

INTERSEÇÕES DA CULTURA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Alessandra Oliveira de Lima; Helane Crystina de A. Ideião Bizerra.; Maria Emilia Sardelich

Univerisidade Federal da Paraíba (UFPB) - alessandralymaufpb@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - helanecrys19@hotmail.com

Univerisidade Federal da Paraíba (UFPB) – emilisar@hotmail.com

Resumo

Esta comunicação apresenta experiências sobre projetos de trabalho a partir da Cultura Visual no Ensino Fundamental. O estudo exploratório, de caráter bibliográfico, realizado com a *Coleção Educação da Cultura Visual*, publicada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) integra-se a um projeto de pesquisa mais amplo, sobre a construção do campo da Cultura Visual na área da Educação no Brasil, no período de 2005-2015, conduzido pelo Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), vinculado ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A escolha por este *corpus* se deu em função dessa coleção ser uma publicação de referência no campo de estudo da Cultura Visual, disponível em língua portuguesa, que oferece uma paisagem diversificada do campo, construída a partir de experiências e contextos de pesquisadores implicados com a docência tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Dos noventa e três capítulos que compõem essa coleção, dezesseis discutem as visualidades na Educação Básica, sendo onze de autores brasileiros e cinco estrangeiros. Dos onze capítulos de pesquisadores brasileiros destacaremos oito relatos que desenvolveram suas experiências em escolas de Educação Básica do território nacional, para o nível do Ensino Fundamental. Salientar as experiências brasileiras não implica definir um possível modo de olhar para o Ensino Fundamental e suas atividades educacionais, mas sim contribuir para a discussão de processos de aprendizagem a partir das visualidades e suas interseções em contextos próximos ao nosso contexto cultural. Consideramos que o campo de estudo da Cultura Visual abarca muito mais que uma problemática e um objeto de estudo, pois nos posicionamos na compreensão de que o fazer necessário para aprender e ensinar dependem do contexto no qual se realize esse fazer. Os resultados alcançados neste estudo sinalizam que projetos de trabalho organizados a partir das visualidades no Ensino Fundamental discutem representações estereotipadas, buscam desnaturalizar modos de ver que são construídos, privilegiam as visualidades em contexto e valorizam as formas de interpretação daqueles que veem, pensam e transformam o mundo com e a partir das imagens.

Palavras-chave: Cultura Visual; Coleção Educação da Cultura Visual; Ensino Fundamental; visualidades em contexto.

Introdução

Nossas práticas sociais contemporâneas estão atravessadas por fenômenos e eventos visuais de inúmeras ordens. Os resultados da pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) Domicílios, que mede a posse, o uso, o acesso e os hábitos da população brasileira em relação a essas tecnologias, são algumas evidências dessas práticas. No ano de 2015 a pesquisa apontou que 85% dos domicílios brasileiros com renda de até um salário mínimo dispunham de um telefone celular e 94% de televisão. A proporção de domicílios brasileiros com acesso à internet, considerando também conexões por telefone celular, é de 51% (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2016). O *Blog* oficial do *site* de compartilhamento de vídeos YouTube também nos apresenta outra evidência das práticas sociais atravessadas pelos eventos visuais em

escala global. Esse *Blog* informa sobre o consumo de horas de visualização de vídeos no ano de 2016, que girou em torno de um bilhão de horas de conteúdos por dia (YOUTUBE, 2017). Todos esses dados indicam que pessoas de diferentes contextos culturais e sociais interagem com fenômenos visuais complexos. Illeris; Arvdsen (2012) denominam de fenômenos visuais tudo aquilo com que nos relacionamos por meio da visão, como por exemplo, os memes que circulam pelas redes sociais, o arranjo dos espaços públicos e privados, as paisagens, as imagens dos livros didáticos, entre muitos outros. Os eventos visuais referem-se às interações que ocorrem entre quem vê e aquilo que é visto. Apesar das inúmeras pesquisas que vem se realizando sobre as relações entre os fenômenos e eventos visuais para o desenvolvimento humano, a área da Educação, em virtude de haver adotado um modelo de escola fundamentado na linguagem verbal, tem dado maior atenção ao estudo de certos artefatos visuais, sobretudo os denominados de obras de arte, que ocupam uma posição privilegiada nos currículos escolares.

O campo de estudo denominado Cultura Visual estuda os fenômenos e eventos visuais, pois a própria "cultura é um motivo de conflito de interesses nas sociedades contemporâneas, um conflito pela sua definição, pelo seu controle, pelos benefícios que pode assegurar" (SANTOS, 2006, p. 36). Santos (2006) afirma que: " os processos de simbolização são muito importantes no estudo da cultura. É a simbolização que permite que o conhecimento seja condensado, que as informações sejam processadas, que a experiência acumulada seja transmitida e transformada" (SANTOS, 2006, p. 42). Na linguagem cotidiana a palavra visualidade refere-se a tudo aquilo que é visível, porém para o campo da Cultura Visual, visualidade é um conceito chave e refere-se aos modos de ver que são aprendidos e socialmente construídos por aquilo que aprendemos a ver e a não ver.

Mirzoeff (2016) observa que assim como o vocábulo História, a expressão Cultura Visual designa tanto o nome do campo acadêmico como o seu objeto de estudo. Por sua vez, inclui as coisas que vemos, o modelo mental de visão que temos e também o que podemos fazer em consequência ao que vemos e o modelo mental que temos. Se denomina Cultura Visual, porque trata-se de uma cultura do visual, que não é simplesmente a soma de tudo que tem sido criado para ser visto, mas a relação entre o visível e os nomes que damos ao que foi visto, como também tudo aquilo que se oculta à vista. Isso quer dizer que não vemos simplesmente aquilo que está à simples vista, mas acoplamos uma visão de mundo que resulta coerente com aquilo que sabemos e já experimentamos alguma vez. Para o autor, a prática da Cultura Visual tem passado por várias versões. Se na década de 1990 o campo de estudo evidenciou a crítica e a resistência às formas que a arte, o cinema, os meios de comunicação de massa nos representavam, hoje é possível criar



imagens próprias, outros modos de ver e sermos vistos, outras maneiras de ver o mundo em um intenso ativismo.

A problematização sobre a experiência visual vem ganhando espaço na produção acadêmica de várias áreas do conhecimento. Essa dispersão de publicações sobre Cultura Visual tem gerado alguns questionamentos entre os pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tais como: De que modo vem sendo construído o campo de estudo da Cultura Visual no Brasil? Quais as contribuições e pertinência destas publicações para o Ensino da Arte e o campo da Educação no Brasil? Apesar da acelerada produção acadêmica sobre Cultura Visual no País, ainda faltam estudos que realizem um balanço sobre o conhecimento produzido e apontem os enfoques mais pesquisados. Por essa razão, o GPEAV vem elaborando um estado do conhecimento sobre a Cultura Visual no Brasil entre os anos de 2005-2015. Essa investigação propõe-se a contribuir com a consolidação do campo de estudo, divulgando suas bases de sustentação, as temáticas investigadas. Inserida na abordagem qualitativa, de natureza exploratória e bibliográfica, a pesquisa descreve as informações sobre os trabalhos acadêmicos produzidos no campo de investigação.

Spósito (2009) adverte que a confiabilidade de um levantamento que pretende caracterizar-se como estado do conhecimento depende tanto do recorte do universo a ser investigado quanto das fontes disponíveis para consulta. Por essa razão, o GPEAV articula, neste momento, levantamentos da produção acadêmica brasileira em cinco fontes de consulta: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT); Anais dos Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP); Anais dos Congressos da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB), e a *Coleção Educação da Cultura Visual*, organizada por Martins; Tourinho (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015) e editada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O recorte que se apresenta neste artigo refere-se à análise da *Coleção Educação da Cultura Visual*. Para tanto organizamos o artigo em três partes. A primeira expõe o processo de delineamento da pesquisa realizada; a segunda apresenta a discussão dos dados selecionados e, por fim, a terceira parte tece as considerações alcançadas com este estudo até o momento.

O delineamento da pesquisa

Nosso envolvimento direto nesta pesquisa ocorre devido ao interesse das pesquisadoras pelo campo de estudo da Cultura Visual a partir de um posicionamento de “observação sistemática” (BAUER;

GASKELL; ALLUM, 2002), a fim de ampliarmos a nossa compreensão sobre os fenômenos e eventos visuais presentes no nosso cotidiano e suas interseções na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental (EF). Os resultados do estudo que se apresenta refere-se a *Coleção Educação da Cultura Visual*, disponível em língua portuguesa, que oferece uma paisagem diversificada do campo, construída a partir de experiências e contextos de pesquisadores implicados com a docência tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Consideramos que trata-se de um significativo *corpus* de pesquisa para o campo da Cultura Visual, acessível em língua portuguesa. A palavra *corpus*, de etimologia latina, significa corpo, usada nos estudos históricos referindo-se à uma coleção de textos. Bauer; Aarts (2002) indicam que no contexto acadêmico o *corpus* da pesquisa está composto pelos materiais tomados como fonte de informação para que os pesquisadores possam fundamentar seus estudos.

A *Coleção Educação da Cultura Visual* compõe-se de sete volumes com diferentes títulos: *Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa* (MARTINS; TOURINHO, 2009); *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...* (MARTINS; TOURINHO, 2010); *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos* (MARTINS; TOURINHO, 2011); *Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação* (MARTINS; TOURINHO, 2012); *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação* (MARTINS; TOURINHO, 2013); *Pedagogias Culturais* (MARTINS; TOURINHO, 2014) e *Educação da Cultura Visual: aprender... pesquisar...ensinar...*(MARTINS; TOURINHO, 2015). Os sete volumes da coleção apresentam trabalhos de trinta pesquisadores brasileiros e vinte e quatro estrangeiros. Os trinta autores brasileiros são responsáveis por cinquenta e sete capítulos, dentre estes onze problematizam a experiência visual na Educação Básica. Desses onze capítulos destacaremos oito relatos de pesquisadores brasileiros que desenvolveram suas experiências em escolas de Educação Básica do território nacional, para o nível do EF. O fato de destacarmos as experiências brasileiras não implica definir um possível modo de olhar para o EF e suas atividades educacionais, mas sim contribuir para a discussão de processos de aprendizagem e suas interseções em contextos próximos ao nosso contexto cultural. Consideramos que o campo de estudo da Cultura Visual abarca muito mais que um objeto de estudo, pois se caracteriza como uma “metodologia viva”, “*uma atitude intelectual, uma sensibilidade que nomeia uma problemática*” (HERNANDEZ, 2013). Isso quer dizer que o fazer necessário para aprender e ensinar dependem do contexto no qual se realize esse fazer.

Os oito relatos destacados neste estudo são de autoria de: Arantes (2009); Bonatto (2012); Nascimento (2009); Nascimento; Sousa; Coelho (2015); Nunes (2010); Pereira; Martins (2009); Pereira (2010) e Valle (2015), que serão analisados no tópico a seguir.

Interseções das visualidades no Ensino Fundamental

Arantes (2009) trabalhou em uma escola pública brasileira de Belo Horizonte, Minas Gerais, da etapa final do EF, com estudantes entre 14 e 15 anos de idade, buscando compreender, a partir das perspectivas dos discentes, como se davam as suas relações com e dentro da escola, como também o que a escola representava para eles. Utilizou o cinema como artefato visual para, a partir deste, problematizar as noções naturalizadas de “aluno” e encorajar esses estudantes a contar suas histórias a partir das relações que estabeleceram com os filmes. A autora procurou entender as razões pelas quais, no seu entendimento, a escola funciona menos para aqueles que dela mais necessitam, sobretudo as escolas públicas voltadas para a classe trabalhadora, pois considera que ao destacar as relações de poder que, normalmente determinam os limites territoriais, sociais, econômicos e intelectuais dos estudantes, “possibilitaria uma visão mais crítica sobre si mesmos e sobre seus contextos” (ARANTES, 2009, p. 31-32).

Bonatto (2012) apresenta um projeto de trabalho realizado em uma escola da rede privada de ensino, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com estudantes do quarto ano do EF. A experiência partiu de algumas reflexões sobre Cultura Visual, entre as quais a noção de que aprender a se comunicar com imagens é tão importante quanto aprender a se comunicar com palavras, tendo em vista que as representações visuais contribuem para a constituição dos modos de ser. Com o uso de artefatos como filmes, vídeos, fotografias, produções imagéticas dos estudantes e uma performance, o projeto de trabalho iniciou com investigações sobre os primórdios do cinema, focalizando filmes animados. O foco nos filmes animados deveu-se ao interesse manifestado pelos estudantes. Na sequência os estudantes puderam acompanhar uma performance realizada por artistas *performers* na escola, que consistia na troca de roupa variada, criando diferentes composições com peças comuns do vestuário e elementos inusitados, como um pião de lata e uma calça de três pernas. Os *performers* paravam por alguns segundos mostrando o figurino para o público e, em seguida, reiniciavam o processo de troca de vestimenta. A partir da apreciação da performance, surgiram muitos questionamentos entre os estudantes que se propuseram a criar um objeto para vestir, unindo vários casacos do acervo de figurinos da escola. Com agulhas, linhas, tesouras, dedais para proteger as mãos ainda iniciantes no exercício da costura, o objeto de vestir foi produzido e levado por seus criadores a um dos parques da cidade. Os estudantes colocaram o

objeto para vestir no gramado do parque e solicitaram que o público o explorasse, sem oferecer maiores instruções. Após alguns minutos de exploração, os participantes vestiram o objeto formado pelos casacos unidos. Além dessa performance, outra turma de estudantes se propôs a realizar uma intervenção com a finalidade de alterar, ainda que sutilmente, a paisagem ao redor da escola. A intervenção realizada pelos estudantes do EF consistiu em atravessar a rua em frente da escola com os pés pintados de tinta, deixando pegadas coloridas no asfalto. Na semana seguinte à realização da intervenção denominada Pés Coloridos, reservou-se um momento para que os estudantes apreciassem as fotografias e assistissem aos registros em vídeo da ação. Na tentativa de conceituar o trabalho realizado, as crianças lançaram mão de manifestações artísticas com as quais estavam mais familiarizadas, tais como a pintura, a escultura, o cinema, o teatro, encontrando, entre estas e a performance, pontos de contato e distanciamento. Bonatto (2012) situa o projeto descrito no campo da Cultura Visual pelo fato desse projeto propor o reposicionamento do espectador frente as manifestações artísticas contemporâneas e, especialmente, em relação às imagens que habitam seu cotidiano.

Nascimento (2009) relata um projeto realizado com estudantes do EF, de uma escola pública de João Pessoa, Paraíba. O projeto de trabalho vinculou-se ao componente curricular Ensino da Arte que, a partir do conteúdo de arte na antiguidade egípcia, buscou elementos dessa produção artística na contemporaneidade. Questionando sobre a persistência do passado da arte egípcia nos dias atuais, os estudantes chegaram à temática da arte tumular. Muitos preconceitos e temores precisaram ser superados para explorar tal temática em um projeto educacional que resultou em uma instalação denominada “Arte Tumular” na Semana Cultural da Escola. Uma visita ao “Cemitério Boa Sentença”, um dos mais tradicionais da cidade, provocou relatos escritos, desenhos e fotografias realizadas no local. Discentes e docentes investigaram os túmulos do cemitério, compreendendo como nesse espaço também se manifestam diferenças, não somente religiosas, mas também de classe. Para o autor as análises das representações relacionadas com morte revelaram-se como “uma excelente oportunidade e uma provocação para aproximar a escola da vida. Foi possível constatar e comprovar o que foi escrito na lápide de um túmulo: ‘estude a morte e compreenderás a vida’”(NASCIMENTO, 2009, p. 58).

Nascimento; Sousa; Coelho (2015) desenvolveram um projeto de investigação na Escola Básica da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa, Paraíba a fim de conhecer como as imagens do setor infantil da Escola Básica da UFPB são exploradas e que significados podem ser apreendidos das mesmas, independente das intenções dos autores ou

produtores dessas imagens. Os autores afirmam que as imagens são meios de reprodução cultural e educacional e compõem um repertório singular de visualidades, gerando uma espécie de código pedagógico. Consideram que a maneira de escolher, produzir e de expor as imagens na escola tem sido afetada por uma certa noção de infância. Segundo os autores, as imagens expostas nessa escola ocupam uma posição de destaque nas atividades educacionais, pois as paredes estão repletas delas, e fornecem importantes “pistas” para se compreender o discurso pedagógico. As imagens ajudam a compor o currículo e a “decorar” o ambiente escolar. Nessa escola, as imagens, que estão fora da sala, no pátio e nos corredores demonstram terem sido produzidas por adultos. Dentro das salas de aula as imagens eram feitas simultaneamente pelo professorado e pelos estudantes; algumas eram elaboradas pelos estudantes, sozinhos ou em grupo, mas sob a supervisão da professora. Constatou-se o uso de algumas imagens para normatizar ou disciplinar as crianças, cartazes que contém imagens e palavras escritas, que se complementam reforçando o mesmo significado. Estas imagens enfatizam a obediência das crianças às normas da escola. Nascimento; Sousa; Coelho (2015) afirmam que o uso de imagens estereotipadas reforça a ilusão de que a escola faz parte de um “mundo encanta/dor”, por ser repleto de seres irracionais, objetos inanimados, alguns extraídos de desenhos animados, que falam, sentem, expressam sentimentos e ganham características personificadas. Os autores justificam a escolha pela palavra “encanta/dor” para dar visibilidade a um discurso, em imagens, repleto de “felicidade” e de “dor”, pois transmitem uma visão de felicidade, de “encantamento”, exigindo, de forma explícita ou velada, a obediência rigorosa das normas. A escolha deste repertório imagético reforça uma visão de mundo da infância projetada pelo discurso pedagógico. É uma representação idealizada, de feição encantadora, adotada pelo discurso escolar, que não condiz com o mundo das crianças. As imagens encantadoras e atraentes são usadas para transmitir regras e normas coercitivas do falar, do pensar e do agir. Nascimento; Sousa; Coelho (2015) sinalizam a necessidade de questionar o “olhar naturalizado” que se lança às imagens presentes na escola e de uma urgente formação continuada, focada na potencialidade das imagens, capaz de agregar inventividade e diversidade na exploração educacional e artística.

Nunes (2010) relata a investigação realizada em uma escola da rede de ensino privada de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A intervenção contou com a colaboração de uma turma de meninas do terceiro ano do EF. A autora constatou a invasão de um vasto repertório de imagens, associadas à constituição de gênero, nos produtos consumidos pelas crianças, como mochilas, estojos, cadernos, brinquedos, tatuagens, filmes, revistas, jogos, álbum de figurinhas e roupas. A partir de vinte e quatro fotografias digitais de artefatos visuais consumidos pelas meninas da turma,

a autora organizou os encontros com as crianças, que puderam falar sobre seus próprios modos de olhar para esses artefatos. A partir das fotografias registradas em sala de aula e das manifestações das crianças através de falas e gestos, a autora constatou que essas imagens regulam a atribuição de comportamentos femininos, seus desejos de consumo e a busca por um padrão de beleza. As meninas se identificam com suas personagens preferidas, tanto nos aspectos físicos e estéticos quanto a maneiras de ser e de agir e acabam incorporando atitudes sociais reconhecidas como femininas: docilidade, meiguice e recato. Também apresentam seus desejos de compra, prioridades de consumo que mudam em pouco tempo e estão em constante transformação, determinadas pelas propagandas e diversos tipos de programas televisivos, pois ficam "enjoadas" de assistir ao mesmo desenho animado na televisão e não gostam de um personagem por muito tempo. As meninas também respondem e atendem a um código de condutas para a manutenção e busca de uma aparência física que esteja inserida em determinados padrões culturais. A autora afirma que as meninas se negam a fazer seu lanche, para não correrem o risco de adquirir peso ou, ainda, de serem fortemente criticadas por colegas quando comem um bombom ou uma barrinha de chocolate. Assim, as estudantes estão diante de um conjunto de regras para o desenvolvimento de seu corpo, ainda infantil, e, desde cedo, já aprendem e seguem as normalidades vigentes. Nunes (2010) dá visibilidade aos novos sujeitos que estão inscritos no âmbito escolar, as diferentes realidades culturais transgredidas pela tecnologia, a configuração recente do consumo no qual todos estamos imbricados.

Pereira; Martins (2009) também trabalharam com estudantes do Ensino Fundamental a partir dos desenhos pedagógicos e cartazes, de uma escola ribeirinha do Distrito de Igarapé da Fortaleza, Macapá, estado do Amapá. Para esses autores os desenhos pedagógicos e cartazes da escola são cúmplices de uma narrativa educacional dominante, que sistematicamente normaliza as relações sociais, subjetividades e identidades, cujo principal objetivo é o adestramento dos excluídos ao destino da exclusão. Os desenhos pedagógicos e os cartazes dessa escola carregam mensagens de felicidade, dirigindo os olhares dos estudantes para uma suposta felicidade, que conforma um estilo de vida resignado, normalizado, naturalizado, dócil, para desviar a visão desses estudantes das desigualdades étnicas, sociais, econômicas do contexto em que vivem. Os autores destacam que os discentes desejam se identificar com as mensagens de felicidade e alegria presentes nos desenhos pedagógicos e cartazes dessa escola para serem socialmente aceitos. A continuidade dessa investigação está relatada em Pereira (2010) corroborando que ao descreverem seus desejos universais em relação aos estereótipos, as crianças ambicionam posições semelhantes às aquelas

representadas nos desenhos, ao mesmo tempo em que reconhecem os limites de suas fantasias. O autor afirma que as crianças narram representações articuladas entre o possível e o vivenciado, delineando certos significados identitários, centrados em um universo de imagens positivas e otimistas ansiosamente tomadas como modelos. Pereira (2010) observa que ao imitar, ou ao menos desejar imitar certas posições de sujeito, os estudantes passam a compreender parte da dinâmica cultural escolar. Pensadas como representações, as imagens facilitam a construção de nossas posições de sujeito, mas também dizem muito das relações de poder e de saber dos grupos sociais que, deliberadamente tornam-nas preeminentes na nossa sociedade. Isto quer dizer que quem representa, acaba por determinar e definir identidade e, ao recorrer aos estereótipos, parte da narrativa escolar concorre para a deformidade da presença do outro. O autor considera que a retirada dessas imagens dos livros didáticos, dos murais escolares e de outros espaços não é solução para os problemas que os estereótipos ensejam. Sugere que é preferível pensar em maneiras de como atuar para a construção de espaços pedagógicos que privilegiem a crítica dessas representações. Trata-se, então, de um trabalho educativo maior e mais compromissado de educadores e educadoras, escolas e estudantes, comunidade e sociedade. Um trabalho educativo de não esconder as aparências de estereótipos, mas dar visibilidade às mesmas para a construção de uma cultura escolar e comunitária não discriminatória, que passe a reivindicar solidariedade, paz, diversidade, liberdade e cidadania. Pereira (2010) conclui que é importante estarmos constantemente discutindo o que os estereótipos pretendem desenhar para as posições que os sujeitos ocupam social e culturalmente.

Valle (2015) relata uma intervenção com estudantes do oitavo ano do EF em uma escola da rede privada de Santa Maria, Rio Grande do Sul. A intervenção explorou a potência das narrativas cinematográficas, entendidas como dispositivos pedagógicos para tratar de questões relacionadas aos aspectos evocativos do cinema como ponto de partida para a formação de pesquisadores a fim de estimular uma postura mais participativa, crítica e reflexiva acerca dos filmes que os estudantes assistiam. O projeto foi articulado em três etapas: a primeira uma experiência coletiva de assistir um filme juntos em uma sala de cinema comercial, fora da escola; a segunda, um estudo exploratório de aspectos processuais e técnicos básicos da elaboração de um filme; a terceira, a elaboração de projeto de pesquisa a partir de temas de interesse. A sessão de cinema recaiu sobre o filme *Anjos e Demônios* (*Angels & Demons*, Ron Howard, EUA, 2009), pois alguns estudantes já haviam lido o livro que deu origem ao filme e já haviam assistido à produção anterior, *O Código da Vinci* (*The Da Vinci Code*, Ron Howard, EUA, 2006). Após a sessão, os

estudantes discutiram sobre a experiência coletiva do cinema, o espaço físico, e vários fizeram comentários sobre o caráter sensorial e afetivo do cinema. Compararam a sala de projeção com os locais de espetáculos, destacaram os rituais que antecedem, o consumo de pipoca como símbolo de entretenimento entre outros. Dentre as várias observações dos estudantes destacou-se o fato de o filme ser realizado a partir de um livro, o que levou a pesquisa sobre as diferenças entre a linguagem escrita e a cinematográfica e o tipo de cognição mediado pelos códigos linguísticos e a cognição mediada pelas imagens. A segunda etapa consistiu em um estudo exploratório referente a enquadramento, tomadas, deslocamento, tipos de montagem, a familiarização com elementos próprios da linguagem cinematográfica, além de dados sobre a história do cinema. Finalmente organizados em grupos os estudantes desenvolveram seus próprios projetos que discutiram questões como: “Por que meus pais assistem a meus filmes?”, “Por que temos tanto medo dos outros?”, “O medo do futuro nos filmes de ficção científica”. Valle (2015) considera que o cinema em projetos educativos não possui uma função específica, mas pode dar forma, cor, ritmo e sonoridade aos nossos imaginários, ensinando-nos sobre nós mesmos questões que podem escapar a outras modalidades de compreensão. Para além de representar nossa cultura, nossos hábitos, práticas, nossas relações com os outros, com a natureza e com o cosmos através da sua poética, o cinema pode nos fazer comungar com os conflitos, os dilemas e as idiossincrasias vivenciados pelos personagens das narrativas projetadas diante do nosso olhar.

Considerações alcançadas

A partir da análise exposta no tópico anterior, foi possível identificar alguns pontos em comum nas experiências de Arantes (2009); Bonatto (2012); Nascimento, 2009; Nascimento; Sousa; Coelho (2015); Nunes (2010); Pereira; Martins (2009); Pereira (2010) e Valle (2015). Consideramos que essas pesquisadoras e pesquisadores situam-se em um posicionamento antiessencialista, pois não partem de predeterminações, seja em relação aos participantes seja em relação aos currículos. Partem de um pressuposto de que não há uma natureza determinada das pessoas, mas sim de que estas se constituem e são constituídas nas práticas sociais. Em relação ao currículo vivenciado, não só trabalharam com e a partir de imagens nas práticas escolares, mas essas experiências desafiaram a capacidade de discentes e docentes de refletirem conjunta e colaborativamente, além de compartilharem suas reflexões sobre a maneira como as imagens e os modos de ver afetam suas próprias vidas. Essas experiências deslocaram o foco do ensino de conteúdos para a aprendizagem, para a atuação, para a interação social e para a solução de problemas da existência dos participantes.

Outro aspecto comum que foi possível constatar nas experiências relatadas é que, independentemente do papel que os participantes possam assumir nessas experiências, seja o papel de discente ou docente, todos os participantes da experiência estão sendo aquilo que é possível ser nas condições históricas de suas vidas, na tensão vivida cotidianamente entre as várias e extensas relações de poder. Consideramos que as experiências relatadas sinalizam que não há um modo de aprender e ensinar que sejam universais, mas sim situações singulares que precisam ser repensadas, reinventadas em cada contexto que as produz. Outro aspecto em comum nessas experiências é o convite à desnaturalização dos modos de ver, de deslocar visões estereotipadas, preconceitos, julgamentos que foram construídos a partir de um ensino fundamentado em oposições dicotômicas de certo ou errado, branco ou preto, bonito ou feio, pobre ou rico, homem ou mulher.

O relato dessas experiências também nos levou a pensar como nos produzimos subjetivamente com e a partir das imagens, como mulheres, docentes, pesquisadoras, ao escolher “visualidades apropriadas” para meninas e meninos, reforçando diferenças dicotômicas, pressupondo uma identidade comum para menina e outra para menino. Nos levou a refletir sobre o desaprender, não em termos de fazer desaparecer o que já foi aprendido, mas de observá-lo e problematizá-lo sistematicamente. Também a indagar sobre as motivações que nos levam a escolher e privilegiar determinados artefatos visuais, as consequências que implicam fazer circular esses artefatos e modos de ver, como também nas relações de poder que estabelecemos em nossas salas de aula a partir dessas motivações e escolhas. Em meio a tantas interseções, buscamos estar atentas as visualidades de nossos contextos que estejam sintonizadas com o processo de inclusão social, dando visibilidade às mais diversas formas de opressão e subjetivação.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Kelly Christina Mendes. Ocupando o lugar do outro: cultura visual e experiência docente. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.) *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 17-38.

BONATTO, Mônica Torres. Imagens sobrepostas: conexões entre cultura visual, arte contemporânea e infância. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. p. 125-150.

BAUER, M; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (eds.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Editora Vozes: Petrópolis, 2002. p. 17 – 26.

BAUER, M; ARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (eds.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Editora Vozes: Petrópolis, 2002. p. 39-62.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. TIC domicílios 2015: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Dom_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf Acesso em: 07 mai.2017.

- HERNANDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Processos e Práticas na Pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.p. 77-96.
- ILLERIS, Helene; ARVEDSEN, Karsten. Fenômenos e eventos visuais: algumas reflexões sobre currículo e pedagogia da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Culturas das Imagens*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. P. 283-310.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Cultura Visual e Infância*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Culturas das Imagens*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Processos e Práticas na Pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Pedagogias Culturais*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Educação da Cultura Visual: aprender... pesquisar...ensinar*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.
- MIRZOEFF, Nicholas. *Cómo ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual*. Barcelona, Paidós, 2016.
- NASCIMENTO, Erinaldo A. do; SOUSA, Idália B. de; COELHO, Clícia T. Um mundo encanta/dor nas visualidades da educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da cultura visual: aprender...pesquisar....ensinar*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. p. 263-188.
- NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Representações da morte para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultura visual no Ensino Básico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.) *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 39-78.
- NUNES, Luciana Borre. A cultura visual nas tramas escolares: a produção da feminilidade nas salas de aula. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...*Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 165-190.
- PEREIRA, Alexandre; MARTINS, Raimundo. Sintam-se felizes em nosso ambiente escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.) *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 61-78.
- PEREIRA, Alexandre. Estereótipos desenhados, identidades projetadas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...*Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 209-226.
- SANTOS, José Luiz dos. *O que é Cultura*. 16 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.
- SPOSITO, Marília Pontes (coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009.
- VALLE, Lutiere Dalla. “Quem aprendi a ser a partir dos filmes que vi” explorando o potencial narrativo/evocativo/pedagógico do cinema no contexto educativo. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da cultura visual: aprender...pesquisar....ensinar*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. p. 122-237.
- YOUTUBE OFFICIAL BLOG. You know what’s cool? A billion hours. 27 fev. 2017. Disponível em: <https://youtube.googleblog.com/2017/02/you-know-whats-cool-billion-hours.html> Acesso em: 07 mai. 2017.