

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE ARTES VISUAIS**  
**Mestrado em Cultura Visual**

**VISUALIDADES EDUCACIONAIS:**  
**IMAGEM, CULTURA VISUAL E TRABALHO**  
**PEDAGÓGICO**

**Carla Gioconda Alves Pinto**

**Goiânia**  
**2008**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(GPT/BC/UFG)

**Pinto, Carla Gioconda Alves.**  
**P659v Visualidades educacionais [manuscrito]: imagem, cultura visual e trabalho pedagógico / Carla Gioconda Alves Pinto. – 2008.**  
**79 f.: il., figs., qds.**

**Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martins.**

**Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2008.**

Bibliografia: f.74-76.

**Anexos.**

1. Imagem 2. Cultura visual 3. Arte e educação I. Martins,  
Raimundo II. Universidade Federal de Goiás, **Faculdade de Artes**  
**Visuais** III. Título.

CDU: 7.01:37.037

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE ARTES VISUAIS**  
**Mestrado em Cultura Visual**

**VISUALIDADES EDUCACIONAIS:**  
**IMAGEM, CULTURA VISUAL E TRABALHO**  
**PEDAGÓGICO**

**Carla Gioconda Alves Pinto**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRA EM CULTURA VISUAL, sob a orientação do Prof. Dr. Raimundo Martins.

Goiânia  
2008



**Termo de Ciência e de Autorização para Disponibilizar as Teses e Dissertações Eletrônicas (TEDE) na Biblioteca Digital da UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás–UFG a disponibilizar gratuitamente através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFG, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**     **Dissertação**     **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

Autor(a):	<b>Carla Gioconda Alves Pinto</b>		
CPF:		E-mail:	<a href="mailto:carlagiconda@hotmail.com">carlagiconda@hotmail.com</a>
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?		<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Vínculo Empregatício do autor	-		
Agência de fomento:	-		Sigla: -
País:	Brasil	UF:	GO
CNPJ:			
Título:	<b>Visualidades Educacionais: Imagem, Cultura Visual e Trabalho Pedagógico.</b>		
Palavras-chave:	<b>Imagem, Cultura, Educação</b>		
Título em outra língua:	<b>Educational visibility: Image, Visual Culture and Educational Work.</b>		
Palavras-chave em outra língua:	<b>Image, Culture, Education</b>		
Área de concentração:	<b>Culturas da Imagem e Processos de Mediação</b>		
Data defesa:	<b>20 de novembro de 2008</b>		
Programa de Pós-Graduação:	<b>Mestrado em Cultura Visual</b>		
Orientador(a):	<b>Profº. Dr. Raimundo Martins</b>		
CPF:		E-mail:	<a href="mailto:raimundomartins2005@yahoo.es">raimundomartins2005@yahoo.es</a> <a href="mailto:raimarmartins@uol.com.br">raimarmartins@uol.com.br</a>
Co-orientador(a):			
CPF:		E-mail:	

**3. Informações de acesso ao documento:**

Liberação para disponibilização?<sup>1</sup>     **total**     **parcial**

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: \_\_\_\_\_

Outras restrições: \_\_\_\_\_

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) autor(a)

Data: \_\_ / \_\_ /2008

<sup>1</sup> Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

**VISUALIDADES EDUCACIONAIS:**  
**IMAGEM, CULTURA VISUAL E TRABALHO**  
**PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada e aprovada em  
20 de novembro de 2008, pela banca Examinadora.  
Constituída pelos professores:

---

Prof. Dr. Raimundo Martins – FAV/UFG  
Orientador e Presidente da Banca

---

Profa. Dra. Leda Guimarães – FAV/UFG  
Membro Interno

---

Profa. Dra. Lívia Marques – DAV/UFPB  
Membro Externo

Dedico este trabalho aos meus pais, Carlos Lacerda Pinto e Balbina Alves Pinto, os quais não tiveram oportunidades de conclusão dos estudos em tempo oportuno; mas que sempre tiveram uma visão ímpar de vida e de cultura. Incentivaram – me nas conquistas intelectuais, profissionais e pessoais. Agradeço pelo amor, atenção, carinho e correção dispensados a mim em todo tempo.

## **Agradecimentos**

Ao professor e orientador deste trabalho, Dr. Raimundo Martins pelas orientações, correções e principalmente pela parceria nesta pesquisa.

Aos colegas do mestrado pelas ricas contribuições.

A todos os professores do mestrado em Cultura Visual, funcionários, em especial à Alzira Martins que sempre dispensou tempo e sorriso.

Aos espaços escolares e colaboradores da pesquisa.

À Gildésio Bomfim que com dedicação, atenção, companheirismo me apoiou com toda sua experiência intelectual e amor para o término desta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como foco o estudo de manifestações e sentidos que professores do Ensino Fundamental constroem sobre as imagens que escolhem para trabalhar nas suas aulas de arte. Cinco professores com mais de dois anos de experiência profissional atuando no sistema público de ensino de Goiânia, Goiás, foram convidados a participar desta investigação. Entrevistas interativas foram feitas com os participantes para reunir informações, questionamentos e idéias sobre as motivações que orientam suas escolhas de imagens para a prática pedagógica e a forma como as utilizam em sala de aula. Duas sessões de entrevistas focais complementam os procedimentos metodológicos visando registrar e discutir concepções e visões sobre manifestações culturais imagéticas. Como sistemas simbólicos, imagem e cultura se entrelaçam através de práticas, conceitos e valores, definindo posicionamentos educativos-ideológicos e gerando visões e versões da realidade social. Posições de sujeito, idéias, ações e afetos são dimensões que revelam como o ser humano se relaciona consigo mesmo e com o mundo que o cerca.

Palavras-chave: imagem, cultura, educação.



## **ABSTRACT**

This study is focused on manifestations and meanings that Elementary School teachers construct about images they choose to work in their visual arts classes. Five teachers with more than two years of teaching professional experience in the public educational system of Goiânia, Goiás, were invited to participate in this investigation. Interactive interviews were developed with the participants in order to gather information, questions and ideas about motivations that guide their images' choice for pedagogical practice in the classroom. Two sessions of focal group interviews complement the methodological procedures in order to register and discuss conceptions and opinions about image and cultural manifestations. As symbolic systems, image and culture are interweaved through practices, concepts and values, defining educational and ideological positioning and creating points of view and versions of social reality. Subject positioning, ideas, actions and affections are dimensions that reveal the way human beings relate to themselves and to the world around them.

Key-words: image, culture, education.

# Sumário

Sobre o Interesse do Estudo e a Estrutura do Trabalho .....	12
---	----

## Capítulo I

1.1 Situando idéias e conceitos .....	17
1.2 Imagem, cultura visual e trabalho pedagógico .....	20

## Capítulo II

2.1 Caminhos e traçados da construção da pesquisa .....	25
2.2 Fazendo ver os colaboradores .....	28
2.3 Das reviravoltas e invenções para realizar as entrevistas focais.....	32
2.3.1 Entrevistas focais: em torno da mesa, às voltas com idéias e imagens .....	35

## Capítulo III

3. Entre – Pontos .....	41
3.1 Sobre as imagens .....	41
3.2 Motivações para a escolha das imagens .....	47
3.3 Alargando as práticas do ver .....	53

## Capítulo IV

<b>Considerações Finais</b> .....	<b>69</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>74</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>77</b>
Anexo I .....	78
Anexo II .....	79

## **Sobre o Interesse do Estudo e a Estrutura do Trabalho**

Este trabalho surge de um interesse pessoal, apoiado em experiências que marcaram e marcam minha trajetória como docente e mestrand. É resultado de enfrentamentos, dúvidas, buscas, descobertas e, principalmente, tomadas de decisões que aos poucos reorientaram meu aprendizado acadêmico e profissional.

Desde o início da minha prática docente na primeira fase do Ensino Fundamental entre os anos de 2002 a 2004, na Instituição Fundação Bradesco - Aparecida de Goiânia, quando ministrei as disciplinas de português, matemática, história, ciências e artes me deparei com programas, conteúdos, exigências curriculares e atividades práticas que se alicerçavam predominantemente na apresentação e reprodução de imagens acompanhadas de informações biográficas, detalhes e curiosidades sobre aspectos da vida e trajetória de artistas. Aos poucos, percebi que este tipo de atividade era prática comum entre professores de arte e, com o passar do tempo, observei que tal prática tornava-se enfadonha para os alunos e professores, inclusive para mim. Nessa caminhada, meu repertório de idéias, biografias e imagens se ampliava, mas crescia dentro de mim uma sensação de insegurança e desconforto decorrente de trabalhos realizados que se repetiam nesse mesmo padrão tendo como referência algumas informações sobre história da arte e técnicas artísticas, conhecidas como técnicas de aulas de arte.

A escola é um ambiente em que alunos e professores devem aprender, perceber e vivenciar o mundo de maneira a poder interferir no mesmo. É através de uma reflexão conjunta sobre as situações e conteúdos experimentados em sala de aula que ambos compreendem e constroem suas maneiras de interferir no mundo. Este é um objetivo almejado pela sociedade em relação à escola. Educadores envolvidos com a causa de uma boa educação procuram perseguir esta meta.

Minha experiência de ensino e de aprendizagem tem como referência um sistema educacional que ainda se pauta pela idéia de educação como transmissão de conteúdos. Era quase como se estivéssemos estagnados nessa idéia. Faltava-

nos a ousadia para realizar interfaces e diálogos com conhecimentos que eram propostos em outras disciplinas. A necessidade de apreender e de ensinar os conhecimentos básicos para a sobrevivência em sociedade – ler, escrever, contar – distanciava minha prática da produção de um pensamento reflexivo e da elaboração de alternativas que nos fizessem – meus alunos e eu - engajar com as manifestações do cotidiano onde o ambiente da escola estava inserido.

Não tinha a pretensão de buscar respostas, pois ainda não visualizava o quê questionar, mas tomava consciência dos ruídos e inquietações presentes no cotidiano da minha prática docente. Ao meu redor circulavam discursos e atitudes sustentados por convenções culturais e sociais, proposições artístico-pedagógicas que rotulavam posições como sendo corretas ou mais adequadas à prática docente. Ouvia esses discursos e observava tais atitudes, mas nem sempre as entendia. Mesmo assim as cumpria na expectativa de respeitar e satisfazer exigências pedagógicas e curriculares.

Convivendo com estas situações no cotidiano escolar, percebia não apenas discussões e contradições pedagógicas, mas, também, debates e práticas artísticas da contemporaneidade que, de alguma maneira, interferiam ou desafiavam meu posicionamento docente. Todavia, não dispunha de base teórica que me permitisse compreendê-los ou, pelo menos, organizá-los de modo a aspirar incorporá-los, mesmo que parcialmente, à minha prática educativa. Ao mesmo tempo em que me sentia distante e estranha a tais discussões e debates, percebia a força da imagem nos acontecimentos e fatos do cotidiano a partir de uma espécie de envolvimento que se articulava através de fenômenos sociais, educacionais, culturais, políticos e econômicos.

Minha aprovação no Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual e, em decorrência, estudos e discussões realizados nas disciplinas e seminários, além de sugerir uma revisão das experiências vividas em sala de aula me colocaram em contato com autores (EAGLETON, 2003; HERNANDEZ, 2003; MARTINS, 2005; STOREY, 2002; SHUSTERMAN, 1998; FREIRE, 2001) cujas pesquisas, idéias e conceitos sobre imagem e educação me instigaram e provocaram questionamentos. Leituras e teorizações orientaram meu interesse para uma investigação com

professores de arte, em escolas públicas, compartilhando aspectos de suas experiências de formação e suas vivências culturais e profissionais.

Objeto deste estudo, imagens escolhidas por professores de arte da segunda fase do Ensino Fundamental sustentam uma discussão sobre concepções, critérios e características que delimitam visões sobre arte e sobre diferentes manifestações culturais. Busco compreender através da seleção feita pelos professores, quais e como certas imagens ganham sentidos, são caracterizadas e articulam significados e valores que delineiam concepções sobre arte, cultura e formas de compreensão da imagem.

Investigar as escolhas, critérios e juízos de valor acerca de imagens reunidas por professores de arte é assumir a cultura visual como um campo híbrido, com várias vertentes de visualidades que não privilegiam, mas vão ao encontro de imagens do cotidiano produzindo cruzamentos, entrelaçamento de pessoas, códigos, conceitos, modos de viver e se organizar no meio social. Fazendo uma analogia com as idéias de Storey (2002), a cultura visual pode ser caracterizada como um espaço conceitual onde são criadas compreensões sociais coletivas, onde o cotidiano perde seus contornos favorecendo visualidades excluídas ou marginalizadas em relação ao cânone da chamada cultura erudita.

Busco compreender meu objeto de estudo colocando-o no entrelaçamento entre educação, imagem, e cultura visual. Desenvolvo este estudo acreditando, com Paulo Freire (2001), que a pedagogia

encerra em si a possibilidade de superar as práticas tradicionalmente instituídas e usualmente inquestionadas, ao orientar a constituição de uma atitude crítica de formação que concebe a distância ente o sonhado e o realizado como um espaço a ser ocupado pelo ato criador, considerando que assumir coletivamente esse espaço de criação abre possibilidades para que se consolidem propostas transformadoras e imediatamente viáveis” (p.30).

Com Freire desenhei minhas primeiras andanças pelo mundo da pesquisa entendendo que, assim como a pedagogia, a investigação também requer “uma

atitude crítica de formação” e que o ato criativo participa da sua construção. No caso deste estudo, esse espaço de criação foi assumido coletivamente pelos professores colaboradores e por mim, ambos acreditando nas possibilidades de que “propostas transformadoras” pudessem ser projetadas como resultado das nossas reflexões, debates e trocas de experiências.

Se a pedagogia e a investigação têm pontos em comum, a cultura visual preenche espaços nos quais estas práticas se constroem. Quando Dias (2008) declara que “as práticas cotidianas da arte/educação contemporânea no Ensino Fundamental (...) são marcadas pela negligência com a experiência cultural ampliada da cultura visual” (p. 37), e que, nos “programas de formação de professores, ou seja, nas licenciaturas em artesvisuais/plásticas, apenas inicia-se o debate dessas questões para a construção de novas experiências curriculares” (p. 37), vejo que sua idéia alinhava práticas educativas, investigativas e de produção cultural. Entendo, com este autor, que a “construção social da experiência visual (...) é um “conceito mutável sujeito a múltiplos conflitos” (2008, p. 38). Minha compreensão se alarga com o pensamento de Hernández ao afirmar que o propósito da cultura visual “é explorar as representações que os indivíduos, segundo características sociais, culturais e históricas, constroem da realidade. Trata-se de compreender as próprias representações” (2005, p. 141). Essa idéia me aproxima do foco desta investigação que pretende explorar as representações imagéticas que professores de arte escolhem e levam para a sala de aula.

No primeiro capítulo desta pesquisa reúno e situo conceitos e idéias que fundamentam este trabalho, especificamente nos âmbitos da arte e da cultura da cultura visual. Para a realização desta investigação colhi depoimentos de professores sobre suas práticas docentes em arte privilegiando a entrevista interativa e entrevistas focais, procedimentos metodológicos de coleta sobre os quais faço uma discussão no segundo capítulo. Esses procedimentos dão relevância e potencializam a voz dos indivíduos que ‘fazem’ a pesquisa, tornando-os sujeitos colaboradores, e não objetos da mesma. Como colaboradores, eles narram experiências e situações vividas durante o período de formação e em sala de aula. Refletem sobre as implicações e impactos de suas vivências e escolhas de imagens que levam para seu ambiente de trabalho. O desenvolvimento destes procedimentos

metodológicos teve a participação de cinco colaboradores que se dispuseram a contribuir com a pesquisa. A caracterização desses procedimentos e a forma como foram utilizados nesta investigação também fazem parte deste capítulo.

No terceiro capítulo, organizo os dados coletados durante o trabalho de campo construindo relações entre as falas dos colaboradores e as imagens por eles escolhidas estabelecendo conexões com os objetivos e funções da arte e da cultura visual na educação escolar. Apresento e examino as motivações dos colaboradores para a escolha das imagens, discuto seus posicionamentos e destaco algumas questões que considero pertinentes em relação ao foco deste estudo, ou seja, implicações entre imagens e trabalho pedagógico no ensino das artes visuais. Os temas que ressalto são aqueles que geraram mais discussões e foram recorrentes em diferentes momentos da coleta de dados.

No quarto capítulo apresento as considerações finais fazendo uma revisão crítica da minha caminhada durante a pesquisa e caracterizando o contexto escolar como espaço ambíguo e, de certa forma, contraditório. Reafirmo, a partir das observações e constatações que pude fazer durante a investigação, que a perspectiva da cultura visual pode proporcionar a professores e alunos condições para compreender suas formas de ser/ver e pensar a imagem, enriquecendo suas práticas pedagógicas. À guisa de conclusão, faço uma síntese dos pontos principais da investigação e proponho algumas idéias apontando possibilidades futuras de pesquisa.

Assim, nesta investigação concentro meu interesse nos sentidos que professores da segunda fase do Ensino Fundamental manifestam em relação às imagens que selecionam para mediar suas propostas de ensino. Através do diálogo com esses professores desenvolvemos oportunidades de reflexão sobre suas experiências pedagógicas e de aprendizagem. Suas narrativas evidenciaram e colocaram em contexto as imagens que elegem e a forma como as utilizam em sala de aula. Uma postura investigativa, curiosa e aberta a desafios caracteriza o posicionamento desses professores em relação à imagem e suas possibilidades na escola.

# Capítulo I

## 1.1 Situando idéias e conceitos

Cultura e imagem são manifestações instituintes do cotidiano das sociedades contemporâneas. Como sistemas simbólicos, imagem e cultura se entrelaçam através de práticas, conceitos e valores, definindo posicionamentos educativos-ideológicos e gerando visões e versões da realidade social. Posições de sujeito, idéias, ações e afetos são dimensões que revelam como o ser humano se relaciona consigo mesmo e com o mundo que o cerca. Essas manifestações entrelaçam cotidiano, alteridade, faixa etária, condição econômica, saberes, aspirações estéticas, regras e valores sociais configurando essa amálgama que chamamos cultura.

Essa amálgama pode ser percebida como simples definição ou como algo próprio, peculiar, um modo de cultivar. Seres humanos cultivam princípios, crenças, matrizes de complexos padrões de comportamento, manifestações artísticas e intelectuais transmitidas e criadas coletivamente. Como explica Eagleton, a palavra cultura, fruto e síntese dessa amálgama “compreende uma tensão entre fazer e ser feito, racionalidade e espontaneidade”, articulando a “idéia de um projeto consciente, mas também de um excedente não planejável”, possibilitando fluxos, trânsitos e relações que muitas vezes se colocam com limites rigorosos (EAGLETON, 2003, p.14).

Estes limites rigorosos citados por Eagleton me fazem refletir sobre as diferentes amálgamas que constituem a cultura humana, sobre tensões, espontaneidades e afinidades que nos caracterizam como seres culturais. Ajudam a colocar em perspectiva relações de continuidade que existem entre nós mesmos e nosso ambiente, lembrando-nos que “os seres humanos não são meros produtores de seus ambientes, mas tampouco são esses ambientes pura argila para a automoldagem arbitrária daqueles” (EAGLETON, 2003, p.14).



Ao buscar compreender os fenômenos que transformaram as concepções de arte, cultura, história e educação, a cultura visual se caracteriza como um

processo social e comunicativo que atravessa fronteiras de diferentes áreas do conhecimento para criar novos espaços de aprendizagem, campos de saber que permitem conectar e relacionar para compreender e aprender (...) decodificando, reinterpretando e transformando universos visuais (HERNANDEZ, 2003, p. 144).

A discussão desses fenômenos culturais pode nos ajudar a compreender conceitos e historicidades que transpõem concepções instituídas e estabelecidas na sociedade. Pode auxiliar, também, a desmistificar uma concepção de arte que naturaliza e legitima diferenças sociais enraizadas na hierarquia de classes, fixada não apenas na posse de artefatos artísticos, mas, também, no modo como acontece a interpretação desses artefatos caracterizando-os como objetos de fronteiras de classes. Ao discutir o contexto da arte, Shustermam rechaça a noção de 'exclusividade' e de obras 'consagradas' defendendo a necessidade de transformar essa concepção e situá-la numa base cultural mais ampla. Ao mesmo tempo, ressalta que a credibilidade e reintegração da arte na "práxis da vida cotidiana não podem ser realizadas simplesmente através das tentativas da arte de produzir uma reforma radical" (SHUSTERMAM, 1998, p. 66).

A reforma a que Shustermam se refere é uma tentativa de produzir um pensamento que amplie essas concepções articulando e envolvendo a arte numa base cultural alternativa, propondo "abertamente a resistência às polaridades do sistema das belas artes buscando manter e até mesmo aprofundar a relação arte e vida" (MARTINS, 2008, p. 28). A duplicidade/diversidade de critérios, formas, práticas e produtos que distinguem a arte de outras manifestações culturais (design, artesanato, arte popular, etc.) é um viés desgastado e insuficiente que necessita ser revisto. Esse deslocamento sugere uma abordagem crítica que põe sob suspeita a 'verdade' sobre representações e categorizações, colocando-a em confronto com outros contextos, imagens e objetos.

A revisão dessas concepções põe em perspectiva relações, questionamentos e experiências de "observadores de diferentes tempos e lugares" e coloca em foco não apenas a produção e o papel do artista, cujo fio umbilical ainda está preso a uma visão romântica, mas favorece "práticas de apropriação conectadas a

problemáticas atuais ou emergentes” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 56). Nesse contexto e nesse sentido a cultura visual dá relevância não apenas à compreensão, mas, principalmente, à interpretação da arte e da imagem como artefatos culturais.

A cultura visual tem modos próprios de instituir e reconstituir significados criando formas alternativas de abordar, interpretar e reinterpretar as práticas/manifestações culturais. Estes modos se cruzam gerando novas visões e versões da realidade social e suas diferentes manifestações culturais. Aproximando-nos das escolhas e das tomadas de decisão e construção de critérios através dos quais professores definem suas experiências culturais e pedagógicas com imagens, também nos acercamos do modo como características socioculturais dos professores direcionam processos de interação professor/aluno privilegiando, legitimando ou negando visualidades.

De acordo com Martins (2005), a cultura visual

ao mesmo tempo em que processa e descreve, transforma e reelabora imagens e idéias; pode-se dizer que acontecem, simultaneamente, atos de percepção, interpretação e de interação que demandam deslocamentos ou, no mínimo, reclamam uma negociação de espaço nos discursos dominantes (p.142).

Negociar espaço nos discursos dominantes pressupõe enfrentar dificuldades que o próprio termo – cultura visual – impõe, ou seja, abordar os “percursos curriculares a partir de perspectivas inclusivas nas quais diferentes formas de produção da cultura visual possam ser estudadas e entendidas de um modo mais relacional e contextual e menos hierárquicas” (DIAS, 2008, p. 39). Além disso, a cultura visual às vezes é vulnerável a concepções que a discriminam como uma cultura comercial, marcada por distinções de classe, educação e condição sócio-econômica.

Os discursos dominantes propõem concepções de arte que reforçam a idéia de uma linearidade simbólica que oculta a possibilidade de crítica e burla o interesse educativo do público. Essas concepções veiculadas pelos discursos dominantes também enfrentam a acusação de reforçar, implicitamente, a condição lamentável de uma realidade social anacrônica ao oferecer um universo imaginário em substituição a desejos frustrados de uma vida feliz e à necessidade de uma sociedade melhor

que, muitas vezes, apenas desloca, na imaginação, o contato com as manifestações artísticas.

Estas reflexões sobre a contextualização de arte e cultura me levam a perceber, com Dias (2008), que

A educação da cultura visual situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral, características que não encontramos destacadas atualmente em nenhum outro lugar do currículo. Isto ocorre porque ela conduz os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão, e, então à ação (p. 39).

Portanto, esse processo de interação existente no contexto da cultura é fator que deve inserir a educação de maneira a intermediá-la com as dimensões de vida a que o sujeito se submete ao contracenar com a arte. A arte na educação pode, então, servir de criação para uma sociedade mais comunicativa. Segundo Hernández (2003),

para entender esta demanda, é necessário considerar que cada manifestação cultural, cada arte e cada mídia têm suas características e sua história e, na atualidade, a cultura está cada vez mais híbrida, o que faz com que os limites da pesquisa sobre os novos objetos da cultura visual sejam cada vez mais imprecisos (p.143).

O hibridismo cultural e a diversidade de características e histórias das manifestações artísticas contribuem, conforme ressalta o autor, para a imprecisão dos limites da pesquisa 'sobre os novos da cultura visual' tornando imprecisos e nublando os limites em termos da definição dos objetos – quais são imagens de arte e quais são imagens da cultura visual -, das próprias imagens e das distinções entre as formas de abordagem de umas e outras.

## **1.2 Imagem, cultura visual e trabalho pedagógico**

Iniciei minha reflexão nesta pesquisa expondo a percepção sobre quão vasto é este campo e, principalmente, sobre o desafio que este estudo representa para o processo de construção de conhecimento e formação de pesquisadores. Campo transdisciplinar traspassado por mesclas e hibridações teóricas e conceituais

, a cultura visual configura-se com a idéia de pós-modernidade enredando-se pelos estudos da cultura. Cria amálgamas conceituais com as artes visuais, examina as imagens como artefatos sociais problematizando e discutindo suas representações do e no cotidiano. Esta visão interdisciplinar (BARTHES, 1989) se constitui em objeto de estudo criando uma “percepção que a torna um novo objeto de conhecimento” (MARTINS, 2005, p. 136).

A cultura visual nos ajuda a compreender que “as representações visuais são portadoras e mediadoras de posições discursivas que contribuem a pensar o mundo, nos ajudam a pensar como sujeitos, e a compreender que essas representações fixam a realidade como olhar e ser olhado” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 38). Nos ajuda, também, a discutir e situar implicações conceituais e metodológicas, colocando pesquisador(a) e espaço escolar em relação, “permitindo-nos pensar e explorar a relação entre as representações visuais e a construção de posições subjetivas” (Ibid. , p. 38).

Como educadora busco compreender influências, processos e impactos que operam na mediação das representações visuais em contextos educacionais, o modo como imagem e cultura interagem através de práticas, conceitos e valores entrelaçando visões e versões de mundo de professores e alunos no cotidiano escolar. As imagens escolhidas por professores de arte, foco desta pesquisa, combinam interesses, concepções, perspectivas e preferências que sugerem e orientam práticas e julgamentos de valor e avaliações. Este conjunto de imagens é compreendido como visualidades educacionais, visualidades sociais, pois ensinam e fazem convergir para a nossa reflexão significados e sentidos que falam de identidades e alteridades.

Sob a perspectiva da cultura visual o espaço pedagógico vivido e praticado pelo professor deve ser tratado como produto de um tempo social e histórico. Deve ser tratado e analisado como construção cultural que expressa e reflete discursos pessoais e sociais atravessados por idéias, crenças e valores. Na contemporaneidade essas construções culturais assumem múltiplas formas vinculadas a novos saberes, a expressões de subjetividade e, principalmente, a valores estéticos rarefeitos e provisórios. São novas formas de representação e, também, de

relação às quais se tem acesso não apenas como passatempo, mas mediante a imersão em indústrias culturais as quais muitos jovens procuram e das quais fazem parte, mas que não são levadas em conta pelos docentes, planejadores e responsáveis pelas políticas educativas (HERNÁNDEZ, 2007, p. 36).

Este foco da cultura visual enfatizando uma noção mais abrangente inclui concepções que aliam as imagens à idéia de cotidianidade, de práticas culturais onde a produção e circulação de sentidos se sucedem e são constitutivos de eventos sociais, ou seja, imagens que não encontramos em galerias, museus e exposições do circuito artístico. Entretanto, conforme observa Tourinho (2008), esses “conceitos colocam em evidência o caráter dialógico das relações de ensino e aprendizagem, interconectando saberes de docentes e discentes, saberes emergentes e duradouros, questões de poder e de conhecimento” (p. 71).

Neste sentido, ao admitir que o conhecimento é socialmente construído e que está intrinsecamente vinculado ao poder, a cultura visual se abre para diferentes formas de conhecimento incentivando professores e alunos “passivos a tornarem-se produtores ativos da cultura, revelando e resistindo no processo às estruturas homogênicas dos discursos da visualidade” (DIAS, 2008, p. 39). Esta é uma compreensão que projeta simbolicamente a presença de contextos diferenciados social e economicamente. Assim, para refletir sobre cultura visual temos que apresentar, de maneira clara, conceitos e imagens que constituem este repertório justificando sua importância como fonte de entendimento e explicação de relações pedagógicas e humanas que vão se construindo historicamente.

O conceito de cultura visual repercute na análise de Shusterman ao discutir a instituição da arte e a necessidade da sua reintegração na vida cotidiana. O autor se refere ao distanciamento e, sobretudo ao sentido de dominação e exclusividade das ‘artes maiores’. Sua análise revela a fragilidade do conceito de ‘legitimidade’ ao mesmo tempo em que censura a ideologia institucional da arte pela ausência de uma “base cultural alternativa para alimentar sua crítica”. Em sintonia com Shusterman, Dias (2008) reafirma esta posição ao explicar que

...os temas que se relacionam à diversidade na sociedade, cultura e identidade estão incorporados nas práticas artísticas. Assim, a arte

deve ser vista como um local privilegiado para a aprendizagem de estudos sociais e também deve ser utilizada para ampliar o conhecimento de assuntos como o etnocentrismo, estereótipos de representação, a discriminação, o racismo, entre outros (p. 41).

Esta criticidade, fruto de concepções e visões de cultura e imagem, é ingrediente vital na cultura visual, base para instituir e reconstituir significados criando formas alternativas de abordar, interpretar e reinterpretar as práticas/manifestações culturais.

Este estudo pode contribuir para a busca de formas de compreender processos reflexivos dos professores sobre suas concepções acerca da imagem e sua utilização nas práticas educativas. As maneiras como os professores concebem, distinguem e hierarquizam visualidades são reveladoras de suas experiências e trabalho docente além de desvelarem seus projetos e possibilidades para a ação pedagógica com imagens. Nesse sentido a cultura visual se propõe a construir pontes entre 'lugares' culturais e espaços educativos ampliando seu repertório imagético para incluir sítios e blogs onde crianças, adolescentes e jovens encontram "muitas de suas referências para construir suas experiências de subjetividade" (HERNÁNDEZ, 2007, p. 37). Do ponto de vista educacional essas referências tornam-se cada vez mais importantes porque

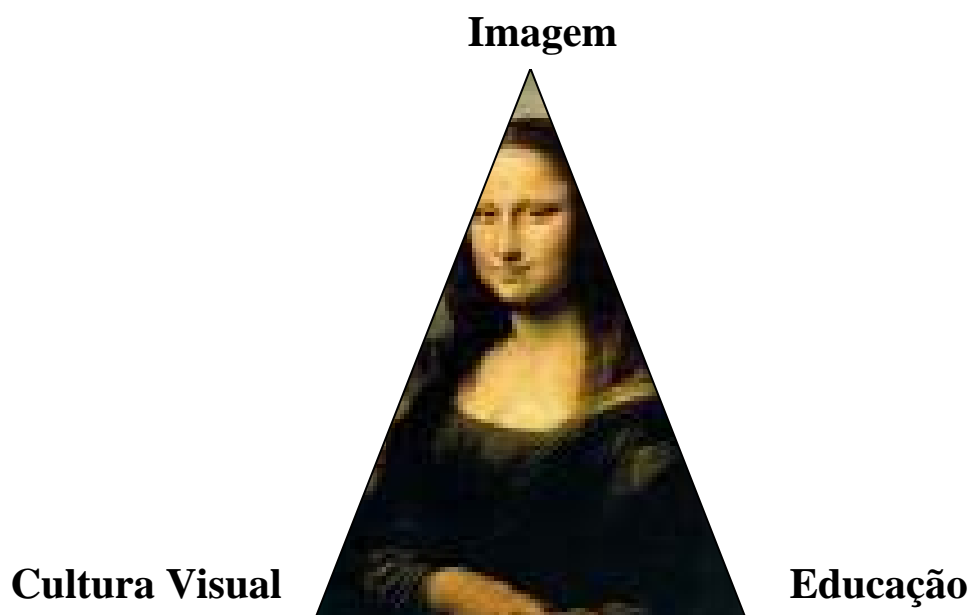
não costumam ser levadas em conta pelos docentes, entre outras razões, porque as consideram pouco relevantes, a partir de um enfoque do ensino centrado em alguns conteúdos disciplinares e em uma visão da Escola de cunho objetivista e descontextualizado (Ibid.).

Do ponto de vista da cultura, essa amálgama que pode ser percebida de modo próprio e peculiar (EAGLETON, 2005), é importante considerar que o processo de industrialização das sociedades capitalistas no Ocidente redundou numa demarcação de diferenças e desigualdades étnicas, de classe e de gênero que se transformaram em espaço de divergência e conflitos sociais. Tais diferenças e desigualdades reafirmam a necessidade de rever posições teóricas e estéticas.

Rever posições teóricas e estéticas pressupõe questionar objetivos educacionais, mas, sobretudo, refletir sobre o repertório de imagens vinculado ao conhecimento disciplinar ainda predominante no ensino de arte visuais. Esse tipo de estruturação a partir de disciplinas, entre elas a arte, se sustenta no princípio de transmissão de conhecimento que privilegia e, de certa forma tenta legitimar, uma visão de arte/mundo advinda do artista/autor ou, ainda, uma visão de arte/mundo a partir da interpretação do professor, sujeito que media as informações dos livros, textos e/ou imagens. Considerando esse tipo de situação e de contexto, freqüente na prática educativa dos professores de arte,

A cultura visual chama nossa atenção para o fato de que a compreensão da imagem depende da circunstância comunicativa entre imagem e intérprete. Assim, cada imagem faz parte de uma rede, de um diálogo, e esta rede de informações, percepções e sentidos são amplos e incomensuráveis (MARTINS, 2007. p. 6 ).

As imagens proporcionam aos professores inúmeros contextos a serem trabalhados em sala de aula. São essas interações, relações vivenciadas pelos professores de arte com as imagens escolhidas para suas aulas que orientam minha reflexão nesta pesquisa e meu interesse em estudar as perspectivas culturais que essas imagens podem sugerir ou oferecer. Por que os professores escolhem essas imagens, como se colocam em relação a elas, que interpretações/significados as imagens propõem aos professores na construção das suas práticas educativas são questões sobre as quais este estudo se debruça. Logo abaixo apresento um esquema para melhor compreensão da tríade que sustenta esta pesquisa.



## CAPÍTULO II

### 2.1 Caminhos e traçados da construção da pesquisa

Esta caminhada começou de maneira tímida, acompanhada por incertezas e expectativas. As incertezas eram decorrentes da minha pouca experiência com pesquisa e, especificamente, com trabalho de campo. As expectativas tinham relação com a escolha das escolas e o tipo de receptividade da direção no sentido de confiar e concordar com a proposta da investigação que eu estava apresentando e possível permissão para meu acesso e contato com os professores. Tinha expectativas, também, em relação aos professores, aqueles a serem convidados a participar como colaboradores da pesquisa. Quem seriam? Como receberiam a proposta de investigação? Aceitariam participar? Teriam interesse e disponibilidade para colaborar com o projeto? Negociar o desenvolvimento do trabalho e a minha entrada em campo significou enfrentar o desconhecido, experienciar estranhamentos e, ao me aproximar do 'outro', aprender a aproximar de mim mesma, sendo eu, muitas vezes, o 'outro'.

O processo de inserção no campo veio acompanhado, também, além de incertezas e expectativas, de inseguranças e dúvidas. Situações e experiências de sala de aula da época em que era professora do Ensino Fundamental insistiam em reprisar-se na minha cabeça como se eu estivesse sendo forçada a rever e reavaliar práticas, condutas e valores. Pensava em imagens e visualidades, espaços culturais de contestação e resistência que instigam e demandam atitudes e posicionamentos da pesquisadora colocando-a frente a diferentes alternativas de abordagem e interação que provocam e desencadeiam reações sociais e afetivas. Pensava, principalmente, em imagens e visualidades escolares, de mundos e saberes que configuravam o cotidiano das escolas que eu conhecia.

O passo importante para o desenvolvimento do trabalho de campo foi a formalização do convite para os professores de arte da rede pública de ensino que participariam do projeto. Junto com a formalização do convite confrontei-me com a



responsabilidade de criar condições para interagir e construir, coletivamente, desdobramentos de interesses e focos que os diálogos apontariam. Considerei razoável contar com um número mínimo de cinco, e máximo de oito professores para alcançar os objetivos da investigação. Ao final, concluí a primeira etapa do trabalho de campo – entrevistas interativas – com cinco colaboradores. Confirmei minha idéia de que esse número era razoável para dar conta da discussão a que me propunha.

Além de pertencerem à rede pública de ensino, adotei como critério convidar professores efetivos que tivessem um mínimo de dois anos de experiência docente considerando que, após o primeiro ano, a experiência docente já conheceu as normas e procedimentos do cotidiano da escola. Os professores foram solicitados a trazer para a entrevista quatro imagens escolhidas dentre aquelas que utilizam em suas aulas.

Aos poucos fui experimentando o fato de que a pesquisa é, de certa forma, uma intervenção em um sistema social e representa uma intrusão no cotidiano do outro. Por esta razão o pesquisador deve estar atento às suas competências comunicativas buscando construir uma relação de confiança e respeito que lhe permita chegar às informações de maneira gradual, respeitosa e, sobretudo, ética.

Refletir sobre imagens é um ato de reconhecimento dos meios visuais que confirma a necessidade e o desejo do pesquisador de ultrapassar os limites da palavra oral, de ir além dela. É, também, uma maneira de discutir o valor epistemológico e social das imagens, “essas formas culturais fascinantes e sedutoras cujo impacto sobre nossas vidas apenas começamos a compreender” (KELLNER, 1995, p. 109).

Após a primeira instância de aproximação com os professores, elaborei o roteiro de temas e questões a serem tratados durante as entrevistas. As entrevistas foram realizadas e transcritas. A partir das transcrições, fiz um mapeamento inicial dos elementos temáticos que configuraram estes diálogos. Reuni as imagens selecionadas pelos professores e elaborei descrições preliminares considerando suas características e particularidades.

Para este estudo defini como instrumento metodológico principal a entrevista interativa por ser uma “prática interpretativa que possibilita uma compreensão em profundidade e íntima da experiência dos indivíduos” (ELLIS, KIESINGER, e TILLMANN-HEALY, 1997, p. 121). A entrevista interativa envolve situações e contextos em que pesquisador e colaboradores se aproximam mobilizados pelo interesse de dar sentido a descrições, relatos e narrativas.

Paralelamente às leituras e construção da base teórica do estudo, além da familiarização com os dados coletados, ocupei-me com a elaboração de trabalhos para apresentação em congressos e seminários. Tais apresentações exigiram uma aproximação e, ao mesmo tempo, uma síntese das idéias e conceitos que delimitam a pesquisa. Exigiram, também, que eu vivenciasse o tipo de experiência que pretendia propor aos colaboradores, ou seja, a experiência de selecionar imagens indagando sobre as referências que elas reuniam e sobre as formas como meu olhar interagiu com elas.

As indagações que me acompanharam durante esse processo de fazer pesquisa, selecionar imagens e participar de eventos científicos serviram de notas que eu registrava para me ajudar a refletir sobre a definição do roteiro das entrevistas que seriam realizadas. Este trabalho de seleção de imagens representou um desafio intelectual e prático, pois, como afirma Freedman (2004), “imagens carregam referências culturais que estão cognitivamente e afetivamente vinculadas a outras imagens e constituem uma trama conceitual entre imaginário e significado” (p. 1994).

Concepções e visões sobre manifestações culturais imagéticas serão discutidas e questionadas através de outro instrumento metodológico que é a entrevista focal. Este tipo de entrevista propõe e, de certa forma, “exige uma reflexão (individual e coletiva) na medida em que se expõem e analisam os pontos de vista das pessoas que participam da reunião” (ORTEGA, 2005, p. 33). É um procedimento diferenciado, uma técnica qualitativa de coleta de dados que possibilita ao pesquisador um pouco mais de controle sobre a qualidade das informações. O modo como os entrevistados interagem com as informações ajuda a filtrar posições dissimuladas ou radicais configurando opiniões compartilhadas e razoavelmente consistentes (FLICK, 2004). A entrevista focal amplia a riqueza dos dados

propiciando um ambiente em que os entrevistados (colaboradores) se ajudam lembrando e trocando informações. Estimula, também, a possibilidade deles irem além dos limites das respostas de um único respondente. Esses elementos orientam a elaboração, construção e reconstrução de narrativas e permitem uma “compreensão dos fenômenos que se estudam a partir da própria perspectiva dos atores implicados” (ORTEGA, 2005, p. 33).

As formas como as pessoas pensam e vêem a cultura e a imagem influenciam a prática pedagógica, podem distorcer o que é proposto como “conteúdo cultural” e criar uma “reinterpretação pelo fator da escolarização” subvertendo os significados das manifestações culturais (GARCIA e LOBO, 2002, p. 60). Ao instigar e realizar diálogos com imagens, a cultura visual contribui para a construção de uma sociabilidade crítica que se fundamenta no princípio de que

No mundo pós-moderno, a cultura e a vida social estão mais uma vez aliadas, mas agora na forma da estética da mercadoria, da espetacularização da política, do consumismo do estilo de vida, da centralidade da imagem e da integração final da cultura dentro da produção de mercadorias em geral (EAGLETON, 2003, p. 48).

Ao articular relatos, experiências e reflexão este estudo possibilita discussão e questionamentos sobre aspectos da cultura pedagógica dos colaboradores fornecendo idéias não apenas em relação ao caráter formal da educação, mas também em relação aos processos sociais nos quais a imagem circula e se inscreve.

## **2.2 Fazendo ver os colaboradores**

Nesta seção faço uma apresentação das informações gerais que colhi sobre os colaboradores da pesquisa detendo-me em suas reflexões sobre as imagens e a prática pedagógica. Informo, inicialmente, o local da entrevista, o nível de atuação, o tempo de experiência docente e alguns aspectos da formação desses colaboradores no intuito de dar-lhes uma visibilidade inicial para que possam ser identificados e situados.

Apenas duas entrevistas foram feitas fora da escola, a pedido dos colaboradores. As outras foram feitas, uma na sala da direção, uma na sala de aula,

e a terceira na sala de professores.

Dos cinco colaboradores, três são mulheres. Uma delas tem três cursos superiores, outra é formada em pedagogia e a terceira é licenciada em Desenho e Plástica. Dos colaboradores, um deles é licenciado em música e o outro também em Desenho e Plástica. Extrapolando, em muito, o meu critério de convidar professores com o mínimo de dois anos de experiência, esses colaboradores já suplantaram a marca dos dez anos de sala de aula.

Há vinte e cinco anos a Colaboradora A é professora de arte no sistema público de ensino do Estado de Goiás. Licenciada em Desenho e Artes Plásticas, foi aprovada em concurso público pouco depois de concluir o curso. Atuou em uma escola modelo e em várias outras escolas, mas nos últimos anos tem trabalhado com turmas de alunos adultos no período noturno. Conforme havíamos combinado, nos encontramos e conversamos na escola, na sala dos professores, único lugar disponível para realizar a entrevista. A colaboradora A dispunha de um período vago e sugeriu que utilizássemos aquele horário.

Falou da necessidade de espaço adequado para as aulas de arte e, principalmente, da dificuldade crônica de conseguir material para trabalhar com os alunos. Queixou-se amargamente dos questionamentos dos alunos em relação à utilidade da disciplina arte, o porquê de estarem estudando tal disciplina. Como trabalhadores, eles têm a convicção de que necessitam disciplinas que os ajudem a aprender a ler e escrever, mais e melhor.

Nas aulas, a Colaboradora A usa imagens/reproduções de obras de arte. As utiliza na expectativa de estimular os alunos ou, de alguma maneira, despertar o interesse para a importância da arte. Assim como a Colaboradora B, ela também cita a Mona Lisa de Da Vinci, como uma das imagens com a qual trabalha em sala de aula.

Minha conversa com a Colaboradora B aconteceu no horário vespertino. A pedido dela, a entrevista foi feita num local fora da escola, pois ela preferia um ambiente tranquilo longe da sala de aula e da escola. Graduada em Artes Plásticas, com habilitação em pintura, ela possui dois outros cursos superiores. Divide seu

tempo entre as aulas de arte no período matutino, profissão a qual se dedica há dez anos, e o exercício da advocacia, no período vespertino.

A professora conta sobre o desespero que sentiu quando, recém formada na universidade, passa num concurso da prefeitura e se vê em sala de aula, sem nenhum roteiro, programa ou currículo que pudesse orientá-la. Fala, ainda, da tristeza que sente em razão da pouca valorização que se dá ao ensino de arte.

A Colaboradora C me recebeu com interesse e entusiasmo. Desde o primeiro contato ela fez questão de esclarecer que é pedagoga, mas que sempre trabalhou como professora de arte. A entrevista foi feita na sala de aula enquanto os alunos faziam as atividades que ela havia proposto. Sentia-me desconfortável naquela situação, mas estava tentando me adequar ao espaço e horário disponibilizados pela professora para a realização da entrevista.

Fiquei surpresa ao observar que, assim como as Colaboradoras A e B, a Colaboradora C também estava trabalhando com uma reprodução da Mona Lisa. Uma das atividades propostas para os alunos era uma releitura da imagem que, segundo a Colaboradora C, é uma abordagem importante para o aprendizado da arte. Ela procurou deixar claro que existe uma espécie de aproximação e distanciamento entre as imagens, marcas culturais que as definem como eruditas ou populares, qualidades que, para ela, de fato as diferenciam.

O Colaborador D me recebeu de maneira gentil na sua residência, local onde aconteceu a entrevista. Parecia calmo e tranqüilo, mas revelou sua preocupação com a possibilidade de a gravação não ficar boa porque estava um pouco afônico. Era um final de tarde fresco e agradável, e estávamos sentados na varanda da sua casa. As cores vivas e as formas abstratas dos quadros na parede chamaram minha atenção e fui informada que eram de sua autoria.

Licenciado em Educação Artística, o Colaborador D inicialmente participou de projetos e atividades de arteterapia, mas em seguida fez concurso e passou a trabalhar no sistema municipal de educação como professor de arte, sua área de interesse e formação. Após treze anos de experiência revela sua convicção sobre a necessidade de 'buscar a expressão artística nas coisas do cotidiano'. Refere-se,

também, à diversidade de imagens que nos cerca e ressalta a importância de utilizar imagens de design, moda, outdoors e sites nas aulas de arte, pois, segundo ele, essas são as imagens que os alunos vêem e/ou acessam. Expressa sua dificuldade em definir ou situar a diferença entre imagem erudita e popular e, como exemplo, cita alguns trabalhos de Poteiro e um de Romero Brito – Another Quiss.

O Colaborador E me recebeu na sala da direção, uma sala pequena e simples, ao lado do pátio da escola. Fechou a porta para reduzir o barulho das crianças saindo das salas para o recreio e garantir uma conversa sem interferência ou interrupções. Inicialmente, falou do privilégio que é ter uma sala própria, pois quando era apenas professor dispunha das salas de aula ou do pátio, espaços que não oferecem privacidade.

Para ele, o ensino de arte deve ampliar o horizonte dos alunos indo além da pintura e do desenho. Licenciado em Educação Artística, com habilitação em música, relata, com um certo orgulho, que como professor de arte gera admiração o fato de dar exemplos e estabelecer relações com a música. Exercendo atividade docente há dezessete anos, sempre ministrou, paralelamente, aulas particulares de violão.

Ressalta que todos as pessoas gostam de música e o mesmo acontece em relação aos alunos. Para ele, dificuldades de ensino surgem em relação à qualidade da música e, principalmente, ao gosto, pois os alunos preferem as músicas da moda. O Colaborador E reafirma sua convicção sobre as relações 'inseparáveis' que existem entre arte e música. Com base nesses argumentos utiliza como recurso pedagógico para as suas aulas de arte reproduções de bustos de artistas - Mozart e Beethoven – e partituras de música, imagens que pintam e desenhavam sons e sobre as quais os alunos podem interferir.

O processo de realização das entrevistas deixou evidente a permanente necessidade de adaptação e revisão que uma pesquisa requer. Planejar, projetar e delimitar o desenvolvimento do processo não garante que as coisas aconteçam conforme prevíamos. Além do simples imprevisto de uma colaboradora ter trazido

uma imagem a mais, outras situações, mais complexas, como a variação de local para realizar a entrevista, exigem flexibilidade e ‘jogo de cintura’ por parte da pesquisadora. Mais significativo ainda foi o envolvimento que os colaboradores demonstraram durante as entrevistas, questão sobre a qual pretendo refletir mais detalhadamente.

Se, de acordo com meus planos e com o convite feito, o diálogo entre nós – pesquisadora e colaboradores - recairia sobre os sentidos das escolhas e usos de imagens na sala de aula, durante a entrevista deparei-me com um imenso e alargado campo de reflexão que incluía experiências de vida anteriores e paralelas à formação, juízos de valor sobre arte e seu ensino, preocupações metodológicas e avaliações sobre a prática pedagógica e a profissão docente. Este alargado campo de reflexão em que adentraram estes colaboradores me provocou a pensar não apenas sobre como incorporar estas narrativas no meu trabalho, mas, também, sobre a potência e produtividade da relação que travamos com as imagens.

É com estas idéias, resultantes da aprendizagem com a investigação, que concluo esta seção concordando com Agirre (2005) e fazendo de suas palavras um incentivo para, mais adiante, retomar esta reflexão:

(...) definir a arte como experiência, ao por a ênfase na relação vivida dos indivíduos com os produtos estéticos, tem o interesse de que não é uma relação exclusivamente baseada no conhecimento, analítico, formal ou desconstrutivo, mas uma relação baseada no enriquecimento pessoal ou na ‘criação de si mesmo’ (p. 329, tradução da autora, grifos do autor).

### **2.3 Das reviravoltas e invenções para realizar as entrevistas focais...**

O processo que desencadeei entre o final das entrevistas e a realização do grupo focal inclui uma série de tarefas que me prepararam para o reencontro com os colaboradores. Esse reencontro tinha como objetivo reuni-los em torno de questões focais do estudo. Uma rápida passagem pelas tarefas que realizei nesse espaço de

tempo entre o final das entrevistas individuais e o grupo focal serve como revisão de passos que foram necessários para que eu me organizasse em relação à continuidade da pesquisa.

O período de coleta de dados através das entrevistas incluiu horários marcados e desmarcados, interrupções, realização das entrevistas, ouvido colado ao gravador, transcrições, leituras, novas buscas bibliográficas e novo olhar sobre as imagens. Incluiu, também, reler o projeto inicial para certificar-me dos pontos e questões que deveria retomar e suscitar durante a entrevista focal. Estas etapas também contribuíram para que eu me reposicionasse frente as informações colhidas e, ainda, para minimizar minhas inquietações sobre como abordar e conduzir a entrevista focal.

A entrevista focal é um procedimento metodológico da pesquisa qualitativa que tem como uma de suas maiores riquezas explorar a tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos (FLICK, 2004). Neste sentido, o grupo focal é entendido como uma técnica de avaliação que oferece informações qualitativas. Como pesquisadora, me posicionei no papel de moderadora guia do grupo. As discussões tiveram por objetivo revelar experiências, sentimentos, percepções e preferências acerca das imagens escolhidas pelos professores.

Incentivei o grupo a conversar, trocar experiências e interagir. Salientei e estimulei para que falassem sobre suas idéias, sentimentos, valores e dificuldades enfrentadas nas salas de aula do ensino público e, principalmente, que refletissem sobre suas escolhas e abordagens da imagem em sala.

A entrevista focal oferece uma maneira de contrastar dados colhidos durante as entrevistas individuais. Nestas, o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha pensado a respeito anteriormente em sua prática docente. No caso do grupo focal, o indivíduo tem a oportunidade de repensar suas opiniões interagindo com posições diversas e, muitas vezes, contraditórias. Mudar de posição, detalhar idéias e complementar argumentos são condições freqüentes nos grupos focais. São estas possibilidades que fortalecem a contribuição do grupo focal para o desenvolvimento e aprofundamento das questões de pesquisa.



A realização do grupo focal apresenta desafios: não é uma tarefa fácil de ser desenvolvida. O primeiro desafio, referente à organização, foi conciliar local e horário tendo em vista as diferenças nas agendas de trabalho e nas regiões da cidade em que os professores atuam. Além das questões organizacionais, estava ansiosa e cheia de receios sobre como estabelecer um clima favorável às conversas e, também, um clima de confiança que oferecesse aos colaboradores estímulo e espontaneidade para falar sobre assuntos de interesse comum, mas, ao mesmo tempo, assuntos delicados que envolvem suas experiências e práticas profissionais.

Parte pelas pressões de tempo e parte pelas inquietações que o grupo focal podia incitar, as questões organizacionais ocuparam grande parte do período que antecedeu a realização da entrevista focal. Não havia meio de fazer coincidir horário e local para que todos pudessem participar. Minha decisão, após tentar, sem sucesso, diferentes dias, horários e locais para o encontro, foi convidá-los para um “almoço bate papo” num domingo, em minha casa. Formalizei o convite e entreguei-o, em mãos, a cada colaborador. É claro que esta decisão gerou muitas indagações: Como seria recebê-los no meu ambiente? Que impactos esta troca – almoço-informações – teria sobre o processo de coleta de dados e, conseqüentemente, sobre os desdobramentos da pesquisa? Trazer os colaboradores para minha casa afetaria, em termos de rigor, minha coleta de informações?

Convencida de que não havia outra maneira de reuni-los, segui adiante com esta idéia. Para tomar esta decisão apoiei-me na reflexão de Denzin e Lincoln (2006) quando dizem que “havendo a necessidade de que novas ferramentas ou técnicas sejam inventadas ou reunidas, assim o pesquisador o fará. As opções de práticas interpretativas a serem empregadas não são necessariamente definidas com antecedência” (p.18). No meu caso, o ‘almoço bate papo’ representava uma invenção que me provocava a pensar sobre as invenções que um pesquisador precisa fazer para levar adiante seus objetivos de pesquisa.

Apesar dos meus cuidados e interesse, fui surpreendida com a presença de apenas dois dos cinco colaboradores no ‘almoço bate papo’. Surpresa decepcionante, pois, além de esvaziar a interação, exigia prolongar o processo até

que outra situação de encontro entre os colaboradores fosse possível. Passadas algumas semanas, finalmente consegui reunir os três colaboradores que faltaram ao almoço... Sem a presença dos demais, mas, novamente, em torno de um 'almoço bate papo'.

### **2.3.1 Entrevistas focais: em torno da mesa, às voltas com idéias e imagens**

O prato de entrada do nosso almoço recuperou idéias alimentadas durante as entrevistas individuais. Os colaboradores falaram, aparentemente à vontade, sobre como foi a experiência de ser entrevistado e fizeram uma retrospectiva sobre o que haviam falado, que imagens apresentaram e que opiniões mereceram sua atenção. Projetei nosso encontro de forma a deixar que a conversa inicialmente fluísse sem interposições da minha parte sobre os focos do estudo.

Esta abordagem inicial, mais flexível e livre, mostrou-se importante para favorecer um relaxamento do grupo – dois colaboradores e eu – e proporcionar que assuntos diversos referentes à profissão ocupassem nosso diálogo. Fazendo uma analogia com acontecimentos freqüentes da sala de aula, pude observar ocorrências semelhantes neste primeiro encontro. Na sala de aula, conforme descreve Oliveira (2003),

Percebemos (...) valores transmitidos e valores questionados, contradições entre modelos pedagógicos e sociais que coabitam o espaço escolar e interferem nas relações ente os sujeitos sociais e, portanto, nos processos de aprendizagem e de formação das subjetividades de alunos e professores que criam novas interferências que possibilitam novas criações (p.134).

Questões que coabitam o espaço escolar e interferem nas relações entre os sujeitos sociais emergiram durante os primeiros momentos do nosso encontro. Dentre elas, destaco a preocupação dos colaboradores com a formação continuada, a necessidade de constante envolvimento com as práticas contemporâneas para sua atuação profissional e, de maneira contundente, a preocupação com o

desenvolvimento do aluno e o desejo de ampliar o universo cultural e artístico a que eles têm acesso.

Outras questões que apareceram no início da nossa conversa dizem respeito ao papel dos colaboradores na pesquisa. Eles se questionavam sobre a eficácia e benefícios de sua participação, indagando, inclusive, se tinham mesmo condições de contribuir com a pesquisa. Os colaboradores se ressentiam do seu distanciamento em relação à literatura recente da área, atribuindo a esta situação um grande peso frente às limitações que encontravam para colaborar com a investigação. Num determinado momento, um deles manifestou seu 'alívio' diante da proximidade do fim de sua participação no projeto.

Situações de interação e silêncio se alternavam. Os dois colaboradores reafirmaram sua satisfação por terem sido estimulados, a partir da participação na pesquisa, a buscar informações mais detalhadas e aprofundadas sobre as imagens que escolheram.

Apesar das distinções entre as duas entrevistas focais, os primeiros momentos dos encontros foram bastante semelhantes. Na segunda entrevista focal, os colaboradores comentaram acerca da sobrecarga de trabalho em finais de semestre, enfatizando a incidência de problemas de saúde entre os colegas. A conversa em torno da mesa minimizou resistências deixando-os interagir de forma amigável e descontraída. Preocupações com a área também foram manifestadas e, no caso, chamou minha atenção o interesse deles sobre o resultado de um concurso recentemente promovido pela secretaria de educação do município.

Eles comentaram, surpresos, que hum mil cento e trinta professores haviam se inscrito no concurso que exigia formação em licenciatura plena em pedagogia. Para a área de artes, conforme informaram, foram abertas apenas vinte e três vagas, com a exigência de que os candidatos tivessem licenciatura plena em artes visuais. A curiosidade sobre os resultados e o incômodo pela escassez de vagas para a área de artes visuais eram pontos comuns de preocupação.

Projetei o segundo momento da entrevista focal de forma que eu pudesse apresentar resultados parciais sobre as informações que havia recolhido durante as entrevistas individuais. Situei os colaboradores sobre as opiniões dos colegas solicitando que complementassem suas reflexões, especialmente sobre como e por que as imagens haviam sido escolhidas. Buscava, particularmente, articular estas escolhas com as percepções, critérios, características e visões sobre arte que os colaboradores apresentaram individualmente. Buscava, também, observar como os colaboradores reagiam à escolha de seus colegas, posicionando-se não apenas a respeito das motivações para tal escolha, mas, ainda, sobre suas percepções das imagens selecionadas.

Para sintetizar as informações apresentei-lhes um quadro descritivo dos colaboradores e das imagens (Figura 1) comentando cada aspecto de seu conteúdo. Percebi a curiosidade dos colaboradores sobre seus colegas e, especialmente, sobre as imagens que haviam escolhido. Esta curiosidade extrapolava as informações recolhidas pela pesquisa e alcançava preocupações sobre como as aulas de arte estavam sendo desenvolvidas nas diversas escolas.

# Quadro descritivo dos colaboradores/imagens

Colaboradores	Tempo de experiência em sala de aula	Classificação da escola	Local da escola	Período de trabalho	Imagens				
					Imagens Escolhidas	Nome da obra	Autor	Ano da Obra	Movimento Artístico
Colaborador "A" Licenciado em Educação Artística	25 anos	Estadual	Setor Sul	Noturno Educação EJA	Imagem 1	Paul como um Arlequim	Pablo Picasso 1881-1973	1924	Cubismo
					Imagem 2	Monalisa	Leonardo da Vinci 1452-1519	1503-1507	Alto do renascimento
					Imagem 3	Carnaval do Arlequim	Joan Miro 1893-1983	1924-25	Surrealista
					Imagem 4	Acrobata e jovem arlequim	Pablo Picasso 1881-1973	1905	Cubismo
					Imagem 5	Paul como um Arlequim	Pablo Picasso 1881-1973	1924	Cubismo
Colaborador "B" Licenciado em Artes Visuais, habilitação em pintura; Licenciado em Música; Bacharel em Direito	10 anos	Estadual	Jardim América	Matutino Ensino Fundamental al 2ª fase	Imagem 1	Lês demoiselles d' Avignon	Pablo Picasso 1881- 1973	1907	Cubismo
					Imagem 2	Monalisa	Leonardo da Vinci 1452-1519	1503-1507	Alto do renascimento
					Imagem 3	Estação Ferroviária de Goiânia	D. J. Oliveira 1932-2005	1981	Sendo um dos pioneiros da arte moderna em Goiás
					Imagem 4	A persistência da memória	Salvador Dali 1904-1989	1931	Cubismo, dadaísmo e surrealismo
					Imagem 5	Lês demoiselles d' Avignon	Pablo Picasso 1881- 1973	1907	Cubismo
Colaborador "C" Licenciada em Pedagogia.	15 anos disciplina de artes	Estadual	Jardim América	Matutino e Vespertino Ensino Fundamental al 2ª fase	Imagem 1	Monalisa	Leonardo da Vinci 1452-1519	1503-1507	Alto do renascimento
					Imagem 2	Pôr do Sol	Claude Monet 1840-1926	1872	Impressionista
					Imagem 3	Mulher no Espelho	Pablo Picasso 1881- 1973	1932	Cubismo
					Imagem 4	Lês demoiselles d' Avignon	Pablo Picasso 1881- 1973	1907	Cubismo



O quadro gerou uma atenção mais focada sobre as experiências e escolhas de cada colaborador. Entretanto, um ponto de convergência na realização das duas entrevistas focais foi a reação dos colaboradores quando coloquei o gravador sobre a mesa. Já tínhamos conversado sobre assuntos diversos e era chegado o momento de orientar-me pelo roteiro previamente elaborado para estas entrevistas.

O assunto corrente destacava a dificuldade que os alunos demonstravam para participar de atividades de desenho. Os colaboradores comentavam que os alunos se sentiam pressionados a imitar as imagens com fidedignidade e esta pressão resultava num distanciamento e diminuição de interesse sobre este tipo de proposta. Neste momento, trouxe o gravador e liguei-o sobre a mesa. O silêncio foi imediato. Eles se aquietaram e pareciam colocar-se na condição de permanente espera – quem se atreveria a falar primeiro?

Compreendo que a presença deste instrumento que ‘repete’ aquilo que falamos, às vezes sem pensar, perturba e limita a participação dos colaboradores. Como eles já sabiam que o anonimato seria garantido, reforcei esta condição impulsionando as reflexões e depoimentos que, aos poucos, aconteceram de forma menos intimidada.

Estas considerações sobre esta etapa do processo de pesquisa colocam em perspectiva formas de articulação que, como pesquisadora, precisei enfrentar. Os esforços para reunir o grupo, a invenção, repetida, de um ‘almoço bate papo’, as investidas para criar um clima favorável de compartilhamento de idéias, o estímulo à observação do quadro descritivo e de seus conteúdos, além da interferência do gravador são marcas que configuraram este percurso e alargaram minhas reflexões sobre as questões, o processo e os procedimentos que levam a cabo uma investigação.

## **Capítulo III**

### **Análise e Discussão dos Dados**

#### **Entre - Pontos**

Neste capítulo reúno informações recolhidas durante o trabalho de campo criando vínculos entre as falas dos colaboradores, as imagens selecionadas, os objetivos e funções da arte e da cultura visual na educação, entendendo a cultura visual como abordagem emergente para o trabalho de artes visuais na escola. A reunião dessas informações visa apresentar pontos que ressaltam para discussão, considerando o foco central deste estudo: imagens e trabalho pedagógico.

A análise a ser desenvolvida integra posicionamentos dos colaboradores tanto durante as entrevistas individuais como durante o grupo focal. Organizo estas participações em temas sem necessariamente respeitar a ordem que apareceram nas entrevistas interativas e focais. Entretanto, os temas que apresento foram os que suscitaram mais observações e opiniões entre os colaboradores sendo freqüente sua retomada em momentos distintos do processo de coleta de dados.

O capítulo está estruturado em três partes que discutem: primeiro, as percepções dos professores colaboradores em torno das imagens; segundo, as motivações para as escolhas das imagens, e terceiro, minhas interpretações e sensações a partir dos significados e sentidos elaborados pelos colaboradores em sua relação com as imagens.



### 3.1. Sobre as Imagens

Investigar como os colaboradores interagem com o universo da arte através das imagens foi uma forma sistemática de visualizar como se dá as inter-relações entre sujeitos e imagens. Pude constatar que muitos posicionamentos coincidiam com minhas idéias e outros eram reforçados pelas questões ideológicas nas quais as imagens estavam dentro de um modelo hegemônico preconizado basicamente pelos anseios da modernidade. Esse modelo de visualidade está impregnado, conforme Jay (2003), pelo perspectivismo do renascimento e por idéias cartesianas de racionalidade subjetiva. Ainda de acordo com Jay (2003), “esse modelo é equivalente ao regime escópico da modernidade em si mesmo” (p. 223)<sup>2</sup>, ao privilegiar as idéias eurocêntricas que marcaram a história da arte e excluíram outras vozes, outros discursos em nome da difusão da cultura erudita e elitizada dos povos da Europa.

Dos cinco colaboradores que participaram das entrevistas focais, quatro apresentaram imagens de obras consagradas pela história da arte<sup>3</sup>. Os artistas mais citados foram: Leonardo da Vinci, com a obra Mona Lisa (renascimento), que foi citada três vezes; Pablo Picasso com a obra *Les Femmes d'Alger*, também citada três vezes e, ainda, as seguintes obras: Dora Maar, *Mulher no Espelho*, *Acrobata* e *Jovem Arlequim*, Paul como um *Arlequim*, também de Pablo Picasso, citadas somente uma vez. Os outros artistas mencionados apenas uma vez foram: Joan Miró - *Carnaval do Arlequim*, Salvador Dali - *A persistência da memória*, Claude Monet - *Vincent W. Van Gogh*, Tarsila do Amaral, D.J. Oliveira e Romero Brito<sup>4</sup>. Além desses artistas visuais, também foram citados os compositores Mozart e Beethoven, escolhidos a partir de imagens de seus bustos. No conjunto das escolhas dos artistas visuais, com exceção de Romero Brito, artista brasileiro,

---

<sup>2</sup> Tradução minha.

<sup>3</sup> Exceto Romero Brito, artista brasileiro radicado nos Estados Unidos.

<sup>4</sup> Conforme quadro descritivo no capítulo anterior sobre as obras e artistas citados.

contemporâneo, todas as imagens citadas pelos colaboradores apresentam alguma característica da modernidade.

O que se infere destes dados e a partir da presença da imagem da obra de um artista como Romero Brito, é que mesmo na escola tão acostumada a difundir idéias e obras de artistas e dos povos da Europa, há, ainda que timidamente, posicionamentos contra hegemônicos.

Esses posicionamentos podem revelar a presença e a existência no contexto escolar de estéticas pouco convencionais. Seria o que Shohat e Stam (2006) chamam de estética de resistência. Uma espécie de descentralização do olhar em direção a práticas visuais e culturais de povos do Oriente, da África, do Terceiro Mundo que exploram estéticas alternativas e de oposição. De acordo com Shohat e Stam (2006),

Tais estéticas alternativas muitas vezes remetem a práticas não realistas, a tradições culturais não-ocidentais que possuem ritmos históricos diversos, outras estruturas narrativas e diferentes visões sobre o corpo, a sexualidade, a espiritualidade e a vida coletiva. Tais visões questionam os discursos nacionalistas sob a perspectiva das identidades diásporas, baseadas nas diferenças de classe social, gênero ou sexo (p. 407).

Ao conversar com cada colaborador sobre as imagens escolhidas e ao mesmo tempo ao me colocar diante delas, pude constatar que a produção de sentidos através de determinadas imagens se realiza pela interação imagem-sujeito num espaço de intercessão onde se dá a confluência de discursos vividos, experiências, diálogos, práticas culturais que acabam enriquecendo o contexto escolar. Essa interação articula diásporas “baseadas nas diferenças de classe social, gênero ou sexo”.

As imagens<sup>5</sup> apresentadas no contexto escolar revelam uma perspectiva da identidade dos sujeitos, construída por processos de hibridação onde diferentes práticas culturais confluem ao mesmo tempo em que divergem pelas

---

<sup>5</sup> Imagens apresentadas no período em que a pesquisa de campo foi realizada.

marcas de experiências e saberes cotidianos que rompem fronteiras e limites impostos pela modernidade. Nesse sentido o contexto escolar revela-se como um espaço ambivalente e contraditório onde há resquícios dos cânones da modernidade e, ao mesmo tempo, valores, práticas e experiências que fazem emergir aspectos da cultura popular e, conseqüentemente, processos cimentados na pós-modernidade, cuja característica é se opor aos modelos clássicos canonizados pela história da arte.

As imagens apresentadas no momento das entrevistas interativas serviram como ‘divã’<sup>6</sup> para os colaboradores. Indagados sobre sua relação com as imagens escolhidas, os professores relataram que recorriam a elas para relacioná-las às características de cada período histórico e de cada artista; para exemplificarem as técnicas utilizadas e para demonstrarem a relação das cores e das formas com cada fase da história da arte. Apresento, na sessão seguinte deste capítulo, uma análise detalhada das motivações dos colaboradores para a escolha das imagens.

Ao solicitar que os colaboradores escolhessem quatro imagens que consideravam mais importantes para o ensino de arte, eles se mostraram, a princípio, indecisos diante dessa escolha. A indecisão demonstra a idéia que estava na superfície de minhas reflexões ao suspeitar que os colaboradores escolheriam imagens de artistas consagrados pela história da arte.

Pude perceber que as imagens escolhidas pelos professores apresentam significados que vão além das questões formais e pré-estabelecidas pelo currículo da disciplina de arte. Nesse sentido, a apropriação que os colaboradores fazem das imagens ao levá-las para a sala de aula, implica em posições e ideologia do sujeito mediador revelando “aspectos socioeconômicos e políticos aos quais as imagens se relacionam e as abordagens que chamam a atenção sobre as diversas maneiras de ver e de

---

<sup>6</sup> Apresento aqui o termo “divã”, pois os colaboradores aproveitaram o momento de escolherem as imagens e falarem sobre elas, para apresentar suas preferências, aproximações pessoais e vivências que no decorrer de suas experiências profissionais foram marcantes. Divã, como diz seu próprio significado, é um sofá sem encosto. Os professores tiveram a oportunidade de se posicionarem mostrando-se confortáveis ao falarem das imagens escolhidas. Sem ter que seguir conteúdos programáticos, os colaboradores manifestaram suas opiniões e formas de interação com as imagens.

olhar a partir de diferentes posicionamentos culturais e sociais” (DUNCUM *Apud* HERNÁNDEZ, 2007, p. 54). Esses aspectos ficam evidentes na fala-desabafo de um colaborador ao explicar que,

*... com as datas comemorativas faço essa relação com as obras. Porque a escola cobra, a direção, os alunos também querem trabalhar as datas comemorativas. Infelizmente a direção não tem aquela visão de arte. Achem que arte é fazer festa, fazer festa! E é cultura mesmo e para não ficar só nas datas eu aproveito para fazer esta relação. O que é carnaval, o que é páscoa, o que é dia da mulher, eu aproveito para mostrar as obras de mulheres, as artistas. Coloco o Picasso, Tarsila, por exemplo: quantas obras de mulheres eles tem. Este é o meu gancho. Teve um catálogo de perfumes de promoção do dia das mães que veio a Mona Lise neste catálogo. Então eu levei-o para a sala de aula para falar da mulher, apresentar a obra de Mona Lisa e o artista Leonardo Da Vinci. Daí eu faço com que todo mundo da escola tenha um pouquinho de cultura (Colaborador “C”, entrevista em 01/03/2007).*

Os colaboradores tendem a relacionar determinada imagem com o contexto histórico da arte. A explicação para isso seria facilitar o processo de ensino-aprendizagem através da relação entre aspectos da imagem e da história sócio-cultural. Isso me leva a refletir que não existe uma releitura/interpretação de uma imagem, mas uma espécie de nova contextualização que não é necessariamente reprodutiva, mas sinaliza a possibilidade de novos significados, conforme explica Hernandez (2007):

*As perspectivas anteriores referem-se a relacionar o mundo da arte com o imaginário popular com base em um tema ou em um problema comum. Esta vinculação pode ser interessante para os educadores do campo das artes visuais, porque lhes permite transitar do conhecido em direção ao desconhecido, e também porque permite construir pontes, em termos de apropriações (procedimento que está no fundamento das práticas artísticas), entre a cultura visual popular e as artes visuais tidas como tradicionais, mas que, em situações de intertextualidade, produzem novas representações e significados (p. 53).*

Nas entrevistas interativas, os colaboradores puderam relatar que a escola é um espaço no qual as relações com os outros, com aprendizagens e com o mundo são construídas. A relação que se estabelece com as imagens enuncia sentimentos, significados subjetivos que articulam imagem e

colaborador. A escolha das imagens permitiu que certos significados fossem expressados e apreendidos.

Ao analisar o processo de escolha é importante ressaltar que várias imagens foram apresentadas mais de uma vez embora os colaboradores não se conhecessem. Isso reforça a idéia da presença de uma padronização estética do currículo, voltada para as belas artes. Por outro lado, isso reflete, também, a existência de uma metamorfose do contexto artístico impulsionada pelo ambiente escolar ao propor uma análise de determinada obra de arte. Segundo Shusterman (1998), ao entrar em contato com a imagem, escolhê-la, visualizá-la, a realidade para qual a mesma foi escolhida e/ou selecionada já é alterada, transformada, “Afinal, a arte apóia-se sobre sua crítica para evoluir; e o fim da crítica rigorosa, na complacência de seus valores absolutos, significaria seu próprio fim e a detenção de sua evolução” (p. 59). Assim, as imagens de obras de arte utilizadas nas salas de aula refletem, ainda, a sedução que uma imagem pode proporcionar a professores e educandos ao sugerir relações ricas e complexas onde os significados não são dados de antemão, mas construídos através de diálogos que se estabelecem entre imagem, professor, aluno e contexto escolar.

Os próprios colaboradores sustentam que as imagens são escolhidas com base no que eles podem proporcionar em termos de análise crítica e social, tendo em vista sua relação com situações do cotidiano da sociedade e quando são capazes de promoverem uma reflexão identitária. Esse processo de ensino-aprendizagem reflete aspectos da cultura visual à medida que as abordagens procuram relacionar as imagens aos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, conforme pontua Hernandez (2007):

(...) há perspectivas mais radicais para o estudo da cultura visual, dentre as quais poderia citar as abordagens que destacam os aspectos socioeconômicos e político aos quais as imagens se relacionam e as abordagens que chamam a atenção sobre as diversas maneiras de ver e de olhar a partir de diferentes posicionamentos culturais e sociais (p. 54).

Dessa maneira, visualidades são construídas a partir do que é apresentado, permitindo inserção e diálogo com outros campos de estudo, outras discussões, outros olhares para construir representações da realidade. Desse modo, o campo de estudo da cultura visual possibilita aos espectadores/intérpretes (professores de arte e alunos), instrumentos críticos para investigação da visualidade humana, e não apenas um modo de transmitir dados específicos, informações e valores.

As imagens repetidas ou não apresentadas demarcam uma expectativa de aprendizagens sendo mediadas de forma a escancarar determinada realidade e posições subjetivas dos colaboradores que sugerem a possibilidade de que os alunos possam sentir e viver suas representações sobre si mesmos e sobre os outros através de manifestações, experiências e vivências que tenham valor formativo e sejam facilitadoras do processo de construção de suas identidades. A expectativa dos colaboradores é que as imagens escolhidas e apresentadas possibilitem um ensino menos enfadonho, talvez menos repetitivo; um cenário onde o professor possa promover a mediação entre aluno e objeto do conhecimento pela negociação, estimulados a “partilhar significados, necessidades e experiências” (HERNÁNDEZ, 2005, p.34)

### **3.2 Motivações para a Escolha das Imagens**

O leque de razões para escolher uma imagem para o trabalho educativo é amplo, diversificado e, acima de tudo, circunstancial. Este é um primeiro ponto que chamou minha atenção e que merece uma reflexão cuidadosa. Ao dizer que o leque de razões é amplo quero destacar que os colaboradores referem-se a questões de ordem afetiva, educacional e econômica para justificar suas escolhas. Quando aponto para o fato de que o leque de razões é diversificado, me apoio em qualidades específicas que os colaboradores comentam quando justificam uma determinada escolha. Além disso, percebo que as motivações são circunstanciais e, neste caso, ganham sentido as

situações – temporárias e eventuais – que os colaboradores citam quando refletem sobre suas escolhas de imagem.

A questão afetiva como uma das razões para a seleção de imagens para o trabalho educativo aparece explicitamente na fala dos colaboradores. Gostar de uma imagem é força impulsionadora para pensar uma ação pedagógica. A razão afetiva permite que alguns colaboradores associem o gosto pessoal à facilidade de trazer a imagem para a escola e, além disso, à facilidade de aprendizagem.

A Colaboradora 'A' afirma *“temos que optar por coisas mais simples, aquelas [imagens] que estão ao alcance de todos”* (entrevista em 14/02/2007)<sup>7</sup> e o colaborador 'C' comenta que escolhe *“por motivos afetivos, os quais eu me identifico mais e acredito que são mais fáceis dos alunos compreenderem”* (entrevista em 01/03/2007). Razões afetivas justificam, como demonstram estes exemplos, não apenas as escolhas, mas, também, suas conseqüências educativas. Não é possível descartar a idéia de que escolhas são feitas a partir do gosto pessoal, de interações subjetivas com a imagem. Também não descarto o fato de que, motivados pelo gosto e preferência pessoal, professores invistam seus afetos e competências para compartilhar uma escolha na sala de aula.

O que chama a atenção é a forma como razões afetivas se entrecruzam com razões educacionais e econômicas. São estes entrecruzamentos que ampliam os sentidos das razões que os colaboradores oferecem para suas escolhas. Ao mesmo tempo em que destaca o gosto pessoal, a Colaboradora 'A' complementa sua razão posicionando-se num sistema de trabalho específico: *“... pois sou professora da rede pública”* (entrevista em 14/02/2007). A menção ao contexto profissional caracteriza, neste caso, uma limitação em termos das escolhas possíveis.

---

<sup>7</sup> Usarei itálico para as falas dos colaboradores.

Ganha relevância neste depoimento, a junção entre escolha de imagem e condições econômicas do público – estudantes de escola pública – a quem tal imagem será mostrada. Uma imagem que esteja “*ao alcance de todos*” é objetivo que esta colaboradora reforça, inserindo na ação de escolher uma visão coletiva dos processos educativos. As condições econômicas do/a próprio/a professor/a também são justificativa para a escolha de imagem. O Colaborador ‘C’ fala da utilização de “*imagens que eu tenho ou que consigo comprar*”, salientando como a escolha de imagens para o trabalho pedagógico é um processo resultante de muitas considerações. Assim, ficam claros os entrecruzamentos entre questões afetivas, educacionais e econômicas, ora com maior, ora com menor peso de cada uma delas.

Porém, outros fatores enriquecem esta análise da diversidade de razões que os colaboradores apresentam para escolher imagens. Tais fatores incluem demandas da escola, imposições de conteúdo e até mesmo elementos como o tamanho da reprodução da imagem a qual têm acesso na escola e a fama de um artista ou da própria imagem/obra. Um colaborador diz que suas escolhas se vinculam às “*atividades temáticas que a escola proporciona*” salientando as “*datas consagradas que ainda as escolas querem que sejam trabalhadas com os alunos e expor tudo bem bonito*” (Colaborador C, entrevista em 01/03/2007).

As demandas da escola em relação às datas comemorativas são assunto que outros colaboradores apresentam e que está ligado a uma espécie de imposição de conteúdo. A Colaboradora ‘A’ diz que “*motivos educacionais*”, “*como as festas comemorativas*” acompanham sua decisão sobre qual imagem apresentar na sala de aula e a Colaboradora ‘C’, conforme frisei acima, fala das “*datas consagradas*” como fator de escolha. Festas e celebrações são atividades que um grande número de escolas realiza fazendo delas um currículo oculto/paralelo (NUNES, 2005) no qual as imagens ocupam espaço significativo, tanto físico como simbólico.

Para além das exigências temáticas que as festas e celebrações impõem, o tamanho da imagem também assume papel de importância, extrapolando as datas comemorativas e se instaurando como razão – critério -



de escolha de imagens. Um depoimento neste sentido merece ser citado na íntegra:

*por exemplo, no período do cubismo ou surrealismo eu poderia levar outras obras de Picasso e de Salvador Dali. Mas eu apresento estas, pois são as imagens que tenho disponível. Pois não temos todas as obras em tamanho agradável para os alunos visualizarem* (Colaborador B', entrevista em 07/10/2007).

O 'tamanho agradável' é uma preocupação que demonstra comprometimento da professora com o processo de aprendizagem em sala de aula, pois, inevitavelmente, se a imagem não pode ser visualizada por todos, este processo fica seriamente prejudicado. Assim, além da disponibilidade de imagem, os/as professores/as precisam certificar-se que estas imagens podem ser levadas à sala de aula para observação e estudo. Esta colaboradora reforça a questão do tamanho das imagens através de um exemplo prático: *"quando vou falar da arte goiana, levo esta imagem do D.J. Oliveira. Agora esta obra especificamente é o que eu tenho. É o material que eu tenho maior, mais fácil de visualizar para os alunos"*.

Outro fator que orienta as escolhas dos professores é a fama de uma determinada imagem/obra ou artista. Para um colaborador, a fama é referência explícita, enquanto outro explica que a obra é significativa de um período histórico (Colaboradores 'A' e 'B', entrevista em 07 e 21/10/2007). No primeiro caso, a colaboradora diz: *"Apresento imagens que estejam ligadas (...) à fama de determinada imagem ou artista"*; no segundo, a fama é vista através da história e, assim, a colaboradora afirma: *"não resta dúvida que estas imagens destes artistas mencionados [ex.: Michelangelo: Capela Sistina; da Vinci: Mona Lisa] são significativas para cada período histórico"*. Noto que este fator está vinculado a questões educacionais, pois é a representatividade sócio-histórica da imagem que preocupa os professores.

Entretanto, a circunstância cotidiana como fator de escolha reverbera em vários depoimentos e uma observação da Colaboradora 'B' sintetiza este caso: *"Escolho a que tenho disponível"*. Circunstância e disponibilidade vão delimitando as escolhas, formando o conjunto de imagens utilizadas no

trabalho pedagógico. Para quem conhece o dia-a-dia da escolarização é evidente que aquilo que está ‘a mão’ tem preponderância sobre imagens a serem ainda pesquisadas, compradas, disponibilizadas.

Ao mesmo tempo, fatores que são aparentemente desprovidos de significância, como a fama das imagens, estão relacionados a questões mais amplas, conforme aponta Mitchell:

o gênio e a obra-prima não desaparecerão do contexto da cultura visual, mas o status, o poder e as formas de prazer que nos proporcionam tornar-se-ão mais objetos de investigação do que um “mantra a ser entoado ritualisticamente em frente a monumentos inquestionáveis (Apud HERNÁNDEZ, 2007, p. 52).

Fazer das imagens ‘objetos de investigação’ não foi preocupação observada nestes depoimentos. O que parece contar mais é a necessidade momentânea de exemplificar, mostrar, ilustrar um determinado conteúdo ou programação da escola. Uma atividade prática que possa vincular-se à imagem, como um desenho, ganha maior destaque na escolha do que ‘investigar’, discutir ou refletir sobre as imagens a partir de um ponto de vista que vá além dos aspectos formais. É com este sentido que entendo a observação da Colaboradora ‘B’ ao dizer que *“Temos que optar por coisas mais simples, aquelas que estão ao alcance de todos. Até porque são poucos os que desenharam alguma coisa”* (Entrevista em 15/02/2007). No caso, o desenho aparece como um resultado necessário da relação com as imagens.

Esta análise das motivações para as escolhas de imagens mostra que razões educacionais, econômicas e afetivas acompanham o desenvolvimento do trabalho educativo, sinalizando desdobramentos de outros tipos que justificam estas escolhas. Acesso, tamanho, disponibilidade, preço, facilidade e representatividade (fama) são exemplos destes desdobramentos que me ajudaram a entender porque e como os colaboradores fazem suas escolhas. As circunstâncias – de contexto e pedagógica - tornam-se fator importante sobre o qual esta análise também se debruçou.

Ao planejar as entrevistas focais e rever as imagens, alguns questionamentos vieram à tona como, por exemplo: que significado têm para mim e para o colaborador as imagens selecionadas? Que trânsitos ou deslocamentos as imagens podem sugerir? A que situação histórica ou movimentos sociais faz referência?

Acredito que essas imagens constituem um espaço identitário que se completa pela fala dos colaboradores e por ações que são decididas para o contexto escolar e suas aproximações com a realidade. O ato de tocar o papel já manuseado, amassado, marcado; bordas já rasgadas, talvez algumas manchas nas imagens: estes atos empreendidos pelos colaboradores à determinada imagem vão construindo relações de significados e sentidos. São atos que acompanham a escolha de imagens, seja para a elaboração de uma aula, seja para reforçar uma proximidade com suas vivências.

Durante a realização das entrevistas cada colaborador pôde compartilhar vivências e experiências possibilitadas pela apresentação das imagens trazendo à tona justificativas para as escolhas, conforme comentei anteriormente. Um dos colaboradores revela: *“as imagens que eu levo para a sala de aula são de acordo com o conteúdo que estou dando na sala de aula”* (Colaborador “B”, entrevista em 15/02/2007). Este depoimento demonstra, mais uma vez, que as imagens selecionadas para o ensino de arte são, em parte, consequência de definições curriculares que regem o cotidiano escolar. São, também, consequência de preferências pessoais, de circunstâncias pedagógicas e de fatores tão diversos quanto tamanhos e acesso às imagens.

As definições de conteúdo apontam para uma visão do currículo que tem por base a transmissão de conteúdos pré-definidos, diferentemente do que propõe a cultura visual. Aproximar os colaboradores do estudo da cultura visual seria uma maneira de facilitar o acesso a uma “série de ferramentas críticas para a investigação da visualidade humana e não para transmitir um corpo específico de informação e valores” (MITCHELL, Apud HERNÁNDEZ, 2007, p.54). Conforme explicita Hernández (2007), um currículo de cultura visual:

convida a uma abordagem crítica, que duvide da verdade da própria representação, colocando-a em relação com outras imagens, outros contextos e questionamentos (relação de poder, por exemplo), vinculando-as às experiências dos observadores de diferentes tempos e lugares e favorecendo práticas de apropriação conectadas a problemáticas atuais ou emergentes (p.56).

Os colaboradores deste estudo, apesar de se sentirem à vontade para falar sobre suas escolhas, motivações e formas de integrar as imagens ao contexto da sala de aula, ainda se mostraram presos a um repertório de imagens bastante reduzido. Nesse sentido, as práticas de apropriação que observo presentes nestas escolhas dizem respeito à questões pessoais e diretamente ligadas às demandas circunstanciais da atuação de cada um. Práticas de apropriação conectadas à problemáticas atuais ou emergentes, conforme salienta Hernández, ainda não estão incorporadas às práticas pedagógicas desses colaboradores.

### **3.3 Alargando as Práticas Educativas do Ver**

Apresento neste tópico as imagens escolhidas pelos professores colaboradores para o ensino da disciplina de arte. Em seguida procedo a uma análise das respostas dos colaboradores às problematizações surgidas durante as entrevistas individuais e focais.



**Acrobata e jovem arlequim**

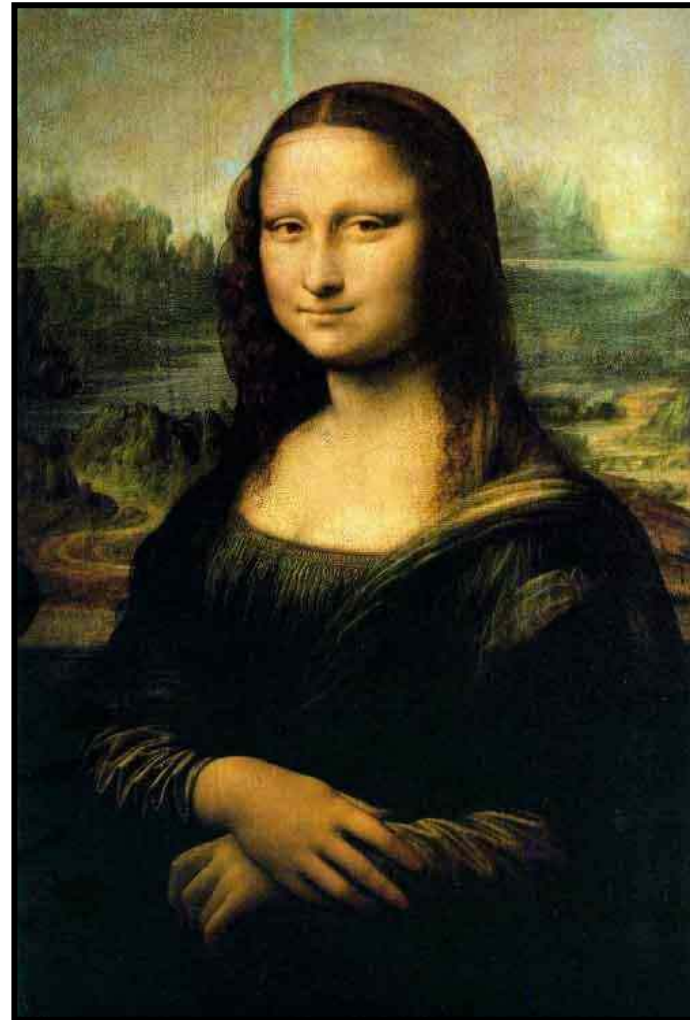
**Pablo Picasso (1905)  
Colaborador "A"**



**Carnaval do Arlequim-  
Joan Miró (1924/25)  
Colaborador "A"**



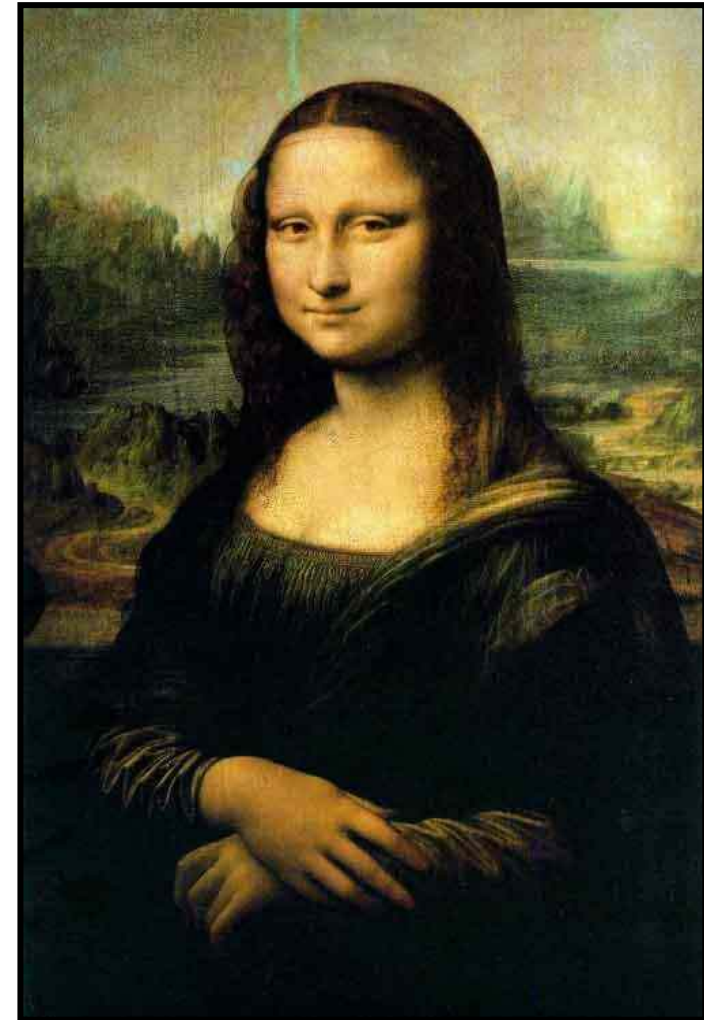
**Paul como um Arlequim –  
Picasso (1924)  
Colaborador “A”**



**Mona Lisa  
Leonardo da Vinci (1452-1519)  
Colaborador “A”**



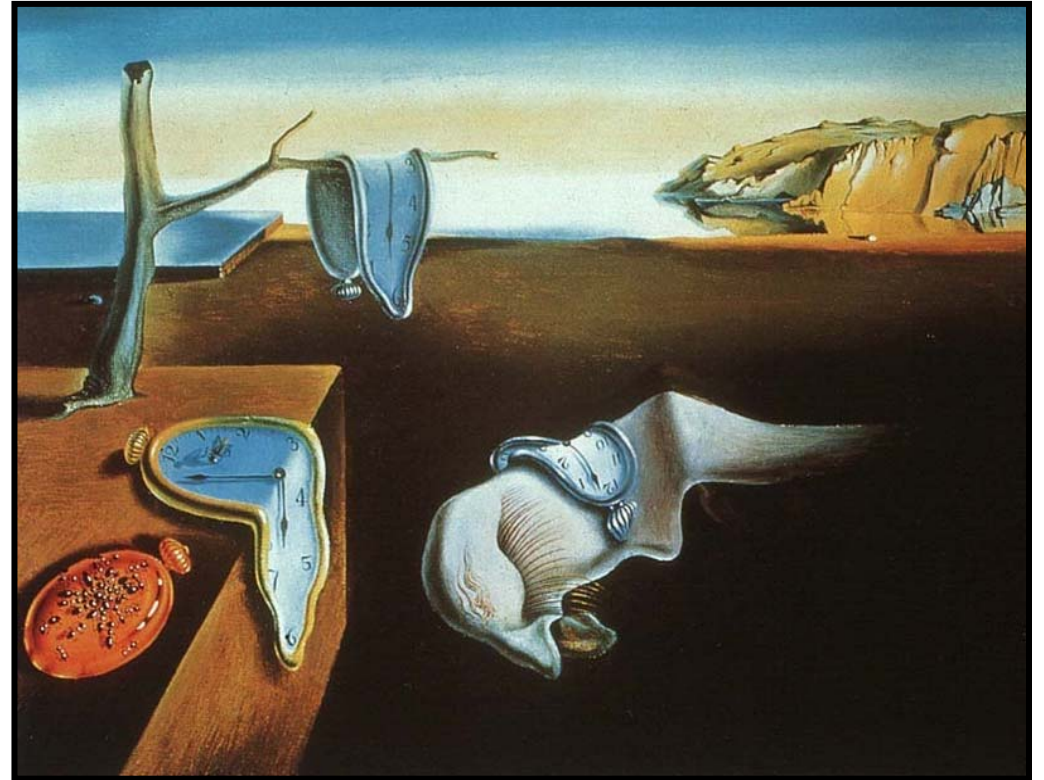
**Les demoiselles d'Avignon  
(1907)  
Pablo Picasso  
Colaborador "B"**



**Mona Lisa  
Leonardo da Vinci  
(1452-1519)  
Colaborador "B"**



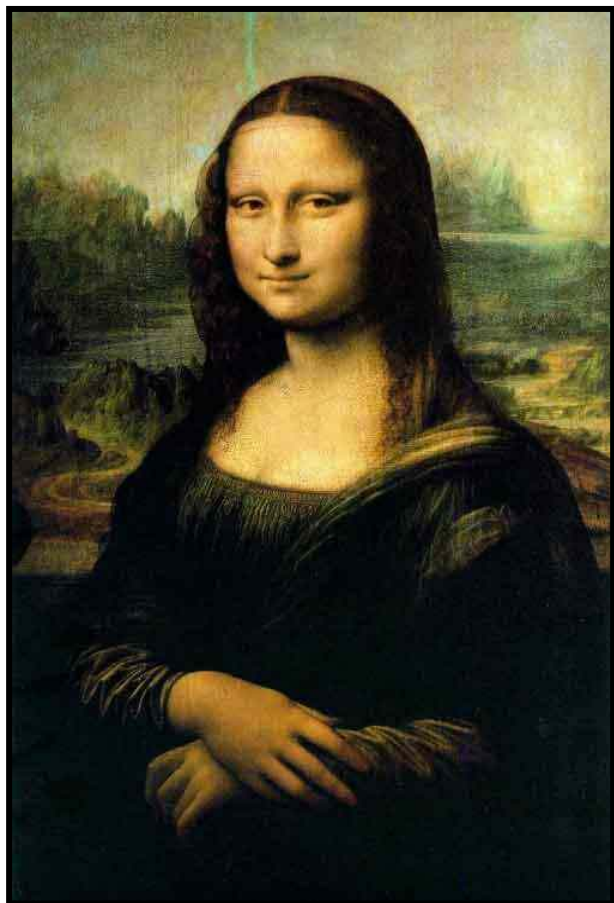
**Estação Ferroviária de Goiânia**  
**D.J. Oliveira (1981)**  
**Colaborador "B"**



**A persistência da memória**

**Salvador Dalí (1931)**  
**Colaborador "B"**





**Mona Lisa**  
**Leonardo da Vinci (1452-1519)**  
**Colaborador "C"**



**Pôr do sol**  
**Claude Monet (1840-1926)**  
**Colaborador "C"**



**Les demoiselles d'Avignon**

**Pablo Picasso (1907)**

**Colaborador "C"**



**Mulher ao espelho**

**Pablo Picasso (1932)**

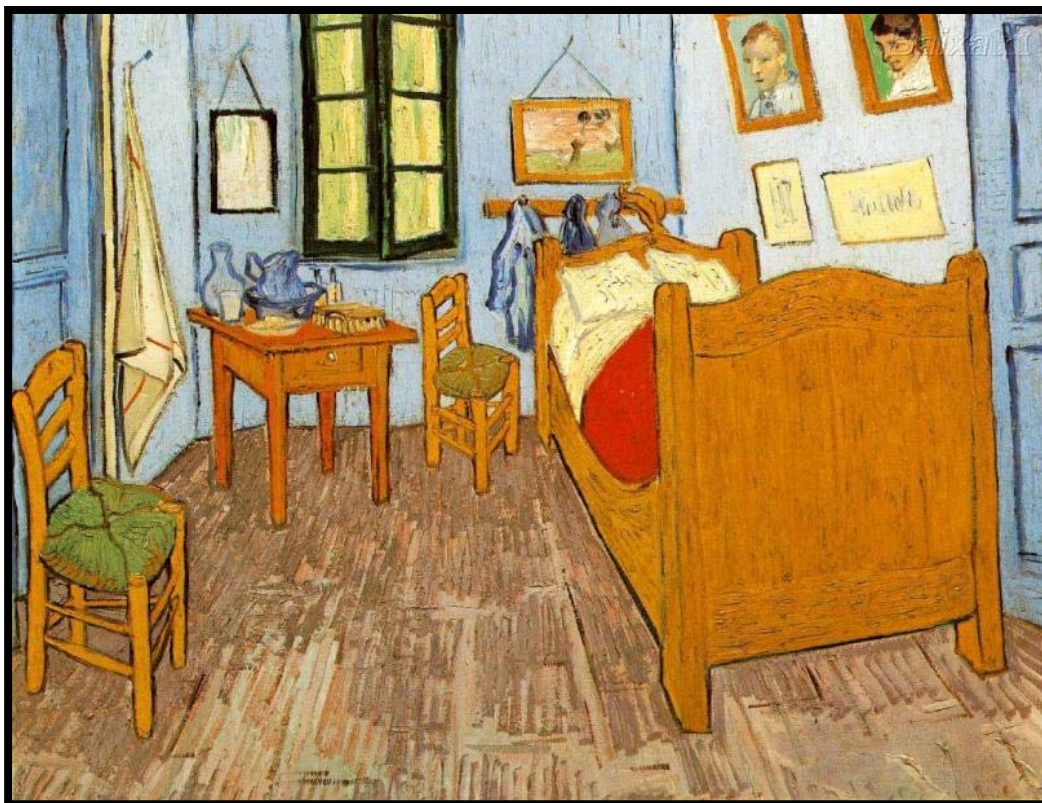
**Colaborador "C"**



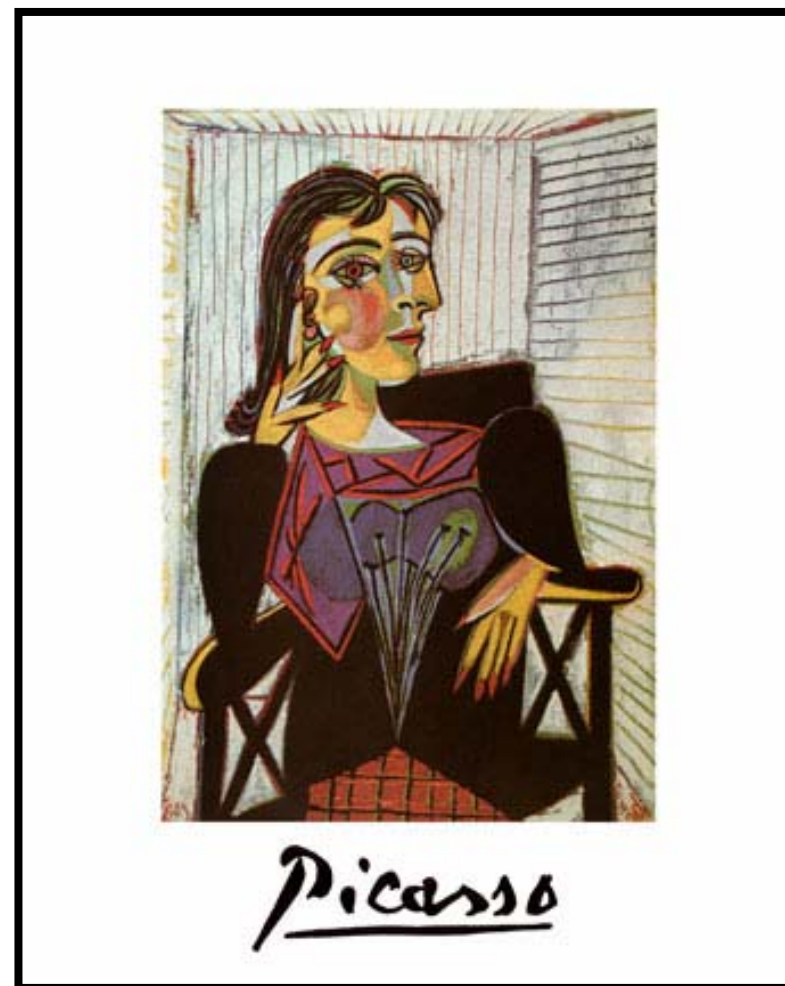
**Estrada de Ferro - Central do Brasil**

**Tarsila do Amaral (1924)**

**Colaborador "C"**



Quarto de Van Gogh  
Van Gogh (1889)  
Colaborador "D"



Dora Maar  
Pablo Picasso (1937)  
Colaborador "D"



**Les demoiselles d'Avignon**

**Pablo Picasso (1907)**

**Colaborador "D"**



**Another Kiss (Outro beijo)**

**Romero Britto (1963)**

**Colaborador "D"**



Imagem 1: Busto de Mozart  
(1719 -1787)  
Colaborador "E"

Imagem 3:  
Pequena serenata noturna – Mozart  
(1787)  
Colaborador "E"



Imagem 2: Busto de Beethoven  
(1770- 1827)  
Colaborador "E"

Imagem 4:  
5ª sinfonia de Beethoven  
(1807 -1808)  
Colaborador "E"

Resolvi destacar nesta análise a imagem mais citada entre os colaboradores. Além de mais citada, foi a que gerou discussão mais prolongada durante as entrevistas focais. Entretanto, destaco esta imagem também porque, com ela, posso discutir como os colaboradores se posicionam quando a escolha da imagem orienta, sugere ou define abordagens práticas. Neste percurso entre escolha e uso pedagógico da imagem, os colaboradores mostram outras preocupações que são manifestações da “forma [como as imagens] contribuem com suas maneiras de ser e de pensar” (HERNANDEZ, 2007, p.68).

Que fascinação é essa que a imagem de Leonardo da Vinci proporciona? Será a técnica por ele utilizada ou a expressão da modelo? O fascínio expressivo da mulher e, especialmente do seu sorriso, parece ser contagiante. Segundo comentário da Wikipédia, “Esta obra é provavelmente o retrato mais famoso da história da arte, senão, o quadro mais conhecido em todo o mundo. Poucos trabalhos de arte são tão controversos, questionados, valiosos, elogiados ou reproduzidos” ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Mona\\_Lisa](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mona_Lisa) - acessado em 22/04/2008).

Os colaboradores destacaram que a obra de Leonardo da Vinci é uma imagem singular que possui tanto um caráter erudito, consagrado pelos cânones das belas artes, quanto um caráter popular, no sentido de ser bastante conhecida e de ser uma obra acessível. Um dos colaboradores justifica:

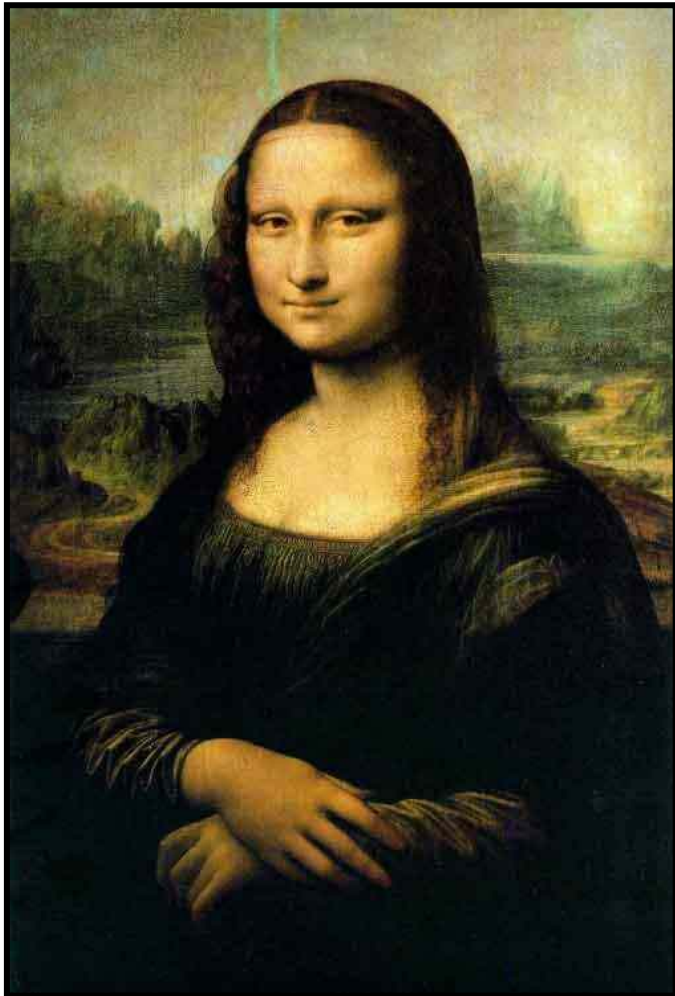
***Quando apresento a Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, é por que é original, perfeita e sem apelos. As pinturas de Leonardo da Vinci passam para quem as observa uma delicada impressão quando um tom mais claro mergulha em um mais escuro (COLABORADOR “A”, entrevista em 14/02/2007).***

A justificativa deste colaborador explica o acesso a esta imagem salientando as nuances e variações de cor e aliando estes efeitos à qualidade de “delicada impressão”. Neste caso, o acesso não se resume à disponibilidade física, material, da imagem, mas busca uma intermediação estética entre

imagem e alunos. Embora este colaborador afirme que a Mona Lisa é “original, perfeita e sem apelos”, ele também pensa que “as pinturas de Leonardo da Vinci passam” algo “para quem as observa”.

A imagem da Mona Lisa é também utilizada para que os alunos, através da apropriação do modelo, criem suas versões (releituras). Nesse sentido, essas novas interpretações promovem uma apreciação crítica (des)construindo um discurso imagético hegemônico. A proposta para que os educandos realizem suas versões é comumente acompanhada de exemplos de obras cujo objetivo tenha sido ironizar, criticar os modelos clássicos e seus cânones, a exemplo do que diz o Colaborador B:

***Eu já falei já, né, da Mona Lisa de Da Vinci! Por ser a mais conhecida na história da arte. Agora a de Duchamp, como você colocou assim uma ao lado da outra, eu trabalharia a questão da releitura que Duchamp fez assim, com bigode, “barbicha”. E você aluno pode fazer do seu jeito. Eu posso mostrar um exemplo de releitura. Por exemplo, eu tenho uma releitura de Botero, que fez a Mona Lisa gordinha, bem rechonchuda, idêntica as mãos, a posição da Mona Lisa e daí eu mostro as duas de Duchamp e Botero. E digo aos alunos que eles criem a Mona Lisa deles. E por mais que os alunos reclamem na hora de ver a Mona Lisa de Da Vinci, e visualizam as outras releituras, eles criam coisas ótimas. Já saiu Mona Lisa punk, com cabelo black power, emo, gótica, com piercing, até com cara do Bob esponja! (Entrevista em 07/10/2007).***



**Mona Lisa**  
**Leonardo da Vinci (1503-1507)**  
**Óleo sobre madeira de álamo**  
**77 x 53 cm**



**L.H.O.O.Q**  
**Marcel Duchamp**  
**(1916)**  
**Ready – made retificado**  
**20x 13 cm**  
**Paris, Coleção particular.**



Partindo de um tipo de apropriação que suscita a (des)construção de um relato pré-estabelecido, este colaborador apresenta a possibilidade de uma revisão de narrativas dominantes na educação das artes visuais. Tal perspectiva caracteriza uma intertextualidade reflexiva ao incorporar elementos da vida cotidiana ao ensino das artes visuais, promovendo trocas de contextos e sentidos e criando, mesmo que inadvertidamente, a educação da cultura visual, que conforme Dias (2006), “importuna hierarquias conceituais e, ao mesmo tempo, integra visualidade do cotidiano ao currículo (p. 109)”. Esse posicionamento é reforçado por Shusterman (1998) ao explicar que “Ainda, que nossa imaginação teórica seja amplamente compelida pela prática existente, ela não se contenta com a conformidade servil e a repetição reativa” (p. 57). A fala de um dos colaboradores corrobora esse sentimento:

***Expondo estas diferentes obras dá para fazer com que os alunos reflitam sobre a obra e sobre arte moderna. Sobre a questão da apropriação da arte o exemplo que sempre apresentamos é a Mona Lisa de Duchamp em contraponto com a de Leonardo da Vinci. Como Duchamp apropriou-se da arte de Leonardo da Vinci? São obras de períodos diferentes, mas que se relacionam devido à apropriação feita por Duchamp, onde ele coloca em questão a sacralização de uma obra de arte e conseqüentemente de seu criador. Dai poderíamos propor aos alunos uma comparação de obra (estilo, técnica, movimento artístico), atividades práticas de reprodução, releitura, criações a partir da imagem, pesquisa sobre os dois artistas, que influenciam as artes (COLABORADOR D, entrevista em 21/10/2007).***

No entanto, esta prática de recriar versões para imagens da arte como recurso pedagógico, não é opção unânime entre colaboradores. Um deles demonstrou posição radicalmente contrária a essa prática:

***Eu não usaria em nenhum momento a imagem de Duchamp porque essa releitura não provoca a criatividade do aluno. Não desperta sua atenção, percepção e sensação. Eu prefiro a Mona Lisa original, onde eu e os alunos analisamos em conjunto, pois este é o momento em que o aluno enriquece sua cultura, se sensibiliza com a arte, vê a riqueza dos detalhes, aprende a “olhar” uma obra de arte, pois muitas vezes eles não param para observar.(COLABORADOR “C”, entrevista em 21/10/2007).***

Provocar a criatividade é objetivo que sempre acompanhou as práticas do ensino de arte. Para esse colaborador, a releitura não atende esse objetivo. Entretanto, ao centrar-se somente na Mona Lisa original, ele corre o risco de privilegiar apenas uma aprendizagem através de um único foco, sem aproveitar as possibilidades da aprendizagem por contrastes, diálogos, assimetrias e até mesmo paródias.

Ouvindo e lendo atentamente os depoimentos dos colaboradores sobre as imagens e, em especial, as Mona Lisas de da Vinci e Duchamp, compreendo que um dos papéis da cultura visual é ajudar a construir uma visão crítica que dialogue e questione o cânone das belas artes; diálogo e questionamento que busquem o desenvolvimento de experiências de reflexão que, conforme detalha Hernández (2007), “os ajudem a colocar-se em outras posições e a aprender sobre como seus olhares sobre as manifestações da cultura visual são construídos e de que forma contribuem com suas maneiras de ser e de pensar” (p. 68).

A relação que os Colaboradores A, B e C estabeleceram com as Mona Lisas, imagens consagradas e que se popularizaram através do olhar ocidental, demonstra um trânsito entre a erudição e o popular; entre o clássico e o pós-moderno deslegitimando e (des)construindo relatos eurocêntricos, metanarrativas, e permitindo na sala de aula um “trânsito de imagens, objetos e tecnologias, confundindo e transformando espaços e práticas de representação” (MARTINS, 2005, p.140).

As experiências de vida, relatos de vivências que os professores trazem para o ambiente de aprendizagem, referem-se tanto ao ensino de arte quanto a manifestações da cultura visual e são, ao mesmo tempo, confluências pedagógicas e “não pedagogizadas” como observa Hernández (2007). São confluências que se referem a questões formais e não formais do currículo. Este espaço é o local onde professores se realizam como mediadores entre alunos e conhecimento e como apreciadores e críticos da arte. A escolha das imagens além de propiciar experiências docentes, tem um impacto sobre as

identidades e subjetividades de alunos e professores, dependendo do modo como elas são abordadas, discutidas e trabalhadas em sala de aula.

Assim, a cultura visual busca contribuir para que os professores compreendam “suas maneiras de ser e de pensar” (HERNANDEZ, 2007, p.68), dialogando com diferentes posições de sujeito no percurso de preparação que antecede e orienta as práticas de aprendizagem com imagens. A diversidade de interpretações como suporte para uma análise crítica da imagem abre espaço para que professores e alunos “possam conviver com diferentes manifestações visuais a partir de posições que lhes possibilitem assumir novos desafios, fazer contestações e diferentes relações” (HERNÁNDEZ, 2007, p.69).

As imagens das Mona Lisas ocuparam as reflexões da última parte deste capítulo indicando como a escolha de uma imagem se impõe às opções dos professores nas suas práticas educativas e, mais ainda, às concepções que têm sobre como deve ser o ensino de arte e o que ele deve promover. Através das Mona Lisas pude pensar, nesta sessão, sobre como os professores olham esta imagem e de que maneira elas provocam “desafios, contestações e diferentes relações” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 69).

Valores, sentidos e “delicadas impressões” (Colaborador A) reúnem estas manifestações dos colaboradores sobre as quais refleti, na expectativa de compreender instâncias das questões que levantei para este estudo: Porque os professores escolhem certas imagens? Como se colocam em relação a elas? Que interpretações/significados as imagens propõem aos professores na construção das suas práticas educativas?

No próximo capítulo faço minhas considerações finais refletindo sobre como aspectos da cultura visual que privilegiam o cotidiano podem ser marginalizados, esquecidos e até mesmo excluídos do contexto do ensino da arte, restringindo visões e versões sobre o que possa ser arte.

## **CAPÍTULO IV**

### **Considerações Finais**

Ao chegar nesta etapa, vejo-me novamente lendo os registros anteriores desta caminhada. Caminhada que segue, pois percebo que as imagens que se tornaram foco deste estudo me proporcionaram inquietações de sentidos, posicionamentos, sensações, juízos de valor, impressões e marcas que discuti e refleti juntamente com os colaboradores. Ao rever depoimentos e pensar sobre os significados que eles ganharam nesta pesquisa, compreendi que as imagens selecionadas proporcionam diálogo, interação e aproximação com a prática pedagógica dos colaboradores.

A imagem é entendida aqui como artefato da cultura visual cujo propósito é ajudar a construir uma visão crítica que provoque conversação e interação entre identidades, sujeitos e culturas questionando o cânone das belas artes. Nesse sentido, o contexto escolar aparece como espaço ambíguo e contraditório, pois, ao mesmo tempo em que reforça e reconstrói o conceito de arte amparado nos ideais da modernidade, por exemplo, vislumbra possibilidades e visualidades que vão além das questões meramente formais, deslocando modos de ver para ampliar conceitos e abrir horizontes que descentralizam olhares e passam a entrever aspectos do cotidiano.

Este trabalho de investigação é empreendido a partir da troca de idéias, sistematização, elaboração e re-elaboração de conceitos. Tais conceitos entrelaçam-se com imagens buscando configurar posicionamentos que explicitam e articulam percepções, sentidos e significados descritos, compartilhados, vividos e construídos através de observações, experimentações e práticas cotidianas do espaço escolar. Através da cultura visual os educadores têm a oportunidade de compreender suas formas de ser e pensar a imagem.

Assim, esta investigação reúne informações recolhidas na pesquisa de campo que se deu, primeiro: por meio de entrevistas interativas com cinco professores do ensino fundamental de escolas públicas do município de Goiânia e, segundo, com a realização de entrevistas focais com esses mesmos professores, identificados neste trabalho como colaboradores. Num terceiro momento analisei vínculos entre as falas dos colaboradores, as imagens selecionadas, os objetivos e funções da arte e da cultura visual na educação, entendendo a cultura visual como abordagem emergente para o trabalho de artes visuais na escola.

As reflexões aqui apresentadas visaram destacar pontos que ressaltam o papel da cultura visual em relação ao foco central deste estudo: imagens e trabalho pedagógico. Para tanto, chamei atenção para o fato que os colaboradores foram sensíveis em expor suas escolhas de imagens, explicitando seus modos de olhá-las e vivenciá-las na sala de aula. O uso recorrente de imagens propõe aos estudantes, segundo os colaboradores, condições de irem além do que é visto ou percebido, criando espaços de diálogo e intercessão entre eles e as imagens. Tais espaços podem expandir os limites de uma visão formal das artes visuais possibilitando a busca de outros referenciais imagéticos mais próximos do cotidiano tanto dos alunos quanto dos colaboradores.

É importante sublinhar que no depoimento dos colaboradores sobre as dificuldades que enfrentam no processo de ensino e na implementação da disciplina de arte no contexto escolar, algumas questões ganham relevância. Dentre elas, foram destacadas a falta de materiais, o acesso restrito às imagens e a ausência de um currículo que contemple a imagem como um processo pedagógico que vá além do simples olhar e da realização de 'releituras'<sup>8</sup>.

No primeiro capítulo, faço uma abordagem sobre o papel da cultura visual no processo de construção de sentidos e significados a partir da relação

---

<sup>8</sup> Utilizo o termo releitura no sentido em que foi explicitado anteriormente.

imagem e espectador/intérprete. No segundo capítulo, descrevo a metodologia da pesquisa detalhando o processo de coleta de dados. Neste ponto, destaco minha aproximação com os colaboradores buscando compreender como certas representações visuais ganham sentido, são caracterizadas e articulam significados e valores que delineiam concepções sobre arte, cultura e formas de compreensão da imagem. Essa discussão tem como ponto de partida a seleção de imagens feita pelos colaboradores, as entrevistas interativas e focais. Tais procedimentos metodológicos viabilizaram a análise e interpretação dos dados, centradas na percepção, visualização e relatos dos professores colaboradores.

No capítulo três desenvolvo uma reflexão na qual questões da imagem no contexto escolar se entrelaçam com o trabalho pedagógico, fazendo ouvir e reverberar idéias e opiniões dos colaboradores. Ainda neste capítulo faço referência às práticas de apropriação ligadas às escolhas de imagens apontando as motivações para estas práticas, ou seja, questões de preferência pessoal e aquelas diretamente ligadas às circunstâncias e demandas da atuação de cada colaborador/a.

Esta investigação me permite pensar que a escolha de determinada imagem impulsiona a construção de visualidades que criam vínculos com a cotidianidade dos alunos. A partir das escolhas, os colaboradores planejam, inventam e configuram sua prática pedagógica. Promovem, neste processo, diálogos com outros campos do conhecimento e aproximações com representações da realidade. O campo de estudo da cultura visual pode possibilitar aos professores de arte e alunos, instrumentos críticos para investigação da visualidade humana, ultrapassando a prática de transmissão e identificação de elementos específicos de uma determinada imagem e contexto artístico.

Rer ler os depoimentos dos colaboradores sobre as imagens e, em especial, sobre as Mona Lisas, reforça minha compreensão de que um dos papéis da cultura visual é ajudar a construir uma visão crítica sobre o que é levado e feito nas escolas, sobre o repertório recorrente de imagens que

ocupam o contexto escolar e que, sem uma visão crítica, intensificam uma postura convencional sobre o quê mostrar e como tratar as imagens. Assim, o espaço escolar pode ir além do real – das condições que o caracterizam – para buscar o imaginário, inserindo outras lógicas nos percursos educativos. É assim que a preocupação com a criatividade, justificativa que sempre acompanhou o ensino de arte, aparece nas reflexões de alguns colaboradores, definindo e delimitando porque e como escolher imagens para o trabalho pedagógico.

Imaginar mundos diferentes daquele que vivemos é uma das ações que as imagens que vemos e criamos possibilita. A cultura visual como um campo interdisciplinar produz e reproduz experiências que colocam em interação os seres humanos e a partir delas eles podem construir significados e sentidos visuais; podem, também, posicionar-se como sujeitos criadores de imagens na escola.

Uma consideração importante sobre esta investigação diz respeito à necessidade de realizar outros estudos sobre as relações entre imagem e trabalho pedagógico. Algumas questões merecem ser aprofundadas buscando conhecer, por exemplo: Que critérios acompanham a seleção de imagens? Como professores de outros níveis da educação básica justificam suas escolhas de imagens? Como as imagens são trabalhadas nas escolas? Como as imagens podem sugerir deslocamentos ou trânsitos de saberes? Os movimentos sociais aos quais as imagens apresentadas em sala de aula fazem referência, de que maneira podem contribuir para o desenvolvimento visual do aluno? A necessidade de continuar investigando estas questões me leva a pensar em estudos que possam discutir não apenas os motivos das escolhas que os professores fazem, mas como as imagens interpelam, provocam pedagogicamente os professores.

Também considero importante pensar em como se formam as redes de informação que levam os professores a dar preferência a um determinado repertório de imagens. Essas imagens escolhidas pelos professores fazem parte do acervo escolar? Conhecer o acervo de imagens que as escolas

oferecem é um caminho para aproximarmos-nos das fontes de referências que subsidiam as escolhas dos professores. Estudos nesta direção poderiam, certamente, indagar sobre como os alunos reagem e interagem com as imagens, o que aprendem com elas e que vínculos são criados a partir do trabalho que a escola desenvolve com elas.

As curiosidades que esta pesquisa gerou serão, para mim, focos de atenção que vão se desdobrar no meu trabalho docente. Escolher imagens e projetar formas de abordá-las no contexto escolar será sempre um desafio que pretendo dividir com meus colegas e alunos, revendo e repensando as interpretações/significados que elas propõem na construção das nossas práticas educativas.



## Referências Bibliográficas

AGIRRE, Imanol. **Teorias y Prácticas en Educación Artística**. Barcelona: Octaedro, 2005.

BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Lisboa: Edições 70, 1989.

DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna. Planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens. Porto Alegre: Artmed e Bookman, 2006.

DIAS, Belidson. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual . Raimundo Martins(Org.) **Visualidade e Educação**. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual/FUNAPE, 2008, pp. 37- 53.

ELLIS, C., KIESINGER, C. e TILLMANN-HEALY, L. Interactive Interviewing – Talking About Emotional Experience. In: HERTZ, Rosanna (Ed.), **Reflexivity and Voice**. London: Sage Publications, 1997, pp. 119-149.

EAGLETON, Terry. **A Idéia de Cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREEDMAN, Kerry. **Postmodern Art Education**. Virginia, EE. UU. National Art Education Association, 1994

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GARCIA, A. e LOBO, R. Currículos oficiais e currículos praticados: a diversidade vai à escola? In: OLIVEIRA, Inês e SGARBI, Paulo (Orgs.), **Redes Culturais – diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 57-70.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educación y Cultura Visual**. Barcelona: Octaedro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Catadores da Cultura Visual – proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

JAY, Martin. Regimenes escópicos de la modernidad. In: **Campos de fuerza - entre la historia intelectual ya la crítica cultural**. Barcelona: Paidós, 2003, pp. 221-251.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia**. São Paulo: EDUSC, 2001.

MARTINS, Raimundo. Educar com imagens: múltiplos tempos e interpretação. **Arte na Escola - Boletim 45**. São Paulo: abril 2007, pp. 7-8.

\_\_\_\_\_. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. Raimundo Martins (Org.) **Visualidade e Educação**. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual/FUNAPE, 2008, pp. 25 – 35.

\_\_\_\_\_. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda e HERNANDEZ, Fernando (orgs.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editoraufsm, 2005, pp. 133-145.

OLIVEIRA, Marilda e HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora: UFSM, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos Praticados - entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro:DP&A,2003.

ORTEGA, M. **El Grupo de Discusión** – Una Herramienta para la Investigación Cualitativa. Barcelona: Laertes, 2005.

SHOHAT, E. e STAM, R. Negociando as questões do espectador. In: **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006, pp. 453-475.

STOREY, John. **Teoría Cultural y Cultura Popular**. Barcelona: Octaedro, 2002.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular. Tradução de Gisela Domschke. São Paulo: Ed. 34,1998.

TOURINHO, Irene. Ouvindo escolhas de alunos: nas aulas de artes eu quero aprender... Raimundo Martins(Org.) **Visualidade e Educação**. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual/FUNAPE, 2008, pp. 71 – 86.

NUNES, A. L. Festas e celebrações: um estudo sobre visualidades na escola. Alice Fátima Martins, Luis Edegar Costa e Rosana H. Monteiro (Orgs.). **Cultura Visual e Desafios da Pesquisa em Artes**. XIV Encontro Nacional da ANPAP. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, 2005, V. 2, p. 312-319.

# Apêndice

## **I – Roteiro das Entrevistas Interativas**

1. Formação: instituição onde concluiu a formação profissional.
2. Trajetória profissional (experiências anteriores, instituições, etc.)
3. Perspectivas: quando estudante (arte, ou ...) como projetava/idealizava o futuro profissional.
4. Trabalha com imagens nas aulas de arte.
5. Onde escolhe as imagens? (livros de arte, catálogos de exposição, revistas, slides, internet, etc...).

## II – Roteiro das Entrevistas Focais

Moderadora: Carla Gioconda Alves Pinto

### Parte I

1. Motivos para escolher uma imagem ( motivos educacionais, afetivos, econômicos...)
2. Formas de classificação/ caracterização da imagem (histórica, técnica, suporte, tema...)
3. O que caracteriza uma imagem como arte erudita.
4. O que caracteriza uma imagem como arte popular.
5. Razões pelas quais uma imagem não “funciona” em sala de aula.

### Parte II

1. Uma das imagens mencionadas mais de uma vez foi Monalisa, de Leonardo da Vinci. Ao observar esta imagem e sua versão feita por Duchamp:
  - a) Que justificativa você teria para usar em sala de aula a imagem de Leonardo da Vinci?
  - b) Que justificativa você teria para usar em sala de aula a imagem de Duchamp?
  - c) Que justificativa você teria para usar as duas imagens em conjunto na sala de aula?
  - d) Como você abordaria essas imagens em sala de aula?
2. Uma imagem mencionada foi “Estação Ferroviária de Goiânia, de D.J. de Oliveira.
  - a) Que justificativas você teria para usar essa imagem em sala de aula?
  - b) Como você abordaria essas imagens em sala de aula?