UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Centro de Artes

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

Mestrado

Dissertação

Cultura visual e identidade –
autorretratos, afetos e memórias no ensino das Artes Visuais

Fabiana Lopes de Souza

Pelotas, 2016

FABIANA LOPES DE SOUZA

Cultura visual e identidade – autorretratos, afetos e memórias no ensino das Artes Visuais

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Artes Visuais, linha de pesquisa: Ensino de Arte e Educação Estética da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Profª. Drª. Ursula Rosa da Silva

Pelotas, 2016

Fabiana Lopes de Souza

Cultura visual e identidade –

autorretratos, afetos e memórias no ensino das Artes Visuais

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, do Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 30 mar. 2016.

Banca examinadora:

.....
Profa. Dra. Ursula Rosa da Silva (Orientadora)
Doutora em Educação pela UFPEL

.....
Profa. Dra. Nádia da Cruz Senna
Doutora em Ciências da comunicação pela USP/SP

.....
Profa. Dra. Larissa Patron Chaves
Doutora em História pela UNISINOS

Agradecimentos

Agradeço afetuosamente,

Às equipes diretivas dos anos de 2014 e 2015 da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Joaquim Dias pela autorização e colaboração nesta pesquisa.

Aos alunos das duas turmas A5A e A5B do ano de 2014, pelo convívio, carinho e aprendizado, destacando a importância destes para a realização deste trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (mestrado), pelo acolhimento e apoio durante o período do curso.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela bolsa de estudos concedida.

À minha orientadora, professora Ursula Rosa da Silva, por me receber como orientanda, oportunizando novos olhares e aprendizados.

Às professoras da banca, Nádia Senna e Larissa Chaves, pelas indicações de leituras e apontamentos feitos na banca de qualificação, estes essenciais para minha defesa.

À colega e amiga, Lislaine Cansi, pelas conversas e a amizade que construímos durante o curso de mestrado.

E especialmente à professora e amiga, Maristani Zamperetti, pelas conversas, apoio, carinho e incentivo, sempre com a frase otimista “vai em frente”.

Aos meus pais Clenete e Flávio. Em especial ao meu pai (*in memoriam*), que sempre me dizia “temos que ir em busca dos nossos objetivos”.

Muito obrigada!!!

Resumo

SOUZA, Fabiana Lopes de. **Cultura visual e identidade – autorretratos, afetos e memórias no ensino das Artes Visuais**. 2016. 96f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

Este trabalho parte de uma pesquisa realizada em uma escola pública municipal da cidade de Pelotas, RS, que teve por objetivo investigar as percepções e sentidos vivenciados pelos estudantes de duas turmas de 5º ano, quanto à construção de suas identidades no contato com as imagens da cultura visual. Busquei ainda verificar quais as possibilidades de mudança na apreensão destas imagens, proporcionadas pelas atividades desenvolvidas nas aulas de Artes Visuais, a partir de uma educação crítica e estética. A fundamentação teórica da pesquisa se baseia em Hernández (2000; 2007) que estuda a relevância da cultura visual na escola e a compreensão crítica e estética que os alunos podem adquirir através do estudo destas imagens; Hall (2005) que trata das questões de identidade cultural na perspectiva de um mundo pós-moderno; e Meira e Pillotto (2010) que refletem sobre o afeto como fator essencial nos processos de ensino e aprendizagem. Os dados foram coletados através de registros fotográficos, das imagens produzidas pelos alunos e dos relatos escritos pelos mesmos. Além disso, foram feitas anotações das observações realizadas durante as atividades em sala de aula por mim. Fundamentados com base no referencial proposto, os dados da pesquisa revelaram que é possível realizar um trabalho utilizando imagens e objetos do cotidiano dos estudantes, promovendo uma educação crítica e estética dos alunos a partir destas visualidades. Verifiquei que ocorreu produção de sentidos pelos estudantes, pois estes estabeleceram relações das imagens estudadas nas aulas de Artes Visuais com suas vivências cotidianas. Ainda, é relevante salientar que os estudantes demonstraram processos de identificação, pertencimento, afetos e memórias em relação às imagens escolhidas por eles para o trabalho realizado em sala de aula.

Palavras-chave: cultura visual; ensino de artes visuais; identidade; afeto

Abstract

SOUZA, Fabiana Lopes de. **Visual culture and identity - self-portraits, emotions and memories in the teaching of Visual Arts**. 2016. 96f. Dissertation (Master´s degree in Visual Arts) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

This work is a result of a research conducted in a public school in the city of Pelotas, Brazil, which aimed to investigate the perceptions and feelings experienced by students from two classes of 5th year, as the construction of their identities in contact with images of visual culture. I looked to see what the possibilities for change in the apprehension of these images, provided by the activities developed in Visual Arts classes, from a critical education and aesthetics. The theoretical foundation of the research is based on Hernández (2000; 2007), which studies the relevance of visual culture in the school and the critical understanding and aesthetics that students can acquire by studying these images; Hall (2005), which deals with issues of cultural identity in the context of a post-modern world and Meira and Pillotto (2010) that reflect on affection as an essential factor in the processes of teaching and learning. Data were collected through photographic records, the images produced by the students and the reports written by them. In addition, observations were made from notes taken during the activities in the classroom for me. Founded from the proposed framework, the survey data show that it is possible to carry out work using images and everyday objects of the students, promoting a critical education and aesthetics of the same from these visualities. I found that there was production of meaning by students, as these established relationships of the images studied in the classes of Visual Arts with their everyday experiences. Still, it's important to note that students demonstrated processes of identification, belonging, feelings and memories in relation to the images chosen by them for the work done in the classroom.

Key-words: visual culture; teaching visual arts; identity; affection

Lista de Figuras

Figura 1 – Objeto da pesquisadora (Mickey Mouse)..... 12

Figura 2 – Keila Alaver (Karen, Eliane, Henry, Keila, Ellen, Sandra e Kellen), 1997..... 28

Figura 3 – Albano Afonso (Série retratos – Autorretrato com Rubens), 2001..... 29

Figura 4 – Cindy Sherman (Untitled #458. 2007–08)..... 30

Figura 5 – José Leonilson (Isolado Frágil Oposto Urgente Confuso), 1990..... 40

Figura 6 – José Rufino (Da série de desenhos cartas de areia), 2000..... 41

Figura 7 – Imagem da personagem Merida na animação Valente..... 49

Figura 8 – Imagem da personagem Elsa na animação Frozen: Uma aventura congelante..... 49

Figura 9 – Imagem da personagem Malévola..... 49

Figura 10 – Frida Kahlo (fotografia da artista)..... 53

Figura 11 – Frida Kahlo(autorretrato com colar de espinhos e beija flor), 1940.. 53

Figura 12 – Andy Warhol (fotografia do artista)..... 54

Figura 13 – Andy Warhol (autorretrato), 1986..... 54

Figura 14 – Autorretrato e interferências (João)..... 61

Figura 15 – Autorretrato e interferências (Rafaela)..... 62

Figura 16 – Autorretrato e interferências (Carlos)..... 63

Figura 17 – Detalhe do autorretrato (Carlos)..... 63

Figura 18 – Autorretrato e interferências (Vanessa)..... 65

Figura 19 – Autorretrato e interferências (Daiane)..... 69

Figura 20 – Autorretrato e objetos (Daiane)..... 69

Figura 21 – Autorretrato e objetos (Júnior)..... 70

Figura 22 – Fotografia do aluno Júnior..... 70

Figura 23 – Fotografia do aluno Júnior..... 70

Figura 24 – Autorretrato e objetos (Helena)..... 73

Figura 25 – Objetos da aluna Helena..... 73

Figura 26 – Lia Menna Barreto (Diário de uma boneca), 1998..... 74

Figura 27 – Lia Menna Barreto (Bonecas e ursos), 1994..... 75
Figura 28 – Autorretrato e objetos (Francine)..... 76
Figura 29 – Fábio Carvalho (Espelho Mnêmico), 1998..... 77
Figura 30 – Autorretrato e objetos (Laura)..... 78
Figura 31 – Autorretrato e objetos (Cátia)..... 81
Figura 32 – Objeto da aluna Cátia..... 81
Figura 33 – Fotografia da aluna Cátia..... 81

Sumário

Apresentação..... 9
1 Origem e justificativa..... 11
1.1 Experiência como ponto de partida..... 11
2 Pós-modernidade e construção de identidades..... 18
2.1 Definindo cultura e pós-modernidade..... 18
2.2 Identidade..... 21
2.2.1 Retrato e autorretrato na arte contemporânea..... 27
3 Os estudos da Cultura Visual nas aulas de Artes Visuais..... 31
3.1 A imagem no ensino das Artes Visuais..... 31
3.2 Experiência estética..... 33
3.2.1 Afetos e memórias..... 36
3.3 Cultura visual..... 42
4 Uma pesquisa no ensino das Artes Visuais..... 52
4.1 Projeto de Ensino "Autorretratos e imagens da cultura visual"..... 52
4.2 Pesquisando na sala de aula: Procedimentos e contexto de investigação..... 56
5 Imagem e identidades..... 59
6 Cultura visual, afetos e memórias – Recuperando sentidos..... 67
Considerações finais..... 84
Referências..... 87
Apêndices..... 94

Apresentação

Apresento neste texto os resultados de uma pesquisa feita em uma escola pública municipal da cidade de Pelotas, RS, onde desenvolvi um projeto com duas turmas de 5˚ ano do ensino fundamental, utilizando imagens da cultura visual nas metodologias do Ensino de Artes Visuais. As atividades do projeto se constituíram por meio da construção de desenhos de autorretratos com a utilização de interferências de imagens propagadas por revistas, como também imagens de fotografias e objetos pertencentes aos estudantes.

Procurando estabelecer relações entre arte e cultura visual, busquei investigar as percepções e sentidos vivenciados pelos estudantes no seu cotidiano quanto à construção de suas identidades, levando em conta seus afetos e suas memórias.

O trabalho divide-se em cinco capítulos, descritos a seguir:

No primeiro capítulo, *Origem e justificativa*, apresento o meu interesse pelo tema de pesquisa, justificando-o e descrevendo as questões de investigação. Apresento ainda os autores que foram utilizados para o embasamento teórico do trabalho.

No capítulo 2, intitulado *Pós-modernidade e construção de identidades*, aponto as definições de identidade na cultura pós-moderna, estabelecendo uma conexão de identidade com retrato e autorretrato na arte contemporânea. Considerando que a autorrepresentação é uma temática relevante para os artistas contemporâneos e que esta apresenta identidades fragmentadas e mutáveis, a arte busca apresentar, de diversas formas, as representações identitárias em processo, discutindo as repercussões da cultura visual na contemporaneidade.

No capítulo 3, trato sobre *Os estudos da Cultura Visual nas aulas de Artes Visuais* e começo com um breve histórico sobre a relevância do uso da imagem no ensino das Artes Visuais no Brasil. Abordo a importância da experiência estética a partir das visualidades presentes no cotidiano, a fim de possibilitar aos estudantes condições de compreender, interpretar e atribuir significados àquilo que o mundo contemporâneo lhes apresenta e oferece.

E apresento, ainda, um subcapítulo sobre afetos e memórias, apoiada nos referenciais de Meira e Pillotto (2010) que abordam a importância de uma educação que tenha por base o afeto, em que se torna essencial uma nova postura do professor frente aos processos de ensino e aprendizagem; e Brandão (2008),

tratando sobre as questões de memórias que são construídas através de lembranças individuais e coletivas, ambas capazes de produzir sentidos para os indivíduos.

No capítulo 4, intitulado *Uma pesquisa no Ensino das Artes Visuais*, descrevo as atividades realizadas no projeto de ensino “Autorretratos e imagens da cultura visual” que deu início à pesquisa de Mestrado. O projeto foi desenvolvido com alunos de duas turmas de 5º ano, em que eles desenvolveram duas atividades de autorretrato: a primeira foi a construção de um desenho, utilizando a interferência de imagens de revistas selecionadas pelos estudantes; na segunda atividade, os alunos desenvolveram autorretratos com interferências de fotografias de objetos e/ou imagens selecionadas por eles a partir de seus cotidianos.

No capítulo 5, denominado *Imagem e identidades*, apresento as categorias que emergiram na investigação, com a análise dos autorretratos de alunos que utilizaram interferências com recorte e colagem de revistas. Esses alunos demonstraram que suas escolhas não estão desvinculadas de suas vivências e que há um processo de identificação e de produção de sentidos através das imagens escolhidas por eles.

No sexto e último capítulo, *Cultura visual, afetos e memórias – Recuperando sentidos*, apresento a análise de dados das categorias que foram marcantes nos trabalhos dos estudantes. Esses alunos demonstraram afetividade, como também a possibilidade de reviver lembranças e momentos que foram e são importantes para eles, ao utilizar imagens de seus objetos e fotografias, selecionados de suas casas, para a construção dos autorretratos.

1 Origem e justificativa

"Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos"
(RUBEM ALVES, 2015).

1.1 Experiência como ponto de partida

A proliferação das imagens e artefatos visuais na cultura pós-moderna tem invadido nosso cotidiano de maneira a dominar nossos comportamentos e atitudes perante o mundo em que vivemos. As visualidades nos seduzem e acabam muitas vezes nos mostrando formas idealizadas daquilo que devemos ser.

Sendo assim, tomo como ponto de partida minha própria experiência como consumidora de imagens e artefatos apresentados pelos meios de comunicação de massa.

Um fato importante sobre o contato e a influência das imagens na minha vida se deu na época da minha adolescência, quando comecei a colecionar, sem questionamentos, objetos e imagens do Mickey Mouse, isso ocorreu meados dos anos 90 – fase final de meus estudos no ensino fundamental e início do ensino médio. A prática de colecionar esses objetos se estendeu por alguns anos, sendo expressivo o número de objetos colecionados, entre os quais podem-se citar: camisetas, chaveiros, canetas, canecas, o próprio personagem do Mickey de pelúcia, etc.

Relembrando esse fato, há pouco tempo, passei a me questionar sobre o porquê deste interesse na adolescência. Lembrei então do meu primeiro contato com o personagem do Mickey Mouse, na minha infância, quando ganhei do meu pai um boneco a corda desse personagem (figura 1), no início dos anos 1980. "Lembrar de algo implica estar afetivamente envolvido com a história que é rememorada,

especialmente quando diz respeito às memórias de infância [...]" (FREITAG, 2008, p.38).

As coisas começaram a fazer sentido para mim, sem deixar de levar em conta o fato de que a Disney exerce grande influência ao consumo através dos inúmeros produtos com destaque nos seus personagens.

Figura 1: Objeto da pesquisadora (Mickey Mouse).
Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2015.

O brinquedo que mencionei é carregado de afetos. Meu pai viajava muito e numa dessas viagens trouxe esse de presente para mim. Hoje é um dos únicos brinquedos de infância que ainda guardo comigo, ele sempre lembrava e ainda lembra meu pai.

"O afeto toca a história vital, celular e ocorre quando a emoção se repete e cria terreno permanente que dura no tempo [...] A afetividade tem origem no vínculo, contribuindo para uma conectividade significativa [...]" (CAVALCANTE 2007 apud RODRIGUES, 2009, p.47).

Sempre me questionei em relação ao quanto as pessoas eram e são influenciadas ao consumo, e também as preocupações destas em relação à imagem delas próprias, na maneira como se apresentam, baseando-se no que vivem e consomem através do contexto sociocultural. Quando falo em pessoas, não posso deixar de pensar em mim, acreditando que o interesse por uma pesquisa não

aparece por acaso, isso tem a ver com o próprio pesquisador, com suas indagações, com suas ansiedades, ou com aquilo que lhe causa afeição.

Os objetos, artefatos e produtos presentes na vida cotidiana, muitas vezes apresentados como de simples consumo, acabam nos fazendo esquecer qual pode ser o verdadeiro sentido e significado destes em nossas vidas. De acordo com Meira e Pillotto, “os estereótipos do consumismo na sociedade tanto servem aos que o negam como aos que a ele se submetem de modo pouco criativo e conformista” (2010, p.86).

Meu trabalho de graduação intitulado “A imagem no Ensino de Arte para as séries iniciais – Um estudo com a cultura visual” – apresentado em dezembro de 2010 – expõe pesquisas em uma escola municipal, buscando investigar o uso da imagem nas séries iniciais; compreender como o professor de Artes visuais se utilizava das imagens em sala de aula; e saber como esse estudo contribuía para o desenvolvimento estético dos alunos.

Através de observações em sala de aula e entrevistas com uma professora de Artes Visuais de uma escola pública, pude perceber equívocos referente ao uso de imagens. Observei que a professora trabalhava frequentemente com as folhas mimeografadas ou com desenhos prontos para os alunos copiarem. Na prática pedagógica observada, não houve preocupação por parte da professora com a construção de conhecimento em Artes, nem com a experiência estética de seus alunos. Não foram utilizadas imagens de arte e da cultura visual em suas aulas.

Dei continuidade às pesquisas sobre o uso de imagens da cultura visual nas aulas de Artes, no ano de 2011. Nesse ano, realizei um projeto para o programa de Especialização em Artes / Ensino e Percursos Poéticos, nas séries finais do ensino fundamental de uma escola particular. Percebendo que as imagens são necessárias para a educação estética de crianças e adolescentes, constatei que os professores de arte devem estar sempre atentos às imagens que fazem parte do cotidiano de seus alunos, buscando selecionar materiais imagéticos do interesse dos jovens para estudo em sala de aula. A pesquisa: “A cultura visual no Ensino das Artes Visuais – um estudo nas séries finais do ensino fundamental” demonstrou, através dos dados coletados, que as práticas escolares na disciplina de Artes Visuais, ainda encontravam-se descontextualizadas, e, apesar das professoras trabalharem com imagens, tanto de artistas consagrados quanto as que fazem parte da cultura visual contemporânea, era preciso que elas refletissem sobre a questão da necessidade do

aluno adquirir conhecimentos artísticos e estéticos, como também formação crítica para que possam se posicionar em relação aos símbolos presentes nas imagens, objetos e artefatos visuais.

A pesquisa monográfica me fez refletir sobre as práticas pedagógicas artísticas no que se refere à importância de se contextualizar os conteúdos histórica e culturalmente, visando ainda o papel que o professor exerce não só como mediador de conhecimentos, mas também como aquele que se preocupa com os conhecimentos significativos do educando, refletindo como isso pode contribuir de fato na vida do aluno.

Desde abril de 2013, assumi como professora efetiva de Artes Visuais em uma escola municipal de um bairro de periferia da cidade de Pelotas - RS, onde ministro aulas para crianças da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Notei que, ao trabalhar com diferentes tipos de imagens, tanto as obras consagradas da História da Arte, ou mesmo aquelas provenientes de revistas e/ou outros materiais, houve um grande interesse por parte dos alunos em conversar sobre essas imagens, falando sobre o que achavam destas e até mesmo se já eram conhecidas de algum lugar.

Isso contribuiu para que eu seguisse com as pesquisas com imagens da cultura visual, mas desta vez, situando-me numa das turmas em que ministrava aulas, procurando entender qual a contribuição da minha atuação como professora na promoção de uma educação estética, por meio do Ensino de Artes Visuais.

Assim, resolvi elaborar um projeto de pesquisa para o programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Mestrado, com o seguinte tema: cultura visual e identidade no Ensino das Artes Visuais de uma escola pública.

A problemática da pesquisa se evidencia através de alguns questionamentos:

- ✓ O Ensino das Artes Visuais por meio de imagens da cultura visual contemporânea dos alunos contribui para mudanças nas formas de apreensão e percepção das visualidades?
- ✓ Como se dá o posicionamento crítico dos alunos frente às imagens da cultura visual?
- ✓ Como ocorre a educação estética por meio das imagens da cultura visual nas aulas de Artes Visuais?

A partir destas indagações e do tema delimitado para a pesquisa, proponho o seguinte problema de pesquisa:

Quais as percepções e sentidos atribuídos pelos alunos às imagens da cultura visual contemporânea no que se refere à construção de suas identidades, e quais as modificações que podem ser proporcionadas através de uma educação crítica e estética destas visualidades nas aulas de Artes Visuais?

O objetivo geral da pesquisa:

- ✓ Investigar as percepções e sentidos vivenciados pelos estudantes no seu cotidiano quanto à construção de suas identidades, em contato com as imagens da cultura visual; e ainda, quais as possibilidades de mudança na apreensão destas, proporcionadas pelas atividades desenvolvidas nas aulas de Artes Visuais, por meio de uma educação crítica e estética.

Desta forma tive como objetivos específicos:

- ✓ Estudar o conceito de cultura visual e suas implicações nas aulas de Artes Visuais;
- ✓ Pesquisar referências bibliográficas sobre imagem, identidade, visualidades contemporâneas e suas relações com a cultura escolar e o cotidiano;
- ✓ Verificar que imagens são conhecidas e consumidas pelos alunos em seu cotidiano e que sentidos são atribuídos a elas;
- ✓ Identificar se há modificação no posicionamento crítico e estético dos alunos frente às imagens da cultura visual, por meio de uma educação estética.

Os dados coletados através de imagens e textos produzidos pelos alunos de duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, nas quais ministro aulas, foram analisados e fundamentados através do referencial teórico proposto.

Para embasar minha pesquisa, utilizo as referências de Hernández (2000; 2007), Martins (2010; 2011), Meira (2009) e Vieira da Cunha (2008), autores que discutem a importância de se trabalhar com as imagens da cultura visual na escola e a experiência estética e compreensão crítica que as crianças adquirem através do estudo destas imagens.

Fernando Hernández (2000) chama a atenção para o fato de que vivemos e fazemos parte da cultura visual e precisamos estar atentos às representações visuais presentes no cotidiano, o que requer, além da apreciação estética e prazer

de consumo, a compreensão crítica dessas imagens. Para o autor, a cultura “[...] define-se como o conjunto de valores, crenças e significações que os alunos utilizam (quase sempre sem reconhecê-los) para dar sentido ao mundo em que vivem” (2000, p.30).

Raimundo Martins (2011), na série “Cultura Visual e Escola”, apresenta um texto que discute a importância do trabalho com as imagens do cotidiano nas aulas de Artes Visuais e ainda como é formada a subjetividade e identidade dos indivíduos a partir da proliferação de imagens no meio social e cultural em que vivem.

Marly Meira (2009), referindo-se à experiência estética, fala sobre a civilização da imagem, expondo que se torna imprescindível discorrer sobre pensamento estético na educação para uma melhor compreensão das imagens com as quais nos deparamos todos os dias.

Suzana Rangel Vieira da Cunha (2008) discute sobre como as visualidades podem formar o repertório estético e as concepções sobre o modo de vida das crianças no cotidiano. A autora refere-se às imagens de personagens infantis presentes nos produtos de consumo, estampadas nas roupas, nos materiais escolares e até mesmo nas embalagens de alimentos industrializados.

Além dos autores citados acima, utilizo ainda referências que discutem sobre afetos e identidades, entre estes estão:

Meira e Pillotto (2010), falando sobre a necessidade das relações entre professor e aluno, para uma educação pelo afeto, levando em conta as vivências e experiências que os estudantes obtêm dentro e fora do contexto escolar.

Suart Hall (2005), tratando das questões de identidade cultural na perspectiva de um mundo pós-moderno. Apresenta algumas questões de identidade cultural, e os conceitos de sujeito e identidade do período da modernidade até a pós-modernidade. Fala também da crise de identidade surgida desde os processos de globalização.

Faço uso, ainda, de referenciais de dissertações que estabelecem aproximações com a minha pesquisa, Barbon (2012), Freitag (2008) e Lopes (2013), que abordam temas sobre: autorretrato e arte contemporânea, afetos na poética de artistas contemporâneos e questões sobre memória.

Lilian Patricia Barbon (2012), Universidade do Estado de Santa Catarina, com a dissertação intitulada: “O autorretrato fotográfico na Arte contemporânea”, tomou como ponto de partida a investigação de formas e preocupações conceituais de um

grupo de artistas contemporâneos da exposição: “Eu me desdobro em muitos – A autorrepresentação na fotografia contemporânea”. Realizou uma pesquisa bibliográfica documental de práticas fotográficas que utilizam o autorretrato como gênero e poética artística do século XX.

Vanessa Freitag (2008), Universidade Federal de Santa Maria, em “Tecendo os fios das memórias de infância no processo criativo docente: Um estudo com professoras de Artes Visuais da casa de Cultura de Santa Maria/RS”, teve como objetivo investigar, descrever e analisar as memórias de infância relatadas por professoras de Artes Visuais. A autora apresenta um subcapítulo em que estabelece uma relação entre arte e memória considerando a poética visual de alguns artistas contemporâneos.

Renata Perin Albuquerque Lopes (2013), Universidade Federal do Espírito Santo; com o trabalho intitulado “José Leonilson: Entre linhas e afetos”, buscou analisar o percurso artístico de Leonilson, levando em conta suas coleções, cartas, cadernos e diários, analisando esses materiais como produtores de sentido na poética do artista, visto que eram signos representativos de afetos, como da própria representação de Leonilson.

2 Pós-modernidade e construção de identidades

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(MANOEL DE BARROS, 2010, p.374).

2.1 Definindo cultura e pós-modernidade

Existem muitas definições de cultura, mas podemos dizer que ela se constitui por meio de padrões de comportamentos, crenças e objetos materiais e de consumo. Para Eagleton [...] o conceito de cultura, etimologicamente falando,

> é um conceito derivado da natureza. Um de seus significados originais é "lavoura" ou "cultivo agrícola", o cultivo do que cresce naturalmente [...] Se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz (2005, p.9-11).

A cultura é algo que vai sendo construído e também modificado pelo ser humano, mas não é apenas um fenômeno biológico, visto que vivemos em sociedade e elaboramos técnicas e recursos tecnológicos como também adquirimos atitudes e comportamentos.

Outro conceito de cultura, de modo mais amplo, segundo Brandão, seria o acervo de conhecimentos,

> usos e costumes dos diferentes grupos, como resultado de todas as experiências pessoais, objetivas e subjetivas, vividas por cada indivíduo e, também, as trazidas como "herança" dos grupos familiares e sociais mais amplos dos quais participam ao longo da vida. É o conjunto de "saberes-fazeres"- formais e informais- que são criados, construídos e incorporados

> por todos, em meio a uma teia de relações sociais, de símbolos e significados (2008, p.21).

Os grupos sociais constituem a cultura quando das suas relações e experiências pessoais e também da inter-relação entre as pessoas de um grupo; cada cultura é repleta por símbolos e signos[1] que são criados e compartilhados socialmente.

Com base nos estudos sobre as definições de cultura e reduzindo essas definições em categorias chegou-se a dois tipos principais (SANTAELLA, 2003):

a) Definição restrita, que tem a ver com as organizações de grupos, os valores, os símbolos e as representações que os grupos fazem de si mesmos como também as relações dos grupos com outros grupos;

b) Definição ampla, que se refere aos costumes, língua, crenças, entre outros como também objetos materiais e de sobrevivência humana que agem nos comportamentos e nas relações de um grupo social.

Quanto às concepções de cultura, estas podem ser humanistas ou antropológicas. A antropológica se aplica à vida numa dada sociedade, já para a humanista, “algumas pessoas têm mais cultura do que outras e alguns produtos humanos, tais como artes visuais, música, literatura, são mais culturais do que outros” (BARNARD, 1973 apud SANTAELLA, 2003, p.33).

A cultura possui traços que são os costumes ou comportamentos de cada cultura, estes são definidos por grupos que possuem funções e localidades específicas. A família, a religião, a política e a educação, entre outros, estão entre os grupos principais. De acordo com Santaella, “a cultura tende a ser padronizada. Ela envolve a repetição de comportamentos similares aprovados pelo grupo, de modo que ela tenha uma forma e estrutura reconhecível” (2003, p.44).

Embora exista uma adaptação às tradições, o desenvolvimento de uma cultura sempre requer mudanças, caso contrário, a cultura ficaria paralisada, imutável.

---

[1]O que distingue os homens dos animais, do ponto de vista psicológico, é a SIGNIFICAÇÃO, isto é, a criação e a utilização de signos, de sinais artificiais. Signo por excelência, a palavra, na sua especificidade, constitui a interface do social e do individual, do público e do privado, enquanto se configura como atividade (produto e produção) humana nos níveis intermental (comunicação, interação social) e intramental (representação, cognição). (SMOLKA,1993, p.8-9, grifos da autora).

Ainda sobre cultura, Hall (2005), ao tratar de identidade, aponta que a cultura nacional em que nascemos é a principal fonte das identidades culturais. Segundo o autor, as culturas nacionais

> são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a "nação", sentidos sobre os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades (HALL, 2005, p.51).

A cultura nacional é composta por significados culturais que permitem a construção de sentidos e consequentemente das identidades que tendem a ser unificadas. Entretanto, com os processos de globalização, as identidades nacionais começaram a se fragmentar, pois à medida

> em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural (HALL, 2005, p.74).

As identidades nacionais dão espaço para identidades que passam a ser influenciadas pelos meios de comunicação e informação, assim como para todas as facilidades que os bens de consumo podem proporcionar. Isso acontece devido ao processo de globalização e/ou do que é chamado de pós-modernidade.

A pós-modernidade é caracterizada por uma série de mudanças sociais, mais especificamente no que se refere às questões políticas e intelectuais, relacionadas aos bens de consumo e às novas tecnologias de comunicação e informação. Segundo Eagleton (1998, p.7, grifos do autor), "a palavra *pós-modernismo* refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo *pós-modernidade* alude a um período histórico específico".

Contrária ao período do Iluminismo[2], a pós-modernidade possui uma linha de pensamento instável e não unificado, que questiona as noções de normas, verdades e identidades. Trata-se de uma mudança histórica no mundo ocidental em que ocorrem novas formas de capitalismo: o consumismo e a as novas tecnologias tornaram-se dominantes.

[2] Período "centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada" (HALL, 2005, p.26).

Em meio às inúmeras transformações sociais e culturais, os conceitos sobre a pós-modernidade foram se estruturando, sendo que o termo guarda estreita relação com o que chamamos de pós-industrial. Segundo Santaella, “[...] aquilo que foi sendo chamado de sociedade pós-industrial, de capitalismo tardio, multinacional, sociedade das mídias ou do espetáculo, veio a encontrar um ponto de referência relativamente consensual no rótulo de pós-modernidade” (2003, p.68).

Ao tratar especificamente das Artes, o conceito de pós-moderno as invade nos anos 50, com a emergência das tendências como a arte pop, o minimalismo, a arte conceitual e as performances, dando nome a uma arte que não tinha um estilo definido e nem uma conformidade estética, pelo contrário era caracterizada pela desordem, pelo choque de tendências e convivência de diferentes estilos. O pós-modernismo determinou um estilo de arte que marcou a ruptura com o modernismo (LEDUR, 2012). Ainda, de acordo com a autora, como as transformações na arte não são mais possíveis de serem classificadas em estilos,

> é o conceito de arte contemporânea que melhor define a arte produzida na atualidade, abarcando todo o universo de obras, objetos, performances, vídeoarte, instalações, happenings entre outros, que caracterizam a produção artística hoje (2012, p.3).

Assim como as modificações que ocorreram na arte não possuem definições e formas únicas de serem expressas pelos artistas, as discussões sobre identidade acompanham a dinâmica dos acontecimentos culturais. As produções artísticas contemporâneas confirmam a perda de um ‘sentido de si’ estável (HALL, 2005) e produzem deslocamentos em relação à construção dos sujeitos, promovendo uma crise de identidade.

2.2 Identidade

O indivíduo constrói sua identidade através de informações, experiências e das inter-relações com os outros. De acordo com Medeiros, [...] identidade significa um conjunto de critérios de definição de um indivíduo

> e um sentimento interno composto de diferentes sensações, tais como sentimento de unidade, de coerência, de pertencimento, de valor, de autonomia e de confiança. Esses diferentes ingredientes afetivos e cognitivos representam os processos internos através dos quais o psiquismo organiza todas as informações que ele recebe em um todo coerente (2008, p.34).

O processo de identidade se dá através das vivências de cada pessoa em seu meio social: família, escola, amigos, entre outros grupos. Segundo Medeiros as marcas de semelhanças

> colhidas nas categorias e grupos de pertencimento vêm a ser condição indispensável à construção da identidade individual. O comportamento individual não pode ser, portanto, entendido sem que seja levado em conta o comportamento coletivo (2008, p.43).

A construção da identidade é diretamente relacionada com a vida em sociedade envolvendo crenças, valores e representações em um processo de identificação com um grupo.

Para Hernández, indivíduos que nascem em uma mesma cultura, aprendem e constroem comportamentos e atitudes afins. “A identidade é dada culturalmente e se apresenta como naturalizada e estável, oferecendo elementos de discriminação em relação a grupos com afinidades de gênero, etnia, religião ou pátria” (2007, p.72).

O excesso de informações e o consumo de produtos é um dos fatores que age diretamente nas possíveis mudanças que ocorrem na construção de identidade de uma pessoa, e esta se dá através de um processo de formação contínua, ao longo do tempo e das experiências adquiridas.

Kaminski (2010) afirma que os valores conceituais dos produtos adquiridos são transferidos para quem os consome e, consequentemente, julgados pelos demais integrantes sociais, diferenciando assim um sujeito do outro e criando uma identidade cultural e uma individualidade mascarada. Levando em consideração o processo apontado pela autora, ocorre a inclusão e exclusão dos indivíduos em determinados grupos sociais, baseada em referências escolhidas para a diferenciação entre as pessoas.

A produção de identidades acontece “a partir de um processo relacional em que se demarcam as diferenças” (GIOIELLI, 2005, p.45). Ou seja, não existe um

ideal de identidade, a diferença entre os sujeitos é necessária para a construção identitária.

A identidade muda conforme o individuo é representado, Hall (2005) apresenta três concepções de sujeito e suas identidades conforme um processo de transformação sócio-histórica: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo baseava-se na concepção da pessoa humana como totalmente centrada, unificada.

O sujeito sociológico é formado através da relação com outras pessoas e, à medida que o mundo moderno se tornava mais complexo, emergia a consciência de que essa essência interior do sujeito – que determinava sua identidade – inexistia. A identidade é formada na interação entre o sujeito e a sociedade, passa a ser definida historicamente e não biologicamente.

O terceiro sujeito é o pós-moderno, que não tem uma identidade fixa, assume “identidades diferentes em diferentes momentos”, passa por um processo de fragmentação.

Com o surgimento da globalização e o processo de descentralização das identidades (crise de identidade), as sociedades pós-modernas começaram a passar por mudanças constantemente, o que as difere do passado, das sociedades tradicionais. Segundo Giddens (1990 apud HALL, 2005), nas sociedades tradicionais

> o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência das gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes (p.15).

A pós-modernidade é caracterizada pelas mudanças sociais, pelas identidades que não são fixas e sim fragmentadas, e pelas diferentes formas de viver.

Hall (2005) afirma que a fragmentação das identidades constituiu-se por meio de mudanças de pensamento, com avanços teóricos, ocorridas na segunda metade do século XX. Foram cinco avanços nas teorias, os quais são chamados de descentramentos: o pensamento marxista, a descoberta do inconsciente de Freud, o trabalho do linguista Ferdinand de Sausurre, o trabalho do filósofo e historiador Michel Foucault e o movimento feminista.

O pensamento marxista foi reinterpretado no sentido de que os sujeitos não fazem história individualmente e sim através de condições históricas, materiais e culturais fornecidas por outros sujeitos, por outras gerações.

A descoberta do inconsciente por Freud é afirmada pelo pensador psicanalítico Jacques Lacan, este autor diz que o sujeito não domina suas ações e pensamentos por meio da consciência, mas sim na relação com os outros, este fato é bem visível na infância, o que o autor chama de “fase do espelho”, em que a formação do eu se constitui no olhar do outro “[...] inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica, incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual” (LACAN, 1977, apud HALL, 2005, p.37-38).

A formação de sujeito dada na fase do espelho pode dar a impressão de que a identidade é algo único e não formado ao longo do tempo e das experiências adquiridas, mas isso é contraditório, pois a identidade é realmente algo formado,

> ao longo do tempo, através dos processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 2005, p.38, grifos do autor).

Saussure citado por Hall (2003) diz que “a língua é um sistema social e não um sistema individual” (p.40), este autor complementa as palavras de Saussure, afirmando que os significados atribuídos à língua não devem ser apropriados, pois estes são decorrentes da cultura e não são fixos, se estabelecem pelas relações feitas entre palavras e objetos.

O trabalho do filósofo e historiador Michel Foucault, refere-se a um estudo sobre o que chama de “poder disciplinar”. Foucault considera que as novas instituições como: escolas, hospitais, prisões entre outras, aplicam poder e controle aos sujeitos modernos. Sob esta forma de controle “coletivo” as pessoas acabam se tornando mais individualizadas. “O poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo” (HALL, 2005, p.42). A contradição é que para tornar as pessoas, mais dóceis e submissas, o controle coletivo, acaba por isolar, vigiar e individualizar, ainda mais, sujeitos e corpos.

Por último, o movimento feminista nos anos 60 que, aliado a outros movimentos sociais da mesma época, recorria para a identidade social de seus componentes. O feminismo abriu espaço para contestar as questões da vida social em relação à dominação dos sexos, as diferenças, o trabalho doméstico, dentre outros.

Os cinco descentramentos apontados por Hall mapeiam as mudanças e rupturas no pensamento das pessoas e na construção de suas identidades na pós-modernidade que passam a ser fragmentadas e mutáveis, mas que antes disso, no período do Iluminismo, a concepção era de identidades fixas e unificadas.

É importante ressaltar que um dos mecanismos de identificação e de pertencimento de uma pessoa é a sua nacionalidade. A cultura nacional produz sentidos e contribui na construção de identidades.

> As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso- um modo de construir sentidos que influencia e organiza nossas ações quanto à concepção que temos de nós mesmos (HALL, 2005, p.50).

Embora a cultura nacional seja a responsável pelas concepções de um sujeito, estas acabam se deslocando diante dos processos de socialização e de globalização dos meios de comunicação e informação. “Colocadas acima do nível de cultura nacional, as identificações ‘globais’ começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar, as identidades nacionais” (HALL, 2005, p.73, grifos do autor).

O mundo contemporâneo é intensamente marcado por imagens, objetos e produtos de consumo, estes por sua vez atraem e chamam a atenção de crianças, adolescentes e adultos que acabam passando por um processo de identificação com esses artefatos.

De acordo com Hall, quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos,

> lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”(2005, p.75).

Objetos e artefatos visuais estão diretamente ligados à formação identitária de adultos, adolescentes e crianças cuja influência para a obtenção desses objetos e

artefatos é estimulada diariamente através de anúncios, propagandas e outros meios de comunicação passando a fazer parte da vida das pessoas.

A identidade do sujeito é constituída a partir

> das suas relações com o meio que o cerca. Nessa vertente, o consumo está presente diariamente, integrando-se nesse ciclo. Valendo disso, as marcas constroem suas identidades de acordo com que o consumidor almeja, a fim de complementá-lo (KAMINSKI, 2010, p.38).

As pessoas estabelecem relações com as imagens presentes em seu cotidiano, formando suas identidades através das influências que estas visualidades lhes causam.

Hernández (2007) aborda a importância do contexto no qual se está inserido e a formação de identidade, pois para o autor, o contexto "[...] é o que faz com que se produza um discurso, entendido como formas de falar, de ver, de pensar e comportar-se que tornam possível reconhecer-se e ser reconhecido pelos outros" (p.72).

Nossas identidades vão se constituindo por intermédio das inter-relações que estabelecemos com os outros, além disso, estamos inseridos numa sociedade da informação e das novas tecnologias, na qual nossas identidades se modificam e se transformam constantemente, abalando a ideia que temos de nós mesmos.

Em meio às mudanças e transformações sociais, aos processos de globalização e aos descentramentos das identidades ou crise de identidades, vários artistas contemporâneos passaram a se representar de forma a causar um "estranhamento". De acordo com Canton, a autoimagem contemporânea

> não se constrói como mera representação narcísica. Ao contrário, se ela se mantém como uma forma de reivindicar identidade, seu foco está na produção de um estranhamento, uma sensação de incomodo - aquela reminiscente à sensação de se olhar no espelho e não se reconhecer. Essas emoções estão ligadas à situação do ser humano contemporâneo, inserido numa sociedade de informação eletrônica e virtual, pressionado pela mídia, sufocado pelas imposições velozes do tempo e espaço que se configuram na realidade cotidiana das cidades (2001, p.68).

A autorrepresentação artística, no contexto contemporâneo, começa a aparecer como uma maneira de questionar as identidades, demonstrando um não

reconhecimento; e deixando de ser apenas uma mera representação de características físicas por parte do artista.

2.2.1 Retrato e autorretrato na arte contemporânea

No período da pré-história, homens e mulheres deixavam marcas de suas mãos nas paredes das cavernas, como uma maneira de identificação. Eles também tinham a intenção de deixar essas formas registradas nestes locais protegidos para durarem no tempo. Já no Renascimento, período entre os séculos XV e XVII, o retrato foi muito utilizado nas pinturas para registrar pessoas da nobreza e burguesia, visto que não existia a fotografia. Além disso, os artistas começaram a pintar também seus próprios rostos, o que é chamado de autorretrato (CANTON, 2001; 2013). Segundo a autora, “o autorretrato é o espelho de artista. Ali se reflete a própria imagem, assim como a imagem da arte e de um determinado contexto em que a obra se inscreve” (CANTON, 2001, p.68).

Na contemporaneidade, a representação de si mesmo é uma forma de demonstrar uma identidade que é instável, que se modifica, visto que vivemos num mundo repleto por informações midiáticas que nos invadem e nos afetam diariamente. “A arte ganhou a possibilidade de se expressar por vários meios. E hoje pode estar em toda a parte. Os artistas contemporâneos compreenderam isso e passaram a brincar com suas próprias imagens com extrema liberdade” (CANTON, 2013, p.39).

Canton (2001; 2013) apresenta alguns artistas contemporâneos que trabalham com o tema autorretrato, utilizando diversos tipos de materiais, como também maneiras de se autorrepresentar, utilizando fotografias, esculturas, performances e pinturas. Entre estes artistas estão: Keila Alaver (1970), Efrain Almeida (1964), Sandra Cinto (1968), Alex Flemming (1954), Rodrigo Cunha (1976), entre outros.

Apresento três artistas contemporâneos que utilizam a fotografia como recurso para construção de autorretratos: Keila Alaver, Albano Afonso e Cindy Sherman.

A artista Keila Alaver[3], ao construir autorretratos, faz interferências em fotografias, causando certo estranhamento ao fazer montagens com imagens de cabeças de bonecas, fragmentando a identidade das crianças, em que os corpos destas aparecem, mas os rostos são substituídos pelas cabeças de bonecas (figura2).

"A artista realizou backlights (caixas de luz), com imagens trabalhadas em computador cuja fotografia se justapõe às imagens de outras crianças, todas transformadas em bonecos [...] realizando atos do cotidiano, como comer à mesa" (CANTON, 2001, p.70).

Figura 2: Keila Alaver (Karen, Eliane, Henry, Keila, Ellen, Sandra e Kellen), 1997.
Fonte: MAM, 2015.

O artista contemporâneo Albano Afonso[4] faz montagens que misturam seus autorretratos com autorretratos de artistas, criando uma terceira imagem. Entre os artistas estão: Rembrandt, Velasquez, Tintoreto, Rubens, dentre outros. Na figura 3, o autorretrato com Rubens.

[3] Nasceu em Santo Antônio da Platina, PR, em 1970. A artista "sempre trabalhou com o tema autorretrato. Sua maneira de lidar com o autorretrato causa estranhamento e sensação de solidão, de artificialismo e de distanciamento que a sociedade contemporânea impinge a cada pessoa" (CANTON, 2001, p.69).

[4] Nasceu em São Paulo, em 1964. Na série de autorretratos (2001) com mostra no Itaú Cultural, o artista afirmou em entrevista, que seu trabalho apresenta "três coisas muito presentes: a questão autobiográfica, a memória e a subjetividade". (ITAÚ CULTURAL, 2015).

Figura 3: Série retratos- Autorretrato com Rubens, perfurador sobre fotografia, 2001.
Fonte: INHOTIM, 2015.

Ainda sobre autorrepresentação contemporânea, uma das personalidades de destaque é a fotógrafa e artista plástica americana Cindy Sherman (1954). Desde o início de sua carreira, Sherman buscou uma forma muito específica de construir representações, com a utilização da câmera fotográfica, realiza performances visuais, nas quais interpreta personagens e os registra por meio da fotografia (figura 4). Modelo e fotógrafa das próprias encenações,

> Sherman questiona, em parte, o conceito de auto-retrato aplicado por vários críticos à sua produção: “Tento sempre distanciar-me o mais que posso nas fotografias. Embora, quem sabe, seja precisamente fazendo isso que eu crio um auto-retrato, fazendo essas coisas totalmente loucas com esses personagens” (BRONFEN,1995 apud FABRIS, 2003, p.62).

Ao longo dos anos, Sherman representou inúmeras personagens, nos mais diferentes papéis. Seu trabalho é todo constituído em séries fotográficas.

Figura 4: Cindy Sherman (Untitled #458. 2007–08).
Fonte: MOMA, 2015.

Em meio a tantos recursos tecnológicos a autorrepresentação se tornou algo comum no contexto contemporâneo. Os diferentes aparelhos de captação de imagens como: câmeras digitais, *tablets, Smartphones,* entre outros, estão promovendo a captura da autoimagem ou do famoso *Selfie*. O acesso à internet e a exposição destas imagens nas redes sociais fazem parte do nosso cotidiano, assim como a propagação de imagens por meio das mídias, campanhas publicitárias, dentre outras.

3 Os estudos da cultura visual nas aulas de Artes Visuais

"É através dos olhos que as crianças tomam contato
com a beleza e o fascínio do mundo.
Os olhos têm de ser educados
para que nossa alegria aumente"
(RUBEM ALVES, 2002)

3.1 A imagem no ensino das Artes Visuais

Na década de 1970, a livre expressão fazia parte dos currículos nas escolas, em que os professores de arte tinham a concepção de que o uso de imagens em sala de aula iria influenciar os estudantes, com isso, estes deveriam expressar-se sem a referência visual de uma obra de arte ou objeto artístico.

Surgiram movimentos que tinham como objetivo principal a oposição ao espontaneísmo, visando uma revisão sobre o ensino de arte nas escolas. Nos Estados Unidos, o mais importante movimento foi a DBAE (Discipline Based Art Education) no final dos 50, mas que teve mais destaque nas propostas nos anos 60 (NARDIN; NITA, 2012).

Com base no DBAE, por volta dos anos 1980, a precursora dos estudos sobre leitura de imagens de arte no Brasil foi Ana Mae Barbosa, apresentando a metodologia triangular que inter-relaciona a leitura de imagem, a contextualização e o fazer artístico. A leitura de imagem envolve a apreciação e percepção de elementos visuais bem como a interpretação de acordo com a subjetividade de cada leitor. Na contextualização, é possível compreender a história das produções artísticas e culturais em diferentes contextos e períodos em que os conhecimentos sobre arte serão ampliados, possibilitando ainda que o leitor estabeleça relações com seu contexto atual. O fazer artístico é o momento de produção em que uma imagem ou objeto artístico deve servir de base para a criação de um novo trabalho.

Para Ana Mae, a metodologia triangular[5] “tratava-se mais de uma proposta teórica do que metodológica” (NARDIN; NITA, p.182, 2012). Enfim, com a contribuição do DBAE e da metodologia triangular as imagens artísticas e o estudo de seus contextos sócio-histórico-culturais voltam a compor o currículo escolar.

Em relação à leitura de imagens, é possível dizer que as representações dos objetos artísticos dependem das interpretações atribuídas a este objeto. O olhar de cada pessoa se constrói através de suas experiências visuais, possibilitando assim, múltiplas leituras. O olho sanciona, organiza,

> discrimina, associa, classifica, analisa, constrói. Não atua como um espelho que, tal como capta, reflete; o que capta já não o vê como tal e qual, como dados sem atributo algum, senão coisas, alimentos, gentes, inimigos, estrelas, armas. Nada se vê despido ou despidamente. Os mitos do olho inocente e do dado absoluto são cúmplices terríveis (GOODMAN apud PILLAR, 2009, p.13).

A leitura de uma imagem ou objeto será feita de acordo com as interpretações de cada leitor, observando o que se mostra mais significativo para ele; no entanto, é preciso levar em conta que tal imagem “foi produzida por um sujeito num determinado contexto, numa determinada época, segundo sua visão de mundo”. (PILLAR, 2009, p.15).

Outro assunto relevante sobre as imagens é a releitura, pois seu significado ainda é muito confundido na escola. É comum os professores apresentarem reproduções de obras de artistas e pedirem para os alunos copiarem, chamando esta prática de releitura, quando na verdade a obra deve servir apenas de referência para a criação de um novo trabalho. “Reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados” (PILLAR, p.18, 2009).

As práticas de leitura e releitura de imagens nas aulas de Artes Visuais se constituem através da observação, análise, interpretação e atribuição de significados a obras e objetos artísticos, como também aos trabalhos realizados pelos próprios alunos em sala de aula. São inúmeras as possibilidades de leituras que podem ser trabalhadas nas aulas de artes na escola como: pinturas, fotografias, desenhos, histórias em quadrinhos, esculturas, gravuras, entre outras.

[5] Após algumas revisões teóricas, em 1998, o nome de Metodologia Triangular mudou para Abordagem triangular (BARBOSA; CUNHA, 2010).

3.2 Experiência estética

Quando falamos a palavra “estética” é comum pensarmos em arte, mas na verdade, estética[6] é algo mais amplo, e tem a ver com percepção e sensibilidade. [...] o que se busca na educação estética

> é o desenvolvimento de um olhar poético sobre o mundo, olhar que nos descortina a poesia como um horizonte que se procura alcançar em construções artísticas como o poema, a canção, o quadro, a dança, etc. (DUARTE JR, 2010, p.18).

Sendo assim a experiência estética se concretiza a partir da percepção sensível no momento de contemplação de algum artefato, objeto ou imagem.

Na experiência estética, há uma relação entre o sujeito e o objeto, em que estão envolvidos significados que podem ser compartilhados socialmente dependendo dos sentidos e das percepções subjetivas de cada um.

Os objetos, artefatos e visualidades a serem contemplados e que nos levam a possibilidades de obtermos uma experiência estética não precisam ser necessariamente obras de arte, podem ser também objetos que não foram produzidos com finalidades artísticas, afinal vivemos em um cotidiano repleto de informações táteis, visuais, sonoras, etc. De acordo com Meira (2007, p.80), “o cotidiano mostra imagens como entidades de vida efêmera, fazendo parte de nossos sonhos, ideias, ideais, lembranças, formas de relação, reação construtiva e desconstrução”.

A experiência estética é uma experiência perceptiva, em que participamos ativamente com nossa sensibilidade, imaginação, criatividade e afetos frente a determinado objeto ou artefato visual. Além disso, [...] vivemos

> numa época que se caracteriza pelo excesso: de objetos, velocidade, opiniões, imagens e interações. A rapidez das transformações e a multiplicidade de acontecimentos nos afetam diariamente, convocando a que participemos deles (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p.82).

---

[6] (in. Aesthetics; fr.Esthêtique, ai.Aesthetik; it.Estética). Com esse termo designa-se a ciência (filosófica) da arte e do belo. O substantivo foi introduzido por Baumgarten, por volta de 1750, num livro (Aestheticd) em que defendia a tese de que são objeto da arte as representações confusas, mas claras, isto é, sensíveis mas "perfeitas", enquanto são objeto do conhecimento racional as representações distintas (os conceitos). Esse substantivo significa propriamente "doutrina do conhecimento sensível". (ABBAGNANO, 2007, p.367).

É fundamental o desenvolvimento de uma educação estética de acordo com o meio e o tempo atual em que vivemos.

Em uma pesquisa sobre interpretação de imagens, realizada por Rossi (2003), são apontadas cinco relações possíveis de pensamento estético, estabelecidas por alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em contato com imagens de reproduções artísticas e imagens da publicidade. Essas relações são: Relação imagem-mundo (esta é dividida em três partes, imagem-mundo tipo 1; imagem-mundo tipo 2 e imagem-mundo tipo 3); Relação imagem-Artista; e Relação imagem-Leitor.

Na relação imagem-mundo, o aluno estabelece relações com a imagem por acreditar que ela é a representação daquilo que realmente existe no mundo. Na imagem-mundo tipo 1, o aluno pensa que o artista representa os temas de acordo com a realidade, tal como ela é. A relação imagem-mundo tipo 2, reconhece a intenção do artista de representar a realidade, mas que este tem autonomia na escolha do que irá representar. A relação imagem-mundo tipo 3, é dada quando o aluno pensa que há transferência de sentimentos do artista para a obra e não somente a reprodução da realidade.

Segundo Rossi, na relação imagem-artista, o aluno não leva em conta a constituição cultural do artista, achando que os significados da obra é uma atribuição dada pelo artista e que caberá ao leitor decifrar estes significados. Quanto à relação imagem-leitor, esta acontece quando o aluno começa a construir significados para a imagem, passando a ser atuante na atribuição de sentidos. As interpretações e julgamentos estéticos feitos pelos alunos, considerando as relações propostas por Rossi (2003) não se limitam a níveis de compreensão, mas sim do grau de familiaridade dos alunos com arte e suas experiências visuais.

Alunos que convivem mais com atividades de leitura de imagens na escola demonstraram níveis de compreensão mais avançados, baseados na subjetividade.

De acordo com Rossi, as construções no domínio da leitura estética

> dependem de inúmeras variáveis, que atuam na interação do sujeito com seu meio. Provavelmente não haverá o desenvolvimento das ideias mais sofisticadas e autônomas em meios onde a discussão estética não é privilegiada (2003, p.130).

Para um trabalho nas aulas de Artes Visuais com o propósito de uma educação estética, o professor deve selecionar imagens de reproduções artísticas, como também deve contemplar as experiências visuais presentes na contemporaneidade e vivenciadas pelo aluno, levando em conta seu papel como mediador de conhecimentos. Segundo Rossi, o papel do professor é provocar questões e ideias,

> sem dogmatismos ou imposições [...] o professor atento às ideias dos alunos saberá quanto e como enriquecer as suas leituras e contribuir para que a leitura estética possa cumprir a função de enriquecimento da vida e não apenas de fornecedora de informações (2003, p.133).

Nada é mais significativo do que se trabalhar na escola, na disciplina de Artes Visuais, com as imagens que fazem parte do cotidiano do aluno, em especial com aquelas que de alguma maneira influenciam, estimulam e atraem crianças e adolescentes.

O estudo das visualidades, presentes no cotidiano, pode proporcionar experiências estéticas que levam o aluno a interessar-se pelo mundo que o cerca, fato essencial à sua aprendizagem, pois "[...] no cotidiano, o estético é primordial. Ele é que sustenta o jogo das aparências, os usos e costumes, as paixões, os afetos, os vínculos, o desejo coletivo" (MAFFESOLI apud MEIRA, 2009, p. 127).

A experiência estética se configura com a percepção sensível no momento de criação ou apreciação de imagens ou objetos, tornando o ser humano um ser capaz de construir significados para as experiências vivenciadas. Meira (2009, p.133) afirma que "no estético encontra-se a possibilidade de perceber e pensar sobre tudo aquilo que qualifica a experiência humana [...]".

Em um mundo repleto de imagens que acabam influenciando a vida em sociedade, torna-se essencial uma educação para a experiência estética sem limitar-se apenas para imagens e objetos de arte. De acordo com Meira, "o atual pensamento estético que está sendo gestado é substancialmente interdisciplinar, pois opera na interface entre arte, educação e cultura" (2009, p.132).

Nas escolas as imagens ainda são utilizadas como se fossem meras ilustrações. Este fato pode ser constatado através de pesquisas recentes realizadas na cidade de Pelotas. As propostas de reflexões e discussões sobre este material trabalhado em sala de aula ainda são frágeis e descontextualizadas (BAZILI, 2012;

RIBEIRO, 2013). É possível encontrar professores que utilizam folhas xerocadas, reforçando assim a construção de estereótipos por parte dos alunos (BAZILI, 2010).

Práticas descontextualizadas, em que muitas vezes os professores utilizam folhas com desenhos prontos para atividades nas aulas de Artes não contribuem para uma educação estética dos alunos. “Não é mais possível pensar-se numa educação para a cidadania, muito menos numa educação que assuma a função de construir sujeitos, sem a garantia de uma educação estético-visual” (MEIRA, 2009, p.136).

Para uma educação estética é preciso que os professores estejam atentos às experiências cotidianas dos alunos, observando estas experiências para a discussão e trabalho nas aulas de Artes, pois assim os alunos poderão estabelecer relações do que é trabalhado na escola com suas vivências fora dela.

É necessário ainda que o próprio professor tenha um olhar sensível sobre o mundo e sobre as propostas a serem desenvolvidas em sala de aula. Segundo Duarte Junior,

> uma educação sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo (2010, p.31).

A educação estética contribui para uma melhor compreensão do mundo onde professores e alunos estão inseridos. Neste contexto podem ser desenvolvidas experiências sensíveis permeadas pelas relações estabelecidas com a vida cotidiana.

3.2.1 Afetos e memórias

Nosso cotidiano é carregado de informações, acessadas por nós o tempo todo, tornando essencial pensarmos em uma educação que tenha por base o afeto[7], que produza sentidos. De acordo com Meira e Pillotto, a escola,

[7]O termo afeto é definido como qualquer espécie de sentimento e emoção relacionada a ideias ou a complexos de ideias; enquanto que a afetividade significa, não apenas os afetos, mas sobre tudo, os sentimentos de agrado e desagrado (CABRAL; NICK, 1999 apud MEIRA; PILLOTTO, 2010, p.13).

> apesar das inúmeras pesquisas realizadas sobre métodos contemporâneos para a educação, ainda continua priorizando em suas práticas um ensino e uma aprendizagem voltados ao pensamento linear, disciplinar, técnico e, consequentemente, dando importância maior aos aspectos cognitivos que aos afetivos. Para a maioria das escolas, o saber intelectual é que vai garantir sucesso no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, vale apontar que ensinar e aprender pela via da razão separada do afeto e do sensível não satisfaz as condições necessárias a uma formação integral (2010, p.24).

As práticas escolares de ensino e aprendizagem ainda estão muito centradas em um conhecimento condicionado e linear, preocupando-se mais em formar profissionais e esquecendo a importância de se articular os conteúdos ao contexto dos estudantes, aquilo que de alguma maneira faz sentido para eles e produz afeto.

Afeto e conhecimento não devem ser pensados separadamente um do outro. “Educar pelo afeto pode ser um caminho possível, um caminho de maravilhamento capaz de modelar e modular paixões alegres que motivem atos de conhecimento e compreensão compatíveis com os desafios do presente” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p.38). O conhecimento como algo a ser construído, se for trabalhado do ponto de vista dos afetos, produzirá sentidos aos estudantes contemplando as dimensões cognitiva e intuitiva.

Nesse contexto, mais especificamente nas aulas de artes, em que teoria e prática partem de um processo criativo, um trabalho reflexivo, intuitivo e sensível, torna-se essencial compreender isso tanto por parte dos alunos quanto do professor. Para isso é preciso,

> [...] desviar-se dos impedimentos sociais, tanto quanto dos pessoais para deixar a criação fluir das interações. A prática evidencia que é preciso concentração, meditação e controle sobre os meios, e os afetos interferem, facilitando ou dificultando estas atitudes (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p.40).

As experiências vivenciadas pelos estudantes, dentro e fora da escola, associadas à contextualização de conteúdos feita pelo professor, possibilitarão o desenvolvimento de uma educação sensível.

A educação para o sensível torna-se cada vez mais necessária, pois de acordo com Meira e Pillotto (2010), muitos são os fatores da perda de sensibilidade das pessoas:

> [...] os meios de comunicação que vendem muitas vezes uma imagem inadequada da realidade; o consumo exacerbado, que nos leva a consumir cada vez mais e em muitos casos na tentativa de suprir afetos, solidão, dúvidas e tantos outros sentimentos. Mais do que isso e para além disso, o professor reproduz em suas práxis educativas o que absorveu e absorve desses meios e da cultura massificada que impregna nossas mentes e nossas almas (p.44).

É preciso que o professor perceba os gostos e interesses dos estudantes para o planejamento das aulas e tenha um olhar crítico e reflexivo frente a seus próprios interesses para não vir somente a reproduzir aquilo que absorveu da cultura de consumo e dos meios de comunicação e informação.

Com isso, Meira e Pillotto (2010) se referem à importância da percepção por parte do professor, em que este precisa estar atento constantemente frente às reais necessidades de conhecimento dos alunos, visto que será o mediador deste conhecimento. “Perceber é uma constante cadeia de formas significativas” (2010, p.46). A percepção é algo esclarecedor tanto para o professor quanto para os alunos, pois poderá proporcionar reflexões de como estabelecer relações entre o conhecimento adquirido em sala de aula com suas vivências e experiências fora dali.

Temos acesso às informações o tempo todo, os meios de comunicação e informação facilitam à interação entre as pessoas ao mesmo tempo em que as distanciam. Ao falar de educação e dos processos emocionais na escola, [...] está cada vez mais complexa

> a construção de laços afetivos entre professor e estudantes, em detrimento de um campo restrito ao individualismo e ao isolamento. A comunicação por via da internet facilita o acesso ao conhecimento ao mesmo tempo em que restringe o contato humano direto: o cheiro, o toque, o olhar, o som, as relações de afeto que podem nos atingir profundamente (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p.47).

A necessidade de uma educação pelos afetos e a importância dos processos perceptivos por parte do professor e dos alunos tornam-se relevantes para uma abordagem sobre memória[8].

Não associamos somente os fatos e experiências de nosso contexto atual para a produção de sentidos, como também as lembranças daquilo que foi vivido

[8] O termo memória, de acordo com Brandão, [...] refere-se, à faculdade de lembrar e de conservar o passado, e também aos relatos que descrevem esse passado (re) vivido, pressupondo, assim, um narrador. Surgem como sinônimos os termos: recordação, lembrança e, segundo alguns autores, reminiscência, revisão de vida, autobiografia, narrativa e história oral (2008, p. 19).

ontem, no passado. “Tudo o que afeta nossos sentidos é reelaborado e pode ser transformado em aprendizagem e, posteriormente, em memórias” (BRANDÃO, 2008, p.9).

Essa autora apresenta três passos necessários para a formação de memórias. Primeiro, a codificação de informações que são recebidas pelo cérebro através dos órgãos dos sentidos; segundo, a armazenagem das informações em diferentes áreas do cérebro. E o terceiro passo, é a manutenção e a recuperação das informações em lembranças que permanecem.

Somos afetados por diferentes fatores externos, mas somente aquilo que nos faz sentido é o que fica armazenado em nossa memória.

A memória pode ser individual e coletiva, como também histórica. Muitas das lembranças, de uma memória individual, se constituem desde fatos vividos e relatados por familiares ou outros grupos sociais em que um indivíduo faça parte, mas que não foram vividos propriamente por este. É importante considerar “[...] que cada olhar único, sobre os fatos acontecidos, deve ser somado a todos os olhares focados no mesmo acontecimento, vivido em grupo, e mais ao trabalho de história que cataloga, organiza e preserva o tempo passado” (BRANDÃO, 2008, p.28).

A lembrança de um indivíduo pode ser única, mas deve se levar em conta os acontecimentos vivenciados pelo grupo.

Tanto a memória individual quanto a memória coletiva são constituídas por lembranças revividas começando de registros que podem ser documentos e fotografias como também de objetos que foram guardados e que contém sentido e significado para aqueles que os possuem. As pessoas, em geral,

> estão constantemente cercadas por objetos e fotografias. Na infância, são os brinquedos que, com o passar dos anos, vão sendo guardados como representação de uma época, como parte da história de cada indivíduo. [...] Os anos passam, e a tipologia dos objetos vai se alterando; alguns são descartados, outros permanecem, porém estão sempre sendo utilizados na vida cotidiana, mesmo que às vezes sem perceber. No entanto, nem todos os objetos possuem o mesmo caráter funcional, memorial e identitário; alguns deles são utilizados de acordo com suas funções originais e, depois que perdem o seu valor de uso, são descartados. Porém, outros possuem grande valor sentimental e memorial, podem contar muito sobre os indivíduos, suas características, grupos social e econômico e podem servir como fonte de análise para compreender a maneira como eles veem o mundo (NERY et al, 2015, p.43).

Fotografias e objetos são importantes fontes de lembranças, mas não possuem apenas caráter funcional, como também podem produzir sentidos e representar épocas e momentos vividos por cada pessoa ou grupo.

“Os objetos que temos dizem muito sobre quem somos, como e quem queremos ser e, além disso, como queremos que os outros nos vejam; essa é uma das relações entre objetos, memórias e identidade” (NERY *et al*., 2015, p. 44).

Somos representados pelos objetos que possuímos, estes são carregados de lembranças que nos afetam e que fazem parte de nossa história, de nossa identidade.

Renata Lopes (2013), em sua de dissertação de mestrado intitulada “José Leonilson: Entre linhas e afetos”, buscou analisar o percurso artístico de Leonilson[9]. Os trabalhos deste artista envolvem memórias e afetos, “sua poética se inscreve na confluência de sentidos gerados por um legado que se constitui de poemas, diários, agendas, cadernos, cartas, documentos e objetos” (p.23).

Em um dos trabalhos de Leonilson (figura 5), ele faz uma representação de si, bordando palavras carregadas de emoções que o identificavam.

Figura 5: Isolado Frágil Oposto Urgente Confuso, 1990 (costura e bordado sobre voile).
Fonte: PROJETO LEONILSON, 2015.

[9] José Leonilson Bezerra Dias (Fortaleza CE 1957 - São Paulo SP 1993). A obra de Leonilson inclui pinturas, desenhos, bordados e algumas esculturas e instalações; é predominantemente autobiográfica e está concentrada nos últimos dez anos de sua vida. Em 1989, começa a fazer uso de costuras e bordados, que passam a ser recorrentes em sua produção. Em 1991, descobre ser portador do vírus da Aids e a condição de doente repercute de forma dominante em sua obra. (ITAÚ CULTURAL, 2015).

> Nesse trabalho Leonilson insere tanto seu “eu”, que é emoção e sentimento – quando escreve palavras como “tímido”, “quieto”, “rápido” e “singelo” – quanto seu “eu” conceitual, a sua presença, identificada pela idade e pela inicial de seu nome. O que se percebe na obra é um registro íntimo que guarda aproximações com um diário. Diário que não tem a formalidade de ser visto como página, mas como obra. Leonilson materializa suas emoções em um objeto artístico e o faz demarcando os lugares de seus sentimentos. O significado que o artista insere na obra com a presença de desenhos e palavras lembra as anotações de canto de página muito presentes em cadernos de rascunho e em diários (LOPES, 2013, p.73).

Essa obra mostra a representação do próprio “eu” do artista, partindo de palavras que podem descrevê-lo. Além disso, essas palavras são repletas de sentimentos e emoções que foram bordadas no tecido, como registros de um diário que contém memórias.

Outro exemplo nas Artes Visuais, de um trabalho com memória, se encontra na poética do artista contemporâneo José Rufino[10] (figura 6).

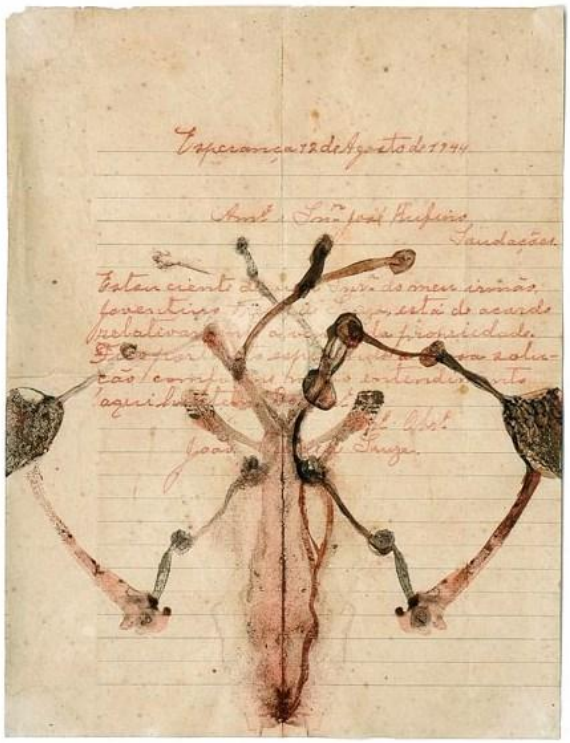


Figura 6: Da série de desenhos cartas de areia, 2000
(têmpera sobre carta de família; monotipia à maneira de Rorschach modificada).
Fonte: COLEÇÃO PARTICULAR, 2015.

[10] Nascido José Augusto de Almeida em 1965, em João Pessoa, Paraíba. Começou sua aproximação com as artes plásticas no final da década de 70, quando fez um curso na Universidade Federal da Paraíba, antes ainda de iniciar seu bacharelado na faculdade de Geologia e Paleontologia, formação esta que, segundo ele, traz grande influência sobre seus processos de pensamento e de trabalho. A poética de Rufino é toda ela calcada na memória, em grande medida no seu legado histórico-familiar. Suas instalações são concebidas a partir de objetos garimpados entre os pertences da família: móveis, utensílios corriqueiros, fotografias, documentos e cartas encharcados de emoções, histórias e memórias (BARBOSA, 2005).

O artista trabalha com instalações que são construídas recorrendo-se a objetos selecionados entre pertences da própria família: fotografias, móveis, documentos, cartas, dentre outros.

Em um texto sobre o artista José Rufino, ao tratar de arte contemporânea e das múltiplas influências que nos cercam no mundo globalizado em que vivemos, Sylvia Barbosa afirma o seguinte:

> O que José Rufino faz, através de sua obra, é o caminho inverso: lida com estas questões voltando-se para dentro, buscando, na memória familiar e local, as raízes que nutrem sua identidade. Partindo da identificação de sensações, sentimentos e memórias pessoais, só então ele se volta para fora, extrapola os limites do individual e vai dialogar com o mundo. Sua busca por "pares" se opera de dentro para fora, do microcosmo da sociologia da família para o mundo (2005, p.8).

A identidade do artista é reforçada através de suas obras, construídas com objetos do passado, pertencentes à sua família, os quais possibilitam a busca por sentidos e o resgate de memórias.

É um movimento contrário ao que vivemos no mundo contemporâneo, em que nossas referências parecem encontrar-se apenas no momento atual, na multiplicidade de informações que nos cercam diariamente, mais especificamente as visuais.

3.3 Cultura visual

Na atualidade, os meios de comunicação de massa e o universo visual nos invadem cotidianamente, influenciando em nossa subjetividade e na construção de identidades. Com isso, destaca-se a necessidade dos estudos sobre a cultura visual, emergentes dos Estudos Culturais para uma melhor compreensão do mundo globalizado em que vivemos.

O surgimento dos Estudos Culturais se deu através do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) em 1964, na Universidade de Birmingham no Reino Unido. Uma definição para o termo, de acordo com os autores Nelson; Treischler e Grossberg (2005), é de que os Estudos Culturais

> constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre as tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura [...] eles se desenvolveram a partir de análises das sociedades industriais modernas [...] argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas (p.13).

Os Estudos Culturais atuam na investigação das práticas e produções culturais, e a contribuição destas para a concepção de cultura.

Dentre os principais autores que influenciaram na criação dos conceitos sobre Estudos Culturais estão: Raymond Willians, E.P Thompson e Richard Hoggart. Estes autores têm uma abordagem afirmativa de que, através da análise do comportamento de uma sociedade, é possível perceber uma padronização das pessoas desde o momento do que é compartilhado e consumido por elas, formando então a cultura de uma sociedade.

Outro autor importante dos Estudos Culturais foi Stuart Hall, que substituiu Hoggart na direção do CCCS, entre 1969 e 1979. Hall foi responsável pelos estudos etnográficos, dos meios massivos e das subculturas, produzindo muitos artigos (ESCOSTEGUY, 2010).

O campo de estudos com o objetivo de investigação na cultura visual, também chamado de estudos visuais, foi institucionalizado no início dos anos 90 nos Estados Unidos (KNAUSS, 2006) [11]. A cultura visual é um campo de estudos multidisciplinar que abrange não só as artes, mas também outras áreas de conhecimento como: a sociologia, a psicologia, a antropologia, entre outras.

Para Martins (2005), a cultura visual se configura como um campo amplo,

> múltiplo, em que se abordam espaços e maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura. *Corpus* de conhecimento emergente, resultante de um esforço acadêmico proveniente de Estudos Culturais, a cultura visual é considerada um campo novo em razão do foco no visual com prioridade da experiência no cotidiano (p.135).

[11] Knauss (2006) em seu texto “O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual” faz referência a dois livros sobre o campo dos estudos visuais ou da cultura visual para situar historicamente o surgimento do termo cultura visual: ELKINS, James. Visual studies: essays on verbal and visual representation. New York/London: Routledge, 2003 e DIKOVITSKAYA, Margaret. Visual culture: the study of the visual after the cultural turn. Cambridge, Ms./ London: The MIT Press, 2005.

Os estudos referentes à cultura visual nas artes vão além das visualidades artísticas, procurando investigar também as imagens produzidas pela mídia e todas as provenientes da vida cotidiana.

As representações visuais formam a cultura pós-moderna, determinando normas, formando o olhar e contribuindo na formação de valores das pessoas. Estamos expostos o tempo todo às visualidades presentes no cotidiano, em que o consumo,

> o tempo acelerado, o excesso de informações a que somos submetidos diariamente passa a nos definir como integrantes de um mundo conectado, interligado, fugaz, caótico, de mudanças por vezes desconcertantes. Em nosso cotidiano, as imagens decorrentes destas mudanças desempenham um papel que, muitas vezes, nos escapa. Compreender o vitalismo destas imagens a partir de um campo amplo e complexo, como o da cultura visual, passa a ser, então, um passo de extrema importância para a educação, especialmente para a educação em arte (MEIRA; SILVA, 2013, p.40).

Os estudantes têm acesso a um universo de imagens e estas se propagam por diversos meios: televisão, videogames, computadores, entre outros. “Buscar exemplos na cultura que nos cerca tem a função de aprender a interpretá-los a partir de diferentes pontos de vista e favorecer a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo de que fazem parte” (HERNÁNDEZ, 2000, p.30).

As percepções e sentidos atribuídos às imagens e objetos da cultura visual apresentam, na maioria das vezes, distinção entre as qualidades estéticas e o que estes estão representando realmente.

De acordo com Hernández (2000), os artefatos visuais são produtos de um contexto histórico, cultural e social que podem afetar a percepção e a estética.

Para a compreensão da cultura visual é necessário estar atento aos diferentes tipos de representações visuais de diferentes culturas. Objetos consagrados da história da arte do passado fazem parte da cultura visual, assim como os produzidos no presente e também as diferentes manifestações visuais.

O trabalho do professor de Artes Visuais, para uma compreensão crítica dos estudantes em contato com a cultura visual, deve contemplar as experiências dentro e fora da sala de aula. Conforme Hernández (2000), as estratégias de compreensão vêm de diferentes manifestações da cultura visual

> [...] não só dos objetos considerados canônicos, mas sim dos que se produzem no presente e aqueles que fazem parte do passado; os que se vinculam à própria cultura e com as de outros povos, mas ambas desde a dimensão de ‘ universo simbólico”; os que estão nos museus e os que aparecem nos cartazes publicitários e nos anúncios; nos videoclips ou nas telas da internet; os realizados pelos docentes e pelos próprios alunos (p.50).

As imagens e artefatos visuais a serem estudados nas aulas de Artes Visuais não devem ser limitados a critérios de gosto, mas sim a propostas de compreensão destas representações.

O estudo das visualidades das diferentes culturas e em diferentes épocas deve auxiliar os estudantes a decodificarem os símbolos e signos presentes nestas visualidades e terem uma melhor percepção sobre o mundo no qual estão inseridos. Segundo Hernández (2000), a cultura visual contribui

> para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se. A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos [...] (p.52).

As pessoas são influenciadas quanto à construção de suas identidades, e a cultura visual acaba transmitindo valores e interferindo nas subjetividades destas pessoas. Como exemplo disso, temos as imagens e objetos que são vivenciados e consumidos diariamente por crianças, jovens e adolescentes. Ao tratar de uma perspectiva educativa, Hernández (2000), aponta que

> [...] os objetos da cultura visual que maior presença têm entre os meninos, as meninas e os adolescentes são os que recobrem as paredes dos quartos, as imagens das pastas da escola, as revistas que lêem, os programas de televisão a que assistem, as representações dos grupos musicais, os jogos de computador, suas imagens na Internet, a roupa, seus ícones populares, etc. (p.136).

Uma educação baseada nas imagens da cultura visual deve levar em conta as experiências visuais dos estudantes, ajudando-os na compreensão destas visualidades sem interferir nas suas preferências e gostos por determinados objetos e/ou artefatos visuais.

De acordo com Hernández (2007), o propósito da compreensão crítica

> e performativa da cultura visual é procurar não destruir o prazer que os estudantes manifestam, mas “explorá-lo para encontrar novas e diferentes formas de desfrute”, oferecendo aos alunos possibilidades para outras leituras e produções de “textos”, de imagens e de artefatos (p.71).

O professor de Artes Visuais será mediador e provocador no processo educativo com o estudo das imagens da cultura visual, ajudando o aluno a adquirir novos conhecimentos, podendo este atribuir novos sentidos e significados às visualidades presentes na vida cotidiana.

As imagens são importantes para promover o olhar crítico e estético dos estudantes, desde as reproduções de obras de Arte do passado até as imagens midiáticas que nos invadem com seus anúncios do que é bom, de como devemos ser, nos comportar e nos vestir. Em conformidade com Hernández, [...] é necessário recordar

> que uma das maneiras mais notórias pelas quais as mídias, as representações e as práticas da cultura visual posicionam crianças e jovens é através dos “ textos” da cultura popular, em particular dos que tendem a criar identidades de etnia, gênero, sexo e consumidor (2007, p.74).

Na pós-modernidade, imagens da mídia e de consumo se apresentam frequentemente, influenciando-nos muitas vezes sem que possamos perceber. Nossas identidades vão se construindo e se modificando através das relações que estabelecemos com este universo visual e também da inter-relação com as outras pessoas.

O acesso às mais variadas imagens se dão pelos meios de tecnologia de informação e comunicação. É possível perceber na contemporaneidade crianças, adolescentes, jovens e adultos conectados o tempo todo à internet com seus celulares, *tablets*, computadores e *notebooks*, isso sem falar nos programas de TV, jogos de computadores entre outros.

Para Hernández (2007, p.25), “[e]m um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências críticas reflexivas”. Além do estudo das imagens da cultura visual contemporânea nas aulas de Artes Visuais, os estudantes poderão compreender o quanto estas imagens podem influenciá-los sobre seus comportamentos e na construção de suas identidades.

Nesse processo de educação considerando a cultura visual, o professor de Artes deve observar as experiências que os estudantes trazem para a sala de aula, pois como aponta Hernández (2000),

> [os] alunos são o resultado de contextos socioculturais concretos e de épocas históricas que representam um determinado tipo de valores. Eles têm acesso à escola com uma identidade, uma biografia em construção, baseada em suas experiências de gênero, etnia e classe social e com uma série de noções sobre a autoridade e o saber. Trazem consigo não apenas conhecimentos, mas construções da sociedade e de si mesmos, baseadas em suas experiências socioculturais anteriores (p.141).

Quando os estudantes entram para a escola carregam junto seus conhecimentos fora dali, tudo aquilo que foi adquirido em seus contextos socioculturais, o que é vivido em seus cotidianos e o que já foi construído em com base nestes conhecimentos.

De acordo com Freedman, o conhecimento que os alunos

> obtêm fora da sala de aula, por meio de formas populares de cultura visual, poderiam ser usados para dar-lhes uma oportunidade de atentar para questões de representação e de conceitualização, criação e interpretação em arte. Em outras palavras, temos de começar a dar atenção ao conteúdo da mídia ao qual a criança assiste e a trabalhar para ampliar o conhecimento e a imaginação das crianças por meio de vários tipos de produções da cultura visual e da crítica (2005, p.140-141).

Os temas da cultura visual a serem trabalhados nas aulas de Artes Visuais devem ser bem selecionados pelo professor a fim de fazer sentido tanto para este quanto para os alunos. Segundo Hernández (2007, p.82), “[ao] se propor ou escolher um tema, ou uma questão de problematização relacionada à cultura visual, é necessário analisar sua relevância e influência na vida dos alunos”.

É preciso selecionar temas e materiais visuais que estabeleçam relações com as experiências cotidianas dos alunos, que lancem desafios de aprendizagem e que os motivem na apreensão de novos saberes e novas experiências.

Outro assunto relevante no trabalho com imagens é a construção de estereótipos, pois alguns temas e questões podem acabar contribuindo e reforçando nesta construção por parte dos alunos, um exemplo disso se dá nas imagens e artefatos da Disney que fornece

> (e carece de) representações que contribuem para moldar e normalizar nossas concepções de gênero, raça, sexualidade, etnia e história. Tais imagens corporativas ressoam com outras representações, textos e discursos no pastiche da cultura visual contemporânea. Não há como negar que nossos alunos aprendem com essa pedagogia cultural. Como educadores [...] temos responsabilidade premente de ajudá-los a desenvolverem abordagens críticas, reflexivas e significativas para a interpretação, crítica e produção (alternativa) de imagens da cultura visual (TAVIN; ANDERSON, 2010, p.62).

Embora a Disney ainda influencie na subjetividade das pessoas, através de suas produções que mostram comportamentos de conduta patriarcal, heterossexual, padrões de beleza e personagens femininas frágeis à espera do príncipe encantado, é possível perceber modificações em alguns filmes e animações mais recentes.

As modificações estão no comportamento das personagens femininas, estas se mostram mais fortes e independentes, como no caso da jovem Merida no filme Valente*,* Elsa em Frozen e Malévola[12]. Nas figuras 7, 8 e 9, apresento imagens das três personagens citadas.

[12]**Valente,** animação lançada no Brasil em julho de 2012, conta a história da jovem princesa Merida, que foi criada pela mãe para ser a sucessora perfeita ao cargo de rainha, seguindo a etiqueta e os costumes do reino. Mas a garota dos cabelos rebeldes não tem a menor vocação para esta vida traçada, preferindo cavalgar pelas planícies selvagens da Escócia e praticar o seu esporte favorito, o tiro ao arco (ADOROCINEMA, 2015a).
Frozen: **Uma aventura congelante**, animação lançada no Brasil em janeiro de 2014. A caçula Anna adora sua irmã Elsa, mas um acidente envolvendo os poderes especiais da mais velha, durante a infância, fez com que os pais as mantivessem afastadas. Após a morte deles, as duas cresceram isoladas no castelo da família, até o dia em que Elsa deveria assumir o reinado. Com o reencontro das duas, um novo acidente acontece e ela decide partir para sempre e se isolar do mundo, deixando todos para trás e provocando o congelamento do reino. É quando Anna decide se aventurar pelas montanhas de gelo para encontrar a irmã e acabar com o frio (ADOROCINEMA, 2015b).
Malévola, lançado no Brasil em maio de 2014, baseia-se no conto da Bela Adormecida, o filme conta a história de Malévola (Angelina Jolie), a protetora do reino dos Moors. Desde pequena, esta garota com chifres e asas mantém a paz entre dois reinos diferentes, até se apaixonar pelo garoto Stefan (Sharlto Copley). Os dois iniciam um romance, mas Stefan tem a ambição de se tornar líder do reino vizinho, e abandona Malévola para conquistar seus planos. A garota torna-se uma mulher vingativa e amarga, que decide amaldiçoar a filha recém-nascida de Stefan, Aurora (Elle Fanning). Aos poucos, no entanto, Malévola começa a desenvolver sentimentos de amizade em relação à jovem e pura Aurora (ADOROCINEMA, 2015c).

Figura 7: Imagem da personagem Merida na animação Valente.
Fonte: IMDb, 2015.

Figura 8: Imagem da personagem Elsa na animação Frozen: Uma aventura congelante.
Fonte: IMDb, 2015.

Figura 9: Imagem da personagem Malévola.
Fonte: IMDb, 2015.

Ao trabalhar nas aulas de Artes com personagens de desenhos animados e histórias infantis, o professor, além de mediador de conhecimentos, será o responsável pelo desenvolvimento crítico e interpretativo dos alunos em relação a estas produções visuais.

As imagens se propagam por diversos meios, a proliferação destas está presente na vida cotidiana dos alunos. Em casa, as imagens se apresentam por meio da TV, da Internet, dos jogos eletrônicos e também dos mais variados produtos de consumo, desde as embalagens de alimentos industrializados até a decoração dos quartos das crianças e adolescentes. Na escola, imagens de personagens estão estampadas nas paredes e corredores, nos materiais escolares e no vestuário dos alunos.

Imagens e objetos atraem e seduzem através de suas representações, cores, texturas, formatos e até mesmo por suas “marcas”, é o caso das roupas, acessórios, entre outros. Estes acabam mostrando às pessoas o que seria uma maneira idealizada de ser e de como pode se constituir a relação com outras pessoas e com o mundo, influenciando na construção de identidades.

De acordo com Cunha (2008), “TER, compartilhar os mesmos significados, significa SER”. A autora diz ainda que nos tornamos alguém

> porque nos apropriamos de determinados códigos culturais, sejam roupas, tipo de cabelo, marca de carro, cigarro e, ao SERMOS alguém, detentores de códigos específicos que DIZEM sobre o que e como somos, estamos constituindo nossa identidade numa interação amalgamada com estes artefatos. De certo modo, os objetos nos representam, nos tornam visíveis ao mundo (p. 125, grifos da autora).

A mensagem, que é transmitida através do consumo e obtenção de determinados objetos e artefatos visuais, é de que as pessoas se tornam pertencentes a específicos grupos sociais no momento em que compartilham destes artefatos e de seus significados e práticas culturais.

Estas questões reforçam ainda mais a ideia do quanto é importante o trabalho pedagógico das imagens e artefatos da cultura visual contemporânea nas aulas de Artes Visuais, em que o professor ajudará os alunos a entender como e por que certas influências são construídas,

> a desenvolver uma compreensão crítica em relação às representações da cultura visual e, sobretudo, a vivenciar e aprender um sentido de discernimento e autocrítica. Como perspectiva educativa, a cultura visual pode propiciar aos alunos e professores oportunidade para discutir e se posicionar sobre os dilemas morais, sociais e éticos que afligem e demandam a atenção das sociedades contemporâneas (MARTINS, 2011, p.21).

O professor será o mediador[13] na compreensão e posicionamento crítico dos alunos em relação aos artefatos visuais, no que se refere ao contexto em que foram produzidos, às diferentes culturas e valores; assim como nas relações de poder e construções de identidades na contemporaneidade.

Além disso, o trabalho com as imagens da cultura visual irá contribuir ainda para a percepção visual e para o desenvolvimento estético dos alunos.

[13] [...] Nessa palavra estão contidos os termos: professor e educador. É ele que contamina? Tem de ser cuidadoso para não afastar e anestesiar o sujeito da experiência estética. Elemento propulsor, como um gatilho a disparar convites para o encontro com a arte. Media quem? O aluno, que contém em si os termos: aprendiz da arte, estudante, criança, adolescente, com toda a sua singularidade, seus repertórios, preconceitos e desejos (MARTINS, 2014, p.259).

4 Uma pesquisa no ensino das Artes Visuais

> Nas incertezas, buscamos tirar partido dos tropeços.
> Nas obviedades, buscamos encontrar o que ainda deve ser narrado e,
> mais, buscamos desvelar outras maneiras de narrar
> que nos ajudem a respeitar as complexidades do humano,
> do vivido e do imaginado.
> Buscamos, nos alvorar de percursos,
> contribuir com visões que possam
> expandir nossa compreensão do que somos,
> pensamos, vemos, sentimos.
> (MARTINS; TOURINHO, 2013, p.62).

4.1 Projeto de Ensino “Autorretratos e imagens da cultura visual”

Como encaminhamento de pesquisa, elaborei um projeto de ensino cuja proposta foi a elaboração de desenhos de si mesmos feitos por alunos de duas turmas de 5º ano. O objetivo do projeto de ensino foi promover um olhar estético a partir do contato com imagens da cultura visual, (retratos, autorretratos, fotografias), desenvolvendo a percepção e a criticidade em relação a estas imagens.

A metodologia do projeto de ensino consistiu em contextualizar e apresentar imagens de autorretrato de alguns artistas de diferentes períodos históricos, e propor uma atividade de desenho de autorretrato com a intervenção de imagens de revistas e outros materiais. Para isso, os alunos deveriam utilizar técnicas de recorte, colagem como também pintura dos desenhos com lápis de cor.

Ampliando as fontes de buscas de imagens, visto que os alunos haviam somente recolhido imagens de revistas e encartes publicitários, que eram materiais disponíveis no momento, solicitei ainda que eles escolhessem objetos ou imagens presentes em seu cotidiano e levassem para as aulas de Artes Visuais. Para a realização do trabalho com os objetos, dei continuidade às atividades de autorretratos, atendendo ao desejo dos alunos, pois toda vez que eu entrava na sala de aula, estes me perguntavam quando iríamos desenhar autorretratos novamente.

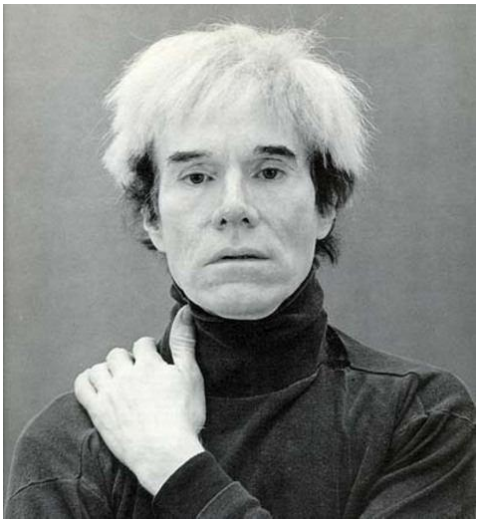
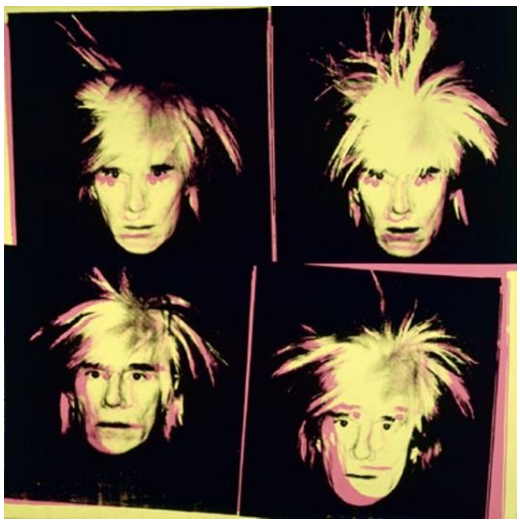
Selecionei algumas imagens da internet, entre elas, fotos e pinturas de autorretratos feitos por alguns artistas como: Pablo Picasso, Vincent Van Gogh, Tarsila do Amaral, Cândido Portinari, Frida Kahlo[14], Andy Warhol[15], entre outros.

Na figura 10, apresento a foto da artista Frida Kahlo, juntamente de seu autorretrato, figura 11. O mesmo para as figuras 12 e 13, do artista Andy Warhol. Essas imagens foram apresentadas aos alunos antes das atividades de autorretratos.

Figuras 10 e11: À esquerda, Frida Kahlo (fotografia da artista) ; à direita, Frida kahlo, (autorretrato com colar de espinhos e beija flor), óleo sobre tela, ano1940.
Fonte: MAGRINI ARTES, 2014.

[14]Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón, nasceu em 6 de julho de 1907, em Coyoacán, México e morre em 13 de julho de 1954 por "embolia pulmonar" (LOWE, 1996). O que mais chama a atenção na obra de Frida Kahlo é a predominância absoluta de autorretratos. Seu tema central era ela mesma e se expunha de modo profundo e dramático nos retratos que fazia de si. Ela dizia que não pintava símbolos, pintava sua própria realidade. Seus autorretratos tinham uma função primordial em sua vida: a de funcionar como um espelho vivo de sua alma (LEVINZON, 2009, p.57-58).

[15] Nasceu em 1928, em Forest City, Pensilvânia, como o nome de Andrew Warhola. Morreu no dia 22 de fevereiro de 1987 em consequência de uma operação (TASCHEN, 1992). É um dos principais nomes da Pop Art surgida nos anos 1950, na Inglaterra, o movimento teve seu ápice na década de 1960, quando chegou aos EUA. A Pop Art se caracteriza pela apropriação de imagens do universo de consumo (embalagens de produtos) e da cultura de massa (televisão, cinema, revistas de celebridades, quadrinhos, propaganda) como tema de suas obras e, ao mesmo tempo, faz uma crítica a essa indústria que, na visão dos artistas, exercia uma poderosa influência na vida cotidiana das pessoas (BARBOSA, 2010).

Figuras 12 e 13: À esquerda, Andy Warhol (fotografia do artista); à direita, Andy Warhol (autorretrato), polímero sintético e serigrafia: tinta sobre tela, ano 1986.
Fonte: NATIONAL GALLERY OF ART, 2014; ARTE MAIOR, 2014.

Na seleção das reproduções dos autorretratos dos artistas, procurei escolher imagens que não fossem somente de artistas contemporâneos ou pós-modernos, visto que esses alunos não tinham, antes das minhas aulas, nenhum contato com arte e menos ainda com imagens de qualquer natureza. A concepção que os alunos possuiam das aulas de Artes eram as folhas com desenhos prontos para colorir, fornecidos por uma professora que não tinha formação em Artes Visuais.

No dia 26 de junho de 2014, levei as imagens selecionadas para mostrar aos alunos, com o auxílio do notebook da escola. Ao chegar na sala de aula da turma A5B, com o notebook, alguns alunos perguntaram “Para que este computador professora? Vamos entrar no Facebook[16]?” Respondi que não, que o computador seria para que eles vissem algumas imagens de pinturas de artistas.

Comecei a aula falando sobre o autorretrato, o que é, e de que forma uma pessoa pode representar a si mesma, através de pinturas, desenhos, gravuras, esculturas e fotografias. Conversamos um pouco sobre isso, alguns alunos comentaram que gostavam de tirar fotos.

Logo após, coloquei as imagens que eu havia selecionado da internet no computador e pedi para que os alunos se organizassem para que pudessem as

[16]O **Facebook** foi criado no dia 4 de fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, alunos da Universidade de Harvard, é uma rede social que desde o início tem o objetivo de configurar um espaço no qual as pessoas possam encontrar umas às outras, dividindo opiniões e fotografias (INFOESCOLA, 2015).

visualizar, como também para que pudéssemos conversar sobre o que estavam percebendo.

Sobre Van Gogh e Picasso, muitos alunos reconheceram as imagens, pois já havíamos trabalhado sobre eles nas aulas de Artes. Um aluno comentou sobre a artista Frida Kahlo, “Olha a sobrancelha dela, que feia”. Outros comentavam, “Como eles conseguiam se desenhar tão bem? Que legal!”

Partindo para a atividade, pedi para que cada aluno fizesse um desenho de si mesmo, um autorretrato. A mesma atividade foi feita com a turma A5A.

Essas aulas, mesmo sendo de dois períodos, não foram suficientes para o término da atividade, por isso no dia 3 de julho de 2014 dei continuidade à proposta.

Com os desenhos prontos, pedi aos alunos que escolhessem imagens de suas preferências e colassem as mesmas em seus desenhos, realizando uma interferência no trabalho. Alguns alunos da turma A5A, perguntaram “Que imagens professora?”. Respondi que eles é que deveriam escolher, mas que fossem coisas que eles gostassem, com as quais eles mais se identificassem. Além das colagens, solicitei ainda que os alunos escrevessem atrás da folha um breve relato sobre suas escolhas.

Após o término do trabalho de autorretratos com as interferências das revistas, partimos para a realização do trabalho com os objetos, dando continuidade às atividades de autorretratos. Essa segunda etapa dos autorretratos começou no final de setembro e se estendeu até o início de dezembro de 2014, em aproximadamente sete encontros e totalizando 14 aulas.

Houve um grande envolvimento, por parte dos alunos, nesse trabalho. Todas as semanas levavam imagens ou objetos para as aulas, conversávamos sobre suas escolhas e tirávamos fotos dos mesmos.

Durante estas aulas e com a permissão dos pais e dos próprios alunos, foram tiradas fotos dos alunos que serviriam de base para a construção de seus desenhos de autorretratos. Alguns alunos utilizaram as fotos de seus perfis do Facebook.

Após conseguir as fotos dos alunos e também dos objetos e das imagens selecionadas por eles, começamos as atividades de desenho dos seus autorretratos. As fotos foram impressas em preto e branco e, com o auxilio de um carbono, os alunos transferiram os contornos para uma folha A4 branca para a construção de um desenho. Depois do desenho pronto, os alunos fizeram interferências com

impressões das fotos de suas imagens ou objetos que estavam levando no decorrer das aulas de Artes Visuais.

4.2 Pesquisando na sala de aula: procedimentos e contexto de investigação

Ao falar de pesquisa, é importante ressaltar que, de acordo com Charlot (2001 apud ANDRÉ, 2010), ensino e pesquisa são diferentes, exigem conhecimentos e atitudes diferentes, para o autor o ensino

> tem uma dimensão axiológica e política: ocorre num contexto específico e tem metas a atingir. A pesquisa é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, dar inteligibilidade àquilo que é desconhecido e que é necessário conhecer [...] A tarefa do professor no dia a dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis [...] (2010, p.59).

O professor nem sempre tem tempo para pesquisar sua própria prática, mesmo assim é importante que ele observe e formule questões referentes a ela. E para que um professor se torne um pesquisador, ele precisa ser questionador, problematizar e articular ideias e projetos e ter tempo e espaço disponíveis para a pesquisa, além de bibliografia apropriada. O professor além de mediador do conhecimento dos alunos passa a ser também investigador de sua própria prática.

A pesquisa no ensino requer interesse de todos os envolvidos como: equipe diretiva, professor e alunos. Sem isso, a pesquisa não se constitui, porque parte de uma colaboração conjunta.

Este trabalho teve uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, no qual imagens e textos produzidos pelos alunos foram analisados e fundamentados com base nos referenciais teóricos.

Para Stake (1994 apud ANDRÉ, 2005, p.16), o “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. As técnicas de coleta de estudos de caso são: observações, entrevistas, análise de documentos, anotações de campo e gravações.

Ainda sobre estudo de caso, Merrian (1988 apud ANDRÉ, 2005, p.17-18) concluiu quatro características essenciais tomando como base definições de diferentes autores. Essas características são: particularidade, descrição, heurística e indução. Na primeira característica, a particularidade, o estudo de caso enfoca uma

situação particular. A descrição, que é a segunda característica, se configura quando o produto final do estudo de caso se apresenta de forma completa e literal. Na Heurística, o leitor adquire uma melhor compreensão sobre o que foi estudado, podendo expandir seus conhecimentos e suas experiências. E na e quarta e última característica, a indução, em grande maioria os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva. Descobrem-se novos conceitos e relações mais do que hipóteses pré-definidas.

Para esta pesquisa, utilizei registros fotográficos das imagens produzidas pelos alunos e também coleta de relatos escritos pelos mesmos. E, ainda, analisei esse material que foi produzido nas aulas de Artes, como também as anotações de observações realizadas por mim durante as atividades.

O objetivo do projeto de pesquisa foi de investigar as percepções e sentidos vivenciados pelos estudantes no seu cotidiano quanto à construção de suas identidades, em contato com as imagens da cultura visual; bem como investigar quais as possibilidades de mudança na apreensão destas, proporcionadas pelas atividades desenvolvidas nas aulas de Artes Visuais, por meio de uma educação crítica e estética.

A pesquisa ocorreu na Escola Municipal Antônio Joaquim Dias, situada na Vila Passo do Salso, no Bairro Fragata, cidade de Pelotas, RS. Apesar de fazer parte do Bairro Fragata, essa localidade é bem retirada do bairro, já tendo sida considerada de difícil acesso por apresentar um aspecto de zona rural. Muitas pessoas que lá residem ainda dedicam-se a trabalhos do campo como, por exemplo: plantações e criações de animais. O nível sócio-econômico da maioria das famílias dos alunos é baixo, devido ao desemprego e pouca escolaridade.

A escola foi fundada em 1937, exercendo suas atividades nas dependências de uma igreja da comunidade. Sua inauguração aconteceu em 1967, com a doação de um terreno, onde a escola situa-se atualmente. Oferece aulas nos turnos da manhã e tarde e compreende um total de 374 alunos. O quadro docente da escola em sua totalidade é de 53 professores. Alguns desses professores trabalham nos dois turnos da escola. Além dos professores, a escola possui também uma diretora, um vice-diretor, três coordenadoras, uma orientadora educacional, duas professoras

responsáveis pela biblioteca, e 12 funcionários distribuídos entre monitoria, limpeza e merenda[17].

Desde abril de 2013, atuo como professora de Artes Visuais na escola cujo ingresso foi através de concurso público do município. Minhas aulas são ministradas no turno da tarde, atendendo alunos do pré-escolar ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi feita em duas turmas do 5º ano, turmas A5A e A5B, nas quais ministrei aulas no ano de 2014. A turma A5A compreendia um total de 17 alunos, e a turma A5B um total de 20 alunos. A escolha por alunos do 5º ano para a pesquisa foi pela idade destes, que eram pré-adolescentes e adolescentes, com idades entre 10 e 12 anos[18].

No início de 2014, esses alunos já haviam feito atividades de desenhar o retrato do colega, como também criavam rostos através de recorte e colagem de imagens de revistas. Tendo como referência esses trabalhos, os alunos demonstraram interesse em desenhar rostos. Com isso, resolvi fazer uma pesquisa, nessas duas turmas de 5º ano, propondo que os alunos fizessem desenhos de si mesmos, autorretratos.

[17] Dados fornecidos pela diretora da escola, a partir do Projeto Pedagógico Escolar, em 01 de outubro de 2015.

[18] Em uma das turmas alguns alunos tinham até 14 anos de idade.

5 Imagem e identidades

"O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo"
(MANOEL DE BARROS, 1997).

Somos o resultado do contexto sociocultural em que estamos inseridos, no qual vivemos repletos de experiências baseadas em condutas, comportamentos e valores.

Antes de entrar para a escola, o sujeito tem a identidade formada por vivências que pertencem ao contexto familiar, cultural e social mais amplo. É fundamental que ele adquira novos conhecimentos para que possa se tornar um ser mais crítico em relação "às diferentes construções da realidade que lhe cercam e que necessita aprender e interpretar" (HERNÁNDEZ, 2000, p.141).

Na pesquisa desenvolvida na escola com os alunos dos 5º anos, com a atividade de autorretratos com interferências, percebi que entre as várias imagens que apareciam nas revistas, as mais selecionadas pelos alunos foram as de produtos de consumo. Um dos alunos, ao justificar a escolha, diz: "[...] porque tem a ver comigo". Entendi que o aluno identificou-se com as imagens publicitárias, colocando-as em seu trabalho de recorte e colagem.

Os alunos se identificaram com as imagens escolhidas por eles, pois estas, de alguma forma, chamaram suas atenções, não só em relação ao consumo, quanto à produção de sentidos para eles.

A produção de sentidos acontece quando o estudante consegue estabelecer relações entre as imagens e suas vivências, podendo atribuir significados às imagens (ROSSI, 2003). Além das imagens, os textos produzidos pelos alunos revelam um processo ativo de interações verbo-visuais.

Conforme aponta Smolka (1993), esse processo promove a construção do conhecimento e de produção de sentido. A partir da significação produzida na dinâmica das interações verbais e das construções artísticas dos alunos, certo sentido é gerado para cada um deles. Os sentidos podem ser compartilhados pela turma, quando ocorrer a interação entre os alunos, pela curiosidade e observação

dos trabalhos realizados. Pela minha observação, verifiquei que ocorreu produção de sentido desde o momento das interferências de imagens de revistas e diálogos em sala de aula.

De acordo com Meira e Pillotto (2010, p.81), “as ofertas culturais hoje disponíveis estão [modelando] nossa sensibilidade como nunca antes havia acontecido”. As escolhas dos estudantes estão conectadas às influências visuais do mundo contemporâneo, no que se refere aos processos de subjetividade e construção de suas identidades. Mas, além disso, através destas visualidades, os alunos estabeleceram relações com suas vivências cotidianas e com aquilo que lhes causa sentimentos de afeição.

As representações visuais acabam influenciando o comportamento das pessoas, por meio de seus anúncios e propagandas. Segundo Hernández, estas representações contribuem,

> assim como os espelhos, para a constituição de maneiras e modos de ser. [Elas] têm a ver com a constituição dos desejos, na medida em que ensinam a olhar e a olhar-se, contribuindo para a construção de representações sobre si e sobre o mundo [...] (2007, p. 31-32).

O pensamento das pessoas vai sendo produzido pelas representações veiculadas através das visualidades presentes no cotidiano, em suas maneiras de ser e de estar no mundo contemporâneo.

Na figura 14, apresento o trabalho de autorretrato com interferências de recorte e colagem de imagens de revistas, realizado pelo aluno João[19], da turma A5A.

[19] Neste texto os alunos são identificados por nomes fictícios.

Figura14: Autorretrato e interferências (João).
Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014.

No trabalho realizado por João, ele escreveu: “Eu escolhi estas coisas porque eu acho que tem a ver comigo e eu acho legais”.

O aluno selecionou imagens que fazem sentido para ele, com as quais ele se identificou. Dentre estas imagens, é possível notar vários objetos de consumo: um carro, um DVD com jogos de *video game*, um personagem símbolo de uma marca de chocolate e, entre os objetos, um cachorro, animal de estimação. O processo de escolha das imagens relaciona-se com a formação da identidade do educando, pois conforme aponta Kaminski (2010, p. 33), “[n]a construção da identidade, há um processo de identificação que acontece a partir da seleção daquilo que nos atrai e que parece nos interessar”.

As escolhas de João não estão desvinculadas de suas vivências, pois todos estamos expostos à variedade de imagens presentes no cotidiano e estas acabam fazendo parte de nossas vidas e interferindo em nossas subjetividades. “Um mundo onde o que vemos tem muita influência em nossa capacidade de opinião, é mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar interferências de conhecimento, do que o que ouvimos ou lemos” (HERNÁNDEZ, 2007, p.29).

No caso estudado, a construção de conhecimento aconteceu quando foram estabelecidas relações daquilo que foi ensinado na escola, com o contexto atual dos alunos, no qual estão inseridos.

A aluna Rafaela, após realizar seu trabalho de autorretrato (figura 15), relatou: “Eu queria ter cachorro porque minha amiga tem cachorro, eu queria ter joia porque minha amiga tem joia”. No trabalho de Rafaela, aparece a colagem de vários tipos de joias, dentre elas: anéis, colares e brincos.

Figura15: Autorretrato e interferências (Rafaela).
Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014.

A imagem da atividade feita pela aluna estabeleceu uma forte relação com seu relato. A imagem do cachorro utilizada para a interferência no autorretrato e a afirmação de querer “ter” porque a amiga tem demonstraram que, além da influência ao consumo, existia também a necessidade de pertencimento a um grupo, o que denota processos identitários. Ter, selecionar bens,

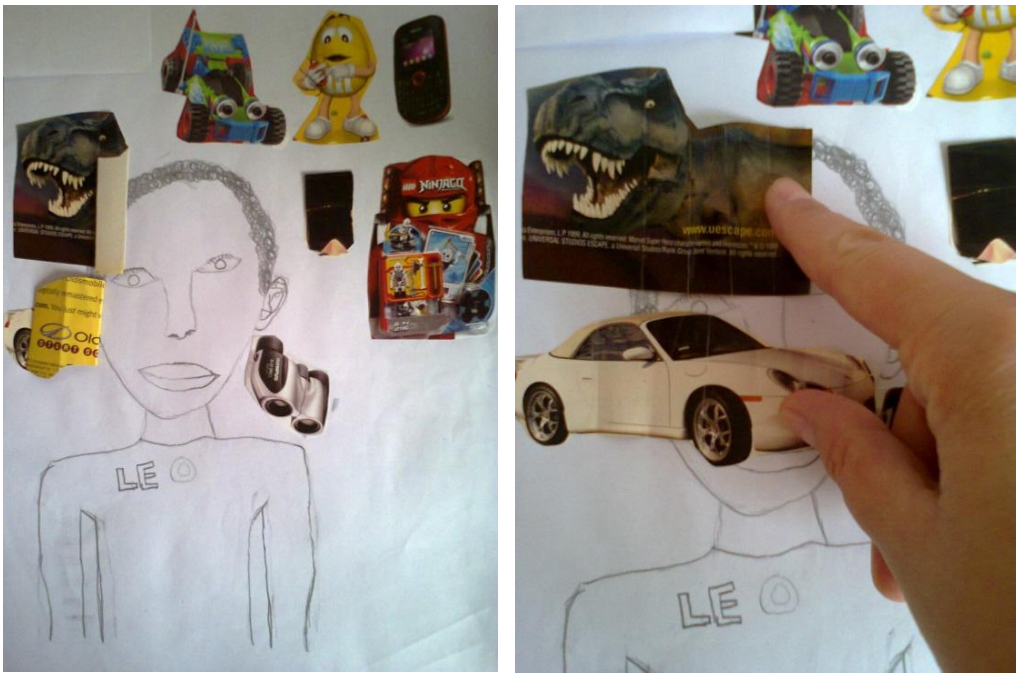
> gostar de determinados objetos, implica em nos mostrarmos e nos traduzirmos aos outros. Somos visíveis porque somos vistos e categorizados por nossos acervos particulares. Os bens que possuímos nos situam em determinados grupos [...] (CUNHA, 2008, p.125).

Maior do que o desejo de consumir imagens e objetos que a cultura visual nos proporciona, é a necessidade de estar inserido em determinado grupo social,

levando em conta determinados objetos que possam demonstrar características em comum entre aqueles que os possuem.

Em outro trabalho de autorretrato (figura 16), feito pelo aluno Carlos, notam-se escolhas conectadas às variadas formas de visualidades que nos são apresentadas na contemporaneidade, dentre elas produtos e bens de consumo, fato já observado nos trabalhos anteriores, dos alunos João e Rafaela.

Apesar disso, o autorretrato de Carlos, apresenta algumas características diferentes dos autorretratos de João e Rafaela.



Figuras16 e17: À esquerda, autorretrato e interferências (Carlos), à direta, detalhe do autorretrato (Carlos).
Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014.

Na figura 16, à esquerda, o desenho encontra-se repleto de interferências de imagens, sendo que duas destas estão dobradas para não se sobreporem ao rosto desenhado. O aluno tem cuidado ao dobrar essas imagens para que seu rosto no autorretrato apareça, pois sua identidade não é formada apenas pelas imagens e objetos de consumo com as quais se identifica e utiliza para compor o trabalho.

Porém, quando as imagens que estavam dobradas foram abertas (figura 17, à direita), estas se sobrepuseram ao desenho feito pelo aluno, fazendo com que este quase desaparecesse. Desta forma, o autorretrato do aluno passou a ser

demonstrado somente pelas imagens que ele escolheu, sem preocupação com o desenho do rosto feito por ele. É possível verificar um certo contraponto na utilização das imagens pelo aluno, o que pode sugerir a flexibilização do processo identitário, pois conforme aponta Hall (2005, p. 13),"[d]entro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas".

Outra característica interessante neste trabalho e que reforça uma identidade em construção, é que o aluno não tem preocupação em pintar o desenho e os braços parecem não terem sido concluídos. O desenho, a princípio, se apresenta como se necessitasse de uma continuidade, como se representasse uma identidade mutável e inacabada.

Em meio às diversas imagens escolhidas pelos alunos para a composição dos seus trabalhos de autorretratos, as mais selecionadas foram as da cultura visual contemporânea, especialmente aquelas veiculadas pelos meios de comunicação e informação. Provavelmente, com tantas informações visuais fazendo parte de nosso dia a dia, somos direcionados a escolher e consumir produtos e objetos sem questionamentos, o que pode ser o caso estudado, dessa forma:

> A velocidade e o volume de imagens que nos sitiam e interpelam cotidianamente constituem uma espécie de avalanche que nos arrasta, desnorteia e fragmenta sem que tenhamos tempo para refletir, analisar ou fazer algum tipo de crítica sobre elas (MARTINS, 2010, p.21).

Ainda assim, é preciso considerar a produção de sentidos por parte dos estudantes ao escolher, gostar e se identificar com determinados objetos ou visualidades e quais as relações que estes estabelecem com suas vivências.

Na figura 18, apresento o trabalho realizado pela aluna Vanessa, da turma A5B, que exemplifica o que foi dito no parágrafo acima.

Figura 18: Autorretrato e interferências (Vanessa).
Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014.

A aluna escolheu algumas imagens para a interferência no desenho de autorretrato em que se evidencia o gosto e o interesse dela por aparelhos eletroeletrônicos que fazem parte de nosso mundo contemporâneo. Atualmente no ambiente escolar, é comum encontrarmos crianças, jovens e adolescentes que possuem e utilizam esses aparelhos. Mesmo que não possuam esses aparelhos, os alunos compartilham o gosto e a utilização com seus colegas e familiares.

Embora a aluna tenha escolhido tais imagens, ao começar a pintura de seu desenho, ela pega de dentro de sua mochila uma camiseta do projeto de capoeira, do qual participava no turno inverso às aulas. O projeto de capoeira faz parte do Programa Mais Educação[20], desenvolvido na escola. Perguntei à aluna o que ela estava fazendo, ela respondeu-me: “Quero que no meu autorretrato apareça minha camiseta do projeto, porque gosto muito do projeto”. Percebi, tanto na resposta da

[20]Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 2015).

aluna, quanto na imagem do trabalho, que ela se identificava e demonstrava um sentimento de afeição pela camiseta do projeto de capoeira.

As imagens de aparelhos eletroeletrônicos selecionadas por Vanessa, para a interferência no trabalho, pareciam ter ficado em segundo plano, demonstrando que a aluna não estava interessada somente naquelas imagens. Além disso, a camiseta estava ali, era algo palpável, diferente das imagens de objetos que faziam parte dos desejos de consumo e/ou pertencimento a grupos, objetos estes que não eram concretos e que ela não possuía no momento. A camiseta era um dos objetos que contemplavam seu autorretrato e estava relacionada às atividades realizadas pelo projeto e pelo qual a aluna tinha um sentimento de afetividade e pertencimento. “[Os] objetos fazem uma conexão com pessoas, lugares, fotografias e outras coisas” (NERY *et al*. 2015, p.44).

Identificamos-nos com determinadas imagens, como também objetos, esses nos possibilitam reviver momentos e histórias que foram e são marcantes em nossas vidas, o que pode ser visto no trabalho da aluna Vanessa.

6 Cultura visual, afetos e memórias – Recuperando sentidos

"Afetos e sentimentos ativos podem ser alegrias
e amores muito especiais"
(MEIRA; PILLOTTO, 2010, p.67).

Hernández (2000) sustenta que os artefatos visuais são produzidos em contextos diferenciados, nos níveis cultural, histórico e social e que todos temos acesso a uma gama de visualidades presentes no que consideramos uma cultura visual. Assim, entender os contextos onde essas representações visuais se propagam é um fator importante para entender os diferentes tipos de representações visuais das culturas. As percepções e sentidos atribuídos aos artefatos da cultura visual dependem da necessidade que temos de aprender a compreendê-los analisando diversos pontos de vista.

A escola é um dos espaços onde essa cultura visual é propagada e divulgada, por meio de aparatos eletrônicos, propagandas, *design* de roupas e materiais escolares, etc. Por isso, Hernández (2000) afirma que a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo de que fazem parte, é algo importante a ser desenvolvido nos currículos escolares.

Ao tratar especificamente das informações que nos chegam por intermédio das visualidades, é possível dizer que estas interferem diretamente em nossa percepção, na maneira como agimos e nos apresentamos no mundo contemporâneo.

Apesar das facilidades que os meios de comunicação e informação proporcionam, as pessoas estão se tornando cada vez mais individualistas, e isso acaba afetando suas relações consigo mesmas e com os outros. As pessoas se comunicam, na maioria das vezes, mais pela internet do que pessoalmente. Nos lares os membros de uma família, ao chegarem do trabalho ou escola, se ocupam com seus *tablets, notebooks, smartphones* ou programas de TV preferidos. "No dia a dia, seguimos nos acomodando e oferecendo muito pouco a uma posição crítica sobre nossos próprios costumes [...]" (RODRIGUES, 2009, p.46).

A intensidade de anúncios e propagandas com ofertas de produtos e bens de consumo se apresentam através de imagens que invadem o cotidiano, fazendo com que as pessoas não tenham tempo para refletir e menos ainda questionar suas atitudes e certos comportamentos frente àquilo que lhes é anunciado e oferecido. Segundo Hernández, os estudos da cultura visual

> nos permitem a aproximação com estas novas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de as crianças, jovens, famílias e educadores olharem (-se) e serem olhados (2000, p.37).

De fato, ao trabalhar com as imagens da cultura visual na escola, o professor de Artes Visuais poderá proporcionar aos alunos reflexões crítica e estética em relação àquilo que é vivido por eles no cotidiano, auxiliando-os ainda em suas percepções, sentidos, memórias e processos afetivos.

De acordo com Martins, a interpretação de imagens

> é uma prática social que mobiliza a memória do ver e entrecruza sentidos da memória social construída pelo sujeito – professor ou aluno - que interpreta. Ao interpretar, indivíduos são influenciados pelo imaginário do lugar social em que vivem, estudam, transitam e aonde vão se inscrevendo. O território visual de onde as pessoas interpretam as coloca num processo de construção de sentidos e significados, processos-atos de interpretação (2010, p.29).

Os sentidos se constroem por meio das relações estabelecidas pelos alunos em seus contextos: o lugar em que vivem, os lugares que frequentam, como também por suas memórias que vão sendo produzidas socialmente.

Após a atividade, em que os alunos selecionaram imagens de revistas para a interferência em seus desenhos de autorretratos, solicitei a eles que escolhessem objetos ou imagens presentes em seu cotidiano, em suas casas, e levassem para as aulas de Artes Visuais.

Para a realização do trabalho com os objetos, dei continuidade às atividades de autorretratos, atendendo ao desejo dos alunos. Foram tiradas fotos deles em sala de aula e também foram utilizadas fotos do perfil do Facebook de alguns alunos, que serviram de base para a construção de seus autorretratos.

Na figura 19, apresento o trabalho da primeira atividade de autorretrato da aluna Daiane que selecionou várias imagens de objetos e produtos de consumo

para compor seu trabalho. Quando ela foi solicitada a levar para a aula objetos de seu cotidiano, selecionou algumas fotos de sua família, demonstrando que seus interesses, seus afetos e suas percepções não se limitam apenas às ofertas das visualidades contemporâneas (figura 20).

Figuras 19 e 20: À esquerda, autorretrato e interferências; à direita, autorretrato e objetos, (Daiane).
Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014.

Em um breve relato sobre sua escolha pelas fotos, Daiane descreve: “Para mim a família é muito importante, amorosa e divertida, amo minha família, meus amigos, são as pessoas mais importantes”.

Na escolha por objetos seus, em sua casa, a aluna selecionou três fotografias, nas quais ela está com familiares e no relato ela destaca a importância da família em sua vida. Segundo Nery *et al*. (2015, p.48), “tanto os objetos quanto as fotografias, [...] quando ligados à história da família e ao vínculo e memória familiar, são ainda mais importantes e marcantes”.

As fotografias traziam lembranças à aluna e demonstravam a relação de afetividade que ela tinha com seus familiares, algo importante que fazia parte de sua memória e queria que compusesse seu desenho de autorretrato.

O mesmo fato aconteceu nas escolhas do aluno Júnior que selecionou para a atividade (figura 21) fotos de seus animais de estimação (figuras 22 e 23).

Figura 21: Autorretrato e objetos (Júnior).
Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014.

Figuras 22 e 23: Fotografias do aluno Júnior.
Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014.

Ao ser questionado sobre as lembranças que traziam as fotos dos animais de estimação escolhidas por ele, Júnior respondeu-me: “Felicidade”. Em outra pergunta feita a Júnior, sobre de quem ele havia ganhado os animais, ele disse-me: “Do meu

pai”. E ainda questionei: o que esta pessoa significa para você? E o aluno respondeu: “É o melhor pai do mundo”.

Os autorretratos realizados pelos alunos Daiane e Júnior chamaram minha atenção para o fato de que é possível realizar um projeto que desenvolva as percepções e os sentidos dos estudantes, trabalhando com objetos e imagens de seus cotidianos, de seus contextos e ainda contribuindo para uma educação estética.

A experiência estética acontece quando há uma relação estabelecida entre a pessoa e o objeto, e os sentidos e significados dependem do processo subjetivo de cada pessoa. Da mesma forma, a compreensão crítica em relação às imagens presentes na cultura visual do aluno pode contribuir para que este e seu professor discutam sobre aquilo que é vivido cotidianamente, auxiliando-os em suas memórias, percepções, sentidos e afetividades.

Para Meira (2007), os objetos e as imagens a serem contempladas no cotidiano e que nos levam a possibilidades de obtermos uma experiência estética, são na maioria das vezes elementos efêmeros, mas capazes de nos tocar através da maneira como estabelecemos relações com os mesmos.

Neste caso estudado, as fotos selecionadas pelos alunos em suas casas, poderiam passar despercebidas, se não fossem solicitados a serem trazidas para o ambiente de sala de aula.

Quando os alunos estão em contato com a variedade de imagens proporcionadas pelos meios de comunicação e informação, seja pelo computador, televisão, propagandas, revistas, entre outras, suas escolhas são muitas vezes influenciadas e direcionadas ao consumo por objetos e imagens que gostariam de possuir e até mesmo se identificar visualmente. De acordo com Meira e Pilotto, a maneira como nos mostramos,

> é indissociável da forma pelas quais as coisas e os outros se apresentam para nós. A ação prática permite tecer microidentidades como parte de um micromundo. A expressão “conhecimento corporificado” depende das experiências que advêm do fato de ter um corpo, de ele ser dotado de diversas capacidades envolvidas no contexto biológico e cultural mais abrangente (2010, p.15).

Nesta pesquisa, quando os alunos foram solicitados a levar para as aulas de Artes Visuais imagens ou objetos particulares de suas casas, estes demonstraram

que não estão limitados a sentimentos de afeição somente pelas imagens da cultura visual contemporânea, nem por aquelas que os direcionam prioritariamente ao consumo. É possível pensar sobre isso, quando das suas escolhas e relatos sobre a importância da família e desse tipo de afetividade em suas vidas.

Outro fato importante acontecido durante a atividade foi a motivação dos alunos ao construírem seus desenhos de autorretratos, com suas fotos. Eles ficaram muito felizes com o resultado de seus trabalhos e a proposta dada pela professora. Para Meira e Pilloto, tão importante quanto o afeto

> é a forma de motivação apropriada pelos professores no contexto educacional, pois a motivação é também movida pela afetividade, cujas relações são construídas pelos interesses, pelos desafios, pelos impulsos, pelas emoções e por todos os sentimentos que são capazes de afetar/ tocar uma pessoa (2010, p.20).

Além da dedicação demonstrada pelos alunos ao levarem seus objetos e imagens para as aulas, eles demonstraram afeto e um real interesse pela atividade. Muitos deles queriam posar para fotos, outros queriam as fotos do perfil do Facebook, perguntando o que eu achava das fotos que eles escolhiam para formar o desenho. Houve bastante interação durante as aulas, todos conversavam e queriam saber sobre os objetos e imagens dos colegas.

O compartilhamento de informações resultante da dinâmica das interações ocorridas em sala de aula propiciou um ambiente em que todos aprenderam juntos. Assim, “um ser humano aprende [...], na interação e no contato com o outro, com suas paixões e criatividades liberadas vai acessar a curiosidade, a inventividade e a criação” (RODRIGUES, 2009, p.46).

Além do processo criativo e construtivo por parte dos alunos, a atividade com os autorretratos provocou curiosidade e interação entre os mesmos.

Na figura 24, apresento o trabalho de autorretrato da aluna Helena, e na figura 25 o objeto que ela escolheu para compor o seu trabalho.

Figuras 24 e 25: à esquerda, autorretrato e objetos; à direita, objetos (Helena).
Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014.

Ao escrever seu relato, Helena, com 10 anos de idade, descreve a escolha pelo objeto (bicho de pelúcia):

> Rosa é minha cadelinha de pelúcia, ganhei ela com 5 anos, de presente de aniversário do meu pai. Ela me traz boas lembranças, foi o único presente que ganhei dele. Meu pai é muito legal e divertido, tá sempre me apoiando eu o amo (RELATO DA ALUNA, 2014).

No relato da aluna nota-se que ela escolhe um objeto que fez e faz parte da sua infância, remete às lembranças de quando tinha tenra idade, e ela também se refere ao pai de uma forma carinhosa e afetiva. Ao tratar dos sentimentos e suas relações positivas, Meira e Pillotto dizem que estes “são, pois, acontecimentos mentais proeminentes com o poder de chamar a atenção, registrar, transformar o papel das emoções, de onde provém e com as quais mantêm íntima conexão” (2010, p.50). O bicho de pelúcia fazia uma conexão com as memórias da aluna, como também às suas emoções.

Na arte contemporânea, a incorporação de objetos cotidianos na produção de obras de arte revela um desvio de interesse da figura humana para os ambientes e

materialidades do mundo. Assim, os objetos são ressignificados poeticamente, por artistas que se dedicam a explorar as diferentes formas de representação (NERY, 2003).

Uma das artistas brasileiras contemporâneas que utiliza objetos do cotidiano em suas obras é Lia Menna Barreto[21]. A artista escolhe objetos como: bonecas, bichos de pelúcia, entre outros, que fazem parte de sua temática nas décadas de 1980 e 1990 (figuras 26 e 27).

Figura 26: Diário de uma boneca, 1998.
Fonte: ACERVO DA ARTISTA, 2015.

[21]Lia Menna Barreto nasceu no Rio de Janeiro e atualmente reside e trabalha em Eldorado do Sul – RS. Tem formação em Desenho – Bacharelado pela UFRGS em 1985. De 1993 a 1994 recebeu bolsa de estudo pela “International Fellowship in the Visual Arts” em San Francisco (Estados Unidos), concedida pela America Arts Aliance, Stanford University (FERRONY, 2009).

Figura 27: Bonecas e ursos, 1994.
Fonte: ACERVO DA ARTISTA, 2015.

A artista trabalhava com objetos do universo infantil, especialmente bonecos e bichos de pelúcia ou de plástico. Desconstruía os objetos e os reconstruía de outra maneira, causando estranhamento com a fragmentação deles. Apesar de alguns trabalhos demonstrarem as características do brinquedo com certa ludicidade, ainda assim representavam algo desconcertante aos olhos do espectador (FREITAG, 2008).

Os trabalhos realizados pela artista, por meio da utilização de brinquedos, podem nos remeter a momentos vivenciados na infância, nos fazendo reviver histórias, memórias e afetos.

No autorretrato feito pela aluna Francine (figura 28), evidencia-se ainda mais o fato de que as escolhas feitas por objetos e imagens do cotidiano podem estar conectadas às lembranças e momentos com a família, amigos, entre outros, e as representações veiculadas a estas materialidades na vida destes alunos.

Francine selecionou dois objetos e/ou imagens para compor o trabalho: um urso de pelúcia e uma fotografia sua do pré-escolar. Em relação à fotografia, justificou sua escolha dizendo: “Eu escolhi a minha foto do pré-escolar, porque é uma lembrança de quando eu era criança” .

Sobre a escolha pelo urso de pelúcia, além de dizer que ganhou da mãe, a aluna escreveu o seguinte: “[...] Uma das coisas que eu adoro fazer com ele é na noite de inverno, dormir abraçadinho com ele, coisa bem boa [...] eu gosto muito dele! Ele é muito fofo, lindo”[...]”

Figura 28: Autorretrato e objetos (Francine).
Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014.

As escolhas de Helena e Francine foram parecidas, pois nos relatos ambas falam das lembranças de quando tinham tenra idade, de uma época importante em suas vidas. As memórias são formadas pelas lembranças revividas através de imagens e objetos que foram guardados e que estão repletos de significados e sentidos para nós. De acordo com Bobbio (1997 apud BRANDÃO, 2008, p.12), “[...] somos aquilo que pensamos, amamos, realizamos, [...],somos aquilo que lembramos”. Imagens, fotografias e objetos de um tempo passado são repletos de histórias, afetos e memórias.

No trabalho do artista contemporâneo Fabio Carvalho[22], foi realizada uma rememoração, a partir do autorretrato: Espelho Mnêmico (figura 29), onde o artista apresenta superposições de imagens com transparências, utilizando quatro fotos do

[22]Fábio Carvalho (Rio de Janeiro, 1965). Vive e trabalha no Rio de Janeiro. Artista plástico carioca em atividade desde 1994, com 15 exposições individuais e participação em mais de 140 exposições coletivas (FÁBIO DE CARVALHO, 2015).

seu rosto, com três, vinte, vinte e oito, e trinta e três anos de idade. De certa forma, o artista faz um retorno à infância com esse trabalho, em um movimento dinâmico de volta ao passado e retorno ao tempo presente.

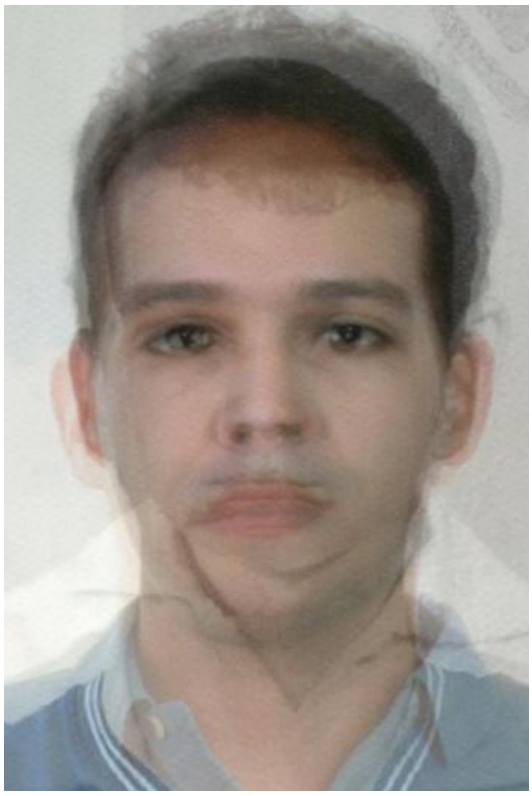


Figura 29: Espelho Mnêmico, 1998.
Fonte: ACERVO DO ARTISTA, 2015.

A palavra “mnêmico” utlilizada pelo artista se relaciona com memória, e as fotografias utilizadas por ele eram de uma outra época, de outras idades, que fizeram e fazem parte de sua identidade.

Dessa forma, podemos pensar que as lembranças trazidas pelos objetos e imagens ligam-se à formação identitária dos pré-adolescentes, que são também influenciados por anúncios, propagandas e outros meios de comunicação veiculados pelas mídias. Além dessa influência, é possível perceber que estabelecem vínculos de afetividade com as imagens escolhidas, e que o professor necessita dar espaço para a exposição dos gostos e interesses dos alunos, possibilitando novas experiências nas relações de ensino e aprendizagem na sala de aula.

O trabalho da figura 30, realizado pela aluna Laura, à principio, demonstra uma diferença na escolha pelos objetos, se comparado às seleções dos outros

alunos que preferiram fotos com familiares, fotos de animais de estimação e bichos de pelúcia.

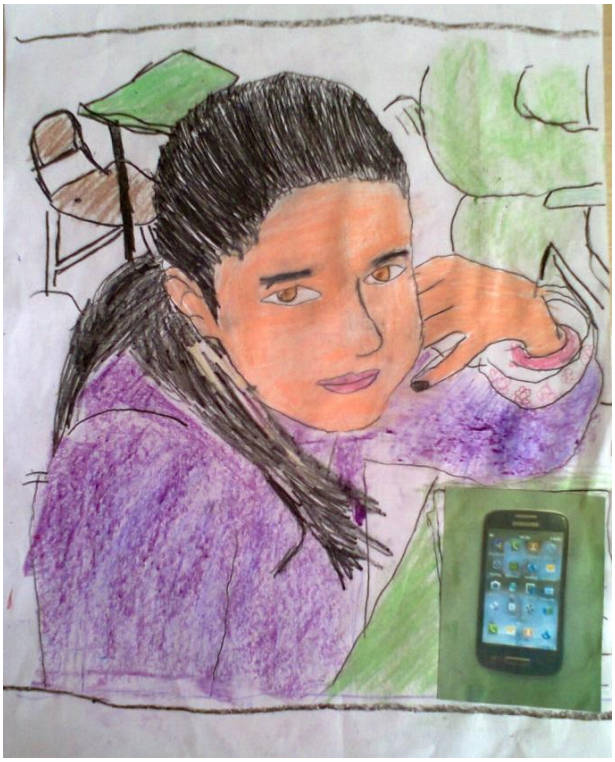


Figura 30: Autorretrato e objetos (Laura).
Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014.

Laura levou seu celular como objeto a compor o autorretrato e justificou sua escolha dizendo: “[...] eu gosto muito dele, [e o que o celular me lembra] tá na galeria de fotos”. Perguntei de quem ela havia ganhado, e o que essa pessoa representava para ela; ela respondeu-me: “da minha vó, é como uma mãe”.

Em resposta à minha pergunta, a aluna fala sobre a galeria de fotos do celular, ou seja, o celular é o objeto a constituir seu autorretrato, pois representa seus momentos importantes, afetos que ficaram registrados na memória do celular e que podem ser lembrados a qualquer momento, como em um álbum de fotografias. Segundo Freitag (2008, p.39), “[...] a memória é algo vivo e móvel, está constantemente presente na constituição social do sujeito e na forma como se analisam e se resignificam as histórias”.

O celular poderia ser analisado como um simples objeto de consumo, mas representava mais do que isso, pois era algo que continha recordações carregadas de sentidos para a aluna. Além disso, ela afirmou ser um presente da avó, pela qual ela se referiu com um sentimento de amorosidade quando a comparou com a mãe.

Os sentimentos nos traduzem, “revelam [...] quem somos nós a nos relacionarmos com com os outros, o retrato de nossas mutações imediatas orquestradas por emoções, modificações químicas e neurais, mas sobretudo, interacionais, conectivas” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p.125).

As fotografias salvas no celular serviam para a aluna recordar e reviver experiências e acontecimentos que foram vivenciados por ela.

Pedi ainda à aluna para que escrevesse brevemente sobre a sua escolha. Ela me entregou um pequeno texto com o título “O primeiro celular” que dizia o seguinte:

> Era uma vez uma menina que queria um celular e sua mãe não tinha dinheiro e condições de comprar. E um dia sua mãe deu um para sua filha, mas não era o que ela queria, e a menina começou a trabalhar e começou a juntar dinheiro e falou para a sua mãe, vou comprar um celular que ela queria. Fim (RELATO DA ALUNA, 2014).

O relato escrito por Laura parecia mais com uma história criada por ela mesma, pois começava dizendo “Era uma vez [...]” e se referia a uma menina sem afirmar ser ela. Na verdade, a história escrita pela aluna faz parte de sua realidade como também da realidade de várias meninas e meninos daquele contexto escolar em que, em sua maioria, as famílias possuem nível sócio-econômico baixo.

Além do relato, o desenho dela também chamou minha atenção, quanto à representação. Ela desenhou sua imagem a partir de uma foto que tiramos em sala de aula, mas teve a preocupação de desenhar um fundo, em que apareciam as mesas e cadeiras da sala.

Laura passava o dia inteiro na escola, pois participava do Projeto Mais Educação. A escola, na maioria das vezes, é o lugar mais importante na vida dos alunos, pois estes vivem em condições precárias e enfrentam uma série de problemas fora da escola. Será que a representação dos objetos característicos da sala de aula no desenho não queria demonstrar o quanto a escola é significativa na vida da aluna e de outros tantos estudantes?

Pelo relato e pelo desenho de Laura, é possível pensar sobre a importância de uma educação que leve em conta os processos afetivos dos estudantes. Cruz (2009) afirma que independente de onde provém,

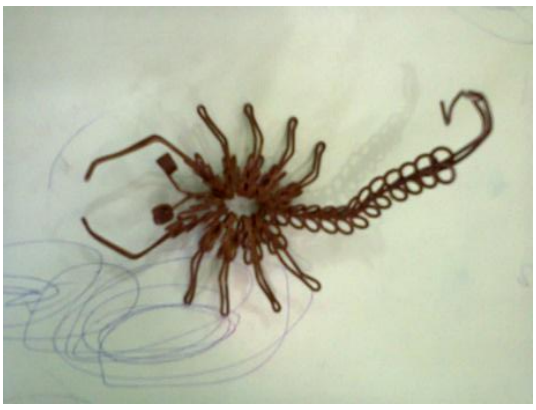
> o afeto é a confluência da educação essencial. Seja na sala de aula [...] pelas paredes que separam as categorias de alunos a, b, e c que equivocadamente os profissionais tendem a categorizar para supostamente melhor trabalhar as dificuldades, sem darem-se conta de que as salientam alimentando estigmas. Seja nos muros altos que na tentativa vã de trabalhar para incluir, cada vez mais excluem e distanciam do meio social maior portadores de deficiência. Das casas frias, compostas por pessoas com mãos escorregadias que não têm tempo para o afago, nem ouvidos para a escuta, nem do olhar mais profundo dos pais para os filhos[...], que buscam em seus investimentos profissionais, melhor prover as famílias, sem divisar as reais necessidades a serem supridas. E assim, a vida segue seu rumo num rio que nunca trará as mesmas águas, onde o tempo passa e os afetos se perdem, onde a sensibilidade não tem fluxo (p.74-75).

Um trabalho em sala de aula que envolva sensibilidade e afetividade dará condições ao professor de perceber as reais necessidades dos alunos. A troca de experiências e a mediação de conhecimentos, de maneira reflexiva, possibilitam uma melhor relação entre ambos, auxiliando ainda na desconstrução de estigmas e condicionamentos.

Falando em condicionamento, é possível notar que os alunos ainda demonstram estranhamento a determinadas atividades escolares não-convencionais e/ou os resultados que estas podem apresentar, produzindo sentidos e promovendo a expressão de afetividades.

Na figura 31, fica claro o que foi dito, levando-se em conta o autorretrato da aluna Cátia que levou para as aulas de Artes um escorpião de metal e uma foto de quando ela era bebê (figuras 32 e 33). A aluna fala que o objeto (escorpião) era uma lembrança da mãe e o que significava para ela era “medo”. Sobre a foto ela relata: “ Eu e meu gato, passei [...] muitas lembranças alegres”.

Figura 31: Autorretrato e objetos (Cátia).
Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014.



Figuras 32 e 33: À esquerda, objeto; à direita, fotografia da aluna Cátia.
Fonte: Fotografia da pesquisadora, 2014.

O objeto (escorpião) escolhido por Cátia causou um certo desconforto nos colegas que perguntavam o porquê daquela escolha. Para a aluna, o objeto lembrava a mãe, porque ele era um presente dela. Ou talvez, o objeto fosse escolhido por lembranças que não eram tão boas para a estudante, pois atribuíra ao objeto, o significado de “medo”. O sentimento de medo poderia referir-se ao escorpião, animal reconhecido como peçonhento e perigoso. Porém, talvez possa referir-se ao momento ou contexto vivenciado pela aluna. Para Freitag,

> [...] talvez sejam nossas memórias, aquelas lembranças boas e ruins que nos dizem ou revelam pedacinhos de experiências vividas realmente ou algumas histórias condicionadas consciente/insconscientemente na reinvenção dos fatos como se fossem verdades [...] (2008, p.38).

Nesse sentido, o objeto escolhido por Cátia dá significado a suas lembranças, sem necessariamente ter a intenção de provocar estranhamento ou desconforto.

De forma semelhante, a artista Lia Menna Barreto afirma que: Todo mundo acha que a minha obra é perversa,

> mas eu não acho e eu não gosto porque não faço pensando nisso. [...] Por exemplo, tenho um trabalho em que derreto umas bonecas de plástico sobre seda pura. Eu não vejo perversidade nisso, eu vejo que peguei um material de plástico e derreti para discutir um assunto mais profundo. Eu estou trabalhando plasticamente com um material. Eu acho interessante justamente esta deformação que acontece com a boneca. Na hora que tu as derretes, cada uma fica com um rosto completamente diferente da outra. Fica personalizado e isso me interessa muito [...] (BARRETO, Lia Menna, Entrevista [2014]; Entrevistadora: WAQUIL, Isabel. Porto Alegre, 2014, P.16).

Para a artista o que importa é a manipulação dos materiais e a descontrução e descondicionamento das formas. É possível estabelecer uma relação com o trabalho de Cátia, que ao invés de escolher bichos de pelúcia, como a maioria dos colegas, seleciona um objeto diferente, um escorpião de metal, para a composição de seu autorretrato.

Assim, o sentido vivenciado pela aluna está presente na possibilidade de

> expressão das suas peculiaridades individuais, ainda que nesta busca possa ocorrer medo ou desestabilização – situação por vezes necessária para que ocorra a mobilização dos processos pedagógicos. As práticas artísticas que possibilitem o contato com o que me parece feio, desagradável ou indesejável pode ter maior significação do que a conexão com algo agradável, fazendo sentido para o sujeito e proporcionando processos de aprendizagem sobre si, os outros e o mundo (ZAMPERETTI, 2012, p. 46-7).

A experiência estética não pode ser condicionada a padrões predeterminados, pois participamos ativamente com nossas percepções e sensibilidades em contato com objetos, situações e contextos, que podem nos gerar prazer ou desagrado. Quando ocorre uma relação entre pessoas e objetos, os sentidos e significados dependem de processos individuais. Assim, a compreensão

crítica exercida em sala de aula pode contribuir para que alunos e professores discutam sobre as vivências cotidianas, promovendo o resgate de memórias, afetos e sentidos.

Dessa forma, o professor como mediador na sala de aula poderá auxiliar na compreensão dos alunos em relação aos artefatos visuais presentes no seu cotidiano, os quais participam de uma cultura visual ampla, constituída de afetos e memórias.

Considerações Finais

Vivemos sob as constantes transformações do mundo contemporâneo, estas de alguma maneira influenciam nossas ações e posicionamentos frente à realidade na qual nos encontramos.

Em nossa atualidade, as informações, mais especificamente, as visuais, estão postas demonstrando não somente a necessidade de fruição, como também de entendimento. Imagens, objetos e artefatos visuais são repletos de símbolos e signos que precisamos aprender a interpretar e assim atribuir novos significados para a produção de sentidos.

Nesta pesquisa, com a atividade dos autorretratos com interferências de recorte e colagem de imagens de revistas, os alunos demonstraram estar conectados com aquilo que lhes é oferecido na contemporaneidade, revelando identidades que não são fixas, que são construídas a partir do que lhes é apresentado, levando em conta questões relativas ao pertencimento e afetividade.

O desejo de consumir imagens e objetos apresentados pela cultura visual ocasiona nas crianças, jovens e adolescentes a necessidade de estar inserido em determinado grupo social em que possam apresentar características em comum. Tal situação foi observada nas escolhas de aparelhos eletroeletrônicos, em sua maioria.

Nas atividades de autorretratos, foi promovida a experiência estética, desde a apreciação e leitura de imagens de artistas aos estudantes, como também na construção de autorretratos por meio de escolhas pessoais, tanto por imagens publicitárias, quanto as de seus próprios cotidianos. Assim, é possível concordar com Martins, quando afirma que o aluno ao identificar, escolher

> ou reconstruir experiências visuais significativas e formadoras, [...] cria espaço para interpretar momentos ou aspectos de sua trajetória buscando uma compreensão de si mesmo e de experiências vividas que, desafiadoras, sofridas ou decepcionantes, podem ser transformadas em aprendizagem (2010, p.26).

Houve interação e diálogo nas aulas, além de relatos escritos sobre suas escolhas, abriu-se um espaço em sala de aula para exposição de suas experiências,

histórias, afetos e memórias. Dessa forma, ocorreu uma reconstrução de experiências significativas, por meio da reflexão de alguns momentos vivenciados em seus cotidianos.

As percepções e sentidos dos estudantes foram aguçados durante estas atividades, em que o trabalho com objetos pertencentes aos alunos ocasionou envolvimento, dedicação e a valorização daquilo que foi significativo para eles.

Observei que foi desenvolvida uma visão crítica nas atividades de Artes Visuais, na medida em que propus uma metodologia para o desenvolvimento do processo de descondicionamento dos alunos pela escolha de imagens publicitárias prioritariamente, pois, ao invés destas, os estudantes passaram a levar objetos e imagens de suas casas, pertencentes a eles e/ou familiares. Para que o conhecimento artístico seja crítico Martins (2011, p.20) afirma que, “[...] é necessário construir relações com ideias, visualidades e práticas que façam parte do repertório artístico e imagético contemporâneo e do mundo simbólico dos alunos”. Entendo que foi possível relacionar as atividades de aulas com o desenvolvimento de uma bagagem imagética contemporânea dos alunos.

Durante a atividade com as imagens publicitárias, ocorreram poucas discussões acerca das colagens realizadas, mas percebi nos relatos, processos de identificação e pertencimento, como também afetividade. No trabalho com os objetos houve mais diálogo e a demonstração por parte dos estudantes, a princípio, de um olhar crítico, quando relataram a importância dos momentos com a família, dos arquivos de fotos do celular, do significado dos ursinhos de pelúcia, entre outros.

Os alunos da pesquisa, no início do ano de 2015, trocaram de turno das aulas, pois passaram para o 6º ano, tendo outra professora de Artes. Mesmo assim, me procuram na escola até os dias de hoje para falar sobre seus autorretratos; estes marcaram os estudantes que se sentiram valorizados ao compartilhar suas histórias e suas lembranças.

Além disso, o autorretrato feito a partir das fotos e objetos dos estudantes produziu sentido neles. Enquanto ocorria o processo, fizeram escolhas das fotos que seriam utilizadas no autorretrato e trouxeram objetos e imagens durante várias semanas, interagindo com o trabalho, com a professora e colegas. Dessa forma, percebeu-se um comportamento diferente dos alunos nas aulas de Artes, haja vista o comprometimento deles em participar das atividades, fato este que não acontecia

anteriormente, ao contrário, os alunos, muitas vezes, esqueciam de levar os materiais que eram solicitados.

Como pesquisadora e professora, entendi que pesquisar nas próprias turmas pode não ser uma tarefa fácil, a atenção precisa ser redobrada, pois a dinâmica em sala de aula fica repleta de informações que podem se perder durante as observações, diálogos e ações.

Meu olhar como professora se modificou durante o processo desta pesquisa. Quando ela iniciou, parecia que meu entendimento sobre os resultados iam somente ao encontro de uma condenação à mídia, propaganda e publicidade. Ao ver os alunos selecionando tantas imagens de consumo daquelas revistas e encartes publicitários, pensei que eles estavam profundamente condicionados às preferências globalizadas. Posteriormente, conforme as atividades iam se desenvolvendo, fui extrapolando a compreensão inicial que, de certa forma, era redutora, percebendo de maneira mais ampla as relações de afetividade estabelecidas pelos alunos com aquelas imagens. Isso se intensificou ainda mais com a seleção dos objetos para a segunda etapa dos autorretratos, em que pude perceber que os alunos conseguiram ampliar seu leque de possibilidades de escolha, ao desenvolverem processos de memória e afetividades.

Pretendo continuar pesquisando e trabalhando no ensino de Artes Visuais com imagens e objetos da cultura visual dos estudantes, refletindo sobre o meu papel como mediadora de conhecimentos. Busco ainda com meu trabalho, desenvolver práticas reflexivas, nas quais exista preocupação com o processo de aprendizado dos estudantes, levando em conta aquilo que produz sentido e é vivenciado por eles no cotidiano.

Por fim, percebo que a presente pesquisa torna-se relevante para a contribuição dos estudos referentes às imagens da cultura visual, do ensino das Artes Visuais e da construção identitária dos educandos, considerando as visualidades presentes em suas vidas e entendendo a importância de uma educação baseada no afeto e na expressão das memórias individuais e coletivas.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADOROCINEMA. Valente. Dados disponíveis em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-135528/> Acesso em: 13 jan. 2015a.

ADOROCINEMA. Frozen: Uma aventura congelante. Dados disponíveis em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-203691/>Acesso em: 13 jan. 2015b.

ADOROCINEMA. Malévola. Dados disponíveis em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-201429/> Acesso em: 13 jan. 2015c.

ALAVER, KEILA. **Karen, Eliane, Henry, Keila, Ellen, Sandra e Kellen,** 1997. Disponível em:<http://mam.org.br/acervo/cm2006-183-alaver-keila/> Acesso em: 01 nov. 2015.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ALVES, Rubem. Instituto Rubem Alves (frases).
Disponível em: <http://rubemalves.com.br/site/> Acesso em 17 dez. 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 55- 69.

ARTE MAIOR. Pop Arte e Andy Warhol. Disponível em:<https://artemaior.files.wordpress.com/2010/11/andy_warhol_2_0_0_0x0_475x517.jpg> Acesso em: 06 jun. 2014.

ARTE NA ESCOLA. **Autorretrato: espelho de artista**. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/dvdteca/catalogo/dvd/74/> Acesso em 01 nov. 2015.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da.(Orgs.).**A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.p. 9-24.

BARBOSA, Enio Rodrigo. Andy Warhol: um ícone do século XX. **Ciência e Cultura** [online]. 2010, vol.62, n.2, p. 38-44. ISSN 2317-6660. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252010000200025&script=sci_arttext> Acesso em: 01 nov. 2015.

BARBOSA, Sylvia W Q. **José Rufino e a memória**. Disponível em: <http://www.joserufino.com/site/wp-content/uploads/2011/04/Texto-Sylvia-Werneck-Jose-Rufino-e-a-memoria.pdf> Acesso em: 06 dez. 2015.

BARBON, Lilian Patricia. **O autorretrato fotográfico na arte contemporânea**. 2012. 195f. Dissertação (Mestrado – PPGAV/CA/UDESC). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis. Disponível em:<http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3184> Acesso em: 10 dez. 2015.

BARRETO, Lia Menna. **Diário de uma boneca**, 1998. Disponível em: <http://lia-mennabarreto.blogspot.com.br/2007/11/diario-de-uma-boneca-1998_1550.html> Acesso em: 05 dez. 2015.

BARRETO, Lia Menna. **Bonecas e ursos**, 1994. Disponível em: <http://lia-mennabarreto.blogspot.com.br/2011/03/cavernas-esconderijos-protetores.html> Acesso em: 06 dez. 2015.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta T. **Labirintos da memória: Quem sou?** São Paulo: Paulus, 2008.

BAZILI, Fabiana Lopes. **A imagem no Ensino da Arte para as séries iniciais – Um estudo com a cultura visual**. 2010. 22f. (Trabalho de Conclusão de Curso – Artes Visuais – Licenciatura) – Centro de Artes. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BAZILI, Fabiana Lopes. **A cultura visual no Ensino das Artes Visuais–Um estudo nas séries finais do ensino fundamental.** 2012. 63f. (Monografia-PPGAV-C/A). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

CANTON, Katia. **Novíssima arte brasileira:** Um guia de tendências. São Paulo: Iluminuras, 2000.

CANTON, Katia. **Espelho de artista:** autorretrato**.** São Paulo: Cosac Naify. 3ª ed. 3ª reimpressão. 2013.

CARVALHO, Fábio, Curriculum. Disponível em: <http://www.fabiocarvalho.art.br/curric.htm> Acesso em: 10 dez. 2015.

CARVALHO, Fábio. **Espelho mnêmico**, 1998. Disponível em: <http://www.fabiocarvalho.art.br/mnemico.htm> Acesso em: 10 de dez. 2015.

CRUZ, Patrícia. Sentindo sentidos: uma incursão aos afetos, o paraíso esquecido. In: CENTRARTE (Org.). **Arte-terapia e educação: a arte de tecer afetos e cuidados**. Porto Alegre: Laçus, 2009. p. 73-87.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. Cultura visual e infância. In: **31 Reunião da ANPED**, mesa: Cultura visual, gênero, educação e arte, Caxambu, MG,2008.p.102-132.Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/Cultura%20visual%20e%20infancia.pdf> Acesso em: 28 dez. 2014.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **A montanha e o videogame: Escritos sobre educação**. Campinas: Papirus: 2010.

EAGLEATON, Terry. **A ideia de cultura**; tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

EAGLEATON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**; tradução Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ESCOSTEGUY, Ana C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, Estudos culturais?** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 133-166.

FABRIS. Annateresa. Cindy Sherman ou de alguns estereótipos cinematográficos e televisivos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 11(1): 61-70, jan-jun/2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2003000100004/8712> Acesso em: 02 nov. 2015.

FERRONY, Maria Cristina**. Da transvaloração, das *hecceidades*, do simulacro, do humor, do devir-criança.** 2009. Disponível em:<http://liamennabarreto.blogspot.com.br/2008/12/blog-post_11.html> Acesso em: 05 dez. 2015.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. In: BARBOSA, Ana M. (Org.) **Arte/Educação Contemporânea-Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p.126-142.

FREITAG, Vanessa**. Tecendo os fios das memórias de infância no processo criativo docente: Um estudo com professoras de Artes Visuais da casa de Cultura de Santa Maria/RS**. 2008, 175f. Dissertação (Mestrado – PPGE/UFSM) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em:<http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1873>Acesso em: 06 de dez. 2015.

GIOIELLI, Rafael Luiz Pompeia. Do sólido ao líquido: novas pistas para compreender a identidade. **Novos Olhares**. Edição 16 - 2º semestre de 2005. Disponível em:<http://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/51415/55482>Acesso em: 20 jul. 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual – Mudança Educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual** – proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HONNEF, Klaus. **Andy Warhol – A comercialização da Arte**. Colónia: Taschen, 1992.

IMDB. Valente (Brave) 2012 (Imagem). Disponível em: <http://www.imdb.com/media/rm3884168192/tt1217209?ref_=ttmd_md_pv>Acesso em: 24 out. 2015a.

IMDB. Frozen: Uma Aventura Congelante (Frozen – Original title) 2013 (Imagem). Disponível em:<http://www.imdb.com/media/rm3132674816/tt2294629?ref_=ttmd_md_pv> Acesso em: 24 out. 2015b.

IMDB. Malévola (Maleficent) 2014 (Imagem). Disponível em: http://www.imdb.com/media/rm1742260992/tt1587310?ref_=ttmd_md_pvAcesso em: 24 out. 2015c.

INFOESCOLA. História do Facebook. Disponível em: <http://www.infoescola.com/internet/historia-do-facebook/> Acesso em: 18 jan. 2015.

INHOTIN. **Albano Afonso: Série retratos**, 2001. Disponível em <http://www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/serie-retratos/> Acesso em 10 dez. 2015.

ITAÚ CULTURAL. Leonilson. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8742/leonilson> Acesso em: 08 dez. 2015.

ITAÚ CULTURAL. Entrevista: Albano Afonso, evento: Primeira Pessoa, 2006-2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6-GeeFiCgXI> Acesso em: 11 dez. 2015.

KAHLO, FRIDA, 1910-1954. **O diário de Frida Kahlo**: um autorretrato íntimo/Frida Kahlo; introdução Carlos Fuentes: Comentários Sarah M, Lowe; tradução Mário Pontes. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

KAMINSKI, Evelyse. Consumo: uma construção identitária cultural na sociedade contemporânea. **Revista de Estudos da Comunicação**, Curitiba, v. 11, n. 24, p. 31-38, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/comunicacao?dd1=3860&dd99=view&dd98=pb> Acesso em: 20 de julho de 2014.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. **Artcultura**– **Revista do Instituto de História da UFU**. Uberlândia, v. 8, nº 12, p.97-115, 2006.

LEDUR, Rejane R. Arte contemporânea e experiência estética no ensino da arte.In: **Anais do IX ANPED Sul,** 2012.Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1966/763> Acesso em: 30 out. 2015.

LEVINZON, Gina Khafif. Frida Kahlo: a pintura como processo de busca de si mesmo. **Rev. Brasileira de psicanálise** [online]. 2009, vol.43, n.2, pp. 49-60. ISSN 0486-641X. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0486641X2009000200006&script=sci_arttext> Acesso em: 01 nov. 2015.

LOPES, Renata P. A. **José Leonilson: Entre linhas e afetos**. 2013. 112f. Dissertação (Mestrado – PPGA/CA/UFES). Universidade Federal do Espirito Santo, Vitória. Disponível em:<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6476_DISSERTA%C7%C3O%20RENATA%20PERIM.pdf>Acesso em: 07 dez. 2015.

MAGRINI ARTES: Frida Kahlo (fotografia).
Disponível em: <http://www.magriniartes.com.br/wp-content/uploads/2013/02/frida-Frida3.jpg>Acesso em: 06 jun. 2014.

MAGRINI ARTES: Frida Kahlo: **Autorretrato com colar de espinhos e beija flor**, 1940. Disponível em:
<http://www.magriniartes.com.br/wpcontent/uploads/2012/12/22095854392342479_xC6PI9LS_c.jpg> Acesso em: 06 jun. 2014.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista Gearte .** v. 1, n. 2, Agosto/2014, p. 248-264.
Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575/32605> Acesso em: 11 abr. 2016.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda De Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: editora UFSM, 2005.p.133-145.

MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. In: **Salto para o futuro – Cultura Visual e Escola**. Ano XXI. Boletim 09 - Agosto, 2011. p. 15-21.

MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual**. Educação & Linguagem** , v. 13 , n. 22 , 19-31, jul.- dez. 2010. Disponível em:
<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/viewFile/2437/2391> Acesso em: 21 nov. 2015.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org). **Processos e práticas de pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: UFSM, 2013.p.61-76.

MAUS, Lilian (org.); WAQUIL, Isabel (entrevistas). **A palavra está com elas: diálogos sobre a inserção da mulher nas artes visuais**. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2014.

MEC. Programa mais educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>Acesso em: 20 nov. 2015.

MEDEIROS, João Luiz**.** ELEMENTOS DE ANÁLISE PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES. In: MEDEIROS, João Luiz. (Org.) **Identidades em Movimento: Nação, Cyberespaço, Ambientalismo e Religião no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 27-62.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A Educação do Olhar** no ensino das artes. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.121- 140.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MEIRA, Mirela R; SILVA, Ursula Rosa da. Cultura visual, Ensino da Arte e Cotidiano: Hibridismos e Paradoxos. **Revista Visualidades**. Goiânia, v 11, n˚ 2, p.37-57, 2013.

NARDIN, Heliana Ometto; NITA, Mara Rosângela Ferraro. Artes Visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.)**O Ensino das Artes**–construindo caminhos**.**10ª ed. Campinas: Papirus, 2012. p.181-224.

NATIONAL GALLERY OF ART. Andy Wahol, ***Self Portrait****,* 1986, polímero sintético e serigrafia: tinta sobre tela. Disponível em: http://www.nga.gov/content/ngaweb/education/teachers/lessons-activities/self-portraits/warhol.html> Acesso em: 06 jun. 2014.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala De Aula** – Uma introdução aos estudos culturais em educação. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7- 34.

NERY, Olivia S; HUZSAR, Frantieska S; FERREIRA, Maria Letícia M; MICHELON, Francisca F. Caixas de memórias: a relação entre objetos, fotografias, memória e identidade ilustradas em cenas da ficção, **Ciências Sociais, Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, N. 1, p. 42-51, jan/abr 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.1.05/4598> Acesso em: 11 nov. 2015.

NERY, Roseli. **Intimidades entrelaçadas**: gestos, olhares e objetos na arte contemporânea em uma experiência singular. 2003. 142f. Dissertação (Mestrado – PPG/UFRGS). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em:<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3636/000390761.pdf?sequence=1> Acesso em: 25 dez. 2015.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (Org). **A Educação do Olhar** no ensino das artes. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.11-20.

PROJETO LEONILSON: **Isolado Frágil Oposto Urgente Confuso**, 1990. Disponível em:<http://www.projetoleonilson.com.br/textos.php?pid=8> Acesso em: 07 dez. 2015.

RIBEIRO, Simone Vaguetti. **A leitura de imagem nas Artes Visuais –** um estudo de caso em uma escola pública. 2013. 59f. (Monografia – PPGA-C/A). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

RODRIGUES, Rute. Educação Afetiva: aprendendo a ser e a conviver. In: CENTRARTE (Org.). **Arte-terapia e educação: a arte de tecer afetos e cuidados**.Porto Alegre: Laçus, 2009. P.45-87.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam- Leitura de arte na escola** - Vol. 2, col. Educação & Arte. Porto Alegre: Mediação, 2003.

RUFINO, José. Série de desenhos **Cartas de Areia,** 2000. Disponível em: <http://www.joserufino.com/site/cartas-de-areia-2/> Acesso em: 06 dez. 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano:** Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SHERMAN, Cindy. **Untitled #458. 2007–08**.
Disponível em:
<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/cindysherman/gallery/3/#/3/untitled-458-2007-08/>Acesso em: 01 nov. 2015.

SMOLKA, Ana Luiza B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas psicol.** [online]. 1993, vol.1, n.1, pp. 7-15. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100003> Acesso em: 25 dez. 2015.

TAVIN, Kevin M; 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. UFSM, 2010. p. 57-67.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Formação docente e autorreflexão**: práticas pedagógicas coletivas de si na escola. 2012. 148f. Pelotas, 2012. 148f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS. Disponível em:<http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1659/1/Maristani%20Polidori%20Zamperetti_Tese.pdf> Acesso em: 25 dez. 2015.

Apêndices

Apêndice A - <u>Solicitação de autorização para realização da pesquisa na escola</u>

À Coordenadora Pedagógica das turmas de Anos Iniciais, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Joaquim Dias

Eu, Fabiana Lopes de Souza, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, do Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas, na linha**:** Ensino de arte e educação estética, sob a orientação da professora Dra. Ursula Rosa da Silva, pretendo desenvolver uma pesquisa, que possui como objetivo:

- ✓ Investigar as percepções, os sentidos e a construção identitária de educandos do 5˚ ano do ensino fundamental, em contato com as imagens da cultura visual contemporânea.

Além disso, verificar as contribuições do Ensino das Artes Visuais para a educação estética e crítica dos educandos em relação a estas visualidades.

A referida pesquisa terá como foco investigativo as práticas docentes realizadas pela acadêmica nas turmas de 5˚ ano do ensino fundamental da Escola Municipal Antônio Joaquim Dias.

Desta forma, venho por meio desta solicitar autorização para realizar uma pesquisa com coleta de dados através de atividades, registros escritos e fotográficos referentes às atividades desenvolvidas pelos alunos nas aulas de Artes.

Desde já, agradeço a colaboração da instituição nesta pesquisa.

Pelotas, 17 de setembro de 2014.

Assinatura da coordenação escolar

Apêndice B– Solicitação de autorização para utilização de imagens e trabalhos realizados pelos alunos, como material a compor a pesquisa de mestrado

Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Joaquim Dias (Pelotas – RS).

Autorização

Pais ou responsáveis do (a)

Aluno (a):_____

Venho, através desta, pedir a sua autorização para utilizar imagens, trabalhos artísticos feitos no período de aula e depoimentos dos alunos das turmas A5A e A5B, que virão a compor o material para a minha pesquisa de Mestrado, a ser realizada no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, nos anos de 2014 a 2015.

Pelotas, setembro de 2014.

_____

Assinatura do responsável pelo (a) aluno(a)