

RETRATOS: EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO SOBRE SUBJETIVIDADES

Cristiane Herres Terraza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB, Brasil
crisherres@gmail.com

RESUMO

O presente texto apresenta relato de prática pedagógica realizada com estudantes de Ensino Médio (educação secundária), das questões e autores que a fundamentaram, bem como das reflexões efetuadas durante a realização da mesma. A prática consistiu em analisar como os artefatos visuais incidem na construção das subjetividades individuais e de como os processos de mediação se conformam tanto como construção de percepção sobre o mundo (visualidades), como de experiência de questionamento e construção de criticidade em relação a estas visualidades construídas (proposição pedagógica). Nesse sentido, as reflexões sobre a formação de subjetividade na contemporaneidade são consideradas veículo motivador e sensibilizador para a fruição de manifestações da cultura visual e, dialeticamente, essas manifestações auxiliam na constituição dessas reflexões.

Palavras-chave. Ensino da Arte, subjetividade, mediação, produção expressiva.

1. INTRODUÇÃO

Os muitos atravessamentos estéticos sofridos pelos indivíduos por objetos da cultura visual resultam claras interferências nos modos de constituição de suas subjetividades, implicando no reconhecimento de si e em seu modo de posicionar-se no mundo. Não é novidade dizer que muito da experiência estética, se não a totalidade dela para grande parte de indivíduos, se realiza principalmente pelos aparatos de promoção de publicidade e de consumo. Tal experiência, portanto, constitui-se como parte primordial da construção de identidades, tanto individuais como sociais. Já no final do século XX, Martin-Barbero (2001) pontuava os efeitos das mídias e da cultura de massa como mediadoras deste processo de construção de identidade do jovem, marcada, acima de tudo, pela pluralidade.

“Culturas que se acham ligadas a sensibilidades e identidades novas: de temporalidades menos ‘longas’, mais precárias, dotadas de uma plasticidade para amalgamar ingredientes que procedem de mundos culturais muito diversos e, portanto, atravessadas de descontinuidades, nas quais convivem gestos atávicos, resíduos modernistas e vazios pós-modernos.” (Martín-Barbero, 2001: 43)

As lógicas de consumo estabeleceram-se em grande parte na construção hedonista que possui como eixo a estimulação estética dos indivíduos. “O espontaneísmo e a imediatidade dos desejos é que prevalecem, muito mais que o ‘construtivismo’ individualista” (Lipovetski e Serroy, 2013: 390), produzindo uma subjetividade fluida, plural, propensa à convivência de contradições. Tais contradições parecem, de início, apontar para uma criação frágil aos apelos externos, plena de inseguranças e submetida às ingerências das estruturas de poder. Não é novidade a relação de conformação da subjetividade pelas estruturas sociais. A diferença, neste momento, se faz pela percepção que não mais uma estrutura tradicional e definida, advinda da moral social, compõe o indivíduo. No lugar disso, tem-se a possibilidade de busca e convivência das experiências mais afetas a cada um, uma espécie de modulação da forma de viver, cheia de contradições e escolhas autônomas. Em meio a tais realidades não basta construir um juízo de valor sobre esse processo. É preciso que o indivíduo se entenda em uma época de antagonismos e paradoxos, estabelecendo-se como agente de sua realidade, ou seja, promovendo a si mesmo uma espécie de emancipação, um modo de estar e ser a realidade a partir de uma construção pessoal, uma construção que em seu cotidiano causa o enfrentamento – e um paralelismo – entre a ação local e a global, visto que a internet se constitui também um estado de pertencimento.

Assim, local e global se entremeiam cotidianamente: se por um lado as relações sociais se transformaram a partir das tecnologias de informação e comunicação - TIC e fazer parte por vezes significa simplesmente estar conectado a uma rede social pela qual o indivíduo se mostra e recebe os comentários de outros indivíduos, por outro, responder aos estímulos visuais publicitários por meio de uma padronização de sensações e ações, significa também compor afinidades tanto por histórias pessoais semelhantes, quanto por gostos similares estabelecidos no contexto dos produtos visuais (propagandas, filmes comerciais, programas de TV que se ampliam à rede de computadores) distribuídos em larga escala.

A reflexão sobre este fenômeno ganha destaque no âmbito do ensino da arte pela necessidade de construção de letramentos que permitam apreender as lógicas de criação, de estruturação e de utilização dos objetos culturais/estéticos distribuídos em larga escala pela indústria cultural. Este artigo trata de prática pedagógica realizada no Ensino Médio, em uma escola pública federal localizada na periferia da capital do Brasil. Tal experiência teve como reflexão as questões de formação de subjetividade, individual e coletiva, observando como referências de análise as imagens de mídia que compõem o cotidiano dos alunos, tal como a figura 1, bem com obras de arte que poderiam contribuir para tais estudos, como os diversos polaroides feitos por Andy Warhol e a obra de Modesto Brocos y Gomes, A Redenção de Cam, pela qual propõe-se a reflexão sobre a formação identitária brasileira e o que se pode nomear de neocolonialismo imagético vigente até os tempos atuais. Tais processos de mediação visam possibilitar um olhar crítico sobre a conformação histórica de visualidades sobre a diversidade étnica e cultural.

Figura 1. Selena Gomez.



Fonte: http://selenagomez.wikia.com/wiki/Selena_Gomez. Acesso em 21 fev. 2017.

2. CONTEXTOS E FUNDAMENTAÇÕES

Há mais de três décadas o ensino da arte se tornou obrigatório no Brasil em todos os níveis de ensino. Tal obrigatoriedade foi em sequência orientada por princípios e parâmetros que norteassem as práticas educacionais. Essas orientações sofreram muitas críticas em sua implantação e não surtiram o efeito esperado pelos órgãos de gestão educacional no país, uma vez que os docentes, em sua maioria, não se apropriaram desse material. No entanto, conforme Barbosa e Coutinho (2011: 32):

“Os PCNs [Parâmetros Curriculares Nacionais] brasileiros, dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional. Infelizmente os PCNs não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido”. (Barbosa e Coutinho, 2011: 32)

Os componentes curriculares que empreendem práticas escolares do Ensino da Arte na educação básica, em muitas das realidades das instituições de ensino públicas, visam ganhar legitimidade em um contexto educacional que se constitui de pouca efetividade nas exigências educacionais da atualidade¹, dado que o entendimento da complexidade e da multidimensionalidade dos saberes não é contemplado nas práticas educacionais. Assim, @s estudantes são submetidos a uma rotina de leitura e cópia de textos sobre estilos, movimentos e vida de autores, à apreciação de reprodução de obras de arte que pouco ou nada lhe dizem respeito e, por vezes, à confecção trabalhos sem nenhuma construção contextual ou relacional com suas concepções e percepções de mundo. Na busca por uma valorização de seu componente curricular e de seu papel na escola, muitos docentes empreendem esforços para que suas aulas se afinem com práticas educacionais que se mostram ineficientes aos processos de aprendizagem e, ainda mais, desconectam-se das reais e atuais demandas educativas.

Por outro lado, têm-se em conta que a construção de saberes e reflexões no que se refere ao ensino da arte deve observar a tendência fractal da cultura visual, a qual “conta com pontos chave de inter-relação e interação que são de uma importância e complexidade fora do comum” e que “descarta toda a possibilidade de que qualquer narrativa tomada em conjunto possa conter todas as possibilidades do novo sistema global/local, o qual sempre pode ampliar-se para os fractais” (Mirzoeff, 2003: 50). Deste modo, entende-se que @s estudantes estão sujeitos a toda construção visual que, no momento presente, tem sua principal produção e divulgação pelos meios da publicidade e do consumo, mas também possuem a condição de produtores de cultura visual, reverberando e/ou ocasionando gostos, gestos e comportamentos.

Com esta realidade em perspectiva e confiando que a escola possui como um de seus objetivos a promoção do entendimento das narrativas pessoais que estão embrenhadas em narrativas culturais, históricas e sociais, bem como o desenvolvimento das percepções e sensibilidades visando uma maneira própria e peculiar de apreender criticamente a realidade. Trata-se, portanto, no dizer de Baraze, de desenvolver “una capacidad crítica que ayude a reconocer que pueden leerse de muy diversos modos y que estas diferencias no deben ni silenciarse ni suprimirse. [...] Se trata de que, lejos de refinar el gusto, permita ahondar en la diversidad y dotar a los estudiantes de capacidad para que elijan”. (Baraze, 2010: 104).

1. Esta afirmação é aqui efetuada com base em estudo das experiências escolares precedentes d@s estudantes que compõem presentemente o corpo discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB, campus Samambaia.

De outra parte, entende-se que a educação em Arte pode proporcionar ao estudante o acesso ao saber quando promove práticas que possibilitem reconhecer que a realidade atual se conforma em um capitalismo artista, no qual “a estética se tornou um objeto de consumo de massa ao mesmo tempo que um modo de vida democrático” (Lipovetski e Serroy, 2013:421), analisando, ainda como, paradoxalmente, se constitui o grupo ou a parte da sociedade que “tem competência para ver [a realidade] e a qualidade de dizer”, ou seja, construir discursos, incluindo os imagéticos, sobre essa realidade, de modo a determinar “os usos que [esses discursos] têm e os efeitos que induzem” (Rancière, 2009: 28).

Neste caminho de entendimento, pensa-se ser necessário a construção de uma reflexão sobre a constituição de si dentro das realidades peculiares e globais, ou seja, como se estabelece a subjetividade do indivíduo, como se organizam (ou desorganizam) seus modos de percepção e representação de si no mundo? Segundo Felix Guattari, cada indivíduo constitui-se como um terreno subjetivo peculiar – a presença em si de uma singularidade e de uma finitude (Guattari, 1990:53) – submetido ao campo de relações sociopolíticas. Em outra publicação, o autor discorre que “não se poderá falar do sujeito em geral e de uma enunciação perfeitamente individuada, mas de componentes parciais e heterogêneos de subjetividade e de Agenciamentos coletivos de enunciação que implicam multiplicidades humanas” (Guattari, 1992:162). Ainda segundo o filósofo, o atravessamento estético desse terreno subjetivo constitui um dos principais atravessamentos do indivíduo e das coletividades, responsável pela constituição de suas subjetividades. Assim, pensar os processos de formação de subjetividades implica entender os atuais atravessamentos sofridos pelos indivíduos atualmente. Trata-se de entender a instância estética como combustível e condição dos sistemas globalizantes vigentes e da constituição de subjetividades, singulares ou não.

Por essa linha de compreensão, cabe, de certo modo, abordar o que podemos definir como os neocolonialismos imagéticos pelos quais exercem-se a transculturalização² e o fetichismo da mercadoria pelo qual a aquisição de certo produto desenvolve a expectativa de que “o consumidor pode mudar sua vida de forma importante.” (Mirzoeff, 2001: 221). Por esse aspecto, tem-se em conta as determinações da moda e do que é beleza, em termos da aparência dos indivíduos, e de como essas determinações se estruturam e atuam de modo a subjugar outros modos de existir, apresentar-se e atuar.

Todas as questões aqui pontuadas levam a construção de uma reflexão em torno das mediações, tanto daquelas que são efetivadas entre o indivíduo e a realidade, por meio das visualidades geradas pelos vários agentes da sociedade atual e consumidas pel@s jovens estudantes, como também daquelas mediações constituídas como geradoras de experiências que podem vir a provocar a ampliação de percepções e de criação peculiar de sentidos e significâncias. A mediação promovida como modo de “sensibilizar o olhar do espectador para uma experiência diferenciada daquela que se está habituado em termos de fruição artística [e não só dela]; de criar um estado diferenciado de percepção”. (Coradesqui & Rodrigues, 2012). Assim, ao se afinar ao pensamento desses autores, entende-se a mediação como experiência e não como explicação das obras a serem fruídas.

3. AMBIVALENCIAS ESCOLARES COTIDIANAS

A instituição em que a prática pedagógica aqui descrita foi realizada, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, Campus Samambaia, encontra-se em uma região administrativa do Distrito Federal distante trinta quilômetros do centro de Brasília. É uma instituição pública, federal, que no momento vem sofrendo cortes orçamentários por parte do governo, o que ameaça algumas das conquistas anteriores, pois nessa instituição, estudantes em situação de risco social recebem uma bolsa para manterem-se nos estudos, remediando algumas de suas fragilidades.

Em tal região administrativa, a maior parte das escolas, já em sua arquitetura, parece não corresponder às expectativas educacionais. São prédios que mais parecem prisões, cheios de grades e sem equipamentos que possam auxiliar na aprendizagem. A disciplina é rigorosa e são poucas as oportunidades de protagonismo. A qualidade de aprendizagem é baixa e as expectativas de se alcançar a universidade pública é bastante reduzida. As principais referências visuais são, como de se esperar, as de mídia e publicidade, pois nas escolas não há equipamentos de projeção de imagens nem livros que possam ser utilizados pelos professores. No entorno, não há nenhum aparelhamento cultural, como teatro, cinema, museu ou galerias. Porém, em Brasília, existem dois centros culturais que oferecem programas gratuitos com disponibilização de transporte gratuito. Mesmo assim, poucos são os alunos que chegam ao instituto e que tiveram oportunidade de participar de atividades nesses espaços.

No Distrito Federal, a Universidade de Brasília – UnB possui um Programa de Avaliação Seriada – PAS, que possibilita, segundo o desempenho do aluno, o acesso à universidade. Tal programa possui, para cada uma das séries do Ensino Médio, uma proposta de objetos de conhecimento a serem estudados. Dentre estes, algumas obras de diversos períodos históricos pontuam, entre outras, questões como as diversas maneiras de os seres humanos se perceberem ou se representarem; sobre a formação sócio histórica e espacial brasileira, e todas as desigualdades vinculadas a estes processos; sobre o que é ser branco, o que é ser índio e o que é ser negro no Brasil. Inserido nesta realidade, uma vez que oferece Ensino Médio, o IFB é uma instituição cujo objetivo é fornecer educação técnica e tecnológica, formando para o mundo do trabalho. Assim, grande parte da carga horária de ensino é composta pelos componentes curriculares técnicos, com a área chamada de propedêutica considerada, na maior parte das vezes, como apoio a esses componentes. O ambiente escolar na instituição é diferenciado, pois @s estudantes adolescentes do Ensino Médio convivem com @s adult@s do ensino subsequente. A arquitetura da instituição é aberta, não tendo controle rígido de entrada e saída, nem tão pouco de permanência em sala de aula. Muitas vezes, @s alun@s estão na

2. “A transculturalização é, portanto, um processo de três fases que implica a aquisição de determinados aspectos de uma nova cultura, a perda de alguns velhos aspectos e a resolução destes fragmentos velhos e novos em um corpo coerente, que pode ser mais ou menos completo” (Mirzoeff, 2001: 188)

escola, mas optam por não estarem na classe de um determinado componente curricular, em determinados momentos, o que, na opinião d@s alun@s se traduz em uma liberdade e em uma responsabilidade que devem administrar.

O Campus disponibiliza Internet aberta a todos os alunos e possui instalações e equipamentos que auxiliam no processo de ensino, como laboratórios de informática, das ciências, de experimentos e ensaios da construção civil e de produção de mobiliário, auditório, biblioteca com grande acervo e periódicos, salas ambiente de música e laboratório de criação (utilizado para as aulas de artes visuais), projetores de imagem, câmeras digitais, instrumentos musicais de percussão, de cordas (violões) e teclados, mesas de som e amplificação, além ônibus próprios para visitas técnicas.

Considerando a realidade descrita, a contundente necessidade em proporcionar um processo pedagógico que enfatizasse a experiência e a autoria d@ estudante resultou em uma proposta que abordasse as obras propostas pelo PAS de modo que as mesmas estivessem em constante diálogo com as imagens com as quais @s alun@s possuísem maior convivência e que tal diálogo fomentasse a produção de imagens autorais.

Segundo Dewey, “a experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre o organismo e o meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação” (Dewey, 2010:88-89). Tal pensamento pode nortear tanto o desenvolvimento das práticas pedagógicas em Arte, mas também uma reflexão para o desenvolvimento de ações que contemplem “tanto o ensino quanto a aprendizagem” [...] de modo que promovam a elaboração de “metodologia, disciplina e compromisso [...] para que @s própri@s estudantes construam “suas estratégias de aprendizagem e uma autonomia cognitiva”. (Assumpção e Soares, 2017: 35)

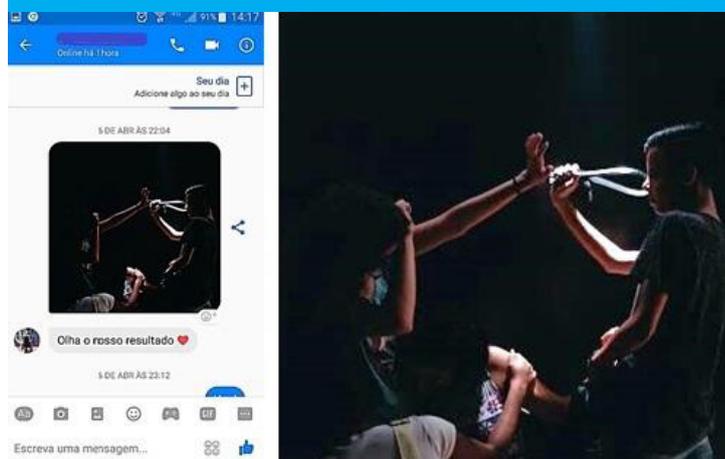
3.1. Relato da prática pedagógica

A prática pedagógica aqui relatada foi realizada nos cursos de Ensino Médio Integrado à formação técnica e profissional e envolveu estudantes com faixa etária entre 15 e 18 anos, cuja formação étnica, peculiar ao Brasil, é de maioria parda e negra. A proposta pedagógica propôs-se a realizar reflexões sobre a formação das subjetividades, entendendo a instância estética como fundamental nesse processo. Nesse contexto, tais reflexões consistem em veículos de mediação para a apreciação e fruição das imagens. A mediação como criação de experiência provocadora de ampliação de percepções e de criação peculiar de significações, é parte primordial desses esforços.

Nesta prática, tomou-se como referência as reflexões pontuadas pelo PAS para as obras de Andy Warhol (retratos de Pelé e Michael Jackson, de 1977 e 1984, respectivamente), Valdemar Cordeiro (Autorretrato probabilístico, 1967), de Modesto Brocos y Gomes (A rendenção de Cam, de 1895), bem com a obra de Hyacinthe Rigaud, (Louis XIV, 1701) e de Gian Lorenzo Bernini (Apolo e Dafne, 1625), que tratam as questões de gênero (formação e atribuição de papéis), produção e reprodução de subjetividades, reconhecimento de si, os papéis desempenhados pelos atores sociais de diferentes origens (aristocracia, servos e escravos, proletários, burguesia), as demandas atuais que envolvem as diferentes etnias no espaço local e global e os aspectos conceituais e estruturais na construção de imagens e de visualidades.

De sua parte, @s estudantes trouxeram os produtos estéticos por eles apreciados/consumidos e que são, em absoluta maioria, midiáticos/publicitários. De forma simbólica, tais objetos compõem a mediação entre @s estudantes e o mundo, consistindo, muitas vezes como modo de interpretar seu contexto social e a si mesmo. Iniciamos com as tramas das novelas assistidas e as representações de gêneros, de conflitos individuais e de classe, bem como identificando de que maneira o *merchandising* fomenta o fetiche do consumo. Construiu-se, outrossim, uma leitura sobre as estruturas de cenas de imagens, ressaltando-se como os elementos dessa estrutura compreendem um discurso que associa ideias e comportamentos. Incorporou-se a esta reflexão a obra de Bernini, resultando, posteriormente, em uma produção de imagens que abordem e se estruturam tomando como base as vivências dos alunos, conforme se pode verificar na figura 2, cujo tema é a violência familiar.

Figura 2. Screenshot de tela de mensagem enviada por estudante do 2º ano do Ensino Médio.



Fonte própria

Em seguida, os *selfies* se tornaram fundamento para a discussão da constituição e de representação de subjetividades. Nesse momento, discutiu-se a ação nas redes sociais e na escolha de referências para estruturação daquelas imagens, além de quais aspectos e características físicas deveriam ser ressaltados por cada um quando compõe suas imagens. Para criar um paralelismo e refletir sobre as atitudes e os juízos desempenhados pelos diversos atores sociais em seus diferentes papéis e categorizações sociais, são utilizadas as obras de Valdemar Cordeiro, Andy Warhol e Hyacinthe Rigaud. Com a finalidade de produção de imagens³ (figura 4) mais afetas ao dia a dia d@s jovens, foram utilizados recursos de ferramentas digitais, cuja reprodutibilidade técnica e possibilidade de divulgação amplia ainda mais as discussões em torno de produção de cultura visual: “Depois da arte-para-os-deuses, da arte-para-os-príncipes e da arte-pela-arte, triunfa agora a arte-para-o-mercado” (Lipovetsky e Serroy, 2015: 28), em que o que está na superfície da imagem é o que está a ser consumido, mas também o que provocará ainda mais consumo, uma vez “que se baseia nos princípios da mudança perpétua, da sedução estética, do divertimento de massa.” (Lipovetsky e Serroy, 2015: 134). A semelhança, pelo menos na superfície da imagem, do que @s jovens produzem nas *selfies* com aquilo que vêm nas páginas publicitárias estreita as separações entre um e outro mundo e faz acreditar, pela proximidade estética, na continuidade do que se estampa na mídia, no dizer dos autores, numa “cultura democrática e mercantil de divertimento.” (Lipovetsky e Serroy, 2015: 13428)

Figura 3. Montagem a partir das imagens produzidas pel@s estudantes do 2º ano do Ensino Médio.



Fonte própria.

No momento de execução desta atividade, desenvolveu-se a percepção e a reflexão sobre a escassez de figuras pardas e negras no contexto das imagens publicitárias e produzidas pela indústria cultural. (Sendo um país de maioria mestiça, como os atores e atrizes das telenovelas e os modelos que compõem os anúncios são em sua grande parte de indivíduos brancos e de cabelos lisos?). A obra de Modesto Brocos y Gomes e sua apresentação e crítica às ideologias do embranquecimento, fundadas em colocações da ciência, constitui uma analogia às situações vividas atualmente: quais os processos de embranquecimento pelos quais passam @s estudantes? Segue-se a esta etapa a elaboração de trabalhos expressivos que manifestem os questionamentos e elaborações dos estudantes neste processo de reflexão. Assim, são elaborados retratos padronizados de figuras retiradas de revistas e jornais, bem como d@s própri@s estudantes. Tais retratos, efetuados individualmente, compõem uma mesma obra coletiva. As técnicas utilizadas para composição do trabalho possuem o objetivo de exteriorizar diferenças, semelhanças e padronizações, como o apresentado pela figura 5.

Figura 4. Montagem a partir das imagens produzidas pel@s estudantes do 2º ano do Ensino Médio.



Fonte própria.

3. As *selfies* produzidas pel@as estudantes não ilustram o artigo visando a não exposição dos mesmos.

Ressalta-se, ainda, que, por solicitação dos estudantes, foram realizadas duas visitas a espaços expositivos, cujas obras expostas se referiam à formação étnica brasileira: a obra escultórica *Bartira* de Victor Brecheret, de 1952 (que também é obra do PAS) e duas exposições. A primeira de Rubem Valentim, artista autodidata brasileiro, que possui como referência o universo imagético da crença religiosa trazida ao Brasil pelos negros africanos, como as ferramentas de culto, as estruturas dos altares e os símbolos dos deuses. A segunda sobre o Plano Piloto de Brasília e sobre ela discutiu-se o pertencimento ou não a esse espaço que é considerado elitista, sendo que alguns d@s estudantes são descendentes dos trabalhadores que o construíram, na década de 1950.

3.2. Registros autorais dos jovens envolvidos

Para além das construções discursivas realizadas pel@s estudantes durante todo o processo desenvolvido, dois outros momentos podem acrescentar-se como reflexão para e sobre a proposta aqui relatada. Um diz respeito à entrevista efetuada pel@s jovens, tendo como recurso questões⁴ elaboradas por el@s, com mulheres de suas famílias. A discussão que se seguiu à apresentação das respostas coletadas com as entrevistadas juntaram-se alguns pequenos vídeos⁵ trazidos espontaneamente pel@s jovens após a exposição de uma fala de uma adolescente⁶ que possui um canal no *You Tube*, abordando a questão das relações abusivas e violentas contra as mulheres.

Outra atividade foi a entrevista realizada pela professora de artes visuais de outro campus do IFB com um grupo focal aleatoriamente escolhido, com vistas à pesquisa sobre educação estética. Tal grupo era composto de dois estudantes adultos do ensino técnico subsequente ao Ensino Médio e de cinco estudantes do Ensino Médio, sendo três deles do 2º ano, turma em que a proposta aqui descrita foi realizada. Como resposta à pergunta “como é o ensino da arte aqui no campus (Samambaia)?” Estes dois estudantes responderam que por meio do ensino da arte efetuado na escola puderam entender um pouco melhor os processos de criação dos artistas e, conseqüentemente, os seus próprios, além de ter contato com obras de arte. Além disso, expuseram que não se tratava só de estudar autores e obras, mas, nas palavras de um estudante, “da gente ser os nossos artistas [sic] não só pensar nos outros [...]”, ou seja, pensar-se como receptor, mas também como produtor de cultura visual.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito se pondera que frente à estetização das relações do sujeito com o mundo, bem como diante da necessidade de reconhecer o hibridismo e a complexidade que compõem as subjetividades, o ensino da Arte deve preocupar-se com as reflexões e apreensões sobre uma cultura visual e não somente apenas com as produções que compõem o acervo historicamente considerado como artístico. Essa necessidade se amplia pela análise do atual cenário educacional, em especial o brasileiro, em que a instituição escola se mostra ineficiente em auxiliar @s jovens a interpretar o mundo para, tanto para o momento quanto para o futuro, atuar criticamente e de modo a reverberar uma emancipação aos sistemas generalizantes e opressores e constituir-se como sujeito, como autor de sua existência.

As atualizações das relações entre sociedade e escola e a caracterização dessa instituição como aquela que possa, de fato, promover esforços no sentido de construir tal autoria pode ser alcançada por meio de proposições pedagógicas que promovam a percepção das mediações efetuadas entre sujeito e realidades por meio dos artefatos da cultura visual, uma vez que o estético e o experiencial transformaram-se no veículo de manutenção e proliferação dos sistemas de consumo e das atuais maneiras de se colocar no mundo. O corpo motivado ao consumo é o corpo que está, fora e dentro da escola, a ser atravessado pela instância estética que, como aponta Guattari (1992), é uma instância fundamental na formação de subjetividades.

“O corpo pode ser inscrito, ou se inscrever, em ações tanto repressivas como emancipatórias e, como as ações são dinâmicas, elas podem orientar-se em direção oposta àquela que lhes deram início. [...] Destacamos o quão necessário é um conjunto de práticas e discursos que reconheçam a sensibilidade e os modos como se dá social e culturalmente a produção dos corpos e como o corpo produz a si e a outros corpos.” (Berté e Tourinho, 2013: 1463).

De todo modo, tais proposições pedagógicas devem caminhar no sentido de também propor mediações nas quais as percepções e a criação de sensibilidades incrementem a capacidade de criticidade em relação aos fenômenos promovidos pela atual cultura visual e seus discursos fractais que alcançam e fagocitam um sem número de instâncias e peculiaridades. Essas mediações, longe de determinarem os produtos que se constituirão em ferramentas para leitura do mundo, devem promover a criação de discursos autorais por parte d@s jovens educand@s, emancipando-os às lógicas de estruturas generalizantes e promovendo inferências sobre a suposta democratização da cultura e do divertimento. São mediações centradas na escuta atenta aos jovens de modo a percebê-los como produtores – e não somente reprodutores – de discursos. Assim, as afirmações das teorias educacionais que colocam @ estudante como centro de seu processo de aprendizagem podem, de fato, fazer

4. Algumas dessas perguntas foram: 1) Quando você se fala de mulher, o que você a imagina fazendo? 2) Sendo mulher, você se sente de alguma forma sobrecarregada pelas funções que lhe são atribuídas? e 3) Como ocorre a divisão de tarefas, no que diz respeito às funções do masculino e do feminino em casa e na sociedade?

5. *Invisible Players*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio> e *Cultura do estupro - Luiz Felipe Pondé*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=l6tEx7wzE48&t=4s>. Ambos com acesso em 03 jul 2017.

6. *Relacionamento abusivo e cultura do estupro*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CuY-Sl7eYHs&t=320s>. Acesso em 28 jun 2017.

valer-se no ensino da arte, sem deixar de lado as exigências necessárias à continuidade dos estudos, como no caso de Brasília em que a prova de acesso à universidade elege determinadas imagens da Arte.

Por fim, uma atenção especial nesse processo de mediação às estratégias de transculturalização e sua ingerência na construção de subjetividades individuais e sociais, incluindo a percepção das ações de embranquecimento entre os jovens atendidos. A importância da percepção dessas estratégias compõe corpo de estudo fundamental quando da reflexão sobre subjetividades, visto sua influência no âmbito sócio político brasileiro: a resistência a uma homogeneização nas aparências (cabelos, corpos e vestimentas) pode resultar no reconhecimento e na importância da diversidade; a importância de se avançar das cotas à legitimação de ocupação dos espaços.

Portanto, a ação pedagógica surgida pelo interesse na cultura visual, evoca o empreendimento de uma prática de reflexão d@ jovem sobre a formação de sua subjetividade e do reconhecimento de si mesmo, bem como de seu exercício de ser e representar o mundo, mas também se torna lugar de investigação do espaço subjetivo d@ estudante dentro da escola, como produtor de discursos, saberes e cultura.

REFERÊNCIAS

- Baraze, I. M. (2010) "Sobre cómo la educación artística podría potenciar la capacidad crítica ante los médios." In: *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. Porto, Portugal: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV, 2010, p. 98-111.
- Barbosa, A. M. e Coutinho, R. (2011) *Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos*. São Paulo: REDEFOR/UNESP, 2011.
- Berté, O., & Tourinho, I. (2013, maio) Quando imagens ma(n)donas educam corpos. *Anais do IV Encontro Nacional de Estudos da Imagem/ I Encontro Internacional de Estudos da Imagem*. Londrina, PR. [Consulta 02 junho 2017] Disponível em <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2013/anais2013/trabalhos/pdf/Irene%20Tourinho%20e%20Dailso%20Berte.pdf>.
- Coradesqui, G. & Rodrigues, G. (2012, outubro) "Sentido e estranhamento no espetáculo. Danaides: investigações sobre mediação." *Anais do VII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – Abrace*. Porto Alegre, RS, Brasil, VII [on line] [Consulta 12 dezembro 2016]. Disponível em <http://www.portalabrace.org/viiicongresso/completos/teorias/Glauber%20CORADESQUI%20RODRIGUES%20Giselle.%20Sentido%20e%20estranhamento%20no%20espetaculo%20Danaides%20-%20investigacoes%20sobre%20mediacao.pdf>
- de Assumpção, A. L. M., & dos Santos Soares, A. (2017). "Metodologias ativas–pontos e contrapontos de uma proposta metodológica". *Revista eixo*, 6(1), 32-36.
- Dewey, J. (2010) *Arte como experiência*. Tradução para português por Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes.
- Guattari, F. (1990) *As três ecologias*. Tradução para português por Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus.
- Guattari, F. (1992) *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução para português por Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34.
- Lipovetski, G. & Serroy, J. (2015) *A estetização do mundo: viver na época do capitalismo artista*. Tradução para português por Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras.
- Martín-Barbero, J. (2001). *Os exercícios do ver*. São Paulo: SENAC.
- Mirzoeff, N. (2003) *Una introducción a la cultura visual*. Buenos Aires: Paidós.
- Rancière, J. (2009) *A partilha do sensível*. São Paulo: EXO experimental; Ed. 34.