido, organizado e difundido. As pedagogias culturais abrangem “[...] qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido — em conexão com relações de poder — no processo de transmissão de atitudes e valores”. (Silva, 2000, p. 89). Assim, além das instituições escolares, os aparelhos televisivos, revistas e museus são exemplos de pedagogias culturais. São pedagogias porque propagam os conteúdos e oferecem modelos que ensinam como meninos/as e homens/mulheres “devem” se comportar, o que “devem” usar e que locais “devem” frequentar.

Sabat (2001) demonstra essa questão em análise de duas propagandas de uma mesma marca de roupas infantis. Conforme analisa a autora, as propagandas evidenciam que algumas características (como o trabalho intelectual, o poder e a virilidade) são próprias dos meninos e que outras (como submissão, insegurança e o cuidado com as crianças) são exclusivas das meninas. De modo semelhante, Nunes (2010) investiga como as meninas são significadas e representadas pelas imagens

presentes nos materiais escolares e na sala de aula. Em outra pesquisa, a mesma autora problematiza os discursos sobre masculinidades oferecidos pela novela *Rebeldes* e sua repercussão no cotidiano escolar (Nunes e Martins, 2012). Tais análises permitem-nos avaliar que,

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

Para Giroux (2012), com a emergência da publicidade, da televisão e de outras mídias, os elementos culturais passaram, mais do que nunca, a fazer parte da vida cotidiana das pessoas. Inclusive, afirma que no século XX as principais influências pedagógicas não foram exercidas pelos/as professores/as, mas pelos agentes/as culturais hegemônicos/as: profissionais voltados/as às produções do cinema, moda, publicidade, novelas, programas televisivos e revistas que selecionam, criam e organizam as imagens e discursos presentes nas telas digitais, na rede virtual e, principalmente, nos *shopping centers*. O autor reforça o caráter pedagógico inerente aos artefatos de entretenimento e à cultura popular. Morin (2009) assevera que os conteúdos da cultura de massa formulam ideais de vida privada relacionando-os demasiadamente com felicidade, amor, conforto, prazer e posição de destaque social.

Por mais que os atuais debates em torno da reforma curricular tentem incluir os artefatos da Cultura Visual nas atividades pedagógicas, ainda assim, no espaço e no currículo escolar predominam as características

tradicionais, como a valorização dos elementos da alta cultura e o uso do livro como fonte primária de conhecimento, em preferência ao uso de outras mídias (Giroux, 2012; Nunes, 2010; Santomé, 2012). Hall (2003) atesta que ao mesmo tempo em que a sociedade pós-moderna apresenta interesse e abertura para a diferença e para a hibridização, é confrontada por políticas culturais que almejam restaurar questões como a canonização da cultura ocidental e o absolutismo étnico, característicos da modernidade. Uma das estratégias das políticas culturais para a manutenção do *status quo* é a utilização da cultura popular para propagação de estereótipos que valorizam a padronização de gostos, atitudes e pensamentos. Explica o autor:

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

É perceptível a intensa relação entre cultura popular e pedagogias culturais, principalmente no que diz respeito às imagens produzidas com fins comerciais, como o cinema, os brinquedos, a publicidade e a moda. Pensando nessa relação, Cunha (2008) denominou de pedagogias da visualidade os processos educativos das imagens. Segundo a autora “[...] as imagens têm exercido papéis educativos, sem que se leve em conta suas pedagogias”. (Cunha, 2008, p. 104). Exemplifica essa ação afirmando que

personagens aparentemente inocentes, como as *top-models*, as princesas da *Disney*, as bonecas da *Barbie* e as imagens de bebês nas embalagens de fraldas, definem quem somos, pois têm “[...] o poder de adestrar nossos olhares” (Cunha, 2008, p.107). O fato de essas representações se repetirem reafirma consigo valores e narrativas bastante semelhantes. Como exemplifica Cunha (2008),

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

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

Os mais importantes professores[as] da sociedade não desenvolvem seu trabalho em escolas [...]. As corporações produtoras da cultura infantil da América são os/as mais influentes pedagogos/as e políticos/

as [...]. Essas corporações que fazem propaganda de toda a parafernália para as crianças consumirem promovem uma “teologia de consumo” que efetivamente promete retenção e felicidade através do ato de consumo (ritual) (Steinberg e Kincheloe, 2001, p. 24).

Teixeira (2005) entende que não podemos simplesmente fazer pouco caso ou ignorar o fato de estarmos imersos/as em um oceano imagético, isto é, de estarmos envolvidos/as por imagens de diversas técnicas - como os cartazes, as placas de trânsito, revistas, jornais, livros, fotografias e acesso à *web*. Citelli (1997) utiliza da expressão conteúdos não escolares para se referir ao cinema, ao rádio, à televisão, às histórias em quadrinhos e aos *games*, instrumentos de comunicação que na maioria das vezes não são abordados ou discutidos durante as intervenções escolares. Mesmo que esses conteúdos sejam considerados não escolares, as crianças e jovens da Educação Básica convivem com eles em seu cotidiano e se identificam com as imagens e mensagens transmitidas pelas diferentes mídias. Com frequência, inclusive no espaço escolar, as crianças imitam e repetem os comportamentos, roupas e falas de personagens fictícias de filmes, novelas e desenhos animados, reproduzem os *jingles* dos comerciais e associam a posse e uso de certos acessórios e adereços de suas vestimentas com determinados estereótipos, como “usar óculos” como estereótipo de “ser inteligente” (Nunes, 2010; Nunes e Martins, 2012).

Teruya (2006) alerta sobre o modo como as mídias visuais, especialmente a televisão, levam-nos a reconhecer e aceitar os valores hegemônicos. Além da televisão, a autora assinala a repercussão que a informática, o acesso à *web* e às comunidades virtuais têm na educação escolar e ressalta a necessidade de repensarmos

a formação docente no que diz respeito à análise do conteúdo midiático. Em comum, Teixeira (2005), Citelli (1997), Teruya (2006), Nunes (2010) e Nunes e Martins (2012) realçam as dificuldades que os/as professores/as e demais profissionais da educação encontram ao relacionarem-se com as imagens produzidas e difundidas pelas mídias. “Vivemos no mundo da imagem, entretanto, o problema é que o estudo da imagem continua ausente na escola” (Teruya, 2006, p. 64).

Educação para a compreensão crítica e performativa da Cultura Visual

Para Hernández (2000), quantitativamente, as informações que encontramos atualmente em uma edição dos jornais de domingo são muito mais do que toda a informação a que um homem ou mulher do século XVII poderia ter acesso em toda a sua vida. Tendo em vista as implicações desse oceano de imagens na educação escolar, sugere também que os/as docentes reflitam sobre suas práticas e compreensões acerca da visualidade, a fim de desenvolverem e estimularem a criticidade.

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

Reconhecer os artefatos da Cultura Visual como conteúdos no ensino de arte - mostrando aos/às meninos/as que as imagens que os rodeiam contribuem para a constituição de seus gostos, preferências, atitudes e pensamentos - não é uma tarefa fácil. Impli-

ca contestar as práticas escolares e a própria organização curricular. Requer fazê-lo “[...] em parte, da posição dos/as perdedores/as, pois quase ninguém considera esses conhecimentos valiosos para a formação e para bagagem dos/as cidadãos/ãs mais jovens” (Hernández, 2000, p. 27); mas é justamente o que Hernández (2000; 2007) faz quando propõe a Educação para a compreensão crítica e performativa da Cultura Visual - ECCPCV.

Por meio desta, o autor sugere que os/as professores/as desenvolvam práticas voltadas às diferentes maneiras de olhar e de ser olhado pela cultura - dominada por imagens que renovam não apenas as artes visuais ou a escola, mas também os museus, ONGs e projetos culturais. O que as imagens cinematográficas dizem sobre nós? Quais os papéis que os homens e mulheres ocupam nas propagandas de carros? (Baliscei, Teruya e Stein, 2015).

Com isso, a intenção não é substituir a disciplina de Arte na educação escolar - até porque Hernández (2000; 2007) valoriza enfoques antidisciplinares - mas sim ampliar os conteúdos que possibilitam aos/às aprendizes o desenvolvimento de habilidades para estudar criticamente as imagens. Assim, as análises, as interpretações críticas e as criações podem ser feitas a partir dos artefatos visuais que saturam as tecnologias presentes no cotidiano dos/as alunos/as: a Cultura Visual. Para Hernández (2000; 2007), a Educação para a Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual consiste em uma tomada de consciência no sentido de se aprender a interpretar os artefatos visuais com os quais se convive.

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

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

Para que as imagens tenham caráter de prescrição ou proscritivo, os/as organizadores/as culturais se preocupam em oferecer as notícias, informações e comerciais de forma que proporcionem satisfação e deleite para o público, principalmente para as crianças. Apresentam o prazer e satisfação como resultado de uma combinação de gestos, ações, comportamentos e acima de tudo, do consumo de produtos como se só pudessem ser felizes e bem-sucedidos/as aqueles/as que reproduzissem o modelo apresentado. No espaço escolar, inclusive é perceptível o modo o indivíduo é persuadido a usar e consumir os mesmos produtos (Nunes, 2010; Nunes e Martins, 2012; Teruya, 2008).

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

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

Entendemos como “modelos prontos”, aqueles conjuntos de combinações que se repetem insistentemente, como se representassem a “normalidade”: corpo magro, sarado e esguio; cabelo loiro, brilhante e liso; olhos claros, maquiados e com cílios grandes; e pele branca, sem sardas e sem pelos. Assim, “[...] os artefatos visuais não são inofensivos nem vazios de significados - ao contrário, carregam consigo discursos e representações que sugerem estereótipos comportamentais” (Balisei, 2014, p.19).

Para demonstrar a associação entre produto e qualidades, Kellner (2012) analisa anúncios publicitários de cigarros⁵ apontando os signos e estratégias utilizados pelos seus/suas produtores/as para que relacionemos o ato de fumar a saúde, aventura, masculinidade e velocidade, para o público masculino, e ao progresso, corpo magro e esbelto e sexualidade, para o público feminino. As leituras do autor supõem que,

[...] a publicidade está tão preocupada em vender estilos de vida e em vender posições de sujeitos desejáveis, características que são associadas com seus produtos, quanto em vender os próprios produtos [...]. Assim, o Homem do Marlboro, isto é, o consumidor que fuma o cigarro, está fumando masculinidade ou vigor natural tanto quanto o cigarro, enquanto a mulher do Virgínia Slims está exibindo modernidade, magueza ou poder feminino quando ela acende seu *slim* (Kellner, 2012, p. 117).

É como se só pudéssemos possuir certas características e qualidades se consumíssemos determinados produtos, como as referidas marcas de cigarro, no caso da análise do autor. Além de marcarem fronteiras e diferenças entre homens e mulheres, as imagens e os anúncios

publicitários servem como referência para que os indivíduos pós-modernos constituam suas identidades no sentido de saberem o que deve ser feito, o que usar e como agir para que sejam aceitos pela sociedade. Giroux (2012) ressalta que podemos identificar a amplitude e repercussão dos artefatos culturais observando o modo como eles se manifestam nas roupas, no corpo, nas ações das pessoas que comumente se limitam àquelas possibilidades apresentadas, desconsiderando as demais.

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

Balisei (2014), Giroux (1995; 2001) e Steinberg e Kincheloe (2001) destacam haver possibilidade de respostas e reações a esses artefatos. Os/a autores/a concordam que adultos e crianças podem se desviar ou resistir às pedagogias culturais sugeridas pelos artefatos da cultura popular. Cunha (2008) exemplifica a capacidade de agir na interação com as imagens, descrevendo as ações e falas de sua filha, que com quatro anos recusava-se a usar roupas cor-de-rosa ou de personagens como Minnie, Barbie e Mônica. Os sujeitos “[...] não são meros receptores passivos dos artefatos culturais” (Cunha, 2008, p.127).

Tal relato corrobora os papéis ativos que os sujeitos podem desempenhar para concordar/aceitar ou discordar/não aceitar as mensagens e pedagogias ofertadas pelos artefatos da Cultura Visual. Os/as autores/as supra-

citados/as entendem que as relações entre pedagogias culturais e sujeitos mais se assemelham a negociações do que a imposições daquelas sobre estas últimas:

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

O autor denomina por *mass-media*⁶ os meios de comunicação que funcionam como espetáculos e elaboram normas de conduta; contudo, nas *mass-media* “[...] não há prescrições impostas, mas imagens ou palavras que fazem apelo à imitação” (Morin, 2011, p. 103). E é por considerar que os indivíduos significam e são significados pelas imagens que, em suas propostas para o ensino de arte, Hernández (2007) não se restringe à formação de “leitores/as” que falam do que “veem” como uma verdade, mas refere-se a “atores/atrizes” visuais que “se veem” nas práticas discursivas e, por isso, podem agir e refutá-las. Inclusive, para caracterizar o estudo de imagens, por vezes o autor se esquia do termo “leitura de imagens”, salientando a necessidade de enxergarmos os indivíduos como eles são em sua integralidade, e não somente como leitores, receptores e consumidores de imagens. Segundo Hernández (2000; 2007; 2011), os termos mais adequados para caracterizar os indivíduos em suas relações com os artefatos da Cultura Visual são construtores e intérpretes. Para Hernández (2000, p. 49), interpretar consiste em “[...] relacionar a biografia de cada um com os artefatos visuais, com os objetos artísticos ou produtos visuais com os quais se relaciona”.

Considerações finais

As imagens fotográficas em revistas, as vitrines, os anúncios no *shopping* e as demais imagens do cotidiano, chamadas de artefatos da Cultura Visual, operam como discursos que interpelam os/as jovens e crianças pós-modernas, desenvolvendo modos e recursos altamente eficientes para educar de forma prazerosa. Ao mesmo tempo em que a visualidade estrutura a produção de conhecimentos culturais, na educação escolar, poucos/as são as intervenções pedagógicas que proporcionam ou estimulam estudos críticos sobre as pedagogias e discursos intrínsecos às imagens da cultura popular. Isso pode ser constatado pela compreensão que se tem da disciplina de Arte. Mesmo que a disciplina seja estruturada, em partes, pelos conhecimentos visuais, ainda hoje é vista como um espaço/tempo de descanso, lazer, decoração e produção daquilo que é “bonito”.

Nesta reflexão argumentamos sobre a necessidade de professores/as e organizadores/as do currículo escolar se preocuparem com o desenvolvimento de intervenções que incentivem a investigar para além daquilo que é aparente, que incitem a enxergar não só a forma, as cores e a composição das imagens, mas também as referenciais de memória, de representação, de identidade nacional, de subjetividade, de gênero, de sexualidade e de posições de sujeito que muitas vezes asseguram os interesses e valores dos grupos dominantes.

Desenvolver e incentivar olhares construtivos e interpretativos implica uma grande responsabilidade e desafio para nós, pesquisadores/as e atuantes no ensino de arte, pois com esse trabalho não apenas potencializamos os/as meninos/as no que diz respeito aos conhecimentos e habilidades artísticas, mas, sobretudo, ensinamos-lhes modos de enxergar o modo como significamos as imagens e o modo como elas nos significam. O que as imagens di-

zem sobre nós? Como nos representam? Quais de nossas características selecionam e valorizam? E quais de nossas características são desconsideradas, silenciadas? Em quais aspectos não nos sentimos representados/as nos artefatos da Cultura Visual? Consideramos que quando o currículo escolar, o planejamento e ação pedagógica incentivam questionamentos semelhantes a esses, convidam os professores/as e alunos/as a refletirem sobre como se relacionam com as imagens e a pensarem em outras possibilidades de interação até visualidade do cotidiano.

Referências

BALISCEI, João Paulo. **Os artefatos visuais e suas pedagogias**: Reflexões sobre o ensino de arte na escola. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

BALISCEI, João Paulo; TERUYA, Teresa Kazuko; STEIN, Vinícius. Como “ser homem”? Investigando discursos sobre masculinidades. **Revista digital do LAV**, Santa Maria, v.8, n.4, p.88-104, jan./abr.2015.

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

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 jun. 2015.

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

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

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

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

GIROUX, H. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, S. R. & KINCHELOE, J. L. (orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Art-Med, 2000.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene.

(Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011.

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

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... In: **Revista Educação, Sociedade & Cultura**. Portugal: Universidade do Porto, n.25, 2007.

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

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

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

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

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

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis: Universida-

de Federal de Santa Catarina, v. 09, n.01, pp. 09-21. ISSN 0104-026X, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. pp. 155-172.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

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

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

TERUYA, Teresa Kazuko. Cultura da mídia e do consumo na educação infantil. In: 3º SBECE – Seminário Brasileiro

de Estudos Culturais e Educação - Pedagogias sem fronteiras, 2008, Canoas. **Anais eletrônicos do 3º SBECE – Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação - Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: SBECE, 2001. Disponível em <<http://nt5.net.br/publicacoesanais.php>>. Acesso em: 3 jun. 2012.

Notas

- 1 Mestre em Educação (Universidade Estadual de Maringá). Professor no curso de Artes. Visuais na Universidade Estadual de Maringá e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da referida instituição. (Av. Colombo, 5790 - Jardim Universitário, Maringá/PR, Brasil, CEP: 87020-900). E-mail: vjbaliste@gmail.com.
- 2 Doutora em Educação (UNESP/Marília/SP). Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá. (Av. Colombo, 5790 - Jardim Universitário, Maringá/PR, Brasil, CEP: 87020-900). E-mail: tkteruya@gmail.com.
- 3 Aqui e em outras palavras (bonitas, grandiosas, atividade e lembrancinha) utilizamos aspas para marcar nossa discordância em relação a tais perspectivas.
- 4 Essas indagações, como aponta Louro (2007), operam como que um convite para os leitores e leitoras à reflexão e formulação de respostas.
- 5 Tratam de anúncios do Marlboro (1881), do Virgínia Slims (1983), do Virgínia Slims (1988) e do Marlboro Light (1988).
- 6 Mídia de massa, tradução nossa.