



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

*Imagens de referência:*  
uma trama entre cultura visual e a educação da  
cultura visual

Lucas Pacheco Brum

Brasília  
Maio de 2017



**UnB**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

***Imagens de referência:***  
**uma trama entre cultura visual e a educação da cultura visual**

Lucas Pacheco Brum

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes Visuais da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação em Artes Visuais, na linha de pesquisa Educação em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Belidson Dias

Brasília  
Maio de 2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

---

Professora Dra. Tatiana Fernández (VIS/UnB)

**PRESIDENTE**

---

Professora Dra. Fátima Lucilia Vidal Rodrigues (UnB)

**MEMBRO EXTERNO**

---

Professora Dra. Lisa Minari Hargreaves (UnB)

**MEMBRO INTERNO**

---

Professora Dra. Therese Hofmann (UnB)

**SUPLENTE**

Brasília  
Maio de 2017

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu porto seguro, por ter me dado saúde e força, iluminado todo meu caminho para superar as dificuldades encontradas ao longo desse processo.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e apoio incondicional, que não mediram esforços em ajudar-me quando mais precisei. Sou grato a vocês por acreditarem e investirem em mim.

A minha irmã, pelo amor, carinho, e pelas palavras de encorajamento quanto tudo parecia impossível.

Aos meus amigos da cidade de Montenegro/RS, e da cidade de São Luiz Gonzaga/RS que, mesmo distantes, sempre estiveram ao meu lado.

À cidade de Brasília, pela estada, e por proporcionar diferentes vivências e experiências.

A esta universidade e ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Arte, que me receberam de portas abertas, oportunizando-me trocas de experiências e a construção do conhecimento.

Agradeço com letras MAIUSCÚLAS ao meu querido orientador, Professor Dr. Belidson Dias, pela paciência nas orientações, pelo incentivo e pela credibilidade, que tornaram possível a conclusão desta dissertação.

Gratidão à vida!

*O indizível só me poderá ser dado  
através do fracasso de minha linguagem.*

Clarice Lispector.

## RESUMO

Esta investigação tem como foco a discussão das imagens de referência de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental, no sistema de ensino público de Brasília/DF, de 13 a 16 anos de idade, a partir das imagens das mídias sociais que integram seu dia a dia. O conceito “imagens de referência”, neste estudo, está empregado às imagens que são importantes e significativas e que, de alguma forma, produzem sentidos em suas vidas cotidianas. A partir desse conceito, esta pesquisa está estruturada considerando cinco questões de pesquisa, que são: Quais são as imagens de referência para cada Estudante? Como os estudantes se relacionam com suas imagens de referência? Qual é o impacto das suas imagens de referência na vida dos estudantes? De que forma as imagens chegam à vida escolar dos estudantes e passam a ser imagens de referência? Quais são as contribuições das imagens de referência dos estudantes para a Educação das Artes Visuais? Nesse sentido, esta investigação teve como objetivo investigar as imagens de referência dos estudantes para o ensino e aprendizagem em arte. E, como escopo metodológico, foi utilizada uma trama conceitual, baseada numa abordagem qualitativa, sendo selecionados para a técnica de coleta de dados o questionário semiestruturado, o aplicativo de mensagens multiplataforma e o grupo focal. Primeiramente, foram aplicados os questionários semiestruturados, que foram analisados e organizados para, posteriormente, realizar os grupos focais com o uso das demais ferramentas de coletas de dados. A revisão de literatura partiu das concepções da Cultura Visual e da Educação da Cultura Visual ao entrelaçar visualidades, cultura, escola, arte e educação. Os resultados apontaram que as imagens de referência exercem sobre os estudantes diferentes influências nos seus modos de ser, falar, agir, pensar, vestir e se comportar, além de estarem implicadas em suas histórias de vida e na (re) construção de suas identidades e subjetividades. As imagens de referência tornam-se impactantes sobre a vida dos estudantes na medida em que estão relacionadas às culturas, experiências e vivências pessoais que cada um tem com suas imagens. Desse modo, as imagens de referência se tornam referência a partir da relação que cada um tem com suas imagens e os significados que atribuem a elas.

**Palavras-chave:** imagens de referência, cultura visual, educação da cultura visual, escola, cultura.

## ABSTRACT

This investigation focus on the discussion of reference images from a group of elementary and middle school students of the public school system of Brasilia/DF, whose ages range from 13 to 16, from images taken from social media which are part of their day-to-day lives. The concept "image and reference", in this study, is applicable to the images that are important and meaningful and that, in a way, produce meaning to their everyday lives. Starting from this basic thought, this analysis is structured on five research questions, which are: Which images are used as reference by each student? How do students relate to the image? What is the impact of each individual reference image in the lives of the students? How do these images come to their school lives and become reference images? Which are the contributions made by the reference images towards Visual Arts Education? That being said, this investigation's main objective was to investigate there reference images of the students for the teaching and learning of art. And, as methodological scope, a conceptual plot , based on the qualitative approach, being selected for data collect the semi structured questionnaire, message application multi platform and the focus group. First, the semi structured questionnaire was given, which were analized and organized so later they could be used on the focus groups with the deploy of other tools for data gathering. The literary review parted from the Visual Culture and Visual Culture Education when it interweaves visualities, culture, school, art and education. The results show that reference images exerts different influences upon student's way of being, speaking, acting, dressing and behaving; besides being part of their life story and the reconstruction of their identities and subjectiveness. Reference images become very impactant to the students' lives when it they relate to culture, experiences personal experience that each has with their images. That being said, reference images become reference from the relation that each individual has with their own image and the meaning they give to them.

**KEYWORDS:** reference images, visual culture, visual culture education, school and culture.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>1. CAPÍTULO - Escolhendo: texturas, cores e linhas</b> .....	28
1.1. As Principais Linhas: as imagens.....	29
1.2. Revirando a Caixa de Costura: estado do objeto da pesquisa.....	33
1.3. As Primeiras Linhas: delimitação do tema a partir das minhas “Memórias Visuais” .....	39
<b>2. CAPÍTULO - A Trama entre: Cultura Visual e a Educação da Cultura Visual</b> .....	59
2.1. Imagens de referência: e alguns nós com a cultura e com a escola.....	77
<b>3. CAPÍTULO - Os Pontos: da trama conceitual metodológica</b> .....	95
3.1. O Pontos - mola - O Questionário Semiestruturado.....	97
3.2. A Organização dos Questionários Semiestruturados.....	100
3.3. O uso do Aplicativo <i>WhatsApp</i> .....	100
3.4. A Organização dos Dados Visuais.....	102
3.5. Os Grupos Focais.....	103
<b>4. CAPÍTULO - Algumas Costuras - (análise dos dados)</b> .....	107
4.1. O impacto e as influências das imagens de referência nos modos de falar e de expressar dos colaboradores.....	109
4.2. O impacto e as influências das imagens de referência nas histórias de vida e na vida profissional dos colaboradores.....	125

4.3. O impacto e as influências das imagens de referência e o conceito de verdadeiro (a) sobre os colaboradores.....	131
4.4. O impacto e as influências das imagens de referência através dos conteúdos (letras de músicas) sobre a vida dos colaboradores.....	138
4.5. O impacto e as influências das imagens de referência nos modos como os colaboradores se vestem.....	143
4.6. As imagens de referência que estão relacionadas à infância.....	146
4.7. As imagens de referência e a cultura dos colaboradores.....	151
4.8. O impacto das imagens de referência na escola e na vida escolar dos colaboradores.....	165
4.9. O uso das imagens de referência em sala de aula como potência pedagógica em arte.....	173
<b>5. Considerações Finais.....</b>	<b>186</b>
<b>6. Referências.....</b>	<b>193</b>
<b>7. Apêndices.....</b>	<b>200</b>
7.1. Apêndices I.....	200
<b>8. Anexos.....</b>	<b>202</b>
8.1. Anexo I.....	202

## LISTA DE TABELAS

Quadro 01: Teses e Dissertações relacionadas ao termo de Cultura Visual...	35
Quadro 02: Teses e Dissertações relacionadas ao termo de Educação da Cultura Visual.....	36
Quadro 03. Definição de Conceitos. Fonte: Dias (2012, p. 60 - 61).....	66
Quadro 04: Oito motivos para trabalhar com as imagens de referência.....	87
Quadro 05: Roteiro dos Questionários Semiestruturado.....	99
Quadro 06: Falas dos colaboradores dos Grupos Focais.....	160
Quadro 07: Falas dos colaboradores dos Grupos Focais.....	161
Quadro 08: Falas dos colaboradores dos Grupos Focais.....	167
Quadro 09: Falas dos colaboradores dos Grupos Focais.....	181

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Imagem da capa da Introdução. Registro pessoal, 2017.....	21
Figura 02: Imagem da capa do Capítulo 1. Registro pessoal, 2017.....	28
Figura 03: Igreja Assembleia de Deus localizada na cidade de São Luiz Gonzaga no estado do Rio Grande do Sul. Registro Pessoal, 2015.....	45
Figura 04: Boneca Xuxa lançada nos anos de 1980.....	46
Figura 05: Boneca Xuxa lançada nos anos de 1980.....	46
Figura 06: Memórias Visuais: <i>Minhas Bonecas</i> . Registro pessoal, 2015.....	47
Figura 07: Memórias Visuais: <i>Minhas Bonecas</i> . Registro pessoal, 2015.....	47
Figura 08: Memórias Visuais: <i>Minhas Barbies</i> . Registro pessoal, 2015.....	48
Figura 09: Memórias Visuais: <i>Minhas Barbies</i> . Registro pessoal, 2015.....	48
Figura 10: Coleções de Tazos lançados nos Estados Unidos na década de 1990.....	50
Figura 11: Gelos-cósmicos lançados pela empresa Coca-Cola em 2000.....	50
Figura 12: Capa do longa metragem “Estado Crítico”, realizado no ano de 2004.....	52
Figura 13: Imagem da capa do Capítulo 2. Registro pessoal, 2017.....	59
Figura 14: Imagem da capa do Capítulo 3. Registro pessoal, 2017.....	95
Figura 15: Metodologia Visual. <i>Print</i> da tela do telefone celular dos dados visuais enviados e das conversas realizadas com dois colaboradores pelo aplicativo <i>WhatsApp</i> .....	102

Figura 16: Metodologia Visual. <i>Print</i> da tela do telefone celular dos dados visuais enviados e das conversas realizadas com dois colaboradores pelo aplicativo <i>WhatsApp</i> .....	102
Figura 17: Metodologia Visual. <i>Print</i> da tela do computador (Word) de como foi construído o Álbum de Imagens de Referência ao longo do processo de coleta de dados.....	103
Figura 18: Imagem da capa do Capítulo 4. Registro pessoal, 2017.....	107
Figura 19: Imagem de referência “Whindersson Nunes” da colaboradora 15.....	110
Figura 20: Imagem de referência “Julio Cocielo” da colaboradora 12.....	112
Figura 21: Imagem de referência “Justin Bieber” da colaboradora 11.....	113
Figura 22: Imagem de referência “Dani Russo” da colaboradora 16.....	115
Figura 23: Imagem retirada da <i>Internet</i> sobre o desabafo da Dani Russo quando apanhou da sua mãe nas suas redes sociais.....	116
Figura 24: Imagem de referência “Kéfera Buchmann” da colaboradora 01.....	120
Figura 25: Imagem de referência “Cléo Pires” da colaboradora 13.....	121
Figura 26: Imagem de referência “Dani Russo” do colaborador 05.....	122

Figura 27: Imagem de referência “Caio Castro” (direita) da colaboradora 11.....	124
Figura 28: Imagem de referência “Arthur Aguiar” (esquerda) da colaboradora 11.....	124
Figura 29: Imagem de referência “Selena Marie Gomez” da colaboradora 18.....	126
Figura 30: Imagem de referência “Selena Marie Gomez” da colaboradora 18.....	126
Figura 31: Imagem de referência “Sérgio Dutra Santos” da colaboradora 16.....	128
Figura 32: Imagem de referência “Ariana Grande” da colaboradora 14.....	130
Figura 33: Imagem de referência “Ariana Grande” da colaboradora 14.....	130
Figura 34: Imagem de referência “Kéfera Buchmann” da colaboradora 01.....	132
Figura 35: Imagem de referência “Kéfera Buchmann” da colaboradora 04.....	133
Figura 36: Imagem de referência “Cléo Pires” da colaboradora 03.....	135
Figura 37: Imagem de referência “Cléo Pires” da colaboradora 03.....	135

Figura 38: Imagem de referência “Carol Scan” do colaborador 19.....	136
Figura 39: Imagem de referência “Jorge e Mateus” da colaboradora 01.....	138
Figura 40: Fragmentos das letras das músicas do Pedro Qualy, retiradas do seu <i>Instagram</i> pela colaboradora que ajudaram a superar o fim do seu relacionamento. ....	141
Figura 41: Fragmentos das letras das músicas do Pedro Qualy, retiradas do seu <i>Instagram</i> pela colaboradora que ajudaram a superar o fim do seu relacionamento. ....	141
Figura 42: Fragmentos das letras das músicas do Pedro Qualy, retiradas do seu <i>Instagram</i> pela colaboradora que ajudaram a superar o fim do seu relacionamento.....	141
Figura 43: Imagem de referência “Pedro Qualy” da colaboradora 13.....	142
Figura 44: Imagem de referência “Gigi Hadid” da colaboradora 03.....	145
Figura 45: Imagem de referência “Gigi Hadid” da colaboradora 03.....	145
Figura 46: Imagem de referência “Forever Play” da colaboradora 02.....	147
Figura 47: Imagem de referência “As Espias” da colaboradora 09.....	147

Figura 48: Imagem de referência “Bob Esponja” da colaboradora 09.....	147
Figura 49: Imagem de referência “ <i>Barbie</i> ” da colaboradora 09.....	148
Figura 50: Imagem de referência “Super Coque” da colaboradora 15.....	148
Figura 51: Imagem de referência “Ben 10” da colaboradora 15.....	148
Figura 52: Imagem de referência “Flash” do colaborador 10.....	149
Figura 53: Imagem de referência “Cristiano Ronaldo” do colaborador 05.....	157
Figura 54: Imagem de referência “Carl Johnson” do colaborador 06.....	157
Figura 55: Imagem da capa das considerações finais. Registro pessoal, 2017.....	186



# Introdução

“Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos” (Alberto Manguel, 2001, p. 21).

Esta investigação é uma **trama** que tem como suas principais linhas as **imagens de referência**. Um dos significados da palavra trama está ligado ao procedimento ardiloso: aquilo que prende e emaranha, une as coisas umas às outras. Tramar é fazer um entrelaçamento de fios. Nesse sentido, este estudo é uma grande trama que buscou investigar as **imagens de referência** de um grupo de dezenove estudantes de uma escola do ensino público de Brasília/DF, de 13 a 16 anos de idade, a partir das imagens das mídias sociais<sup>1</sup> que integram seu dia a dia.

O conceito, “**imagens de referência**”, aqui, é entendido do ponto de vista das imagens que constituem os repertórios visuais dos estudantes a partir das mídias sociais. O conceito, neste estudo, está relacionado às imagens que são importantes e significativas e que, de alguma forma, produzem sentidos e experiências em suas vidas cotidianas. Toma-se como exemplo a imagem dos cantores (as), atores (atrizes) de seriados e de novelas, os personagens e super-heróis de filmes e desenhos animados, das histórias em quadrinhos, como os mangás, e as celebridades que circulam no facebook<sup>2</sup>, *instagram*<sup>3</sup>, *twitter*<sup>4</sup>, *site*, blogs, *YouTube*<sup>5</sup> entre outros.

No entanto, é importante destacar que muitas outras imagens que circulam nestes espaços, ou até mesmo imagens pessoais de um sujeito, as quais não fazem parte destas mídias sociais, podem ser referência ou significativas, de algum modo, para cada um. Podem trazer lembranças, recordações, em um sentido positivo ou negativo, ou influenciá-lo de outras formas.

---

<sup>1</sup> Mídias Sociais constituem-se de canais de relacionamentos na *internet* nos quais existem diferentes possibilidades de participação e interação entre os usuários. As mídias sociais incluem não só as redes sociais, mas também os blogs e *sites* de compartilhamento.

<sup>2</sup> Facebook é uma rede social gratuita que permite seus usuários compartilhar conteúdos como: fotos, mensagens e vídeos.

<sup>3</sup> *Instagram* é uma rede social de fotos para usuários de *Android* e *iPhone*. Trata-se de um aplicativo gratuito que pode ser baixado e, a partir dele, é possível tirar fotos com o celular, aplicar efeitos nas imagens e compartilhar com seus amigos.

<sup>4</sup> *Twitter* é uma rede social, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos, em textos de até 140 caracteres.

<sup>5</sup> *YouTube* é um *site* que permite seus usuários carregarem e compartilharem vídeos em formato digital.

Tendo em vista as diferentes imagens que se fazem presentes na vida diárias dos estudantes - as quais estão sempre em circulação nos seus telefones celulares, roupas e acessórios, e que, de algum modo, afetam, provocam e influenciam suas vidas - foi feito um recorte a partir das imagens que circulam nas mídias sociais. Esta escolha se justifica por ser um espaço virtual em que os estudantes convidados para esta investigação estão sempre em interação, compartilhando conteúdos (fotos, vídeos, mensagens) de seus interesses.

O conceito desenvolvido neste estudo não está vinculado, exclusivamente, aos estudantes (colaboradores)<sup>6</sup> participantes. Parte-se da ideia de que os professores do ensino formal e informal possam usá-lo em suas práticas pedagógicas, como um procedimento metodológico de ensino. Poderá se inserir nas suas formas de ensinar em sala de aula, juntamente com tantas outras imagens e as demandas do currículo escolar. Ele consiste em provocar tensionamentos (colocar sobre tensão) entre as imagens a que os estudantes têm afeição, as imagens da História da Arte e os conhecimentos formais da arte para a construção da aprendizagem. Não se pretende que os professores deem aulas de imagens de referência, mas sim, que, a partir das formas de ensinar do professor, as imagens de referência dos seus estudantes possam integrar as suas práticas e seus planejamentos escolares.

Através do uso do conceito, na prática docente, espera-se que os professores possam conhecer as imagens dos seus estudantes<sup>7</sup> e incluí-las em suas práticas, como os gostos, seus interesses por certas imagens, a maneira como se relacionam com elas, as influências que as imagens exercem sobre suas vidas e as suas culturas. As imagens de referência dos estudantes podem ser levadas ao encontro da cultura visual, que busca questionar e colocar no foco as discussões das experiências visuais, sociais e culturais e as diferentes interpretações das imagens, de maneira crítica e criativa. Assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas, em sala de aula, pode dar voz à criticidade dos estudantes na construção de aprendizagens.

Nesse entendimento as imagens de referência, para este estudo, são

---

<sup>6</sup> Usarei o termo estudantes para referir a todos de um modo geral e Colaboradores especificamente aos estudantes que participaram desta investigação.

<sup>7</sup> Esta questão de como os professores podem conhecer as imagens de referência dos estudantes será discutida no segundo capítulo.

aquelas que exercem importância sobre os estudantes e para as suas vidas, impactando em seus modos de ser e estar no mundo e influenciando as suas atitudes, pensamentos, comportamentos, gostos, modos de falar, de vestir, de andar e de pensar. A partir de suas necessidades e de seus meios socioculturais, os estudantes escolhem, optam, elegem, adotam, separam e selecionam estas imagens. Mas, também, essas imagens adentram seus universos, inconsciente e subliminarmente ao ato determinado pelos discursos institucionais da escola, família, estado e pela cultura visual do cotidiano.

Segundo Irene Tourinho (2012), as imagens operam sobre os sujeitos, construindo significados, sentidos, informações e conhecimentos que funcionam como referências identitárias. Fernando Hernández (2007) afirma que nos espaços culturais, meninos, meninas e jovens “encontram hoje muitas de suas referências para construir suas experiências de subjetividade” (2007, p. 37). Assim, as imagens de referência não estão dissociadas da cultura dos estudantes, pois eles são influenciados pelos locais em que vivem e habitam. Raimundo Martins compreende que “o território visual onde as pessoas estão situadas - moram, frequentam, etc. -, ou seja, o contexto das esferas das suas relações com o mundo, coloca num processo de construção de sentidos e significados, de práticas de interpretação” (2011, p. 18).

As imagens de referência dos estudantes explicam, contam e narram histórias e experiências de vida, sejam elas quais forem. Contam, a partir de determinados pontos de vista, o que os estudantes percebem no meio em que vivem e se relacionam. Elas promovem a interlocução entre essas realidades e as diversas maneiras de contextualização dessas realidades, que se apresentam de diversas formas, como: corporais, sonoras e imagéticas. Tourinho e Martins (2011) explicam que os jovens e adolescentes são os mais influenciados pelo contexto, pelas referências, informações e valores da cultura que os rodeiam. Assim, os autores entendem que seus conhecimentos, interesses e identidades estão contagiados por essas influências e incorporados aos seus modos de vida, passando a fazer parte de suas subjetividades e sensibilidades.

Nesse estudo, o interesse foi problematizar estas imagens de referência que fazem parte de suas culturas e as influências que elas exercem sobre os estudantes, e como elas se tornam referência na vida dos estudantes.

Também, pensar na potência pedagógica do conceito para o ensino-aprendizagem em arte, envolvendo os conhecimentos formais da arte e a cultura dos estudantes. A potência pedagógica do conceito neste trabalho está relacionada aos interesses pessoais e às experiências estéticas que os estudantes têm com suas imagens. Ao serem integradas a outras imagens, na prática pedagógica, os conteúdos do currículo escolar constroem aprendizagens de maneira significativa, pois os estudantes se vêem reconhecidos pelas suas imagens e pelos locais em que vivem. Desse modo, o conceito pode promover práticas em que os estudantes possam desenvolver sua formação crítica sobre diversos assuntos, questões e problemas sociais que se fazem presente nas sociedades contemporâneas, bem como buscar o prazer pela aprendizagem em arte a partir do cotidiano com que se identificam.

Portanto, o ambiente escolar é um rico cruzamento de culturas, pois, no cenário contemporâneo em que se encontra o ensino, os estudantes possuem seus próprios repertórios visuais e suas próprias imagens de referência. Com base nesses pressupostos, se salientam as questões de pesquisa, que são:

- Quais são as imagens de referência para cada estudante?
- Como os estudantes se relacionam com suas imagens de referência?
- Qual é o impacto das suas imagens de referência na vida dos estudantes?
- De que forma as imagens chegam à vida escolar dos estudantes e passam a ser imagens de referência?
- Quais são as contribuições das imagens de referência dos estudantes para a Educação das Artes Visuais?

Esta investigação toma como ponto de partida o seguinte objetivo: investigar as imagens de referência dos estudantes como potência pedagógica para o ensino-aprendizagem em arte.

Como objetivos específicos, pretende-se: analisar as imagens de referência que influenciam os estudantes; identificar como os estudantes influenciam-se e relacionam-se com as imagens de referência e como as mesmas se apresentam na vida escolar dos estudantes; compreender as imagens de referência dos estudantes como potência pedagógica para o ensino-aprendizagem em arte.

Para responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos traçados, escolheu-se uma trama conceitual metodológica, baseada em uma abordagem qualitativa, sendo selecionado, como método, um estudo caso e, para a técnica de coleta de dados, o questionário semiestruturado, o aplicativo *WhatsApp*<sup>8</sup> e o grupo focal.

Para a realização desta investigação, conta-se com uma trama de referências teóricas da Cultura Visual e da Educação da Cultura Visual<sup>9</sup>, que tratam dos conceitos de imagem, visualidade, arte e educação. Entre elas, se salientam: Belidson Dias (2012, 2011a, 2011b, 2008, 2007, 2005); Fernando Hernández (2014, 2011, 2007, 2000); Irene Tourinho (2014, 2011, 2011b, 2009); Kerry Freedman (2006, 2005, 2003); Kevin Tavin (2011, 2009, 2008); Leonardo Charréu (2013, 2011); Paul Duncum (2011, 2002) e Raimundo Martins (2014, 2011a, 2011b, 2009, 2008, 2007a, 2007b 2006, 2005, 2004). E, para contribuir na costura dessa trama, destacam-se autores como Jose Luiz dos Santos (2006); Michel de Certeau (2012, 1996, 1994) e Pérez Gómez (2001), entre outros.

Nesse sentido, a partir dos objetivos apontados, a intenção é contribuir com o ensino das Artes Visuais e outras áreas do conhecimento, pois as imagens de referência podem potencializar aproximações com os conteúdos da História da Arte<sup>10</sup>, os conhecimentos formais, juntamente com a cultura dos estudantes em que estão inseridos, questionando e debatendo diferentes assuntos e problemáticas que cercam o universo dos estudantes. Possibilita promover, assim, aprendizagens sobre as diversas maneiras de se ver, dando sentido àquilo que visualizam. Além disso, propor, pedagogicamente, as diversas interpretações de suas culturas através das imagens. Nesse seguimento, essa trama é estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo - **“Escolhendo: texturas cores e linhas”** - apresento **“As Principais Linhas: as imagens”**. Do ponto de vista da cultura

---

<sup>8</sup> O *WhatsApp Messenger* é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite a troca de mensagens, fotos, vídeos e áudios. Nesta pesquisa o aplicativo esteve a serviço da pesquisa como uma ferramenta de Coleta Digital para coletas os dados visuais dos estudantes.

<sup>9</sup> Este conceito, bem como da Educação da Cultura Visual, será aprofundado no segundo capítulo dessa Dissertação de Mestrado.

<sup>10</sup> Ao longo dessa dissertação estou me referindo à História da Arte de um modo geral, principalmente à História da Arte contada nos livros didáticos que são usadas nas escolas. No entanto, entendo que existem várias Histórias da Arte contadas sobre a perspectiva de diferentes autores.

visual as principais linhas dessa trama são as imagens. Discorro sobre conceitos de alguns autores significativos para entender como as imagens se apresentam no cotidiano da vida escolar. No subcapítulo “**Revirando a Caixa de Costura: estado do objeto da pesquisa**”, exponho o estado do objeto da investigação, ao procurar por pesquisas que se aproximam do problema desta investigação. Também, exponho trabalhos encontrados que se relacionam à cultura visual e à educação da cultura visual.

Na sequência, “**As Primeiras Linhas: delimitação do tema a partir das minhas “Memórias Visuais”**”, retorno as minhas lembranças da época de infância, para compreender o meu objeto pesquisa, buscando nas gavetas e nos arquivos da minha recordação as minhas imagens de referência, as quais se constituem como marcas e registros das minhas memórias visuais. Apresento dados visuais de experiências de vida, com desfiles, vestidos, sapatos de salto alto e toalha na cabeça. Assim, busco, primeiramente, o meu repertório visual e, também, expandir a compreensão às imagens de referência e o conceito de potência pedagógica.

No segundo capítulo, “**A Trama entre: Cultura Visual e Educação da Cultura Visual**”, disserto sobre como esses dois conceitos surgiram no campo das Artes Visuais e como se relacionam com a problemática de minha pesquisa, entendendo-os como o principal arcabouço teórico. Apresento, ainda, os principais aspectos que colocam em foco as imagens, visualidades e artefatos que contribuem para uma educação embasada na cultura e no social.

E, na mesma sucessão, no subcapítulo “**Imagens de referência: alguns nós com a cultura e com a escola**”, descrevo sobre o conceito de cultura, que é fundamental para a compreensão de como os repertórios visuais dos estudantes são construídos dentro de uma rede de significados que conceitua o que é cultura. Em seguida, defendo este conceito, analisando como ele pode potencializar e favorecer a prática pedagógica em artes e como as imagens de referência se relacionam com a cultura e com a escola na produção de significados.

E, já no terceiro capítulo, “**Os Pontos: da trama conceitual metodológica**”, exponho o percurso, o caminho e as escolhas metodológicas que este trabalho seguiu, a partir de uma perspectiva da pesquisa qualitativa.

E, no último capítulo, “**Algumas Costuras**” apresento os resultados desta trama, costurando os autores, imagens, ideias, conceitos, concepções e falas dos colaboradores participantes, buscando responder às questões da investigação.

Assim, convido o leitor a fazer parte desta trama, a se alinhar entre suas imagens de referência, buscando nos arquivos, gavetas e prateleiras de suas memórias o seu repertório imagético. Esta trama busca tecer fios juntamente com as imagens de cada leitor, tentando torná-las interrogativas (?) ao longo do percurso desta dissertação. Espero que muitas questões possam se reverberar na trama de cada um, pois a cada parágrafo e a cada passagem de um capítulo para outro foram escolhidas as melhores linhas, de diferentes cores, texturas, comprimentos, espessuras e gramaturas para realização dessa **trama**.



# 1 capítulo

Escolhendo: texturas cores e linhas

### **1.1. As Principais Linhas: *as imagens***

As imagens são as linhas principais dessa trama, as quais produzem nó, amarrações e costuras que, algumas vezes, se abrem para novas costuras e pontos que vão se tramando ao longo do seu percurso. O conjunto de linhas dispostas para a realização dessa trama é muito variado, pois elas são de diferentes cores, texturas, larguras e comprimento. Ao longo da trama, as linhas vão sendo escolhidas e tramadas umas às outras. Sendo assim, se torna necessário entender, a partir do ponto de vista da Cultura Visual, como as imagens (linhas) fazem parte do cotidiano.

Desse modo, antes de começar a tramar as linhas, destaca-se que os conceitos de imagem e visualidade, nesta trama, são compreendidos a partir dos estudos do campo da Cultura Visual. Entende-se por “visualidades” tudo que é visível. As visualidades incluem: artefatos culturais, imagens, objetos, *performances*, peças teatrais, espetáculos de dança, etc. Já a “imagem”, é entendida como uma produção, imitação, ou representação de um objeto qualquer.

Para Analice Dutra Pillar, “a palavra imagens abriga, em sua amplitude, não só criações artísticas, mas também produções da mídia, objetos do nosso cotidiano, lugares, pessoas, enfim, tudo que é visível, que percebemos visualmente” (2012, p. 03). Nesse sentido, para Jacques Aumont [...], “a imagem se define como um objeto produzido pela mão do homem, em um determinado dispositivo, e sempre para transmitir a seu espectador, sob forma simbolizada, um discurso sobre o mundo real” (2007, p. 26).

O autor corrobora ainda que o conceito de imagem está inteiramente ligado ao conceito de imaginário. Para ele, o imaginário encontra-se nos domínios da imaginação, compreendida como faculdade criativa que produz imagens interiores que podem ser eventualmente exteriorizáveis. Portanto, imagem significa a representação visual como um sistema de significações que assume uma função simbólica.

A partir dessas perspectivas, o momento contemporâneo é das imagens. As pessoas habitam em um universo eletronicamente conectado nas redes da web, invadido pela mídia de informação, pela propagação de imagens publicitárias, pelo consumo e pelo capitalismo. As imagens nos chegam instantaneamente em alta resolução pelos *sites*, telefones celulares e por

outros meios de comunicação, demandando novas formas de viver, pensar e se portar. Com a Vida Digital, as novas tecnologias têm promovido uma saturação da imagem, fazendo com que elas estejam sempre em circulação no cotidiano, influenciando na vida diária. Não há dúvida de que o contexto atual é da imagem, da tecnologia, da comunicação e das relações interpessoais via web, “num mundo saturado por monitores, painéis, telas de diferentes tamanhos, onde imagens e objetos atraem e repelem olhares, e desviam a atenção” (TOURINHO, 2011b, p. 09). Segundo Paul Duncum,

Em nenhum outro momento da história da humanidade foi possível comunicar-se instantaneamente com outras partes do mundo mediante o apoio de imagens de alta resolução. Em suma, essa tecnologia tem proporcionado uma proliferação de imagem sem precedentes que revolucionou por completo, aparentemente em um piscar de olhos, nossa paisagem visual. (DUNCUM, 2011, p. 17).

Esse fator se compreende pelo acesso à informação e pelo avanço do processo tecnológico que movimenta os indivíduos no sentido de serem produtores e consumidores de suas imagens, pois a forma de se relacionar com o mundo mudou, exigindo que os indivíduos sejam cibernéticos, eletrônicos e móveis. A maioria das pessoas está sob conexão e em conexão umas com as outras, a partir do mundo digital, e esse, sempre acompanhado de visualidades e dispositivos em formatos diversos que permitem novas formas de comunicação. O progresso tecnológico não somente faz aumentar o número de imagens, como também facilita ao público o acesso à reprodução de imagens. Qualquer pessoa pode ser um mero consumidor para se tornar um realizador e criador de suas próprias imagens, podendo reproduzir a vida cotidiana através de imagens das mais diversas formas, como uma montagem em programas de computadores ou realização de uma fotografia.

As visualidades e as imagens estão intrinsecamente conectadas ao mundo e à vida das pessoas. Estão na placa de trânsito pela qual se passa na rua, na estampa das roupas dos manequins, nas embalagens dos produtos do supermercado, nos objetos de *design*, nos projetos arquitetônicos a serem construídos, nas imagens televisivas, nas campanhas publicitárias, nas unhas pintadas e nos adereços de cabelos dos jovens, nos chaveiros e cadernos com figuras dos super-heróis. “A cada dia, consumimos quase 18.000 imagens somente percorrendo nossos trajetos cotidianos, rotineiros, demandados por nossas obrigações e compromissos diários” (TOURINHO, 2011b, p. 09). A

partir dessa perspectiva, Martins aponta que “a velocidade e o volume de imagens que sitiam e interpelam cotidianamente constituem uma espécie de avalanche que nos arrasta, desnorteia e fragmenta sem que tenhamos tempo para refletir, analisar ou fazer algum tipo de crítica sobre elas” (2011a, p. 16).

Nesse sentido, Tourinho e Martins afirmam que

Convivemos com mídias conhecidas (fotografias, televisão e filme); mídias tradicionais (pintura, escultura e design) e, ainda, novas mídias artísticas e multimídias, como a web e o processamento digital. Juntas, essas mídias vinculam imagens de informação, de arte, ciência, ficção, publicidade e cultura popular, enfatizando o papel e a importância das visualidades e das mídias visuais no nosso cotidiano e na disseminação de ideias nas esferas públicas e privadas. (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 52 - 53).

Em todas as instâncias, sejam elas mais simples - como a sacola do supermercado - até os meios mais imagéticos, como as mídias de massa, a tipografia (livros, panfletos, jornais, revistas e outros), gravações (fitas magnéticas, cassetes, CDs, DVDs), cinema, televisão em alta definição, outdoors, *sites*, blogs, telefones celulares, entre outros, está explícita a imagem carregada de seus significados com seus códigos e signos. E esses podem produzir discursos, políticas, saberes sociais, econômicos, artísticos, religiosos e ficcionais. A imagem é comunicativa, discursiva, informativa, interpretativa. Ela nos provoca, nos toca, afeta nos modos de ver, agir e pensar, podendo, ainda, propagar ideias, informações, narrativas e formas de lazer e entretenimento. Ela tornou-se indispensável e indissociável da vida contemporânea, pois através dela o homem compra, vende, comunica, informa e divulga. Enfim, está carregada de significados e conceitos que implicam em nossos comportamentos, atitudes e estilo de vida.

Assim, as imagens dos estudantes estão imersas num oceano de visualidades, ou seja, numa paisagem visual que, segundo Duncum (2011), é afetada e atravessada diariamente, e demasiadamente, por diferentes imagéticas carregando consigo signos, políticas, conceitos, discursos e hegemonias pré-determinadas que vinculam nos meios de comunicação de massa.

A partir dessas premissas, compreendo que as imagens de referência são “singulares”, para cada sujeito, pois elas são performativizadas nos indivíduos, através de sistemas de representações e discursos (enunciados, conteúdos transmitidos, e qualidades estéticas contidas nas imagens), fazendo

com que os sujeitos se identifiquem com elas, tornando-as, assim, parte da construção de suas identidades.

Este processo de identificação ocorre na medida em que as imagens de referência se apresentam na cultura dos estudantes, pois elas operam sobre eles, fazendo com que cada um escolha, selecione e opte por certas imagens, de acordo com seus prazeres, interesses pessoais, que estão implicados em sua cultura.

Essas escolhas podem ajudar na construção de suas identidades como, por exemplo: (re) constrói valores e atitudes, geram sentidos e afetos e (re) produz comportamentos, estilos e aparências. Tourinho afirma que “as imagens nos formam, construindo e configurando traços identitários que nos identificam e nos representam” (2011b, p. 06). Nesse entendimento, mesmo que as imagens de referência sejam singulares para cada sujeito, penso que não quer dizer que não exista interferência do outro nas suas escolhas, nas imagens e na formação das identidades, pois nada é tão neutro assim, nos dias atuais.

Desse modo, o sentido dado às visualidades, aos artefatos cotidianos e à forma como o indivíduo se relaciona com eles estão diretamente ligados à cultura em que se vive; o sentido e a forma, como uma espécie de lente através da qual se olha o mundo ao redor. Pérez Gómez (2001) corrobora com o assunto, dizendo que “os indivíduos são entidades singulares em permanente processo de construção, divididos entre os sistemas de categorização, normas de conduta, significados e expectativas que requerem os distintos cenários em que nos toca viver – cada dia mais, mais diferentes e efêmeros” (GÓMEZ, 2001, p. 44). A esse respeito, Martins (2007) também contribui:

A imagem é uma condição vinculada ao modo como uma acepção, ideia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação. Significados não dependem da fonte que os cria, emite ou processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação ou contexto no qual os vivenciamos. Construídos em espaços subjetivos de interseção e interação com imagens, os significados dependem de interpretações que se organizam (estruturam) apoiadas em bases dialógicas. (MARTINS, 2007, p. 27).

Conforme infere Martins (2007), as imagens estão presentes na vida e no mundo, estão carregados de informações sobre nossa cultura e sobre o mundo em que vivemos. Nesse sentido, “a cultura visual tem como foco a visualidade, que enfatiza o sentido cultural de todo olhar, ao mesmo tempo em que subjetiva a operação cultural do olhar” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 33). Ainda,

nas palavras de Fernando Hernández, “Os Estudos da Cultura Visual nos permitem a aproximação com estas novas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de [os alunos] olharem-se e serem olhados” (2007, p. 37).

É partindo dessas perspectivas preliminares que esta investigação se insere no campo dos estudos da Cultura Visual e se propõe a estudar o que está presente no cotidiano e que adquire diversas maneiras de apresentar-se aos olhos do espectador, seja de forma fixa ou em movimento. Nos Estudos da Cultura Visual, como aponta Hernández (2007, p. 39), “encontra-se o sentido para uma outra narrativa para educação das artes visuais, proposta que se constitui tendo por base a cultura visual”. Tais estudos desafiam a refletir criticamente sobre as visualidades do cotidiano.

A cultura visual, bem como a educação da cultura visual, nesta investigação, toma um sentido importante, definidas, portanto, como o principal esboço teórico. A primeira possibilita, através da cultura e do social dos estudantes, investigar as imagens dos estudantes que são tidas como referência e que afetam suas vidas. Já a educação da cultura visual, entendida como recente concepção pedagógica (DIAS, 2011), possibilita ver as imagens de referência dos estudantes como elementos centrais de sua cultura e pensar por meio delas, formas de ensinar que integram as imagens dos estudantes e metodologias que possam ajudar o ensino das Artes Visuais<sup>11</sup>.

Portanto, as imagens são linhas que tecem, se enrolam, se cruzam, fazendo nós apertados e outros que se soltam entre os fios de diferentes cores, texturas e espessuras e abrindo espaços para novas costuras. Entre este emaranhamento de conceitos, imagens e diferentes culturas, alinhavam-se ideias, pensamentos e experiências.

## **1.2. Revirando a Caixa de Costura: *estado do objeto da pesquisa***

Ao revirar a caixa de costura, procurando trabalhos que se aproximem dessa investigação, foi significativo o número de pesquisas, existentes no Brasil e no exterior, relacionadas à imagem, imagem na arte e na educação. Entre alguns autores e pesquisadores, merecem destaque: Aumont (2007);

---

<sup>11</sup> Existem vários termos para a disciplina de Arte na escola, como também: Belas Artes e Artes Plásticas e Educação Artística.

Barbosa (2009, 2005, 1998, 1996); Fabris (2006); Fischer (2002); Oliveira (2004, 2001); Parsons (1992); Pilar (2012, 1999); Ramalho (2005); Rossi (1992).

Entretanto, notou-se um reduzido número de pesquisas que tenham por interesse investigar as de imagens dos estudantes. Em uma busca aprofundada nos mecanismos das bibliotecas digitais, “na caixa de costura” das universidades brasileiras, como na Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, juntamente com o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, percebeu-se um número relevante de pesquisas (teses e dissertações) realizadas em arte, arte/educação<sup>12</sup> e educação associada com o termo de Cultura Visual e educação e visualidades (Quadro 01)<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Passarei, no decorrer deste trabalho a usar a nomenclatura arte/educação com barra (/). Arte/educação está relacionado às formas de arte e educação na prática de ensino das artes visuais. Este termo tem sido usado por grande parte de pesquisadores e arte/Educadores no Brasil.

<sup>13</sup> As teses e dissertações encontradas nas bibliotecas digitais foram pesquisadas no período de outubro a dezembro de 2015.

<b>Universidades</b>	<b>Teses/Dissertações</b>	<b>Palavras-chave mais citadas</b>
Universidade de São Paulo – USP	02 teses 01 dissertação	Jovens, Cultura, Imagem, Fotografia, Identidade, Estudos Culturais e Educação.
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	03 dissertações	Imagem, Educação, Escola e Cotidiano.
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ	05 dissertações	Cultura Visual, Arte, Educação, Pichação, Fotografia, Ensino e Currículo.
Universidade Federal de Goiás – UFG	03 teses 24 dissertações	Educação da Cultura Visual, Cultura Visual, Imagem, Arte, Ensino das Artes Visuais, Fotografia, Escola, Gênero, Visualidades, Educação, Ilustração, Animação e Cotidiano.
Universidade de Brasília – UnB	05 dissertações 01 tese	Educação da Cultura Visual, Cultura Visual, Currículo, Educação, Arte, Gênero e Ensino.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	01 tese 02 dissertações	Infância, Cultura Visual, Visualidades e Educação.
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	04 dissertações	Cultura Visual, Escola, Visualidades, Grafite e Formação Docente.

Quadro 01: Teses e Dissertações relacionadas ao termo de Cultura Visual.

Os trabalhos encontrados, a partir dessa perspectiva, estão relacionados às questões de cultura visual e currículo, visualidades e educação, cultura visual e formação docente, cultura visual e prática docente, desenho infantil e cultura visual, cultura visual e gênero e visualidades relacionadas à escola e ao ensino da arte. Além disso, pesquisas de produções artísticas, como a fotografia e ilustração (Quadro 01). Importante destacar que essas pesquisas

relacionadas à cultura visual foram realizadas nos últimos dez anos. As palavras-chave usadas nos acervos das bibliotecas virtuais das universidades foram: imagens de referência, repertórios imagéticos, gostos imagéticos e visualidades cotidianas. É importante ressaltar, ainda, que alguns trabalhos acessados nas bibliotecas *online* não abriram para a leitura do resumo.

Por outro lado, há poucas investigações sobre a Educação da Cultura Visual. O (Quadro 02) apresenta um número reduzido de trabalhos encontrados relacionados à Educação da Cultura Visual.

<b>Educação da Cultura Visual</b>	<b>Universidades</b>
01 tese 03 dissertações	Universidade Federal de Goiás – UFG
04 dissertações	Universidade de Brasília – UnB

Quadro 02: Teses e Dissertações relacionadas ao termo de Educação da Cultura Visual.

O quadro acima demonstra a necessidade de trabalhos que coloquem em foco a Educação da Cultura Visual, diferentemente dos trabalhos do Quadro 01, que apresenta um maior número de pesquisas vinculadas à cultura visual e educação e visualidades. Apenas duas Universidades<sup>14</sup> têm desenvolvido trabalhos nesta perspectiva, o que demonstra que este campo é ainda incipiente. Nesse sentido, esta pesquisa pode contribuir para este campo de conhecimento, bem como auxiliar nas práticas relacionadas ao cotidiano dos estudantes.

As pesquisas que foram encontradas nessas duas instituições, as quais estão relacionadas ao termo da educação da cultural visual, tratam de estudos que têm como foco analisar as práticas pedagógicas de professores que trabalham com as visualidades, análises das visualidades realizadas pelos estudantes dentro do cenário escolar, como também estudos que discutem as

<sup>14</sup> Os programas de Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás - UFG e a Universidade de Brasília – UnB, têm influências históricas da Espanha. Essas entendem Cultura Visual como Estudos da Cultura Visual, no entanto, programas com influências Anglófilas, não.

visualidades que se apresentam ou permeiam no currículo escolar, além de pesquisas com abordagens fílmicas, publicitárias, *videogame*, grafite e desenhos infantis realizados pelos estudantes.

Essas últimas, na sua grande maioria, buscam abordar a relação do objeto como objeto pedagógico e cultural, como por exemplo: o *videogame* como objeto da construção da aprendizagem. É importante destacar que as referências bibliográficas que essas investigações apresentaram estavam relacionadas ao termo da educação da cultura visual, publicadas nos últimos dez anos, o que demonstra a necessidades de estudos que envolvam os estudos da educação da cultura visual.

Nas referidas fontes das bibliotecas *online*, o maior número de trabalhos encontrados foi nos Programas de Pós-Graduação, que têm grupos de pesquisa ou linhas de pesquisa sobre cultura visual ou educação e cultura. Merecem destaque o Grupo de Pesquisa TRANSVIAÇÕES: Educação e Visualidades da Universidade de Brasília (UnB/CNPq)<sup>15</sup>, o Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG/CNPq)<sup>16</sup>, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação e Cultura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/CNPq)<sup>17</sup> e o Grupo de Pesquisa Cultura Visual, Imagem e História, da Universidade Estadual de Campinas (CAMPINAS/CNPq)<sup>18</sup>. Sendo que, somente nos dois primeiros grupos de pesquisas, foram encontradas pesquisas relacionadas à educação da cultura visual.

Entretanto, nos trabalhos encontrados, que se aproximaram, de alguma maneira, direta ou indiretamente, do meu objeto de pesquisa - como as relações de imagem e do cotidiano e escola, as representações que afetam os estudantes, cultura estudantil e as interferências das visualidades na vida escolar dos estudantes - destacam-se os seguintes trabalhos: Batton (2014); Gaio (2014); Mendonça (2011); Abreu (2010); Silva (2010); Pinto (2008); Cunha (2005); Nunes (2005) e Pimentel (1998).

---

<sup>15</sup> Disponível em: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6454181037415995> >. Acesso em: 01 de out. 2015.

<sup>16</sup> Disponível em: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0575401859232014> >. Acesso em: 15 de dez. 2015.

<sup>17</sup> Endereço não encontrado do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes.

<sup>18</sup> Disponível em: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4708505599948601> >. Acesso em: 10 de dez. 2015.

Assim, notou-se um número limitado de pesquisas que tratam do interesse imagético dos estudantes pelas imagens de referência, relacionando-o com o espaço escolar e com as culturas nas quais estão inseridos. É importante ressaltar que muitas pesquisas encontradas tomam como ponto de partida as questões da cultura visual, no entanto, sob diferentes perspectivas que se distanciam do objeto de pesquisa desse trabalho.

Portanto, este trabalho possa auxiliar para uma maior relação entre as pesquisas da área da cultura visual, da educação da cultura visual e arte/educação, oportunizando um conhecimento sobre o conceito imagens de referência que possa ser desenvolvido nas práticas pedagógicas dos professores.

Assim, tornou-se necessário revirar a caixa de costura, buscando investigações na perspectiva de que possam ser amarradas e alinhavadas a esta trama entre cultura visual e educação da cultura visual. Desse modo, tramam-se:

*imagens e textos,*  
*poesia, pensamentos e letras de músicas,*  
*narrativas, memória e experiências de vida,*  
*cultura, cultura visual e educação da cultura visual,*  
*referências e estilos de vida,*  
*arte/educação, educação e arte,*  
*autores e pensadores.*

*Tramam-se!*

*Trama-se tudo!*

*Convido o leitor a tramar. Vamos lá?*

### 1.3. As Primeiras Linhas: delimitação do tema a partir das minhas “Memórias Visuais”

*De quem é o olhar*

*Que respeita por meus olhos?*

*Quando penso que vejo, que continua vendo*

*Enquanto estou pensado?*

*(Fernando Pessoa).*

Escolher as linhas para esta trama não foi algo fácil. Dentre tantas linhas, com diferentes, cores, texturas e espessuras que havia na minha gaveta, escolhi algumas para ajudar no processo dessa trama. Algumas vezes as linhas eram espessas demais, e não cabiam nas agulhas, e outras vezes as linhas mais grossas eram tramadas sobre as mais finas. Era preciso combinar linhas e agulhas certas, para que a trama ficasse bem firme. Para tanto, vou contar algumas experiências de vida da minha época de infância e de adolescência, em que as imagens (linhas) costuravam - e ainda costumam - informações, valores, ideias, opiniões e significados, influenciando na (re) construção da minha identidade.

Faz algum tempo que tenho me interessado pelas visualidades produzidas pelos estudantes, bem como por aquelas que se atravessam no contexto escolar. A minha formação acadêmica começou quando me formei, no ano de 2009, no Curso Normal<sup>19</sup>. Durante os estágios de alfabetização e nas atividades extras que fazia, a título de horas complementares do curso, como a “Hora do Conto” - prática comum para quem trabalha com alfabetização - algumas situações me deixavam inquieto. Sempre, ao reunir as crianças em círculo no pátio da escola ou dentro da sala de aula, para contar uma história da literatura infantil, os estudantes brigavam entre si para serem os personagens das histórias, outros queriam ser os personagens da mídia como:

---

<sup>19</sup> Obtive o Título de Professor de Educação Infantil e dos Quatro Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Instituto Estadual de Educação Osmar Poppe, na cidade São Luiz Gonzaga/RS, no ano de 2009.

As Meninas Super Poderosas, o Máscara, a *Barbie*, a Cinderela, a Branca de Neve, entre outros. Entre eles, os estudantes inventavam histórias, superpoderes, imaginavam cenas de ação, de brigas e de guerra. Como Estudante iniciante de educação infantil, ficava admirado, observando como as crianças se representavam e como tais visualidades afetavam seus imaginários, levando-os a criar narrativas nas quais elas eram os próprios autores.

Perguntava-me, durante e após a contação das histórias, por que aqueles estudantes gostavam tanto dos personagens e dos desenhos animados e por que gostavam de ser representados por aqueles personagens? Essas perguntas sempre me fizeram, e ainda me fazem, pensar muito, tanto que as carreguei por muito tempo, sem respostas e nem caminhos para descobrir a resposta. Quando ingressei na Universidade, no ano de 2011, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), me deparei, de novo, com tais perguntas em algumas ocasiões, principalmente nos estágios supervisionados do curso. Mas, somente durante o último estágio que realizei, com uma turma de primeiro ano do ensino médio, em que trabalhei em um projeto chamado “A apropriação de imagens da Cultura Visual pelo campo Artístico”, foi que pude começar a refletir acerca dessas perguntas e de outras que se salientavam durante a minha prática docente. Comecei, então, a conhecer as literaturas da Cultura Visual e da Educação da Cultura Visual, até então para mim desconhecidas. Entre minha prática e o contato com a teoria, visualizava caminhos possíveis para responder às perguntas iniciais da época do Curso Normal.

Durante os encontros do estágio, comecei a abrir meu leque de observações, buscando observar não somente as visualidades em que estudantes se viam representados, mas também as imagens estampadas nas suas camisetas, nas capas de celulares, nas mochilas, nos cadernos e adereços escolares, além de começar a prestar atenção e escutar junto com os estudantes as músicas de sua preferência.

Esses questionamentos iniciais foram a base para novas questões que surgiram durante o estágio. Lembro-me de um encontro, quando perguntei a uma aluna por que ela gostava do Justin Bieber, cuja imagem estava estampada em sua camiseta. Tinha observado que a menina tinha várias

camisetas do cantor e toda semana, na minha aula, ela usava uma camiseta com a estampa diferente. Na saída para o intervalo, ela, guardando seus materiais escolares na mochila, me respondeu: “Ele é uma referência para mim sor, todo mundo tem ícone, uma imagem de referência”. Percebi, assim, que a imagem do cantor exercia um grande impacto sobre a vida da aluna, pois o visual do cantor influenciava no visual dela.

De lá para cá, esses questionamentos só se ampliaram, abrindo brechas para novas perguntas que não foram e não são estanques. Pesquisar a construção do olhar e os repertórios visuais dos estudantes, bem como o cotidiano da escola, baseado nos estudos da cultura visual, é para mim dar voz às manifestações, produções e representações visuais que acontecem no contexto escolar. Neste sentido, ao propor este projeto de pesquisa de mestrado, buscando investigar as imagens de referência dos estudantes, a primeira pergunta que me fiz foi: quais são e quais foram as minhas imagens de referência na minha infância e na minha época escolar que circulavam nas mídias sociais?

O músico e compositor Vitor Ramil (1999), no fragmento de sua música “A ilusão da Casa”, exemplifica a relação que faço da infância até os dias atuais, com o universo das minhas imagens de referência.

*As imagens descem como folhas.*

*No chão da sala.*

*Folhas que o luar acende*

*Folhas que o vento espalha.*

*(...) as imagens se acumulam.*

*Rolam no pó da sala.*

*São pequenas folhas secas.*

*(...) as imagens enchem tudo.*

*Vivem no ar da sala.*

*Vivem enquanto falo.*

O fragmento da música de Vitor Ramil ilustra as referências imagéticas que se constituem como marcas e registros das minhas memórias visuais, repletas de desfiles de bonecas, vestidos, sapatos de salto alto e toalha na cabeça. Em outras palavras, em analogia com o autor, elas são imagens que se “acumulam” e “rolam” pelo acervo de minha memória, que aqui representam o repertório visual que tive durante a minha infância e adolescência e que hoje se faz presente no meu processo de investigação.

Voltar às minhas experiências de vida e revirar os acervos e arquivos da minha memória, imagens e artefatos que foram significativos no meu processo de construção como sujeito no mundo, é tornar estas vivências experiências vivas, que se constroem e (re) constroem de diversas maneiras a partir daquilo que vejo e como atuo no mundo. O cineasta alemão Wim Wenders (2002) afirma que “muitas imagens, uma vez que entram em nós, continuam a viver dentro de nós” (Apud CUNHA, 2008, p. 102). Assim, imagens e artefatos desde sempre produziram grandes efeitos sobre minha vida através de histórias e narrativas “proibidas”. Busco esses registros que contam fragmentos da minha história para compreender meu problema de pesquisa: “minha memória, minha história, se faz através das imagens e é por elas que flui o trânsito para pensar o presente” (CUNHA, 2008, p. 102). Revisitar a memória me faz refletir sobre como me relaciono com o universo imagético e os artefatos e que influências tenho como sujeito que se posiciona frente ao mundo contemporâneo. Nas palavras de Lutiere Dalla Valle, (2014)

[...] revisitar a memória, buscar referências imagéticas, recontar narrativas que, por algum motivo, ficam *guardadas* na mente de forma sigilosa aquilo que nossos olhos registram de algum modo ou sem uma razão aparente. [...] constitui-se uma experiência emocional/sensorial, dotada de sentido e significado, deixando registrado no nosso cérebro alguma ideia/pensamento/conceito. (VALLE, 2014, p. 145).

Valle (2014) esclarece que revisitar o acervo da memória e reencontrar narrativas é buscar registros de “experiência dotada de significados”, que ficaram guardadas. No entanto, não quero dizer que minha memória esteja imersa num passado de recordações e lembranças ou “fixada à nostalgia do passado, como um tempo “morto” e desvinculado de um aqui e agora” (CUNHA, 2008, p. 103). Elas são tocadas pelas circunstâncias de algum acidente, modo, tempo que acompanha um fato, são acionadas pelas

vivências/experiências da memória. Michel de Certeau afirma que “seja qual for a memória, elas são tocadas pelas circunstâncias” (1994, p. 163). O autor diz ainda que “essas escrituras invisíveis (aquilo que recordamos) só são claramente lembradas por novas circunstâncias. Essa escritura ordinária e secreta “sairia” aos poucos, onde fosse atingida pelos toques” (CERTEAU, 1994, p. 163).

As “circunstâncias” que me tocaram num primeiro momento, quando comecei a refletir e buscar nos arquivos da memória, levaram-me a um sentimento de desespero e nostalgia, pois fiquei assustado por não me lembrar de nenhuma imagem das histórias em quadrinhos, dos desenhos animados, dos álbuns de figurinhas e dos personagens da mídia da época, diferentemente dos meus colegas de escola.

Lembro-me dos amigos e colegas de sala de aula que assistiam aos programas infantis, aos desenhos que passavam durante os períodos das manhãs na televisão. Um universo encantador de super-heróis cheios de poderes e magias que povoavam seus ideários oníricos. Todos eles colecionavam álbuns de figurinhas dos seus super-heróis preferidos, tinham camisetas, cadernos, chaveiros, mochilas, estojos e lancheiras com suas imagens preferidas impressas em seus objetos. Esse universo com o qual meus colegas conviviam e do qual faziam parte sempre era desconhecido para mim; não conhecia nenhum filme ou desenho de um super-herói e também não tinha objetos com minhas imagens preferidas. Pode soar estranho um Estudante do Ensino Fundamental de uma escola pública não ter acesso a essas visualidades em um momento no qual as informações e as imagens estão eletronicamente conectadas nas redes da web, invadida pela mídia de informação e pela proliferação de imagens publicitárias. Mas este contexto social não fazia parte da cultura na qual estava inserido até os meus treze anos de idade. O que eles conheciam, era para mim obscuro.

Após revirar e bagunçar minhas lembranças imagéticas da infância, através de conversas com minha irmã, juntamente com suas bonecas e algumas fotografias de família, percebi como tinha imagens guardadas na memória. Ao revisitá-las, elas despertaram ativamente, tornando-se vivas, o acervo da memória se abriu carregado de imagens, artefatos e narrativas que nunca foram contadas e descritas. O problema dessa pesquisa me levou aos

meus repertórios visuais como parte desta investigação abrindo as portas dos arquivos da memória para compreender as imagens de referência dos estudantes, pois elas “*Vivem enquanto falo*” (RAMIL).

[...] problematizar aquilo que vemos de nós mesmos nas imagens, articulando a posição de onde falamos, ou seja, a nossa visão e a nossa versão de mundo. Desse modo, compreendemos o ato de *ver* como *uma ação cultural*, operando uma percepção mediada pela cultura não apenas como um ato individual, mas como uma experiência de vida. (VALLE, 2014, p. 150).

Nesse sentido, como afirma Valle (2014), as imagens articulam a posição de onde falamos e nossa versão de mundo, além de nos constituir como sujeitos. No entanto, falo de um contexto no qual não tinha televisão, portanto não tinha acesso aos desenhos animados, aos programas infantis que passavam nos finais de semana. Meus pais sempre foram evangélicos, fui criado dentro da igreja evangélica “Assembleia de Deus”, cuja doutrina proibia os fiéis de terem televisão e acesso à grade dos programas que passavam nas emissoras de TV.

Lembro-me de dizerem que a TV era coisa diabólica, pois era o diabo que comandava tudo o que nela passava. Os únicos contatos que tive com a TV, na infância, foram quando dormia na casa de uma tia, chamada Ester, para que ela me ajudasse nas tarefas da escola. Lá, assistia à novela mexicana, transmitida pela emissora SBT e a uma novela infantil que se chamava “Carinha de Anjo”. Algumas vezes, também, nos finais de semana, tinha acesso para assistir numa vizinha que me chamava quando estava brincando na frente de casa. Mas tudo escondido do meu pai, pois ele não aceitava que eu assistisse TV, uma vez que a considerava coisa do demônio. Houve um episódio, certa vez, em que eu estava olhando TV na casa da referida vizinha, quando meu pai descobriu e mandou me chamar por meio de meu irmão mais velho. Ao chegar em casa, ele me levou para um galpão, localizado atrás de casa, tirou a cinta da cintura e bateu-me, como castigo para eu não me contaminar com o pecado e com o demônio.

Recordo-me, ainda, quando tinha uns cinco ou seis anos de idade, que meus pais, meus dois irmãos, e eu, nos mudamos para uma casa maior. Meu pai tinha comprado essa casa de um tio meu com economias feitas tinha durante alguns anos. A casa era grande, com um pátio enorme e com vários pés de frutas e ao lado havia um abacateiro do qual adorava colher abacates

para fazer batida (vitamina). Algum tempo depois, meu pai doou o terreno para a construção de uma igreja “Assembleia de Deus” (Fig. 01), da qual ele seria o pastor. Após a construção, e até hoje, a igreja leva o nosso sobrenome, sendo conhecida como “Congregação Brum”. Ele foi pastor dessa igreja por muitos anos, tarde e eu era obrigado a assistir a todos os cultos que aconteciam nas quartas-feiras à noite, sábados à noite e domingos à tarde, durante uma hora e meia dentro da igreja.

Meu pai falava-me que eu tinha que ser um exemplo para os outros membros da igreja. Aquilo me incomodava profundamente, porque sabia que eu fazia coisas erradas perante a doutrina da igreja, como, por exemplo, brincar de bonecas e ser um sujeito não normativo, o que, para os evangélicos, é considerado ser contaminado pelo pecado e possuído pelo diabo. Durante a minha infância e adolescência fui, até certo momento, polido pelas doutrinas e normas da igreja.



Figura 03: “Igreja Assembleia de Deus localizada na cidade de São Luiz Gonzaga no estado do Rio Grande do Sul”. Registro Pessoal.

Essas memórias se tornaram reflexivas e de grande importância no processo de minha pesquisa, pois comecei a lembrar das minhas imagens de referência, que, até então, sempre foram bem diferentes das dos meus colegas de escola, na sua maioria quase sempre as mesmas imagens como: os super-heróis, os personagens de desenhos animados e imagens dos álbuns de figurinha.

Muitas vezes, me perguntava onde é que eles e elas viam ou de onde tiravam aquelas imagens a que eu não tinha acesso e que eram tão anônimas para mim. Lembro-me de uma situação em que, na hora do intervalo, minhas colegas de classe tinham levado para a escola duas bonecas da Disney. Não recordo quais eram as personagens da Disney, mas sei que as bonecas vestiam lindos vestidos rodados com cores claras, eram bem maquiadas e possuíam cabelos compridos e loiros. Ao recordar desse episódio, lembro que me perguntava por que eu não tinha acesso a essas bonecas, nem sabia os nomes delas, diferentemente das minhas colegas, que mencionavam em suas conversas o nome das bonecas, a história de cada uma delas.

Até hoje, quando escuto as pessoas do meu círculo de amizades falarem dos repertórios visuais que tiveram nas suas infâncias (gostava do tal personagem, olhava tal desenho, queria ser tal super-herói), observo que não os conheço e não são os mesmos que os meus, porque todas as visualidades na sua maioria são do cinema e da televisão. Por exemplo, eu não assistia aos programas da “Xuxa” e só fui saber quem era a Xuxa (Fig. 02 e 03) no Ensino Médio, mas lembro de que, na igreja, os pastores pregavam que Xuxa era uma pessoa que tinha pacto com o diabo e que, neste pacto, em troca da fama e do dinheiro, ela entregava uma pessoa para o diabo a cada ano.



Figuras 04 e 05: Boneca Xuxa lançada nos anos de 1980.

Existia uma especulação, na época, falada para nós, estudantes que faziam parte da “Escola Dominical<sup>20</sup>”. Diziam que a boneca da Xuxa tinha estrangulado várias crianças que possuíam a referida boneca. Essa crença era disseminada entre os estudantes como a “Boneca do Exu”, mas nunca acreditei, porque era encantado por bonecas e já brincava com as da minha irmã.

Apesar de ter tido pouco contato com as imagens e de ter conhecido poucas, durante a minha infância, elas sempre tiveram, e continuam tendo grande impacto em minha vida. Isso por que, desde pequeno até os dias atuais, as bonecas influenciam nas minhas escolhas pessoais e na formação da minha identidade, como por exemplo, o prazer que tenho em olhar desfiles de Miss na TV, como também em maquiar e dar dicas de moda para as pessoas que convivem comigo.

Neste sentido, o meu contato com o universo visual nunca foi de admiração, encanto ou fascínio. O que queria era ser representado por tais imagens, ou seja, as bonecas de minha irmã, principalmente as *Barbies*. Hoje, alguns artefatos se apresentam na minha vida, tais como: o estojo de maquiagens, os sapatos de salto, alguns vestidos, além de acessórios femininos, como brincos e pulseiras. Esses artefatos, usados pelas *Barbies*, e que não era permitido pela igreja para uso das mulheres, hoje são parte de mim e estão implicados na formação da minha identidade como sujeito.

No entanto, as minhas imagens de referência, que eu tinha em casa e as quais eu queria ser, sempre foram as bonecas (Fig. 04 e 05) e as bonecas *Barbie* da minha irmã (Fig. 06 e 07). Eu e ela, que é a caçula de nós três, sempre tivemos muita proximidade na infância, pois ela é dois anos mais nova do que eu. Passamos nossa infância inteira juntos, brincando de bonecas, desfile e “panelinhas”, como chamávamos. Minha irmã não tinha muitas bonecas e *Barbies*, porém as que ela tinha eu cuidava como se fossem minhas. Todos os dias eu brincava de boneca, dando banho nelas, trocando de roupas, colocando lindos vestidos para que sempre estivessem lindas, para poder desfilarem.

---

<sup>20</sup> Escola Dominical é um termo usado nas igrejas evangélicas para denominar um culto, ou seja, uma missa que é realizada somente para as crianças nos domingos de manhã.



Figuras 06 e 07: *Memórias Visuais: Minhas Bonecas*. Registro pessoal, 2015.



Figuras 08 e 09: *Memórias Visuais: Minhas Barbies*. Registro pessoal, 2015.

Nessas memórias, uma das minhas brincadeiras preferidas era brincar de desfile, tanto com as bonecas como com minha irmã. Quando minha irmã ganhava uma boneca nova, minha mãe cuidava para que eu não a riscasse, pois eu sempre pegava canetas esferográficas ou giz de quadro-negro a fim de maquiar as bonecas, de preferência as *Barbies*. Muitas vezes, minha mãe escondia as bonecas de mim para evitar que eu as pintasse.

O que mais gostava era quando anoitecia. Meus pais iam para o quarto, deitar e escutar programa evangélico da rádio local e eu e minha irmã íamos brincar de desfile de moda e de Miss<sup>21</sup>. No quarto de minha irmã, existiam duas camas de solteiro e, entre elas, um espaço de mais ou menos um metro e meio; na frente da cama, havia um guarda-roupa de madeira antigo, fazendo uma parede entre o quarto e o corredor que dava acesso à cozinha. Esse guarda-roupa tinha uma porta, mas havia caído há muito tempo e nunca foi consertada. Nós pegávamos a porta e a colocávamos entre as duas camas, para fazer de passarela. No banheiro, em uma sapateira, atrás da porta, pegávamos os saltos altos da minha mãe. No rosto, passávamos giz colorido de quadro-negro para fazer de maquiagem - a minha mãe não usava maquiagem, porque a igreja proibia as mulheres de usá-las.

E as roupas que usávamos eram todas da minha irmã. Algumas peças que me serviam, eu tinha guardado no armário do meu quarto, embaixo do edredom. Para encenar a brincadeira de desfile de moda e de Miss, eu usava na cabeça uma toalha de banho ou a gola de uma camiseta para trás para fazer de cabelo comprido. Assim, imitava minha irmã, que tinha cabelos loiros e bem cuidados, em quem, muitas vezes, eu passava horas fazendo tranças e penteando. Para que o desfile com música acontecesse, nós ligávamos o rádio, esperávamos tocar e desfilávamos em cima da porta do guarda-roupa.

As horas passavam e nós ficávamos entretidos brincando de desfile. Para mim, era sempre uma realização! Recordo-me que minha vontade de ser igual à *Barbie* era muito grande. Hoje, voltando às memórias e desejos das representações que permeavam meu mundo infantil, vejo que tinha as bonecas como um estereótipo, uma imagem de referência que mexia com minha imaginação, desejos e sentimentos. O que mais me encantava nelas era o fato de que, por meio das *Barbies*, podia ser “eu”, manipulando-as através das minhas escolhas, fantasias e desejos. Sempre queria ser a boneca, sendo minha vontade era tanta que tentava imitar as roupas de *Barbie*, vestindo lençóis ou toalhas de banho, atadas ou enroladas no meu corpo, imitando vestidos longos e roupas glamorosas.

---

<sup>21</sup> O impacto das brincadeiras de desfiles de moda e de Miss me levou mais tarde a participar de vários desfiles de moda agenciado pelo uma agência gaúcha e também a concorrer em diversos concursos de Mister. No ano de 2009 ganhei o concurso de Mais Belo Gaúcho do estado do Rio Grande do Sul e entre outros títulos.

O fato de essas imagens terem afetado (e continuam afetando) a construção de minha identidade e subjetividade não quer dizer que meu gosto pelas imagens das *Barbies* ficou estereotipado, pois foi através delas que, mais tarde, conheci outras, como as imagens das Divas (Beyoncé, Britney Spears, Madonna e as Princesas da Disney). Também aprendi a gostar de outras coisas, por exemplo: de maquiagem, de moda e de fazer penteados. A partir delas que tive acesso à ampliação do meu repertório visual, as imagens só se agregaram a partir de minhas escolhas. No entanto, isso não quer dizer que as minhas imagens de referência mudaram, elas continuam sendo, ainda, as bonecas da minha irmã, mas, com o passar do tempo, a partir delas, outras imagens passaram a fazer parte de meu repertório visual.

Assim, como era menino, criado dentro da igreja evangélica, que difundia uma doutrina heterossexual e machista, baseada nos princípios da Bíblia, além de meu pai ser pastor, logo não conseguia assumir minha homossexualidade. Encontrava, no entanto, através dos desfiles e brincadeiras de bonecas, junto com minha irmã, uma possibilidade de representar-me, de imaginar e transpor meus desejos e fantasias para as brincadeiras. Minha mãe nunca se importou que eu brincasse de bonecas e desfiles, ela sempre soube, porém, diante do meu pai, protegia-me, pois ele não aceitava que um filho de pastor pudesse ser gay.

Já, na pré-adolescência, as imagens se tornaram cada vez mais presentes na minha vida, principalmente na escola. No Ensino Fundamental, nas séries finais, comecei a frequentar as aulas de teatro, ministradas por uma professora de Língua Portuguesa que montou um grupo. As aulas eram um escape, pois tinha liberdade de escrever e criar peças de teatro, além de ter um contato com a literatura brasileira, poesias e outros textos. Em alguns ensaios do grupo, nos era proposto pesquisar na *internet*, nos computadores da escola, imagens de que gostávamos para fazer partituras de cena; ali encontrava imagens que me fascinavam, chegando a ter dificuldade para escolher quais imagens fariam parte da minha partitura. Outro contato que tive, também nessa

época, foi com as coleções de tazos<sup>22</sup> (Fig. 08), gelos-cósmicos<sup>23</sup> (Fig. 09) e álbuns de figurinhas que meu irmão fazia.



Figura10: “Coleções de Tazos lançados nos Estados Unidos na década de 1990”.



Figura 11: “Gelos-cósmicos lançados pela empresa Coca-Cola em 2000”.

---

<sup>22</sup> Um tazo, zap ou cap é um pequeno disco colecionável que foi uma verdadeira febre no Brasil e Portugal na década de 1990. Era comum a prática de aposta de tazos entre crianças.

<sup>23</sup> Gelos-Cósmicos foi uma promoção lançada pela empresa Coca-Cola, em 2000, onde a cada tantos pontos, trocava por 01 envelope contendo 02 Gelos-Cósmicos mais 01 card ou 02 Gelos-Cósmicos mais 01 adesivo. A coleção continha 60 Gelos-Cósmicos diferentes.

Já, no Ensino Médio, além do teatro, comecei a fazer documentário amador com um grupo de colegas e com o auxílio de uma professora da disciplina de Literatura. Na época, fizemos um longa-metragem e três documentários. Um dos filmes (Fig. 10) era sobre drogas e prostituição e outro sobre um casal de meninas lésbicas que sofriam rejeição da família e da sociedade; o texto desse filme foi escrito por mim, quando estava no segundo ano do Ensino Médio.



Figura 12: Capa do longa metragem "Estado Crítico", realizado no ano de 2004.

Destaco, no entanto, que as bonecas da minha irmã, principalmente a *Barbie*, foram as imagens de referência da minha infância e que até hoje, estão presentes no meu repertório visual. As imagens apresentadas aqui fizeram com que elas se tornassem vivas na minha pesquisa, dentro de um processo reflexivo, pois afetam minhas escolhas, meu pensamento e minhas atitudes.

Aprendi, mais tarde, com as minhas imagens de referência, que as *Barbies*, impõem padrões de beleza femininos, como corpo perfeito, magro, alto, loira, bem vestida com cores claras, um biótipo de beleza ideal que afeta milhares de crianças e adolescentes. E que este padrão não é único, há outros padrões de beleza e comportamento que também são impostos em nossa sociedade. Além disso, apresentam uma ideologia que confronta os padrões bíblicos que aprendi dentro da igreja: Deus gosta da mulher como ela é, e não

como o mundo quer que ela seja. Para ilustrar, vivenciei a minha mãe sendo, muitas vezes, submetida a seguir as doutrinas da igreja.

Desse modo, foi pertinente compreender quais foram e quais são as minhas imagens de referência, antes de ir a campo investigar as dos meus estudantes. Voltar no tempo, abrir os arquivos e acervos da memória, que são tocados pelas “circunstâncias” do presente, é buscar informações, histórias, narrativas, imagens e artefatos que ficaram guardados/acumulados/amontoados entre as prateleiras, armários e gavetas. Confesso que muitas das histórias narradas aqui são pela primeira vez contadas. Havia o “proibido” de nunca ter falado, por causa da crença da igreja, hoje elas “rolam pelo pó da sala” e “vivem enquanto falo” (RAMIL, 1999).

Ao refletir sobre a minha história de vida, bem como sobre as minhas imagens, para além de compreender meu problema de pesquisa, tornou-se relevante para minha formação como professor e pesquisador. Isso porque a formação docente não se resume a uma aglutinação de fatos que se sobrepõem. Jorge Larrosa (2006) infere que nos fazemos professores à medida que exercemos a profissão e, ao mesmo tempo, nos refazemos. Nesse sentido, a formação do professor não pode ser definida pelos certificados adquiridos, pelos eventos acadêmicos de que participa e pelos seus conhecimentos, mas sim por diversos fatores, tais como a convivência entre professores e estudantes, os conhecimentos construídos fora da escola, as relações com as famílias, com os grupos sociais e com a coordenação escolar. Deste processo constante da formação do professor fazem parte também suas vivências e histórias de vida. Segundo Burnier, et al., (2007), a história de vida

implica considerar seu percurso pessoal na construção de sentidos para a docência. [...] Nesse processo de reflexão sobre seu percurso de vida, o indivíduo manifesta sua subjetividade e interpreta suas ações no plano individual e coletivo, na busca de significados para construção de sua identidade profissional. Nesse sentido, o método autobiográfico possibilita ao docente, pelo relato de sua história de vida, revelar seus anseios e expectativas ante a profissão docente e a própria vida. (BURNIER, et al., 2007, p. 347).

De acordo com os autores, retomar as lembranças e fatos da minha história foi torná-las significativos e cheios de sentidos para minha prática docente. Ao retornar aos arquivos da minha memória, percebi o quanto minha história está carregada de marcas e conflitos que podem auxiliar minha prática pedagógica. Sou atravessando por estas experiências homoafetivas, religiosas

da Assembleia de Deus e do universo feminino que fizeram e fazem parte das minhas vivências. Esses atravessamentos estão implicados na minha prática docente. De alguma forma ou de outra, qualquer escolha que eu faça em sala de aula, como, por exemplo, quando seleciono algumas imagens, ou até mesmo, quando escolhe os assuntos, temáticas que farão parte do meu planejamento. Existe uma intenção ideológica, por mais que os planejamentos sejam construídos de acordo com as necessidades dos meus estudantes. Assim, as histórias de vida, como a minha, não estão separadas da nossa prática docente. A esse respeito, António Nóvoa (1992) afirma que

a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...) Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendar na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1992, p. 07).

A minha prática pedagógica está contaminada pelas minhas experiências de vida. Em sala de aula, as minhas experiências podem me ajudar a tomar algumas decisões, sendo empáticas com algumas questões que eu já vivenciei, como também perceber alguns conflitos que surgem e permeiam no espaço escolar. Por exemplo, as questões homoafetivas, de alguma forma, pode estar implicado ou relacionado com minha história. O atravessamento das minhas experiências me permite, ainda, ter a sensibilidade para perceber esta questão e tantas outras inquietações e assuntos dos estudantes que se manifestarem na escola. Porém, acredito que, quando vivenciamos e somos atravessados por certas questões ligadas à nossa história de vida, temos mais legitimidade para falar e perceber o que acontece ao nosso redor. Marie Josso (2007) esclarece que

a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2007, p. 414).

Na perspectiva da autora, assim como na de Nóvoa (1992), as histórias de vida estão relacionadas à nossa vida profissional. Nesse entendimento, as imagens de referência também contam e narram nossas histórias, pois elas produzem sentido sobre a nossa vida, que permeia em nossas práticas docentes. Como destaca Tourinho (2011b) as imagens ajudam na formação de

nossas identidades. No entanto, estas imagens que nós (re) construímos constantemente podem ter um caráter pedagógico, quando são tratadas com um sentido crítico em relação às imagens e à cultura em que vivemos. Quando elas ganham um sentido pedagógico, nossas imagens de referência ganham uma ressignificação, desconstruindo ideias e conceitos pré-determinados e permitindo ampliar nosso conhecimento para aprender outras coisas sobre elas, além de perceber nossa cultura de diferentes formas.

Partindo das ideias apresentadas até aqui, as imagens podem se tornar referência de algum modo para cada um, a partir da relação que se estabelece com elas, podendo assim produzir sentido nas nossas vidas. Nesse entendimento, defendo a ideia de que o conceito imagens de referência pode desenvolver potências pedagógicas significativas em sala de aula. Entendo assim, que, *a priori*, elas fazem parte do universo reconhecido dos estudantes, que evidenciam seus gostos, interesses, experiências estéticas e situações sociais e culturais e diferentes modos que elas operam sobre eles. Ainda, ao serem integradas à prática, juntamente com outras imagens e os conteúdos do currículo escolar<sup>24</sup>, os estudantes constroem aprendizagens que começam a fazer sentido para as suas vidas e os lugares onde vivem, pois se vêm reconhecidos pelas culturas em que estão inseridos. Para entender o sentido pedagógico do conceito, alinho as ideias de Hernández (2011), ao inferir que

o pedagógico tem a ver com a construção de sentidos de ser, e ele afeta a todos as experiências de nas quais estamos implicados: ver um filme decidir a roupa, a exposição de arte que visitamos... É por isso que o campo da relação pedagógica vai além da programação de conteúdos e atividades de aprendizagem ou avaliação. (HERNÁNDEZ, 2011, p.13).

Conforme pontua o autor, a “relação pedagógica” das imagens parte da perspectiva das relações, o sentido, as vivências e as experiências estéticas que os estudantes estabelecem com as imagens. “Isto significa aceitar que os objetos não têm vidas, mas sim adquirem sentido pela experiência de quem olha e os possui” (HERÁNDEZ, 2000, p. 128). É nessa relação de sentidos e significados, reconhecida dos universos imagéticos dos estudantes (que para eles façam sentido), que o conceito potencia formas de aprendizagens, juntamente com tantas outras imagens e as demandas do currículo escolar, em

---

<sup>24</sup> Esta questão sobre o conceito inserido nos planejamentos escolares dos professores e no currículo escolar será discutido no próximo capítulo.

busca de uma formação crítica, para que o que aprendem na escola tenha relevância em suas vidas diárias.

Desse modo, as imagens de referência estão implicadas à vida dos estudantes, e ao serem integradas na prática pedagógica com outras imagens, produzem críticas, significados de forma individual e coletiva. Colocam na arena do debate os clichês e padrões que muitas vezes estão presentes nas suas imagens como únicas e verdadeiras e que acabam de certo modo exercendo também sobre os estudantes. A potência dessas imagens não se resume em afirmações, decifrações e interpretações, do que “eu sei sobre ela”, ou “sabia”, mas o que se pode aprender sobre ela e quais os campos de discussões, de imaginação, de aprendizagens e do fazer artístico que as imagens de referência possibilitam. Elas potenciam o intercâmbio de aprendizagens para se aprender outras coisas, partindo daquilo que já sabem. Elas servem como estratégica para articular os conceitos e conteúdo que fazem parte nos currículos escolares, de modo a tornar a construção do conhecimento mais flexível, com o objetivo de emancipar<sup>25</sup> os estudantes da denominação que constrói e se mantém nas suas culturas e nas sociedades contemporâneas.

As imagens de referência provocam tensionamentos (que coloca sobre tensão) às informações, ideias, pensamentos, conceitos presentes, algumas vezes, em suas vidas, através das suas imagens. Ao serem incluídas nas formas de ensinar do professor, juntamente com outras imagens do currículo escolar, podem potencializar aprendizagens significativas de maneira que eles sejam também responsáveis pela sua aprendizagem. Permitem, também, que conectem, questionem, relacionem conteúdos e conceitos curriculares com sua própria vida, tornando a aprendizagem significativa e construindo sentido (HERNÁNDEZ, 2011). A aprendizagem construída, neste sentido, em sala de aula, torna-se estimulante, motivadora, curiosa e prazerosa, pois encontram sentido entre a arte os problemas sociais que tangem suas vidas.

Além de a aprendizagem fazer sentido em suas vidas, os efeitos pedagógicos dessas imagens na prática possibilitam aos estudantes

---

<sup>25</sup> O conceito emancipação, nesta investigação, está empregado a partir das ideias de Tatiana Fernández (2015); segundo a autora, construir uma educação em que procura a emancipação dos sujeitos é se emancipar de pensamentos dominadores, tradicionais e lineares.

construírem novos saberes de maneira crítica e questionadora, sem se tornarem passivos diante dos problemas que estão presentes em seus cotidianos e nas sociedades contemporâneas. Assim, tonam-se cidadãos críticos e autorreflexivos, questionando a suas próprias vidas e o mundo (TAVIN, 2011). Elas podem mover discussões e pensamentos críticos para além do que é reconhecido do seu cotidiano, produzindo, também, fabulações e situações inéditas que podem e devem surgir nos processos de ensino e reconhecidos dos estudantes, para espaços transdisciplinares, na busca do desenvolvimento pelo prazer pela aprendizagem, da produção de críticas e ações significativas para os que ensinam e os que aprendem (FREIRE, 2002).

A aprendizagem pode se expandir abrindo espaços para a construção de novos conhecimentos e saberes que podem dialogar com diferentes assuntos, épocas, momentos históricos, problemáticas sociais que fazem presente nas sociedades. Podem ainda, aprender sobre o presente e o passado de forma crítica e criativa, sobre as imagens que vê e os locais em vivem. Isso vai ao encontro de uma aprendizagem transdisciplinar que a cultura visual permite, a partir de uma única problemática ou questão. Assim, criam-se redes de trocas compartilhamento de experiências estéticas, de opiniões e ideias de cada um, além de favorecer na construção de cidadãos autônomos críticos nas sociedades contemporâneas, dando-lhes empoderamento para se posicionarem e questionarem sobre os problemas que os cercam.

Além disso, possibilitam aprendizagens sobre outras culturas, universos e assuntos levando os sujeitos - e (nós) - a questionar, refletir sobre suas imagens bem como as dos outros. Assim, as imagens de referência dos estudantes podem contribuir para a área da educação da cultura visual, pois elas possibilitam desvendar como os estudantes se relacionam com elas, aproximando-os dos contextos culturais em que vivem. Podendo potencializar aprendizagens significativas nas práticas pedagógicas.

O que me leva a investigar essas imagens - e me vejo emaranhado no meio delas - é a força pedagógica que estas imagens, as quais que fazem parte da cultura dos estudantes, podem ter em sala de aula. As minhas imagens de referência, aqui referidas, corroboram com esta discussão, pois me permitem, hoje como professor, perceber a potência pedagógica que eles possuem. Caso fossem levadas ao espaço da sala de aula, poderíamos

construir aprendizagens de diferentes formas, juntamente com tantas outras imagens. As imagens de referência articularam informação sobre os interesses dos estudantes, da cultura, da sua identidade, subjetividade e podem ser levadas a produzir conhecimento a partir delas. Acredito que campo da educação da cultura visual é colocar em foco estas relações do cotidiano dos estudantes, das práticas sociais que se diluírem juntamente com as imagens e conhecimentos da História da Arte, aproximando épocas, momentos históricos e diferentes períodos através da imagem.

Portanto, ao refletir sobre as minhas imagens de referência e a minha de vida da minha época escolar, percebo sou atravessado pelas minhas imagens, pela cultura religiosa evangélica, que se baseava nos princípios da Bíblia com a intenção de doutrinar os fiéis, com o universo das bonecas, de desfiles de salto alto, de desejos, de fantasias e de relações não normativas e que hoje se fazem presente em minha prática pedagógica, me (re) construindo com sujeito. Articulam informações, ideias, valores, significados que me influenciam e me impulsionam a construir ideias, críticas e opiniões sobre as problemáticas do mundo em que vivo. Relembrar e buscar registros das minhas imagens de referência foi significativo como experiência de vida, possibilitando perceber a potência pedagógica que elas podem ter na prática (não somente as minhas, mas as dos meus colaboradores também), além, do impacto que exerceram e exercem sobre minha identidade e na minha formação como professor, ou seja, sobre o meu modo de vida, meu modo de ver o mundo e como me relaciono com ele a partir da construção do meu olhar.



# 2 capítulo

A Trama entre: *Cultura Visual e Educação da Cultura Visual*

Para a realização deste projeto de pesquisa, escolhi uma trama entre cultura visual e educação da cultura visual. No decorrer deste entrelaçamento, as linhas, as cores e as agulhas se embolam, já que o tecido é muito longo, e no avesso é deixado registro desse entrelaçamento. Muitos imprevistos surgiram no processo desta trama, era preciso parar e largar tudo. Depois de um longo período, com novas linhas, recomeçava, a partir de alguns lados da trama que não estavam bem feitos ou a partir de algumas linhas que tinham escapado. Assim, neste capítulo, diferentes autores, conceitos, pensamentos, saberes e opiniões se alinhavam, se amarrando uns aos outros, e, algumas vezes, fazendo grandes nós que contribuem para essa grande trama.

Esse campo de estudo surge no final de 1980, no programa de Estudos Culturais e Visuais da Universidade de Rochester nos Estados Unidos, nas áreas da cultura e do social, em disciplinas como educação, geografia, antropologia e sociologia em uma ideia de cultura proveniente dos Estudos Culturais<sup>26</sup>, numa perspectiva de buscar uma relação entre os conteúdos da História da Arte com os estudos “cinematográficos, a linguística e a literatura comparada com as teorias pós-estruturalistas e os estudos culturais” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 21). Contudo, experiências preliminares já haviam sido feitas no mesmo país, em meados dos anos de 1960, mas foi somente no início dos anos de 1990 que surgiram as primeiras publicações e discussões acadêmicas, através do professor de História da Arte W.J.T. Mitchell<sup>27</sup>, na Universidade de Chicago.

No entanto, a expressão cultura visual<sup>28</sup> começa a ser utilizada no Brasil a partir de 1990, aludindo às mídias que “moldam” as nossas ideias e pensamentos e nos ensinam sobre arte. Desse modo, a cultura visual é vista como reflexo das transformações ocorridas nos anos de 1960, por diversas áreas de conhecimento. Para Martins,

A cultura visual se configura como um campo amplo, múltiplo, em que se abordam espaços e maneiras como a cultura se torna visível e

---

<sup>26</sup> Os estudos culturais são um campo de teorização e investigação que têm origem, de forma organizada, na fundação do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964. Os estudos culturais tiveram como ponto de partida as preocupações como: as formas culturais, as práticas culturais e as relações entre sociedade e cultura contemporânea.

<sup>27</sup> Mitchell, W.J.T. *Picture Theory*. Chicago, The University of Chicago Press, 1994.

<sup>28</sup> É importante esclarecer que diferentes teóricos se utilizam da expressão “Cultura Visual”, outros ainda escolhem por empregar a nomenclatura “Estudos da Cultura Visual” ou “Estudos Visuais”.

visível se torna cultura. Corpus de conhecimento emergente, resultante de um esforço acadêmico proveniente dos Estudos Culturais, a cultura visual é considerada um campo novo em razão do foco no visual com prioridade da experiência do cotidiano. (MARTINS, 2004, p. 160).

A expressão cultura visual diz respeito, neste sentido, a várias práticas e às interpretações críticas que circulam entre as relações das práticas sociais, as posições de subjetividade e o ato de ver (Hernández, 2007). Ela coloca em foco as experiências cotidianas e o visual, a dimensão cultural das experiências visuais cotidianas, além de incluir, segundo Mitchell (2002), tudo aquilo que vemos, mostramos e exibimos, como também o que escondemos e nos recusamos a ver. O autor diz que a cultura visual não é somente um campo dos estudos das imagens, mas da experiência visual como um todo. E defende a perspectiva de que experimentamos o visual por meio da cultura, por meio de construções simbólicas.

Dias conceitua “a cultura visual, como um campo emergente de pesquisa transdisciplinar e transmetodológico, que estuda a construção do social da experiência visual, é ainda extraordinariamente fluido, um conceito mutável sujeito a múltiplos conflitos” (DIAS, 2011a, p. 61). No entanto, pensar a cultura visual, a partir dessas premissas dos autores me leva a considerar um campo de conhecimento no qual estão centradas as imagens, a dimensão cultural, as práticas sociais, as visualidades e os artefatos do dia a dia em um labirinto de significados e informações que atravessam as barreiras disciplinares e só faz sentido através da experiência visual.

Nos últimos quinze anos, encontramos uma literatura consistente sobre as questões da cultura visual, da educação da cultura visual e da arte/educação. Diversos pesquisadores e autores como: Charréu (2011); Dias (2012, 2011a, 2011b, 2008, 2007, 2005); Duncum (2011, 2002); Freedman (2006, 2005, 2003); Hernández (2014, 2011, 2007, 2000); Martins (2014, 2011a, 2011b, 2009, 2008, 2007a, 2007b 2006, 2005, 2004); Oliveira (2005, 2007); Tavin (2011, 2009, 2008) e Tourinho (2014, 2011, 2011b, 2009) têm defendido uma perspectiva de que a cultura visual é uma forma de discurso que rompe com as gaiolas epistemológicas disciplinares e que se constitui em um espaço de investigações sobre os diferentes aspectos das visualidades,

bem como o ensino da arte pautado a partir da educação da cultura visual<sup>29</sup> (DIAS, 2011a). Para pesquisadores como Hernández (2007), Martins (2005, 2008) e Dias (2008, 2011a), a cultura visual considera não apenas as questões do que se vê, como também as diferentes maneiras como os sujeitos veem e se relacionam com as visualidades.

De acordo com Hernández (2007), a cultura visual é um dos mais recentes campos de estudos, que abrange os estudos da visualidade, até as práticas denominadas como “Belas-Artes”, “Artes Plásticas” e “Artes Visuais”. Segundo Martins (2005), “em relação às artes visuais, a cultura visual propõe deslocamentos teóricos de várias ordens, transgride princípios históricos e inaugura fronteiras” (Martins, 2005, p. 141). Assim, a cultura visual proporciona pensar diferentes experiências visuais, de diferentes épocas e momentos da história da humanidade, abrindo fronteiras e lugares desconhecidos para novas sensações, sentimentos, conhecimentos e descobertas. Já Tavin (2009) corrobora com o assunto, apontando três definições para cultura visual, que devem ser consideradas:

1) uma condição cultural na qual a experiência humana é profundamente afetada por imagens, novas tecnologias do olhar e diversas práticas do ver, mostrar e retratar; 2) um conjunto inclusivo de imagens, objetos e aparatos; ou 3) um campo de estudo crítico que examina e interpreta díspares manifestações de experiências visuais em uma cultura. (TAVIN, 2009, p. 226).

Nessa acepção, a Cultura Visual como campo de estudo busca uma relação entre sujeito e imagem como produtora de significados e sentidos, além do que a imagem, em si mesma, propõe discutir “questões sobre temas, ideias-chave, como a mudança, a identidade, a representação de fenômenos sociais e ajuda a indagar como essas concepções afetam a cada um e àqueles que os cercam” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 106).

Dias (2007) enfatiza que a cultura visual destaca as experiências visuais cotidianas, deslocando a atenção da cultura de elite para a visualidade do cotidiano, em que os objetos de estudo se propõem a estudar as imagens, os artefatos e as tecnologias que se fazem presentes em nosso dia a dia e adquirem diversas maneiras de se apresentar aos olhos do espectador, seja de forma fixa ou em movimento. O autor acrescenta ainda que “(...) há uma

---

<sup>29</sup> A diferença entre os termos cultura visual e educação da cultura visual será discutida e aprofundada ao longo desse capítulo.

compreensão que a cultura visual enfatiza: as experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das Belas Artes, ou cultura de elite, para a visualização do cotidiano” (DIAS, 2011a, p. 62).

Nesse sentido, a cultura visual é um campo extenso e rico por abordar as mais variadas imagens e visualidades da mídia, da publicidade, da moda, produções artísticas e objetos artísticos e por tornar a cultura visível bem como o visível se torna cultura. Ainda, nesse seguimento, Tavin diz o que caracteriza a cultura visual e a produção de sentidos através do visual, - “como vemos, o que vemos, o que não vemos, o que nos é permitido ver, etc..” (2009, p. 225).

A partir dessas diferentes perspectivas, a cultura visual é um espaço fluido, flexível e móvel por abarcar os materiais de trabalho criados pelo homem, os diferentes fenômenos de representações, produções e reproduções artísticas. Além de colocar em cheque a alta e baixa cultura, viabiliza indagações sobre como as pessoas veem o mundo e suas representações ao seu redor e proporciona discussões sobre o verbal e o não verbal e as formas de criação e circulação de imagem, bem como debate as hegemonias. Ela não diferencia culturas, qualquer imagem pode potencializar uma mediação através de questionamentos. Penso que uma das premissas desse campo de estudo é propor perguntas que muitas vezes estão estanques. Ao fazer isso, promove, ou melhor, desestabiliza o pensamento para um saber (novo, desafiador e questionador) que se tece juntamente com as visualidades.

A cultura visual possibilita experiências subjetivas e novas formas de pensar, perceber, sentir e construir conhecimentos através das imagens que permeiam o cotidiano. Desse modo, o campo visual é ampliado por diversas produções de diferentes épocas, contextos e fenômenos visuais que são diretamente incluídas na cultura visual.

Além de examinar e ter interesse nas produções artísticas do passado, dá uma atenção especial aos fenômenos visuais de hoje, por estarem mais próximos dos sujeitos e por estes vivenciarem tais fenômenos. Nesse consentimento, não se trata de evidenciar tais culturas, mas propor aproximações e relações entre elas, descontraindo um pensamento hegemônico e binário de cultura popular/erudita e obras de arte/visualidade do cotidiano.

No entanto, a cultura visual não é exclusiva das artes, ela permeia pelo campo multidisciplinar, dialogando com diferentes campos teóricos e áreas de conhecimento, como a Psicologia e Sociologia, entre outros, que têm se utilizado do conceito de forma a incluir todas as imagens que estão presentes e que, de alguma forma, influenciam na vida cotidiana (DIAS, 2011a). Compreende-se, assim, que a cultura visual é um campo de processo social e comunicativo, que perpassa as barreiras do conhecimento de diferentes campos, possibilitando ao sujeito contrastar, reinterpretar, decodificar e ampliar seus saberes com novos espaços de aprendizagens que vão se construindo, quando o conhecimento está pautado nas descobertas pessoais e nas experiências visuais.

De acordo com os princípios da educação da cultura visual, busca-se desconstruir hierarquias e não classificar imagens denominadas “arte” e não “arte”. “Não existe ‘uma’ opção única do que é denominado como cultura visual” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 43). O foco principal da cultura visual não são as obras canônicas da História da Arte conhecidas no ensino de arte até a metade do século XX, mas sim tudo o que é visto e apreendido pela visão - “a cultura visual tem como foco a visualidade, que enfatiza o sentido cultural de todo olhar ao mesmo tempo em que subjetiva a operação cultural do olhar” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 33). Isso quer dizer que ela incorpora tudo que está relacionado com a visão, analisando as imagens das mais variadas formas, não valorizando apenas o valor estático das imagens e visualidades, mas também o papel social da imagem no contexto sociocultural. De acordo com Mitchell (2002), o que está em jogo é a “idéia da visão como uma prática social, como algo construído socialmente ou localizado culturalmente, ao mesmo tempo em que libera as práticas do ver de todo ato mimético, as eleva graças à interpretação” (Apud MARTINS, p. 71).

Duncum (2011) prossegue apontando que “a cultura visual é bastante inclusiva, pois incorpora as belas-artes juntamente com a extensa gama de imagens vernáculas e midiáticas, imagética eletrônica contemporânea e toda a história da imagética produzidas e utilizadas pelas culturas humanas”. (DUNCUM, 2011, p. 21). Na perspectiva de Hernández (2001), “a cultura visual é também um campo transdisciplinar, isso significa considerar outras representações visuais portadoras e mediadoras de significados e oposições

discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 33). Os autores se referem que a cultura visual é inclusiva e transdisciplinar, porém penso que, pelo fato de ela aproximar momentos históricos de diferentes épocas e períodos através das imagens, ela pode ser um elemento “chave” para estabelecer relações entre as culturas ou questionar diferenças entre elas.

Entretanto, a partir dessas definições, entendo que a questão do “visual” que abarca imagens, artefatos e objetos - tanto erudito, como populares e tradicionais, como também os trabalhos realizados pelos estudantes - está relacionada à forma como nos relacionamos e produzimos significados e saberes com eles e à maneira como nos representamos dentro da paisagem visual, como chama Duncum (2011). Martins (2004) pondera que as representações, significados e interpretações que os sujeitos conferem às visualidades e às imagens estão relacionados à constituição da experiência visual destes. Desse modo, as imagens estão impregnadas de informações e conhecimentos, o que torna necessário pensá-las, nesse ponto de vista, como ferramentas no processo de aprendizagem na escola. Tendo em vista as questões da cultura visual, apontadas até aqui por diferentes autores, torna-se relevante investigar as imagens de referência dos estudantes, que muitas vezes acabam esbarrando no cenário da escola, e como os estudantes se relacionam com elas e o impacto delas sobre a vida dos estudantes.

Na perspectiva de Tourinho e Martins (2012), as imagens criam acordos e desacordos, vínculos e interpretações, muito mais que certezas; elas podem gerar dúvidas, questões, aproximações, discursos, gestos e a incorporação de outras imagens. Assim, as experiências e os afetos que se tem, juntamente com as imagens, ajudam a pensar e construir a posição como sujeitos no mundo.

Portanto, as imagens são portadoras de significados que são construídos nas relações culturais e sociais realizadas com elas, independente de qual for o contexto em que se está, há relações com elas, podendo ser, em algumas ocasiões, mais ou menos significativa a interação.

Partindo desses primeiros pontos entre: imagens, visualidades, artefatos culturais e diferentes conceitos de cultura visual que se tecem nesta trama, amarrando pontos e abrindo espaços para novas costuras, surge uma nova

concepção pedagógica, a educação da cultura visual, onde a ênfase está nas diversas representações visuais do cotidiano.

No entanto, cabe aqui um esclarecimento entre os dois termos. Dias (2012) traz um importante esclarecimento sobre os termos “Cultura Visual” e “Educação da Cultura Visual”, que estão associados ao conceito de cotidiano. Como apresentados anteriormente, o conceito de cultura visual toma diferentes pontos de vista entre os autores. Este autor esclarece que a Cultura Visual e a Educação da Cultura Visual não significam a mesma coisa. Entre estas duas nomenclaturas, ele define (Quadro 03):

<p style="text-align: center;"><b>Cultura Visual</b></p>	<p>Está associada aos estudos da cultura e do social e a várias disciplinas do conhecimento que utilizam o termo com a intenção de incluir num conceito comum todas as realidades visuais, as visualidades, sejam elas quais forem, que afetam os sujeitos em seu cotidiano.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Educação da Cultura Visual</b></p>	<p>Significa a recente concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça.</p>

Quadro 03. Definição de Conceitos. Fonte: Dias (2012, p. 60 - 61).

Levando-se em consideração estas diferenças entre cultura visual e educação da cultura visual, como afirma o autor, a cultura visual, nesta investigação, toma um sentido importante, pois através da cultura e do social dos estudantes é possível investigar os seus repertórios imagéticos. Interlaçando com a educação da cultura visual, entendida como recente concepção pedagógica (DIAS, 2012), possibilita ver as imagens de referência dos estudantes como elementos centrais de sua cultura e pensar, através do conceito, potências pedagógicas e estratégias de ensino que possam ajudar o ensino das Artes Visuais. Como também, aproximações com as imagens e as realidades dos estudantes, de maneira que elas possam assumir um caráter pedagógico. É, portanto, nesse sentido, que se justifica o interesse em

investigar as imagens de referências dos estudantes e problematizar o sentido pedagógico delas no ensino das Artes Visuais.

A partir desse pressuposto, a educação da cultura visual tem um espaço central, no qual as questões sobre os aspectos culturais, sociais e políticos que contribuem para a produção das imagens e visualidades cotidianas. Como também as questões subordinadas (de não saber) e as estratégicas de poder discursivo que fixam verdades e influenciam os nossos modos de ver, ouvir e falar são incorporadas dentro da perspectiva da educação da cultura visual, que até então esteve fora dos currículos e conteúdo da arte/educação. Para Tourinho e Martins (2011)

o propósito da educação da cultura visual não é substituir conceitos, abordagens curriculares ou práticas do ensino de arte, mas inserir e incorporar no fazer artístico a discussão do lugar/espaço das imagens – qualquer imagem ou artefato artístico – e seu potencial educativo na experiência humana (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 57).

Tourinho e Martins (2011) infere que, na perspectiva da educação, discutir ou refletir sobre imagens é reconhecê-las como produtoras de culturas. Os autores entendem ainda que a noção de cultura é que considera as capacidades humanas de criar significados e comunicações a partir dos símbolos. Tais significados e valores são o que nos constituem como sujeitos para ver, ouvir, cheirar, provar e sentir.

No entanto, Tourinho (2011b), dentro dessa ótica, afirma que a educação

[...] cruza abordagens da arte e das ciências sociais visando a um olhar crítico e investigativo em relação às imagens e aos modos de ver, valorizando a imaginação, o prazer e a crítica como constituintes das práticas de produção e interpretação de visualidades. Ao compreender arte e imagem como cultura, a cultura visual explora usos e possibilidades educativas e pedagógicas de um amplo espectro de visualidades que inclui imagens de arte, ficção, publicidade, entretenimento e informação. (TOURINHO, 2011b, p. 4).

A autora enfatiza que a “dinâmica do ato de ver” cria para a escola novas responsabilidades, é o papel da escola no empoderamento de professores e estudantes para gerenciar diferentes significados. Assim, pensar nos estudantes em seu meio, em sua cultura e suas relações na vida cotidiana é pensar nas interações que eles estabelecem com as produções culturais e as imagens através das quais elaboram suas concepções de mundo, seus saberes, seus modos de ver a si e aos outros.

O papel da educação da cultura visual é desenvolver saberes, profundos e complexos, a partir das imagens, visualidades e artefatos do cotidiano. Desafiando os limites tradicionais das belas-artes e o processo de disciplinarização que cerca currículos escolares e a sala de aula, deslocando para um processo “arte e vida, ou seja, arte e imagem como parte do cotidiano, como parte de uma convivência diária com nossa diversidade e complexidade” (MARTINS, 2006, p. 07).

Nesse sentido, a educação da cultura visual não exclui as imagens da História da Arte e nem tem o objetivo de subestimar as práticas artísticas, pois estas fazem parte da cultura visual. Mas, sim, promover experiência estética, construção de subjetividade e saberes mais ricos, ampliando as práticas culturais e as representações visuais, possibilitando diálogos entre ambas, que podem ser deflagrados no trabalho pedagógico. Nesse seguimento, os conteúdos e imagens da História da Arte devem ser trabalhadas em sala de aula, associados com outras imagens reconhecidas do universo dos estudantes.

Nesse entrelaçamento entre imagens da História da Arte e imagens do universo dos estudantes, torna-se relevante problematizar as imagens de referência nas discussões em sala de aula, bem como incluir suas imagens nos planejamentos escolares. Sobre este assunto, o curricularista Aldo Filho (2012) infere que “a imagem das pessoas que protagonizam a vida escolar parece não ter significação maior na equalização do currículo da disciplina, a despeito do que portam e indicam de um mundo em plena configuração, no qual a visualidade é central” (FILHO, 2012, p. 165). O autor traz observações importantes para esta trama, pois as imagens reconhecidas do universo dos estudantes são, muitas vezes, negligenciadas nas práticas e nos currículos escolares, que têm como principal escopo curricular as imagens e os conhecimentos formais da arte. Existe um buraco entre o que se aprende na escola e o sentido do que se aprende na vida cotidiana. O conceito propõe fazer estas articulações de maneira crítica e significativa, buscando promover o sentido do que se aprende na sala de aula para as suas vidas, além de produzir diálogos com o que está previsto no currículo.

Desse modo, os diálogos entre as imagens da História da Arte e as imagens de referência partem da forma de ensinar do professor, como por

exemplo: o professor, ao realizar seus planejamentos escolares, pode incluir algumas das imagens de seus estudantes, juntamente com os conhecimentos formais da arte. Ou através dos atravessamentos, dos problemas que cercam a sala de aula como, por exemplo, as questões da negritude. A imagem de referência de um de seus estudantes, que trate ou aborde esse assunto, pode ser integrada na prática pedagógica. Não se trata de julgar se uma imagem de referência é melhor do que a outra, muito menos expor os estudantes. Mas, sim, a partir das escolhas tomadas, criar espaços provocativos de discussões, criações e posicionamentos. Assim, os estudantes podem se ver reconhecidos pelas suas imagens e sua aprendizagem faz sentido e outras imagens e assuntos passam a ser incluídos em sua prática pedagógica.

É claro que nem todos terão a mesma empatia pela mesma imagem, mas é nesta arena de divergências que se abrem espaços para os estudantes se posicionarem e desenvolverem seu posicionamento e formação crítica na busca da emancipação. É nesse espaço de conflito de gostos e desejos tão distintos que os estudantes aprendem a respeitar uns aos outros e a exercer a democracia. Problematizar as imagens de referência pedagogicamente pressupõe explorar os limites curriculares que têm como foco os procedimentos e os conteúdos tradicionais da arte, pois elas permitem diferentes posicionamentos a partir de suas experiências diárias.

Hernández (2007) alinhava uma linha aqui, corroborando que, em vez de considerarmos um problema as diferenças, deve-se aproveitar, pois se torna necessário que as diversas vozes sejam escutadas e valorizadas. As imagens de referência que habitam nas salas de aulas são diferentes, pois elas são singulares. Mas não a vejo como uma posição binária de incluir e excluir, quando um professor toma a decisão de usar umas imagens dos seus estudantes em seus planejamentos e deixar outras de fora, porque se ele reconhece a cultura visual de alguns estudantes, como potência para o desenvolvimento da aprendizagem, significa reconhecer, de certa forma, as imagens de todos os estudantes, pois com as imagens deles se aprende, se imagina, se cria e se produz arte também. Assim, como as imagens de alguns estão fazendo parte das discussões, das produções artísticas em sala de aula, as dos demais também poderão fazer parte. Isso ratifica o que vários autores,

que fazem parte desta trama, indicam: a necessidade de abordar a cultura visual nas práticas docentes e nos currículos escolares.

Tourinho (2011b) traz contribuições importantes sobre trabalhar com imagens em sala de aula. Ela esclarece que

Trabalhar pedagogicamente com imagens pressupõe refletir sobre seu poder e força polissêmica. Pressupõem, ainda, compreender que nem todos veem a mesma coisa quando olhamos algo e, portanto, **a escola necessita refletir sobre como vemos e porque vemos de determinadas maneiras.** (TOURINHO, 2011b, p. 6, grifo meu).

A autora ainda afirma que

O papel que as imagens têm na vida cultural e, especialmente, deveriam ter na vida escolar, é colocar em cena e fazer circular a diversidade de sentidos e valores que elas geram na interação com os indivíduos. **As relações entre imagem, identidade e escola suscitam discussões que questionam e desestabilizam saberes.** (TOURINHO, 2011b, p. 6, grifo meu).

A autora esclarece que no trabalho pedagógico com as imagens, na prática, nem todos veem e compreendem a mesma coisa. Se nem todos veem e produzem experiências estéticas do mesmo modo, pressuponho, então, que o trabalho pedagógico com as imagens parte de uma perspectiva díspar, em que adquire configurações pedagógicas, “potências pedagógicas”, quanto permite o desenvolvimento do olhar crítico de cada um, relacionado com o seu meio e com suas vivências, permitindo a geração e a partilha de sentidos, conhecimentos e significados e a maneira como cada um se relaciona com as imagens e buscando a construção de aprendizagens significativas de maneira individual e coletiva. Neste entendimento, alinho meu pensamento com Tourinho (2011b) para defender o conceito de imagens de referência como uma potência pedagógica em arte, e a inserção das imagens nos planejamentos e nos currículos escolares.

O conceito não determina de que forma as imagens de referência farão parte da prática do professor e como elas vão se inserir no planejamento escolar. Ele parte da ideia que, a partir da forma de ensinar do professor, as imagens de referência podem se integrar, juntamente com tantas outras imagens. Neste sentido, não se trata de legitimar algumas imagens, mas, a partir dos problemas e situações e das necessidades de uma turma de estudantes, essas imagens podem ser incluídas na prática do professor. As imagens de referência podem também fazer parte dos processos criativos

individuais de cada um, na medida em que o professor possa auxiliar, como por exemplo: criar narrativas visuais com personagens de suas preferências.

Para isso, torna-se importante o professor conhecer as imagens de referência que permeiam a sala de aula. Através das discussões sobre as imagens mais importantes e significativas para os estudantes, ou a partir da realização de um portfólio de imagens de referência que lhes interessem, é possível conhecer seus repertórios. Isso possibilita conhecer as diferenças de cada um e a maneira como eles se relacionam com elas, além de questionar certos padrões e hegemonias que têm como foco, na prática, somente as imagens da História da Arte.

Diversos autores, como Duncum (2011), Charréu (2011), Hernández (2000), Freedman (2003), têm defendido a construção de currículo a partir da perspectiva das experiências dos estudantes. Isso inclui, também, os seus repertórios visuais e os modos como eles se relacionam com elas. Nesse sentido, as imagens de referência, ao serem integradas ao currículo escolar e aos planejamentos escolares dos professores, a partir das necessidades dos estudantes, podem possibilitar diferentes potências pedagógicas. Como já discutido anteriormente, a potência está relacionada às imagens reconhecidas dos universos dos estudantes. Integradas com outras imagens, nas diferentes formas de ensinar do professor, constroem aprendizagens que fazem sentido para as suas vidas, pois se vêm reconhecidos por elas, e também aprendem outras coisas sobre elas e a partir delas.

Uma prática potente que inclui os repertórios visuais dos estudantes leva à ação crítica e à educação da cultura visual. Dias corrobora com o assunto, argumentando que

A educação da Cultura Visual promove o questionamento de assuntos dormentes e visualiza possibilidades para a educação que geralmente nunca entram em foco. Ela consegue estas coisas porque o diálogo preliminar conduz à consciência crítica que se vincula à crítica social e que conduz à compreensão, e então à ação. (DIAS, 2011a, p. 135).

Segundo o autor, a educação da cultura visual possibilita um diálogo crítico, buscando e explorando conexões e contrastes entre a cultura popular e as belas-artes, bem como temáticas, imagens e assuntos delicados, que na sua maioria não são tratados na escola. E que necessitam ser abordados com os estudantes como, por exemplo: as questões não normativas, diversidade

cultural, sexo, drogas, álcool, violência infantil, gravidez na adolescência, aborto, política, religião, entre outros assuntos. Isso amplia os limites culturais e desperta assuntos adormecidos que não chegam até a sala de aula, devido a um seguimento canônico, tradicionalista e eurocêntrico das belas-artes, “(...) em sintonia com os princípios da educação da cultura visual, somos orientados a não classificar imagens em hierarquias, quer sejam elas circunscritas ou não a regimes escópicos canônicos/dominantes” (BERTÉ; TOURINHO, 2014, p. 89).

A educação da cultura visual parte, também, de uma perspectiva interdisciplinar<sup>30</sup>, transdisciplinar<sup>31</sup>, e transmetodológica (MARTINS, 2006), pois trata de questões e de assuntos que não são especificamente do campo da arte, entrelaçando e situando questões como: manifestações cotidianas, História da Arte moderna e contemporânea, alteridade, gênero, faixa etária, condições econômicas, teoria *queer*, estudos feministas, estudos raciais, aspirações estéticas e regras e valores sociais. Para Hernández (2011), é um campo transdisciplinar ou adisciplinar, pois envolve os estudos feministas, a nova História da Arte, entre outras referências disciplinares que não se detêm tanto na leitura de imagem, como nas posições subjetivas que elas produzem.

Duncum (2011) entende este processo de conexões dentro da cultura visual como “estrutura rizomática”, que parte de um eixo para outro, expandindo infinitamente, ramificando-se para outros pontos, transformando-se em outros eixos (ou ramos, raízes e talos) do ponto de vista da Biologia. Para Deleuze e Guattari (1995), este conceito de rizoma pode ser entendido como “nada de ponto de origem ou de princípio primordial comandando todo o pensamento; portanto, nada de avanço significativo que não se faça bifurcação, encontrado imprevisível, reavaliação do conjunto a partir de um ângulo inédito” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37). Nesse entendimento, construir

---

<sup>30</sup> O termo interdisciplinar a que me refiro baseia-se nas ideias de Lück (2003), que argumenta que na prática interdisciplinar “busca-se estabelecer o sentido de unidade na diversidade, mediante uma visão de conjunto, que permita ao homem fazer sentido dos conhecimentos e informações dissociadas e até mesmo antagônicas que vem recebendo, de tal modo que possa reencontrar a identidade do saber na multiplicidade de conhecimentos”. (LÜCK, 2003, p. 59).

<sup>31</sup> O termo transdisciplinaridade a que me refiro baseia-se nas ideias de Japiassu (1976), que define que a transdisciplinaridade não se restringe a interações ou reciprocidade das disciplinas, mas que vai além e derruba as fronteiras das disciplinas e interdisciplinares, formatando um sistema de múltiplos níveis.

conhecimento com imagens de referência é torná-las significativas, produzindo interações e comunicações a partir da cultura dos estudantes. O conhecimento a partir desse ponto de vista é sempre modificável, ele se transforma a todo o momento entre as teias cognitivas, abrindo espaços para novos saberes e descobertas a partir de questionamentos. Não existe um ponto central e limites estabelecidos por onde ele deva iniciar ou deva seguir, ele se dá em um processo de construção e reconstrução.

Os autores corroboram, ainda, que o “rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, modificável com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32 - 34). Com base nesses conceitos de rizoma dos autores, Duncum (2011) diz que a cultura visual possui uma estrutura rizomática e que não detém um centro ou uma estrutura linear, pois “uma imagem está ligada a outra, que, por sua vez, está conectada a uma terceira; imagens associam-se à literatura, poemas, letras de canções e filosofias da vida” (DUNCUM, 2011, p. 21). O que Duncum (2011) afirma, que as imagens estão ligadas umas às outras. Nessa perspectiva, o conceito de imagens de referência está vinculado as suas experiências de vida dentro de uma rede pela qual as imagens aproximam-se de alguma forma, podendo ser pelo seu aspecto formal, simbólico ou pelas informações nelas contidas.

Retomando a discussão, compartilho a ideia de que a educação da cultura visual dilui as gaiolas epistemológicas e a fragmentação do conhecimento e do currículo escolar, dando prioridade para os interesses dos estudantes na construção do currículo. Construir um currículo coletivamente é torná-lo vivo para a construção do conhecimento de maneira rizomática, conectável, modificável e reversível, com múltiplas entradas e saídas (DELEUZE; GUATTARI, 1995), aberto para os desejos de uma comunidade ativa e participativa. Na percepção de Duncum (2011),

o currículo deveria, pois, basear-se na natureza da cultura visual, especificamente nas experiências dos alunos relativas a ela e integradas ao conhecimento do Professor. Enquanto o currículo modernista pautava-se em uma estrutura linear, que ia do simples ao complexo, abrangendo desde elementos e princípios da história e temas, um currículo que se espelha na estrutura rizomática da cultura visual começará a partir de qualquer ponto, com uma imagem ou gênero, a representação de um tema, uma polêmica ou uma pergunta. (DUNCUM, 2011, p. 22).

Duncum (2011) vê o currículo na perspectiva da cultura visual como rizomático, ou seja, um currículo que não tem meio, começo e fim. Não no sentido de que ele não tenha um objetivo e uma direção, mas, ao contrário, um currículo que vá em direção aos interesses e desejos dos estudantes, sendo os mesmos ativos e propositores dos seus próprios conhecimentos. Mas isso não quer dizer que os conhecimentos formais da arte não farão parte do currículo. Isso pressupõe pensar em um currículo sem hierarquias entre os temas, imagens e conceitos, sem considerar uns mais importantes do que os outros. Ao relacionar as imagens de referência com o currículo formal, propõem-se o vai e vem entre as culturas dos estudantes, a maneira como eles se relacionam com suas imagens e com os conhecimentos formais da arte. Nesse entendimento, a educação da cultura visual desestabiliza conteúdos, avaliações e procedimentos metodológicos, que favorecem a padronização de processos para a hegemonização de resultados. Colocando assim, o professor em constante processo de busca, de pesquisa pelo interesse dos estudantes, potencializa um ensino e aprendizagem.

Freedman (2008) defende que o currículo tem uma série de lugares dentro e fora da escola (não só na comunidade profissional da disciplina). Ela diz que as referências externas (como por exemplo, a vasta gama de textos e de imagens), podem ser mais importantes para a compreensão dos estudantes, do que um currículo formado por sequência, de conteúdos da História da Arte, por exemplo. Nesse sentido, a autora infere que os currículos escolares tentam filtrar ideias e experiências vistas como conteúdo legítimo.

Já para Charréu (2011), ensinar e promover o estudo da cultura visual na escola pressupõe, em primeiro lugar, a demolição de um conjunto de conteúdos que foram cristalizados ao redor do que tradicionalmente tem se chamado como Educação Artística. Para tanto, Sandra Corazza (2001) aborda contribuições importantes para pensar um currículo na escola. A autora pensa o currículo como linguagem no domínio “metafórico” pelas teorias da linguagem estruturalistas e pós-estruturalistas. O currículo, ao se classificar como linguagem, recebe vários significados: sons, imagens, conceitos, falas, línguas, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, etc. Ela defende um currículo “falante”, que é o que se diz e faz. Isso é, um currículo que

[...] experimenta relações fracionadas, construídas ao redor de pedaços de fala de cada um. Que pode (pode?) ser qualquer coisa, em qualquer momento. Que não sabe mais para onde vai, mas que, mesmo assim, continua em frente, querendo saber das condições históricas e políticas, que produzem as verdades lingüísticas de um currículo. (CORAZZA, 2001, p. 14).

Isso vem ao encontro do que Hernández (2007) advoga, que é necessário que as diversas vozes diferentes sejam escutadas. O currículo não pode se fechar (excluindo vontades e interesses dos estudantes). Os seus repertórios visuais não podem ficar fora da sala de aula e dos currículos escolares, pois eles podem ser oportunos para a imaginação, criação e interpretação em arte, além ajudar a contar suas histórias de vida.

Dias (2011a) prossegue com a discussão 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 currículo” (DIAS, 2011a, p. 62). Argumento juntamente com o autor, colocando que persistem muitas barreiras dentro da escola para não tratar de temas como sexualidade, gênero e relações não normativas. A educação da cultura visual abre espaços para estas questões, como diz o autor, “visualiza possibilidades” para os atravessamentos do espaço escolar que estão ocultadas a cada canto. Um ponto aqui a considerar é que a educação da cultura visual fundamenta epistemológica e conceitualmente este campo de conhecimento no qual efetiva a prática de imagens ou assuntos com estas abordagens no currículo escolar e na sala de aula.

Assim, as questões das imagens e artefatos do cotidiano, os saberes populares e as temáticas sociais, entre outras questões, são, na maioria das vezes, negligenciados pelo currículo escolar e pelos arte/Educadores que priorizam os conteúdos eurocêntricos da História da Arte baseados na Abordagem Triangular derivada da DBAE<sup>32</sup>. O campo da cultura visual, segundo Hernández, busca “questionar as categorias, as dicotomias e os limites da cultura visual pós-moderna” (2007, p. 18). O autor argumenta, ainda,

---

<sup>32</sup> Discipline-Based Art Education (DBAE). É uma metodologia do ensino da arte norte-americano, na qual a Arte-Educação era Baseada em Disciplinas. Cujas, origem e fundamentos influenciaram o ensino de arte no Brasil, através da Proposta Triangular sugerida pela arte/Educadora Ana Mae Barbosa. Para Elliot Eisner (1996), esta metodologia de ensino de arte corresponde “às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a vêem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade” (Apud BARBOSA, p. 36 - 37).

que a ideia de “cultura visual” é colocar, “no centro do debate político e da educação, a questão de “quem é o que vê”” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 18).

Dessa maneira, os problemas que aterrissam e se atravessam na escola, no currículo e na sala de aula - como a seriação de conteúdos, currículos como modalidades, hierarquização de saberes, desconexão de assuntos de interesse dos estudantes da prática docente, falta de diálogos e questionamentos entre professores e estudantes, a ênfase em conhecimentos enciclopetizados, entre outros, como apontado por diversos autores até aqui - sejam alguns dos problemas da escola ou dos currículos escolares.

A educação da cultura visual inclui e questiona estes assuntos que algumas vezes são negligenciados pela escola e pelo currículo escolar. Ao incluir esses assuntos, somos levados à pedagogia cultural<sup>33</sup>, que possibilita estabelecer a relação entre cultura e política. Além de aproximar as fronteiras entre o ensino e os artefatos culturais que estão na escola e nos estudantes, promovem uma ressignificação do currículo escolar, de maneira que os estudantes sejam os proponentes, tendo liberdade de participar na construção do currículo.

Assim, para desconstruir a ideia apresentada anteriormente, a educação da cultura visual, as tecnologias e a informática podem aproximar a realidade dos estudantes para a produção de novos saberes, não estando desconectadas de suas experiências particulares e dos conteúdos curriculares. A este respeito, Mucsacchio (2012) aponta que as tecnologias manipuladas pelos estudantes podem servir como recursos e procedimentos dentro da sala aula:

Os alunos da atualidade são naturalmente polivalentes, assumem várias tarefas ao mesmo tempo, são dialéticos naturais, espontâneos, ao mesmo tempo em que leem um livro, ouvem música, falam no celular, conversam nas comunidades virtuais, fazem pesquisa pra escola, a TV ligada, isso dá a eles a sensação de que estão sozinhos. *“Deve ser por isso que os alunos acham a escola um lugar chato, porque as tarefas são realizadas uma de cada vez e assim ficam contando os segundos para terminar o tempo da aula”*. (MUCSACCHIO, 2012, p. 33, grifo do autor).

---

<sup>33</sup> O conceito de Pedagogia Cultural, neste estudo é entendido a partir das ideias de Giroux (2001) que entende a cultura como uma força pedagógica que tem por sua função uma condição educativa fundamental para a aprendizagem. Segundo o autor, a pedagogia cultural é crucial para estabelecer formas de alfabetização em diversas esferas sociais e institucionais, através das quais as pessoas se definem com sua relação com o mundo social.

Nessa linha de entendimento, a cultura visual produz diálogos com a vida dos estudantes, como enfatiza Mucsacchio (2012). A cultura visual é o espaço da construção social das imagens e visualidades. Não somente por onde permeiam as imagens do cotidiano, mas que também integra o imaginário social, ou seja, os assuntos sociais que desenvolvem opiniões, conceitos, valores e outras questões voltadas às práticas sociais; “o resultado é que o estudo crítico da representação social na cultura visual do cotidiano é capaz de engajar a arte/Educação em uma práxis de justiça social” (DIAS, 2011a, p. 67). Para Giroux (2010), a pedagogia crítica é “um movimento educacional guiado por paixão e princípio, para ajudar estudantes a desenvolverem consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias e conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de atitudes construtivas” (GIROUX, 2010, p. 1).

Com essa perspectiva, a imagem da cultura visual presente na sala de aula não será meramente um passar de olhos dos estudantes descontextualizados de suas vivências pessoais. Mas, sim, educar o seu olhar sobre a imagem de seu cotidiano, permitindo a eles “analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos textos orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24).

Portando, nós, professores, podemos desenvolver olhares sobre o mundo da cultura visual, buscando contribuições sobre a imagem, sobre as novas maneiras de representar, de criar e olhar tal imagem. Com estudos nessa área, pode-se fazer, refletir e produzir novas relações de saberes no cenário contemporâneo em que o ensino e a escola se encontram, afetados pela informação e pela reprodução da imagem. É dentro desse campo teórico, como pesquisador, que se busca investigar (e tramar) o impacto das imagens de referência sobre a vida dos estudantes e em que medida elas tornam-se referência em suas vidas, bem como, se elas podem se inserir em práticas pedagógicas potentes que buscam colocar em discussão a formação crítica.

### **2.1. Imagens de referência: e alguns nós com a cultura e com a escola**

No começo, as linhas eram tramadas nas direções horizontais e transversais, que se entrelaçavam para compor a trama. Durante o

entrelaçamento apareceu um **nó**, depois, dois **nós**, três **nós**, quatro **nós**, cinco **nós**, seis **nós**, (...) que não consegui mais desfazê-los, pois as linhas eram tantas que se emaranhavam em minhas mãos e ao longo da trama. No primeiro nó, até tentei desfazê-lo, mas, depois me vi perdido no emaranhado das linhas, sem nem mesmo encontrar o começo da trama. Após algum tempo, percebi que os nós se faziam necessários, até mesmo do lado avesso, pois são eles que amarram, asseguram, prendem a trama toda.

Neste capítulo, alguns nós aparecem, uns maiores outros menores, mas amarram os diferentes conceitos de escola, imagens de referência, educação e cultura. Para introduzir esta discussão (os nós), pode-se entender etimologicamente, o termo "*Cultura*" é derivado do latim *cultura*, (*cultura, em geral; a agricultura; fig., cultura (do espírito, da alma)*). Essa utilização, no sentido figurativo de "cultura do espírito", surgiu no século XVI, com o Renascimento. O conceito de cultura é bastante complexo, pois ela não pode ser compreendida como algo exato e fixo, mas sim a partir de transformações e mudanças constantes das sociedades, sendo capazes de detalhar as fases por que passou cada realidade cultural (SANTOS, 2006).

Stuart Hall (1997b) advoga que a cultura é um elemento "dinâmico" e "imprevisível" nas sociedades contemporâneas, penetrando em cada recanto da vida social, *mediando* tudo. No entanto, ela permite conhecer e explicar os fatos e os fenômenos da humanidade e a dinâmica das relações sociais e de distintas conjunturas, em diferentes épocas. Nas palavras do autor, "cada cultura é o resultado de uma história particular, e isso inclui também suas relações com outras culturas, as quais podem ter características bem diferentes" (SANTOS, 2006, p. 10).

Certeau (2012), em seus estudos sobre o cotidiano, entende o conceito de cultura a partir de ideologias, instituições, comportamentos; esses elementos caracterizam uma sociedade como diferente das outras, ou seja, não existe um monopólio cultural, assiste-se a uma multiplicação da cultura com várias referências culturais. Não há "uma cultura" ou "a cultura" e sim há "culturas". A cultura é no plural. Assim, a cultura vive um processo vivo e ativo no qual os sujeitos criam e recriam.

Segundo o autor, as culturas devem se relacionar, procurando aproximações, numa perspectiva de desconstruir a ideia de cultura de elite,

estável e hegemônica: “a cultura não está mais reservada a um grupo social; ela não mais constitui uma prioridade particular de certas especialidades profissionais (Docentes, profissionais liberais), ela não é mais estável e definida por código aceito por todos” (CERTEAU, 2012, p. 103 - 104). A ênfase em uma cultura privilegiada não favorece o enriquecimento dos sujeitos e nem a troca entre culturas. Tais enriquecimentos como: experiências, pensamentos, desejos e afetos, segundo Gómez (2001), requerem estruturas democráticas que favoreçam e estimulem os intercâmbios culturais mais diversificados.

Para Pérez Gómez (2001) se refere à cultura como:

[...] o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que denominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circulam a vida individual e coletiva da comunidade. (GÓMEZ, 2001, p. 17).

A cultura potencia os intercâmbios sociais e a produção de significados dentro de um espaço e de um tempo, tanto de maneira individual como coletivamente. Neste entendimento, amplo e complexo do conceito cultura como destacado pelos autores. Nesta investigação, o conceito de cultura parte das perspectivas de Gómez (2001) mais especificamente sobre a “cultura experiencial”, que segundo ele, é

[...] peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” como o meio familiar e social que rodeiam sua existência. A cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto. (GÓMEZ, 2001, p. 205).

A cultura experiencial do Estudante é sua cultura do dia a dia, pela qual constrói e produz seus significados, a partir dos elementos que compõem o seu meio. Em conformidade com autor, é necessário que os estudantes vivenciem os aspectos do seu cotidiano, tornando-se, assim, parte do meio em que vivem.

Desse modo, compreende-se que as imagens de referência fazem parte da cultura dos estudantes, locais que são determinados por diferentes influências, como: da televisão, da religião, das músicas e eventos locais, das redes sociais e de diversas outras com que os estudantes convivem

diariamente. As imagens de referência, de alguma maneira, estão implicadas em seus cotidianos, através das mídias sociais a que os estudantes têm acesso. Algumas vezes, essas imagens tornam-se importantes e significativas em suas vidas, pois eles, *a priori*, estabelecem afeições por elas, as quais acabam sendo referências nos modos de vestir, falar, andar e se comportar dos estudantes.

Assim, neste estudo a cultura dos estudantes não está dissociada do conceito de imagens de referência, pois as imagens fazem parte dos diversos fatores e elementos que compõem e nutrem a cultura. Para tanto, busca-se problematizar, questionando como as imagens chegam à cultura dos estudantes, fazendo parte do seu cotidiano e passando a ser referência em suas vidas, e quais referências (estilos, comportamentos, modos de falar, agir, portar, atitudes, etc.) essas imagens exercem sobre eles. Em, também, como os estudantes se relacionam suas imagens dentro e fora do espaço escolar e o impacto dessas imagens quando chegam à escola e à sala de aula.

O sentido dado às imagens e aos artefatos cotidianos e à forma como se dá a relação com eles, estão diretamente ligados à cultura em que se vive, uma espécie de lente através da qual se olha o mundo ao redor. Mas não basta simplesmente ser autor destas práticas sociais. Certeau aponta para uma perspectiva que mostra ser fundamental que estas práticas sociais tenham significados para quem as realiza, com o objetivo de que haja verdadeiramente cultura, pois “a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar” (2012, p. 10).

No entanto, torna-se relevante entender à cultura dos estudantes em que vivem, pois, ela possui uma rede de significados que dão sentido ao mundo que cerca os cercam. De acordo com Gómez (2001), cria-se e recria-se a própria cultura de diversas maneiras pelas quais se aprende a viver e conviver com os meios sociais em que se cria, através de significados que atribuídos. Essa rede de significados engloba um conjunto de fatores como: valores, costumes, crenças, leis, línguas, etc. Cada realidade cultural ou meio possui sua lógica interna com seus determinados procedimentos (modos de produção) e características (práticas, modos de vestir, comer, se comunicar), entre outros. Assim, pode-se considerar, dentro desse conjunto de fatores, que

as imagens de referência também fazem parte dessa lógica interna com as quais um grupo de sujeitos, ou seja, dos estudantes, dão o sentido aos seus significados.

A partir dos autores, pode-se entender o cotidiano como um espaço de práticas culturais por meio do qual os estudantes dão sentido e significado ao mundo que os cerca. Diante dessas premissas, é necessário pensar como se atua nas práticas docentes em arte na escola, submersos em tantas diferenças culturais, bem como as culturas dos estudantes fazem parte das práticas pedagógicas. Torna-se relevante compreendê-las para lidar com as diversidades e com as multiplicações culturais que se estabelecem no ambiente escolar. Isso porque nem todo o cotidiano é o mesmo para todos os estudantes. O cotidiano de cada Estudante é construído a partir de modos singulares da cultura na qual está inserido, estabelecendo contato direto com suas práticas culturais. Ao mesmo tempo em que a cultura pode ser singular (para os estudantes que atribuem e se relacionam com os significados que dão a ela), a cultura também é plural, pois todos estão inseridos nela, como afirma Williams (1958) no texto “A cultura é de todos”.

Nesse sentido, a cultura é plural do ponto vista em que um grupo de sujeitos partilha do mesmo espaço (lugar) e de algumas ideias e ideologias em comum. A cultura é produto coletivo. Do mesmo modo que ela se torna singular a partir de como os sujeitos desse grupo atribuem significados a ela e quais elementos e ferramentas usam para se relacionarem e construírem significados particulares que os interessam. O que promove discrepâncias entre os indivíduos do mesmo grupo e com outros contextos culturais.

Esse pressuposto leva ao encontro do cotidiano e, segundo Dias, um dos principais precursores da educação da cultura visual no Brasil, “indica o tempo/espaço dilatado no qual se dá a vivência de um ser humano e a relação espaço-temporal na qual se dá essa vivência” (2011b, p. 23). Certeau pondera que o proveito extraído dos objetos leva a uma configuração da vida cotidiana, a uma “cultura” de consumidores tidos como dominados, “o que não quer dizer passivos ou dóceis” (2008, p. 37). Assim, pode-se conceber que cada sujeito produz uma maneira própria e peculiar de viver e conviver, a partir de referências individuais e de saberes singulares. Ainda, para Certeau “o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha),

nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior” (1996, p. 31).

Portanto, as questões centrais desta pesquisa se aproximam dos contextos culturais em que os estudantes estão inseridos, as imagens de referência que chegam a estes contextos e à escola e como os estudantes se relacionam com as suas imagens e com sua cultura, ou seja, como produzem nó nesta trama. Logo, o conceito de cultura é indispensável para responder aos questionamentos a que me propus investigar.

A escola, neste sentido, é afetada por diferentes imagens que os estudantes têm como suas referências, que estão nos seus telefones celulares e estampadas nas suas roupas, mochilas e acessórios escolares. As visualidades perpassam os muros da escola, estando presentes não somente nos estudantes, mas também no cenário da escola como: nos murais de recados, nas portas de banheiro e de sala de aula, nas paredes, nas quadras de jogos, nas classes e cadeiras, na fachada da escola, na do bar, no pátio da escola, no lixo produzido pelos próprios estudantes, nos desenhos feitos de giz no chão, como na brincadeira de pular amarelinhas, nas exposições e mostras de trabalhos nos corredores da escola e na sala de aula, na bandeira hasteada no pátio, entre outras visualidades que têm um caráter de embelezamento das ambiências da escola.

Essas visualidades que cruzam o espaço escolar podem assumir caráter crítico pedagógico, assumindo práticas que se fundamentam em levar em conta os interesses culturais dos estudantes, suas expectativas, ideias e experiências individuais, promovendo a criticidade do mundo que os rodeia; “o objetivo dos Educadores [...] deveria ser o de considerar os interesses e os prazeres da cultura visual dos alunos como possibilidades de reflexão crítica” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 81).

As visualidades apontadas anteriormente como cenário da escola, de certa forma, podem ou não interessar aos estudantes, mas, em certos elementos como: as classes e cadeiras da sala de aula, os muros, as portas de banheiros, o lixo produzido pelos estudantes, entre outros, os estudantes criam e deixam seus registros através de desenhos, grafia e códigos que, entre eles, são criados como forma de comunicação. Para Nunes (2005), a disseminação

dessas visualidades não é neutra e nem isenta de significados no espaço escolar; elas articulam regras e desejos que podem ou não determinar a formação do sujeito. Assim, essas representações podem como também não servir para potencializar uma prática pedagógica crítica, através da qual os estudantes possam se ver como autores críticos do que fizeram e o que está ao seu redor.

Os estudantes são também produtores algumas vezes de suas próprias imagens de referência a partir da gama das diferentes imagens que se apresentam em suas vidas. Eles se utilizam dos códigos e elementos visuais, temas e conteúdos das representações, para (re) elaborar suas imagens como, por exemplo: através de montagens realizadas em computadores e programas especializados, através apropriações das imagens da mídia, fazendo sobreposições, através dos desenhos e das fotografias. Essas imagens, muitas vezes, acabam circulando em suas redes sociais e telefones celulares, afetando ou influenciado, assim, os membros de seus próprios grupos, podendo também se tornar uma imagem de referência.

Desse modo a escola é um lugar de manifestações que, por meio da cultura, pode representar o contexto em que se vive dentro de um conjunto de valores, regras, ideias e princípios: “considerar a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica [...] é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações” (GÓMEZ, 2001, p. 17). Assim, a escola é um espaço cultural recheado de vivências, trocas e interações sociais. Nesse sentido, as vivências, as experiências, as informações, os conhecimentos e a maneira como se relacionam com sua cultura, a partir do meio em vivem, é um material significativo que corrobora para as práticas escolares em sala de aula. As imagens de referência, que permeiam este espaço, podem permitir, na prática, trocas de vivências entre os estudantes, de modo que aprendam a respeitar, não apenas a cultura, os gostos, e os interesses de cada um, mas a valorizar os espaços em que vivem.

No entanto, essas trocas no ambiente escolar requerem descer aos intercâmbios subterrâneos de significados que são produzidos nas mais diversas situações da vida escolar dos estudantes e do cotidiano escolar (GÓMEZ, 2001). As interações que se desenvolvem neste espaço permitem

aos estudantes compreenderem a si mesmos e aos outros por meio da socialização e da sensibilização das diferentes manifestações culturais. Através delas, os estudantes aprendem a lidar com suas complexidades de formas de relações humanas e suas afirmações, significações e ressignificações. A escola se torna a “arena” pela qual a diversidade cultural permeia e a sala de aula um espaço privilegiado para professores e estudantes experimentarem, aprenderem e exercitarem a diversidade cultural. A escola permite a construção de significados e sentidos. Gómez, sobre este assunto, infere que as “diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transições em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo” (2001, p. 17).

Nesse entendimento, a escola, bem como a cultura dos estudantes, é fator de disputas e de conflitos em torno dos significados, dos sentidos e dos intercâmbios sociais. Se a escola é um ambiente onde as diferenças habitam, as imagens que se apresentam neste espaço também fazem parte das diferenças, uma vez que as imagens de referência são particulares para cada Estudante. Esse pressuposto coloca em desafio o papel do professor e seu olhar minucioso para perceber e usar as imagens, como também as culturas, nas práticas em sala de aula, considerando as necessidades e os atravessamentos que se fazem presentes, e não escolhas aleatórias. Trata-se de inserir as diferentes imagens nos seus modos de ensinar para a construção de ideias críticas.

Nesse sentido, a escola é uma instituição social inevitavelmente impregnada pelos valores circunstanciais que imperam nos intercâmbios sociais (GÓMEZ, 2001). Ela não pode ser entendida como um espaço “monocultural”. Assumir esta posição seria edificar a ideia de que a escola, bem como a educação em geral, é uma cultura universal, que, em síntese, deveria servir para todos. Mas todos, quem? Há uma grande maioria que tem acesso ao que é produzido social e culturalmente e que pode usufruir dos bens materiais produzidos nesse contexto. Gómez (2001), sobre as culturas predominantes que circulam nos espaços escolares, afirma que, na escola, para que ela cumpra com sua função pedagógica com relativa autonomia e democracia, os professores devem estar atentos a superar a si mesmos e na cultura da escola os influxos meramente reprodutores da dinâmica social.

A partir dessa perspectiva, a escola é um espaço por onde as culturas dos estudantes permeiam e muitas vezes são desconsideradas por parte dos professores em suas práticas pedagógicas. Ocorre aí distanciamento entre culturas dos professores e dos estudantes em que, muitas vezes, os professores não conhecem as culturas dos estudantes, como, por exemplo, as imagens de referência. Esse distanciamento se explica por diversos fatores: os professores possuem faixas etárias diferentes das dos estudantes, o que faz com que não vivenciem os mesmos repertórios imagéticos dos estudantes e não tenham acesso aos seus gostos; o desinteresse por parte dos professores por imagens e conceitos estéticos que permeiam a sala de aula, mas que vão contra os seus gostos, o que os leva a diminuir ou hierarquizar imagens dos repertórios imagéticos dos estudantes atribuindo adjetivos de inferioridade ou de superioridade umas às outras.

Entretanto, este distanciamento da cultura dos professores e das dos estudantes pode atrapalhar ou facilitar os processos de reflexão e crítica. Se forem aproximadas, questionadas, e relacionadas às imagens de referência e os cotidianos culturais dos estudantes e professores, é possível, através das distâncias, fazer disso um material para a construção de uma pedagogia crítica. Tornar aproximável estes distanciamentos é o papel do professor mediador, que busca mediar a construção de processos de aprendizagens juntamente com seus estudantes. Isso vem ao encontro do que Certeau (2012) diz: "os Docentes não estão mais no centro da cultura, mas nas suas bordas" (CERTEAU, 2012, p. 39).

Não quero generalizar afirmando que os professores não têm conhecimentos sobre a cultura dos seus estudantes, quero aqui propor discussões sobre estes distanciamentos culturais dos professores e estudantes que permeiam as salas de aula. É claro que muitos professores têm conhecimento sobre os gostos imagéticos dos seus estudantes, pelo fato de alguns terem filhos ou terem acesso aos repertórios visuais por outros meios. Porém, a questão da idade entre professores e estudantes não seja algo que venha a prejudicar a prática pedagógica, desde que o professor tenha interesse em conhecer e se aproximar dos estudantes e das suas imagens que estão inseridas nas práticas culturais dos estudantes. Gómez (2001) afirma que a cultura dos estudantes se mostra dependente da cultura dos professores. Isso

quer dizer que se encontra mediada pelas rotinas, normas que os professores impõem. Nesse entendimento, reconheço a importância do papel do professor como o principal mediador dos interesses dos estudantes, levando-os a aturarem, pensarem e sentirem mediante um processo de construção reflexiva.

Uma maneira de buscar uma maior relação entre as representações visuais dos estudantes, como destaca Hernández (2011), é considerar a “cultura” que faz parte do seu cotidiano. As imagens de referência estão vinculadas ao cotidiano de maneira particular, pela qual cada Estudante elabora seus intercâmbios de significados em seus contextos e que esbarram na escola, invadindo a sala de aula. Tais significados são elaborados e reelaborados em seus cotidianos. Mas, isso não quer dizer que os significados não sejam colocados em partilha uns com os outros. Eles podem ser tanto singulares, como plurais, quando são construídos juntos ou socializados.

Como sinalizado por vários autores, como Hernández (2007), Tourinho (2011b), Martins (2011), entre outros, as imagens são produtoras de significados. Hall (1997a) explica que a cultura se relaciona “com a produção e o intercâmbio de significados – o dar e receber significados – entre os membros de uma sociedade ou grupo” (HALL, 1997a, p. 03). A cultura depende de que seus participantes interpretem de forma significativa o que esteja ocorrendo ao seu redor. O autor explica que isso não quer dizer que os significados sejam definitivamente fixos ou que estejam completados, os “significados são definidos parcialmente pela maneira como se relacionam mutuamente; mas também, em parte, pelo que omitem” (HALL, 1997b).

Essa perspectiva do autor permite lidar com as questões de cultura de forma mais ampla. Ver a cultura não somente como um modo de vida de um grupo social, mas como produtora de significados através da qual indivíduos ou grupos sociais se identificam ou se identificarão com outros grupos sociais. Ao pertencer ao mesmo grupo social, compartilha-se socialmente significados; isto provoca a necessidade de estar inserido em um contexto que produz e cultiva valores em comum. Pertencer a uma mesma cultura, no entanto, não quer dizer que todos os sujeitos partilhem dos mesmos significados, pois há uma multiplicação de significações que não são sólidas.

Desse modo, os repertórios imagéticos dos estudantes também são produtores de significados que estão vinculados às suas culturas. Partindo

dessa perspectiva, as suas imagens, os interesses e diferenças e os significados produzidos em seus meios não devem ser negligenciados no currículo escolar, bem como nos conteúdos e discussões produzidas nas aulas de Artes Visuais. Pois, negar ou tratar as imagens como irrelevantes ou insignificantes é produzir distanciamentos entre as culturas dos professores e estudantes e entre culturas estudantis, é negligenciar os modos de ver e como se veem, se sentem e se imaginam. Além disso, é recusar as construções de identidade, subjetividade e do olhar crítico. No ensino e aprendizagem, principalmente em Artes Visuais, os repertórios visuais permitem infinitas condições de escolha para professores e estudantes promoverem propostas pedagógicas que enriqueçam os trabalhos escolares, as pesquisas e as aulas.

As imagens de referência, ao serem integradas nas propostas dos trabalhos escolares, permitem aos estudantes discutirem e criarem, na sala de aula, trabalhos ou atividades que façam sentido em suas vidas. Como já foi discutido nos capítulos anteriores, à potência pedagógica do conceito parte do pressuposto de que as imagens reconhecidas dos universos dos estudantes, integradas com outras imagens, nas diferentes formas de ensinar do professor, constroem aprendizagens que fazem sentido para as suas vidas, uma vez que se vêm reconhecidos por elas. Assim os conteúdos, bem com as práticas presentes no currículo escolar, passam a ser instigantes e prazerosos, pois o que aprendem torna-se significativo, promovendo a emancipação crítica dos estudantes. Desse modo, as imagens de referência, inseridas na prática pedagógica podem potencializar, uma vez que:

<b>1)</b> os estudantes refletem e compreendem como vemos e porque vemos de determinadas maneiras para a construção de nossas identidades e subjetividades partindo das nossas escolhas visuais;
<b>2)</b> propõem discutir a experiência social do ato de ver;
<b>3)</b> dinamizam o ato de ver de diferentes pontos de vista;
<b>4)</b> desenvolvem de forma crítica e criativa a prática pedagógica com os repertórios visuais juntamente com os conhecimentos formais e imagens da História da Arte;
<b>5)</b> articulam significados, sentidos e pensamentos;
<b>6)</b> produzem significados;
<b>7)</b> colocam em cheque as escolhas estéticas, os interesses pessoais de cada um e
<b>8)</b> propõem discutir a alteridade de maneira singular, colocando em questão os contrastes, semelhanças e diferenças de cada um, numa perspectiva crítica.

Quadro 04: Oito motivos para trabalhar com as imagens de referência.

Os oito motivos para trabalhar com o conceito encontram-se inseridos na potência pedagógica do mesmo. Ao colocar em prática as imagens que se

tornam referências para os estudantes, pressupõe-se que os diferentes sentidos conferidos à formação educacional estejam vinculados aos conhecimentos e aos problemas relacionados ao contexto social e cultural em que vivem (MARTINS, 2011b). E, também, que dão sentido às coisas que aprendem e que os motivam.

Acreditar em uma educação que explora o uso das possibilidades pedagógicas do grande campo das visualidades, coloca em circulação as diferentes experiências de visualizações, interpretações e, principalmente, as experiências vividas com suas imagens. Pode, assim, potencializar, de maneira crítica sobre elas, e abrir-se para outros campos transdisciplinares de aprendizagens com outras imagens. No entanto, os processos pedagógicos a partir das imagens que cercam os estudantes e que são influenciados pelas suas culturas, colocam em construção os sentidos, os significados e a maneira como cada um se relaciona com elas. Segundo Hall (2006),

A identidade plenamente unificada, completa, segura e correta é uma fantasia. Ao invés disso, na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confortados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13).

No entendimento do autor, a identidade não é “única” e nem “fixa”, ela é construída culturalmente pelos elementos que a compõem. Ela é a “forma como vivemos”, que passa a ser compreendida como práticas culturais e como práticas discursivas. (HALL, 1997b). Tomaz Tadeu da Silva (2000) conceitua identidade como

um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2000, p. 08).

Essas duas perspectivas do conceito de identidade entre os autores se diferenciam. Para Hall (1997b), ela é formada através dos sistemas de significação e representação cultural; já para Silva (2000), ela é o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva - “o resultado de atos de criação linguística”. No meu ponto de vista, a formação da identidade é um processo dialético entre as práticas culturais e os sistemas de representações, pois é através disso que as identidades são modificadas e remodeladas,

estando sempre em constante movimento nas relações sociais. Assim, elas não são sólidas e nem rígidas, mas sim instáveis. Zygmunt Bauman (1998) corrobora com o assunto afirmando que na vida contemporânea se tornou impossível conceber modelos de identidades estereotipados, pois hoje tudo se tornou provisório e temporário, sendo inconcebível solidificar qualquer ação longínqua.

Assim como as identidades dos estudantes, a cultura, os locais onde vivem, bem como a maneira com constroem os significados e se relacionam com suas imagens, estão sempre em processos de transformações. As imagens de referência podem, também, fazer parte desde processo de mudanças e de configurações. Como já dito anteriormente, elas fazem parte dos elementos que compõem a cultura. Mas, ao mesmo tempo em que os artefatos visuais e as imagens agregam, também excluem aqueles que não compartilham dos mesmos significados ou das mesmas práticas culturais. Silva (1995) refere-se às diferenças das representações:

um processo semântico, de produção de significados, a representação opera através de estabelecimento de diferenças. É através da produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados “diferentes”, é através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos “nós” e eles, “eles”, é em oposição à categoria “negro” que a de “branco” é construída e é em contraste com a de “mulher” que a categoria “homem” adquire sentido. As diferenças não existem fora de um sistema de representação. (SILVA, 1995, p. 200).

Hall (1997a) considera, na noção de “representação”, que nem as coisas por si mesmas, nem os usuários da linguagem podem fixar o sentido da linguagem. As coisas não têm significados: nós construímos o sentido usando sistemas de representações – conceitos e sinais (HALL, 1997a, p. 25). Gómez (2001) destaca que cada um de nós constrói seus próprios esquemas de representação e atuação a partir dos esquemas de interpretação e ação legitimados em sua comunidade cultural.

Para Hall (1997a), a “representação” é a reprodução de sentido por meio da linguagem e nesta produção utilizamos signos – objetos, desenhos, modelos, símbolos, imagens e sonhos – “para simbolizar, fazer referência a objetos, pessoas ou eventos do chamado mundo ‘real’” (HALL, 1997a, p. 28). Os significados, ao serem tornados ‘reais’ nas práticas culturais, constroem as

coisas e os valores culturais 'verdadeiros'. Hernández (2014) corrobora a este respeito:

a função da representação das imagens não reside tanto no que elas mostram e as experiências que se podem derivar da nossa relação com elas, mas na maneira como cada um as interpreta. Trata-se, portanto, de inverter a pergunta e passar de "o que vê na imagem" a "como esta imagem me vê". (HERNÁNDEZ, 2014, p. 337).

A partir dos autores que tratam da questão da representação, pode-se afirmar que as imagens de referência podem tornar-se referência para cada Estudante, de maneira singular. A partir da relação que eles estabelecem com elas, ou seja, a forma como são (re) construídos os significados, de algum modo elas produzem sentidos e experiências em suas vidas diárias.

A partir dessas perspectivas, trabalhar com as imagens de referência dos estudantes é trabalhar com as diferenças, com os interesses pessoais, com as formulações de ideias críticas, com as escolhas estéticas, com as representações de si mesmo. Como destaca Tourinho, os professores devem ajudar os estudantes a "desenvolver uma atitude crítica em relação às imagens e à cultura visual que os envolve" (2011b, p. 07). As imagens referência, ao serem inseridas nas práticas, juntamente com outras imagens e os conteúdos do currículo formal, produzem potências pedagógicas. Além de aprenderem sobre as experiências com elas, e o sentido delas em suas vidas, abrem-se terrenos para novos espaços de interpretações, aprendizagens e de compreensão crítica com outras imagens e diversos assuntos, fazendo fluir a construção de novos saberes e conhecimentos.

Do mesmo modo, as imagens que chegam à escola através dos estudantes estão carregadas de escolhas estéticas, de símbolos sociais e culturais, expressando seus gostos individuais e particulares. Neste entendimento, as imagens classificam grupos com interesses comuns, ou seja, elas desclassificam aqueles e aquelas que não têm o mesmo pelas mesmas imagens. Nas palavras de Pierre Bourdieu (2006), o gosto é "*classificador, classificatório, classificando o classificador*". O gosto diferencia os estudantes em classificações sociais: pelo estilo de músicas que ouvem, pelos filmes, desenhos, programas de televisão a que assistem e também pelo jeito de se comunicar, se vestir, andar, comer, etc.. O gosto serve como meio de distinção de uma classe social à outra, assim ele é, de fato, naturalizado.

A classificação, nessa perspectiva, pode ocorrer através das imagens. Elas podem, neste sentido, tanto identificar um grupo como promover a separação de outros. Por exemplo, lembro de que, durante minha época escolar no Ensino Médio, alguns dos meus colegas se identificavam com as imagens das mídias, como as dos desenhos animados, outros por imagens de bandas de rock e outro grupo, geralmente o das meninas, por imagens de revistas infanto-juvenis que estampavam em suas capas, o rosto de jovens “ditos bonitos”.

No entanto, os esquemas classificatórios evidenciam suas trajetórias de vida e seus meios culturais (suas imagens), através dos quais desenvolvem seus gostos. Nas palavras do autor, “o gosto é uma disposição adquirida para “diferenciar” e “apreciar”, ou, se preferirmos, para estabelecer ou marcar diferenças por uma operação de distinção que não é – ou não necessariamente – um conhecimento distinto, já que ela garante reconhecimento (no sentido comum)” (BOURDIEU 2006, p. 434).

Talvez, o melhor exemplo, para compreender essas diferenciação e classificação entre os grupos que gostam das mesmas imagens referência, são os fã-clubes. Os fã-clubes reúnem milhares de pessoas, sendo, em sua maioria, jovens e adolescentes em volta de alguém, que para eles é considerado um “ícone”. O que considero pertinente nesta exemplificação é à força destas representações que consegue reunir e mobilizar milhares de sujeitos que têm em comum o mesmo gosto – o que promove uma identificação, ou seja, classificador de grupos, diferenciado dos demais. Fazer parte de uma comunidade, ou ter em comum os mesmos gostos e permutar informações sobre eles, não quer dizer que os significados atribuídos ou a maneira como se relacionam com estas representações são iguais, uma vez que os significados são de ordem subjetiva.

Dando prosseguimento, as ideias de Silva (2000) aqui são importantes para se compreender como os grupos de estudantes se diferenciam de acordo com seus gostos pelas imagens. O autor prossegue, dizendo que é pela marcação da diferença que implicam as operações de “incluir e excluir” (os grupos, neste caso). Dizer que “faço parte do grupo que gosta das imagens da *Barbie*” significa também dizer que “não pertencço ao grupo que gosta das imagens do Homem Aranha”, mas que essas afirmações não são,

necessariamente, excludentes, ou seja, fazem parte de extensa cadeia de afirmações e expressões negativas e de diferenças. Como aponta Silva (2000), por trás da afirmação “gosto das imagens da *Barbie*” deve-se ler: “não gosto das imagens do Homem Aranha”, “não gosto das imagens do Bob Esponja” e assim por diante.

Assim, a diferença, como também a identidade, se traduz “em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído” (SILVA, 2002, p. 03). O autor argumenta que o processo de classificação é central na vida social, pois

[...] pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. [...] As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simplesmente agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. (SILVA, 2002, p. 03).

Retomando a discussão, as imagens de referência, de acordo com seus gostos<sup>34</sup>, podem mudar momentaneamente ou ao longo do percurso de sua vida. Assim, como as identidades estão em constantes transformações, a partir de diferentes elementos que compõem a cultura, as escolhas pelas imagens de referência podem mudar, sendo transitório ou agregar outras imagens, como infere Duncum (2011), ao defender que uma imagem está ligada a outra. Elas fazem parte dessa cadeia de transformações mutáveis da cultura.

Assim, as imagens de referência dos repertórios dos estudantes estão implicadas no seu estilo de vida, que está estreitamente associado às diferentes posições que ocupam na sociedade. Para o processo de ensino e aprendizagem, pode-se compreender ser necessário que os estudantes possam se ver “diferente” através de suas imagens para que saibam lidar, agir e pensar em suas complexidades de formas de relações humanas, significações e ressignificações. Hernández explica que as imagens podem evocar diferentes repostas por parte de diferentes pessoas. Essa perspectiva do autor pressupõe “valorizar não apenas a exploração das versões díspares de interpretação que se derivam de uma representação, mas também as

---

<sup>34</sup> Ressalto que nem sempre os gostos pelas imagens mudam, como, por exemplo, as minhas imagens de referência continuam as mesmas, porém foram agregadas outras no meu repertório visual. Isso depende de sujeito para sujeito.

defendidas por cada aluno e aluna, para, a seguir, situar suas diferentes visões em contextos históricos sociais e culturais mais amplos” (2007, p. 80 - 81).

Considerando o ponto de vista dos autores, sobre este assunto, uma prática pedagógica, a partir das imagens de referência dos estudantes, pode colocar em discussão os diferentes gostos e interesses e culturas que são tão diversos. Perante este espaço de conflitos e de tantos interesses distintos, entra o papel do professor, que deve perceber as necessidades e os atravessamentos que se fazem presentes no ambiente da sala de aula, ao utilizar as imagens dos seus estudantes nas formas de ensinar. Como professor, cabe a ele e a (nós) mediar as diferenças e fazer conexões entre os gostos, fazendo com que conheçam, respeitem e aprendam sobre os interesses uns dos outros. Desenvolvendo, assim, o prazer pela aprendizagem, na qual se poderá aprender sobre diferentes universos de existência como: da fantasia e da imaginação, tão ricos como o da realidade. Neste entendimento, desconstruímos o velho ditado popular de que o “gosto não se discute”.

Isso, porque este espaço permite trocas e discussões a respeito de diferentes gostos. De fato, um espaço privilegiado para uma pedagogia crítica que tenha como ponto de partida a cultura dos estudantes. É importante “que os alunos se envolvam de forma ativa, esperançosa nos campos dos saberes, porque *vivem* um cenário cultural que os impulsiona e estimula”. (GOMÉZ, 2001, p. 261). É necessário trabalhar com o prazer pela aprendizagem, construindo saberes e refletindo criticamente sobre os diferentes repertórios imagéticos. A esse respeito, Gómez (2001) destaca como imprescindível “entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados” (GOMÉZ, 2001, p. 12).

Colocar as imagens dos estudantes no cenário das discussões é permitir diálogos a partir de “vários posicionamentos de olhares”, como afirma Hernández (2007), que convergem nas relações de alteridade, gênero, poder, faixa etária, condições econômicas, aspirações estéticas, raça, numa direção social da perspectiva da educação da cultura visual. Essa perspectiva se preocupa com as imagens e artefatos produzidos, distribuídos e utilizados socialmente, como uma prática cultural que fabrica e negocia significados.

Portanto, esta investigação aborda uma problemática sobre as imagens de referência dos estudantes, traz o campo da Cultura Visual para discutir como as suas imagens chegam à sua cultura e a sua vida escolar, fazendo parte do seu cotidiano e tornando-se referência, de algum modo, em suas vidas. Nesta trama, a questão sobre cultura toma um lugar importante, pois a cultura representa bem mais do que meros conceitos, valores e crenças impostas. Ela transcende a mera reprodução e implica a inserção na sociedade de modo a interpretá-la de diferentes formas a partir das imagens dos estudantes.

Assim, busco compreender meu objeto de estudo, colocando-o em entrelaçamento entre imagem, escola, cultura, educação, cultura visual e educação da cultura visual. Neste sentido, estes foram os nós feitos durante o percurso dessa trama. Alguns se soltaram, alguns foram refeitos, e outros foram feitos e desmanchados, como ocorre em todo e qualquer processo de criação, sempre há imprevistos, erros e descobertas. Para que esta trama continue até o final passarei a fazer alguns pontos para que as linhas não se soltem.



# 3 capítulo

Os pontos: *da trama conceitual metodológica*

E a trama continua (...)

Depois dos nós, é hora dos pontos, que dão resistência, assegurando a trama. Mas, por mais resistente que sejam os pontos, às vezes eles arrebatam durante o processo. Quando isso acontece, então eu paro (...) “enquanto procura a cor, vou costurando a vida, sem saber qual vai ser o resultado. Caso ele não fique combinado, dou um nó, encosto agulha, guardo a linha (...)” (Flora Figueiredo, trecho da poesia *Caixa de Costura*).

Tomo uma xícara de café, e depois eu volto para a trama (...) um ponto aqui, outro lá e consigo novamente refazer os pontos, ajustá-los com alguns arremates. Assim, depois de muito trabalho, os pontos que promoveram a união da trama conceitual e metodológica desta pesquisa, possibilitando uma grande costura, equivalem a uma abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2003, 2006), (o ponto elástico), sendo o método um estudo de caso (STAKE, 1994; YIN, 2005), (o ponto ziguezague). Para a técnica de coleta de dados (pontos-mola), foram escolhidos: questionários semiestruturados, grupos focais (que coletou falas, informações, ideias e discussões em grupo); e o aplicativo *WhatsApp* (que coletou os dados visuais (BANKS, 2009) dos estudantes, ou seja, as imagens de referência).

Os dados coletados dessa investigação foram realizados com duas turmas de oitavos anos de uma escola da rede pública de Brasília/DF, localizada na Asa Sul. Uma turma era composta de dezessete estudantes (colaboradores), e outra por 32 estudantes (colaboradores) com faixa etária de 13 até 16 anos de idade. Alguns deles eram repetentes. Todos os estudantes das duas turmas foram convidados a participarem deste estudo, mas apenas 07 colaboradores da primeira turma e 12 colaboradores da segunda turma aceitaram fazer parte deste processo investigativo. Assim, este estudo foi realizado com 19 colaboradores que, com o consentimento dos seus responsáveis, ajudaram a tramar as linhas desta trama. É importante destacar que o maior número de colaboradores participantes foi de meninas. Em ambas as turmas o número de meninas era maior do que o de meninos. Desse modo, apenas cinco colaboradores meninos participaram deste estudo.

Durante todo o processo de coleta de dados, que ocorreu nos meses de novembro e dezembro, os encontros foram realizados, semanalmente, na disciplina de Arte de uma professora, que ofereceu suas aulas para o

desenvolvimento deste trabalho. As aulas de Arte destas turmas aconteciam em dois períodos por semana, no mesmo dia, sendo cada um de cinquenta minutos. Nesse sentido, os encontros com a primeira turma foram realizados às segundas-feiras e, com a segunda turma, às terças-feiras. No total, foram realizados 11 encontros com as duas turmas, sendo que dois encontros foram realizados, também, nas aulas do professor da disciplina de Língua Portuguesa, que ofereceu suas aulas para finalização do trabalho.

Sendo assim, o método escolhido para esta trama é um estudo de caso, por reunir vários grupos de colaboradores de uma escola pública. A escolha deste método se justifica pelas especificidades das perguntas desta trama que se quer saber. Sobre os instrumentos de coleta de dados ao longo desse processo, nenhum deles foi privilegiado, pois a pesquisa se constituiu da complementaridade. Tais ferramentas se constituíram como pontos-molas, os quais eram esticados, torcidos e produzindo um movimento de acordo com as necessidades da costura.

### **3.1. Pontos - mola - O Questionário Semiestruturado**

O primeiro procedimento metodológico realizado com os colaboradores, depois de aceitarem participar desta investigação, foi à aplicação dos questionários semiestruturados. Mas, antes de os colaboradores responderem o questionário, foram apresentados os objetivos do projeto e o que se buscava investigar, assim como as etapas de que eles fariam parte no projeto. A primeira: o preenchimento dos questionários semiestruturados; a segunda: o envio das suas imagens de referência pelo aplicativo *WhatsApp* e a terceira etapa: a realização dos grupos focais. Quando se fazia referência ao termo grupo focal como uma técnica de coleta de dados com os colaboradores, utilizou-se o termo “grupos de discussões”, para que pudessem compreender.

E, quando se fazia referência ao conceito da pesquisa, falou-se das imagens que para eles são mais importantes e significativas no dia a dia; as imagens que lhes representam, como, por exemplo, as imagens de cantores (as), atores, atrizes, personagens de filmes, super-heróis de revistas de histórias em quadrinhos, celebridades do cinema e da televisão, entre outros, que circulam em suas mídias sociais e que afetam suas vidas de algum modo. Também, foi explicado o que era “mídias sociais”, as redes sociais como:

facebook, *instagram*, *twitter*, espaços de compartilhamento de fotos, vídeos, mensagens, além de outros espaços virtuais como *sites*, blogs e *YouTube*.

Na continuidade, foram convidados a participarem do projeto, quando se explicou que seus responsáveis teriam que assinar um termo de autorização, permitindo que eles participassem da pesquisa. Alguns colaboradores sentiram-se interessados em participar e outros não. No primeiro encontro com a primeira turma, 10 colaboradores aceitaram participar do projeto, mas só 07 tiveram autorização dos seus responsáveis. Já na segunda turma, o número de colaboradores foi maior, 16 colaboradores se propuseram a participar, mas só 12 conseguiram o consentimento dos seus responsáveis.

Assim, nas duas turmas, a professora pediu para que os colaboradores se separassem, de um lado aqueles que queriam fazer parte do trabalho, e para outro o restante da turma que não queria participar. Para os que aceitaram fazer parte, distribuí-se autorizações e o questionário semiestruturado. Foi pedido que respondessem às questões, de acordo com o enunciado da questão, a partir do que entendessem. Na segunda turma, como era maior, foi retomada a explicação do conceito da pesquisa, especialmente para alguns colaboradores que não tinham entendido. Enquanto os colaboradores respondiam o questionário, procurou-se falar o menos possível, para não influenciar em suas respostas.

Enquanto os colaboradores respondiam as questões, a professora argumentou que três colaboradores da segunda turma não tinham o aplicativo *WhatsApp* nos seus telefones celulares, para enviar suas imagens. Para não constranger os que não tinham o aplicativo em sala de aula, solicitou-se à professora que dissesse aos colaboradores sem aplicativo que colocassem o endereço do seu Facebook ou, então, o seu e-mail, que seriam contatados. Nessa segunda turma, havia um colaborador com necessidade especial. Segundo a professora, ele tinha um problema de audição e de fala. Ele conseguia ler e compreender bem, porém sua audição, bem como sua fala, não eram 100%. Na fase de responder o questionário, esse colaborador conseguiu responder sozinho.

Abaixo o questionário (Quadro 05) respondido pelos os colaboradores.

<b>Dados de Identificação</b>		
<b>Nome:</b>		
<b>Sexo:</b> ( ) Masculino ( ) Feminino	<b>Idade:</b>	
<b>Número do <i>WhatsApp</i>:</b>		
<b>Endereço:</b>		
<b>Nº:</b>	<b>Estado:</b>	<b>CEP:</b>
<b>Responda as seguintes questões</b>		
1) Quais são as imagens mais importantes e significativas para você das mídias sociais (facebook, <i>instagram</i> , <i>twitter</i> , <i>sites</i> , blogs)?		
2) E como elas afetam, atuam, influenciam, motivam, prejudicam, perturbam sua vida em seu dia a dia?		
3) Em quais as mídias sociais suas imagens são encontradas?		
4) Como elas chegam até você?		
5) Você leva suas imagens mais importantes para a escola e para sala de aula? Como?		
6) As suas imagens são importantes para a sua vida escolar?		
7) De que maneira suas imagens são usados nas aulas de Artes Visuais ou em outras disciplinas?		
8) O que você acha de usar as suas imagens nas aulas de Artes Visuais, nos trabalhos realizados em sala de aula? Por quê?		

Quadro 05: Roteiro dos Questionários Semiestruturado.

Os questionários foram elaborados com perguntas de fácil compreensão, para que os colaboradores pudessem responder de maneira clara e que suas respostas estivessem pertinentes ao enunciado da questão. Ele foi constituído de duas partes: a primeira, destinada aos dados de identificação dos colaboradores, e a segunda, uma sequência de oito questões, de acordo com o objeto desta pesquisa. Como o questionário foi composto por duas partes, sendo a primeira destinada para os dados de identificação, os colaboradores tiveram que preencher com seus dados, incluindo o número de seu *WhatsApp* que foi utilizado após para coletar as imagens de referência respondida nos questionários, pois através do aplicativo houve contato com cada um deles.

Entretanto, através dos questionários, foi possível conhecer, antecipadamente, o perfil dos colaboradores, bem como organizá-los a partir de suas respostas nos grupos focais (ver explicação nas próximas páginas).

### **3.2. A organização dos Questionários Semiestruturados**

Após ter aplicado os questionários com todos os colaboradores interessados em participar da coleta de dados, os questionários foram organizados da seguinte forma: cada questionário foi identificado com um número, como por exemplo; colaborador 01, colaborador 02 e assim por diante. Com os questionários identificados, os colaboradores foram separados em pequenos grupos, ou seja, os grupos focais.

Na primeira turma, foram organizados dois grupos, um com três colaboradores e outro com quatro. E, na segunda turma, dois grupos de quatro colaboradores e um grupo de três. Como nessa turma havia um colaborador com dificuldades para falar e escutar, decidiu-se, então, fazer um grupo focal somente com ele, pois com mais colaboradores juntos não conseguia me comunicar com ele, nem ele conseguia interagir com o restante do grupo. Usei neste caso, com este colaborador Língua Brasileira de Sinais (Libras) o que ajudou na nossa comunicação.

O critério que levei em consideração para organizar os grupos da seguinte forma foi a partir da questão “número 03” do questionário que é: “Em quais mídias sociais suas imagens são encontradas?” A partir dessa questão, organizei as imagens dos colaboradores em categorias, denominadas meios visuais, que são meios em que elas veiculam ou se originam. Também, uma categoria para tipo de imagem, por exemplo: imagens dos personagens que têm canais no *YouTube*, imagens de cantores (as) que circulam no *instagram*, personagens de super-herói de filmes, atrizes e atores de novelas e seriados. As imagens que não se enquadravam nessas categorias foram organizadas por aproximações e semelhança, de modo que os grupos focais não ficassem pequenos, com poucos colaboradores. Desse modo, foi possível conhecer, antecipadamente, as imagens de referência dos colaboradores e as mídias sociais que elas veiculam no seu meio.

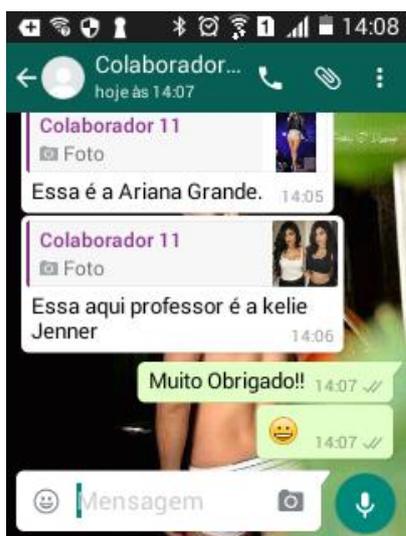
### **3.3. O uso do Aplicativo *WhatsApp***

Depois de ter organizado os colaboradores em pequenos grupos focais, a partir das respostas dos questionários semiestruturados, foi o momento de entrar em contato com eles para coletar estes dados visuais. Pelo aplicativo, pedi que me enviassem suas imagens de referência, conforme respondido no

questionário. Esse recurso foi usado como procedimento para coletar as imagens de referência dos colaboradores, que foram utilizadas durante as discussões nos grupos focais. Essa ferramenta, além de ser um aplicativo conhecido pelos colaboradores - por fazer parte de seu cotidiano e pela facilidade em manusear - ajudou a coletar suas imagens de referência.

Dos 19 colaboradores que responderam o questionário, apenas 03 não conseguiram entrar em contato pelo *WhatsApp*, os quais me enviaram suas imagens pelo Facebook. Essa etapa dos envios das imagens durou alguns dias, porque muitos se esqueciam de enviar; era preciso entrar em contato novamente para pedir os dados visuais. Alguns enviaram apenas uma imagem, outros duas ou mais. Em nenhum momento foi estipulado quantas imagens deveriam enviar; os colaboradores poderiam enviar quantas imagens julgassem importantes e significativas para eles. Das imagens recebidas, algumas foram baixadas da *internet* e enviadas, outras, eles tinham em seus telefones celulares, como também, em alguns casos, foi recebido o *print* da tela do *instagram* das imagens que eles seguem.

Desse modo, foi realizada uma conversa, com cada um dos colaboradores, separadamente, por meio do *WhatsApp* (Fig. 15 e 16), de modo que os dados visuais enviados não fossem contaminados entre eles, caso fosse criado um grupo no aplicativo. Nessa decisão, levou-se em consideração a idade dos colaboradores, pois nesta faixa etária eles podem influenciar uns aos outros, além de estarem sempre propensos a fazer mudanças.



Figuras 15 e 16: Metodologia Visual. *Print* da tela do telefone celular dos dados visuais enviados e das conversas realizadas com dois colaboradores pelo aplicativo *WhatsApp*.

Assim, com isso, buscou-se evitar constrangimentos entre eles com relação às imagens, já que poderiam ocorrer julgamentos de que uma imagem é melhor do que a outra, o que prejudicaria, levando-os a escolher antes de enviarem suas imagens de referência. Dessa forma, para conseguir os números dos seus *WhatsApp*, no questionário semiestruturado foi incluído um item denominado “Número do *WhatsApp*”.

Através do aplicativo, os colaboradores puderam me enviar suas imagens de referência, bem como facilitou a comunicação para relembrá-los sobre os termos de autorizações que seus pais tinham que assinar, como foi o caso de uma mãe que gostaria de saber sobre a participação do seu filho neste estudo. Também, possibilitou a troca de outras informações sobre o projeto durante o processo. O aplicativo se tornou prático e facilitou a coleta dos dados visuais. A escolha desse procedimento, portanto, se justifica pelo fato de o *WhatsApp* ser um aplicativo de uso frequente dos colaboradores, os quais estavam frequentemente *online*, interagindo e compartilhando mensagens, fotos e informações, estando assim, a serviço da pesquisa.

### **3.4. A Organização dos Dados Visuais**

Após o recebimento, de todas as imagens dos colaboradores, foi realizado um “Álbum de imagens de referência”. A criação deste álbum permitiu a organização das imagens recebidas ao longo da coleta. Esta organização se tornou necessária para que os dados visuais não fossem trocados entre os colaboradores, visto que muitos deles chegaram a enviar pelo *WhatsApp*, até cinco imagens. A maioria deles enviou mais de duas imagens de referência, como, por exemplo, a imagem da Dani Russo e do Justin Bieber. Também, em alguns casos, foram enviadas duas ou três imagens da sua mesma imagem de referência, com diferentes enquadramentos. Assim, todas as imagens recebidas fizeram parte do álbum, mesmo que as imagens repetidas não fossem levadas para as discussões nos grupos focais.

Nesse álbum, cada imagem era identificada com nome do colaborador e um número, por exemplo, (Fig. 17); colaborador 01 Girassol, além da turma (se era da primeira ou segunda turma), de quem era a imagem (de um ator ou personagens de filmes), e quais os meios em que estas imagens veiculam nas mídias sociais de cada colaborador.

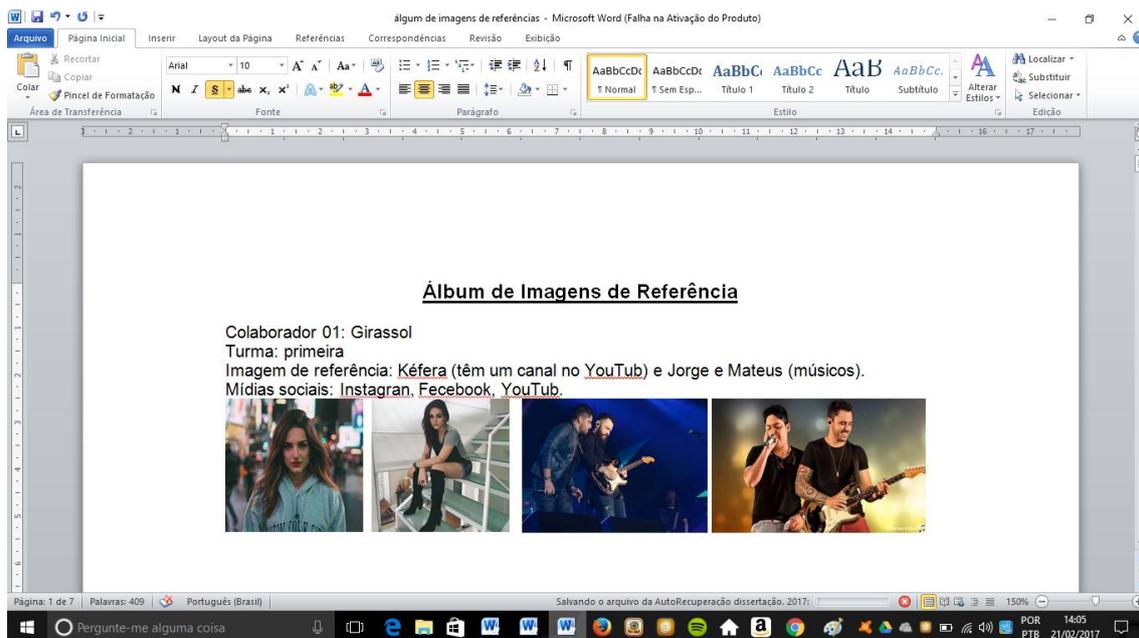


Figura 17: Metodologia Visual. *Print* da tela do computador (Word) de como foi construído o Álbum de Imagens de Referência ao longo do processo de coleta de dados.

Os questionários também ajudaram na construção do álbum, pois muitas informações como: quem era a sua imagem, o que faz sua imagem e os meios em que elas vinculam, foram tiradas dos questionários. Nesse sentido, este procedimento possibilitou, antecipadamente, conhecer o perfil dos colaboradores, bem como as suas imagens de referência e as principais informações sobre elas. A partir das informações descritas pelos colaboradores, nos questionários, foi possível, também, buscar outras informações sobre suas imagens, por meio da *internet*, como por exemplo, se suas imagens propagam música, moda, entretenimento, entre outros. A busca dessas informações sobre suas imagens ajudou na apropriação sobre elas para aprofundar nas discussões nos grupos focais.

### 3.5. Os Grupos Focais

O próximo procedimento metodológico realizado com os colaboradores foi a realização dos grupos focais. As discussões com os grupos foram todas realizadas em uma sala separada, que a professora conseguiu com a direção da escola para a realização do trabalho. A cada grupo focal, a intenção era provocar ideias, falas, opiniões e experiências com suas imagens. Como estratégia para motivá-los a falar, foram levadas, impressas, para cada grupo focal, as suas imagens de referência, enviadas, antecipadamente, pelo

aplicativo *WhatsApp*. É importante ressaltar que as imagens discutidas nos grupos focais eram as dos colaboradores daquele grupo. Em dois grupos focais, com a segunda turma, não foi possível realizar, pois os colaboradores mostraram-se muito dispersos com as atividades da Consciência Negra que estavam acontecendo na escola. Assim, neste dia, foram dispensados e as discussões foram retomadas na semana seguinte. No decorrer da realização dos grupos, os colaboradores demonstraram-se participativos, não ficaram tímidos perante a câmera e os gravadores. Os nossos diálogos permitiram que eles expressassem suas concepções, experiências, ideias e se posicionassem com opiniões diferentes frente às imagens.

Como descrito anteriormente, os grupos focais foram formados por grupos de até quatro componentes. A escolha por organizar os grupos dessa maneira, e não todos os colaboradores juntos, justifica-se pelo fato de que as falas, opiniões e ideias dos colaboradores pudessem ser coletadas, de maneira mais clara, com poucas pessoas. Nesse sentido, possibilitou aprofundar alguns tópicos nas discussões que surgiram, bem como buscar uma melhor compreensão dos diálogos entre os colaboradores. As discussões dos grupos focais tiveram como orientação um Roteiro de Tópicos de Discussões (Anexo I).

Os tópicos de discussões foram elaborados em culminância com as questões do questionário semiestruturado. No questionário, optou-se por elaborar questões de fácil compreensão, sendo as perguntas diretas, para que os colaboradores soubessem responder, de acordo com suas experiências e vivência. Quanto ao roteiro dos tópicos de discussões, procurou-se elaborá-lo para aprofundamento em alguns assuntos. Os tópicos que orientaram as discussões não eram fechados, mas sim abertos, buscando discutir a partir das imagens de referência.

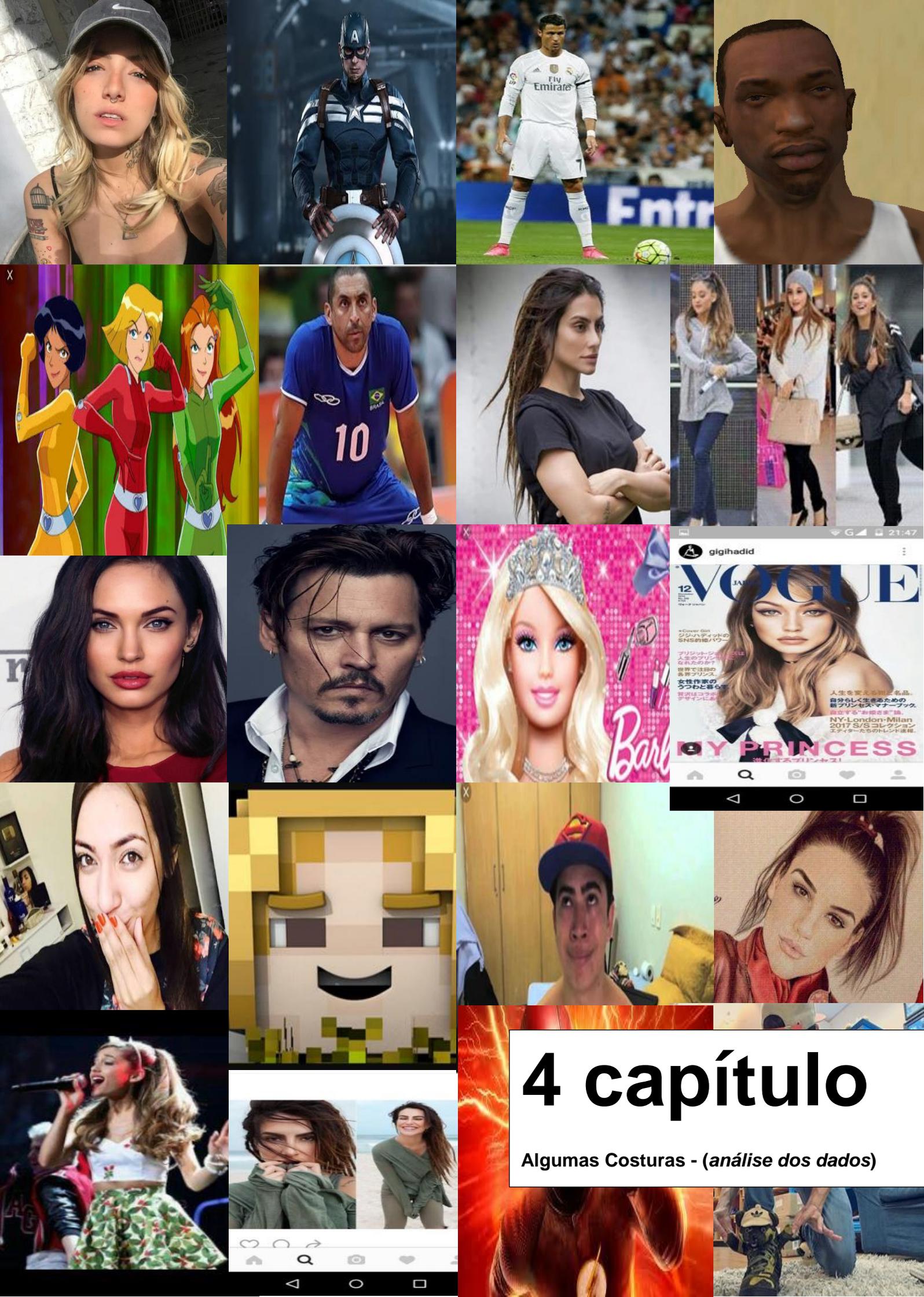
O roteiro dos tópicos estava dividido em três, sendo que o primeiro tópico orientou as discussões de como as imagens influenciam e afetam os colaboradores em suas vidas, e o impacto dessas imagens sobre eles, e como as mesmas ajudam na sua formação. O segundo tópico orientou as discussões acerca de seus gostos pelas suas imagens, bem como se suas imagens de referência influenciam os outros e se eles têm a tendência a mudarem de imagens. No terceiro e último tópico do roteiro de discussões, discutiu-se se

seus repertórios visuais são ou fazem parte dos planos de aulas dos professores e se eles eram discutidas ou faziam parte das atividades realizadas em sala de aula. Ainda, neste tópico, buscou-se discutir sobre suas concepções de usar seus repertórios visuais nas aulas de arte. Este roteiro de tópicos de discussões não foi fixo, eles eram apenas uma direção para aprofundar algumas discussões pertinentes ao problema da pesquisa. Assim, as discussões dos colaboradores nos grupos foram gravadas, com dois gravadores de voz e uma câmera filmadora.

Após a coleta de todas e as discussões em todos os grupos, os dados foram transcritos e analisados, a partir das seguintes categorias de análise: o impacto e as influências das imagens de referência nos modos de falar e de expressar dos colaboradores, o impacto e as influências das imagens de referência nas histórias de vida e na vida profissional dos colaboradores, o impacto e as influências das imagens de referência e o conceito de verdadeiro (a) sobre os colaboradores, o impacto e as influências das imagens de referência através dos discursos (letras de músicas) sobre a vida dos colaboradores, o impacto e as influências das imagens de referência nos modos como os colaboradores se vestem, as imagens de referência que estão relacionadas à infância, as imagens de referência e a cultura dos colaboradores, o impacto das imagens de referência na escola e na vida escolar dos colaboradores e o olhar deles sobre o modo como aprendem, o uso das imagens de referência em sala de aula como potência pedagógica em arte. Essas categorias de análise foram elaboradas a partir das questões de pesquisa e dos dados que foram coletados, pois, através deles, foi possível ver quais categorias os dados dariam conta de responder.

Portanto, nesta etapa da pesquisa, da análise dos dados, foram realizadas algumas costuras entre os dados visuais coletados, juntamente com as falas, opiniões e discussões realizadas nos grupos focais. Sobre as respostas dos colaboradores nos questionários, não foi usada nenhuma resposta de nenhum colaborador na análise dos dados, pois suas respostas foram curtas, sem argumentações. Dessa forma, optou-se por usar as falas somente dos grupos focais, no entanto os questionários tiveram suma importância durante a investigação, pois foi o primeiro instrumento de coleta de dados a ser usado, no qual foi possível que os colaboradores dissessem quais

são suas imagens de referência e, ainda, organizar os grupos focais. Nesse sentido, foram tramados os dados coletados com a literatura da cultura visual e da educação da cultura visual, realizando, assim, algumas costuras na tentativa de responder às questões que me propus a investigar.



# 4 capítulo

Algumas Costuras - (análise dos dados)

Depois de escolher as linhas, cores, texturas, de revirar a caixa de costura, de escolher os pontos e os nós mais apropriados e de alinhar as agulhas para o procedimento de tramar, cheguei às costuras. Foram muitos procedimentos, escolha de materiais, cansaços, tensões e noites mal dormidas para se chegar até aqui. As costuras são os acabamentos finais é o que vai segurar, juntar, amarrar, ligar, reunir a trama toda. Assim, neste capítulo apresento os resultados desta investigação, costurando autores, imagens, ideias, conceitos, concepções e falas dos colaboradores.

Os dados coletados<sup>35</sup> resultaram que as imagens de referência<sup>36</sup> dos colaboradores têm grande influência em suas vidas. O modo como estas celebridades e personagens da mídia - entendidas aqui como as imagens de referência dos colaboradores - falam, agem, pensam, se comportam, se vestem, assim como as ideias e os conteúdos que elas divulgam em suas redes sociais, influenciam os colaboradores nos seus cotidianos, nas suas escolhas diárias e, também, ao longo de suas vidas.

Os dados visuais que serão apresentados exercem sobre eles referências de estilos, atitudes, pensamentos, comportamentos, gostos e modos de falar, vestir, andar, pensar, agir e se portar. Além, também, de se tornar referência para as suas carreiras profissionais e contar com a suas histórias de vida. O impacto dessas imagens sobre suas vidas e no dia a dia produzem sentidos e significados de suma importância, porque eles aprendem com as imagens, conseguem extrair delas aprendizagens que usam na escola, em casa e, também, na construção de suas identidades e subjetividades.

Partindo desta premissa, para começar as discussões - “as costuras” desta trama - em que vão se costurar e se amarrar imagens, falas dos colaboradores e os conceitos e ideias dos autores que são parte deste estudo. Tourinho (2012) afirma que as imagens exercem influência sobre a identidade e a subjetividade das pessoas, articulando informações, significados e valores. De fato, as imagens ajudam no processo de (re) construção identitária dos

---

<sup>35</sup> Para cada categoria de análise dos dados, selecionei alguns dados visuais e falas dos grupos focais, que fossem pertinentes a cada categoria, na tentativa de aprofundar a discussão em cada categoria. Desse modo, nem todos os dados visuais e nem todas as falas dos colaboradores sobre o mesmo assunto foram usados nas análises.

<sup>36</sup> É importante destacar que o conceito imagem de referência, ao longo da coleta dos dados foi utilizado em uma abordagem de fácil compreensão, já que são imagens mais importantes e significativas em suas vidas a partir das mídias sociais.

colaboradores, pois elas demandam sobre eles influências que fazem parte dos seus pensamentos, personalidades, atitudes e entre outros. Nesta acepção, amplio a discussão, juntamente com a autora, de que as imagens de referência, além de produzirem significados e valores em suas vidas, elas se apresentam como forma de referência, como se fossem um “modelo” a ser seguido, podendo ser por um período longo ou por determinado momento. Mais, isso não acontece em todos os casos, depende muito da relação que os colaboradores têm com suas imagens, a serem vistas nas páginas seguintes, quando forem apresentadas as imagens.

Todos os colaboradores participantes desse estudo relataram que aprendem, com as suas imagens de referência, gírias, vocabulários, expressões, atitudes, e diferentes conhecimentos e informações que essas imagens divulgam em suas redes sociais e que, de algum modo, tais aprendizagens influenciam em suas vidas. Para Martins (2014),

[...] tais artefatos têm exercido grande impacto sobre a cultural infantil e juvenil, influenciando valores e preferências, legitimando determinadas concepções pessoais, instituindo estéticas e, sobretudo, estabelecendo e recomendando papéis para os indivíduos em sociedade. (MARTINS, 2014, p. 225).

Em conformidade com o autor, os dados visuais coletados, perturbam, informam, divertem, determinam conceitos e ideias sobre os colaboradores. No entanto, nem todas as imagens têm a mesma influência sobre eles, isso quer dizer que algumas são mais significativas e importantes do que outras. Nesse caso, os que têm mais de uma imagem de referência e, também, os colaboradores que têm em comum as mesmas imagens. Cada um se relaciona com suas imagens de maneira singular, sendo que o impacto delas varia muito conforme as experiências individuais de cada um e os seus gostos, assim como os momentos que cada um está vivenciando.

#### **4.1. O impacto e as influências das imagens de referência nos modos de falar e de expressar dos colaboradores.**

O modo como os colaboradores falam e se expressam através de suas atitudes e ações foi uma dos aspectos que os dados coletados apontaram como uma das maiores influências em suas vidas. A maneira como suas

imagens falam<sup>37</sup>, usando gírias, jargões culturais e frases são influências que estão no vocabulário dos colaboradores, usado no seu dia a dia. A questão dos modos como suas imagens falam os influencia, também, a aprender com suas imagens e construir outras aprendizagens a partir delas.

Sobre estas influências e o impacto das imagens de referência na vida e no cotidiano dos colaboradores, e como elas estão vinculadas em seu meio, a colaboradora 15 diz o seguinte, especialmente em relação à influência da sua imagem do “Whindersson Nunes” (Fig. 19).

Ele me influencia na minha fala, porque ele é do Nordeste e minha família também do Nordeste só que eu não tenho muito o sotaque. E quando eu comecei assistir o vídeo dele eu fiquei falando mais com o sotaque o Nordestino, e também as gírias ele fica “zuando (é no sentido rindo, fazendo graça) as pessoas no canal”. Ele é doído é muito engraçado, e às vezes eu falo coisas que ele fala tipo “doído, doído”. No canal ele fica falando várias coisas, tipo se ele assiste a um filme ele fala, e às vezes eu procuro olhar os filmes que ele comenta, mas os comentários deles são sempre engraçados<sup>38</sup>. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).



Figura 19: Imagem de referência “Whindersson Nunes” da colaboradora 15. Whindersson é um humorista *YouTube* Brasileiro que tem um canal no *YouTube*. Canal: < <https://www.youtube.com/user/whinderssonnunes> >.

O impacto da sua imagem de referência, que ela assiste no canal do *YouTube* e segue nas suas redes sociais, para ela, está no modo como a sua imagem fala o “Whindersson”, utilizando em seu cotidiano as gírias e o sotaque. A colaboradora é Brasileira e toda sua família é nordestina. Eles

---

<sup>37</sup> Estou me referindo à maneira como as celebridades, os cantores (as), artistas e personagens da mídia em geral falam em suas redes sociais, através do recurso audiovisual como, por exemplo: vídeos feitos e postados nos canais do *YouTube*, Facebook e no *instagram*.

<sup>38</sup> Escolhi usar literalmente as falas e as discussões transcritas dos colaboradores, realizadas nos grupos focais, apenas com algumas correções de concordância verbal, feitas nas transcrições. Figurando entre aspas, quando no corpo do texto, ou em destaque, ficando lado a lado as demais citações.

empregam o sotaque nordestino, menos ela. A colaboradora 15 se acha estranha ao não falar como os familiares, quando escuta os seus pais e pessoas que convivem ao seu redor. Através da imagem do “Whindersson”, que já tem um contato há algum tempo pelo *YouTube* vem aprendendo a falar no sotaque Nordestino, assim como algumas gírias que são típicas da região, além de palavras do próprio Whindersson, como: “doído, doído”.

Os vídeos que acompanha em seu canal são uma maneira que ela encontrou para aprender a empregar o sotaque, que ela acha muito bonito, afirmando que, na sua vida adulta pretende ir morar no Nordeste: “eu acho bonito o sotaque, eu nasci aqui e toda minha família é de lá, só eu que sou daqui. Eu quero ser Nordestina e quando eu crescer eu quero ir para lá, quero morar lá”. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

É notável que o interesse pela sua imagem não está somente na imagem em si, mas também no conteúdo que ela emite, ou seja, a cultura nordestina; mais especificamente como os nordestinos falam e o modo de se comunicar, o que, para ela tem reflexo em sua vida, já que sua família é do Nordeste. Algumas palavras, típicas do Nordeste, ela afirma que já usa em seu cotidiano, para se comunicar com seus pais e, também, com alguns amigos que ela tem lá.

Em sua fala, reforça o interesse pelos hábitos e pela cultura de onde seus pais são naturais. Apesar de não ser nordestina, quer ir morar lá, revelando uma vontade de ser naturalizada no Nordeste. Para ela, o visual e o jeito de ser da sua imagem não a influenciam, é somente o seu jeito de falar: “não é o visual dele é boné, bermuda e sem camiseta, eu gosto mesmo é do jeito dele falar mesmo”. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais). Diante deste primeiro dado visual, já se pode entender que nem todas as influências das imagens de referência são exercidas sobre os colaboradores, eles também tomam posicionamentos perante elas, como se vê nas próximas páginas.

Além de a sua imagem ter influência na maneira como ela fala, já que usa algumas gírias e expressões em seu cotidiano, ela diz que aprende, também, outras coisas como, por exemplo, dicas de filme, os quais sua imagem, o “Whindersson”, comenta em seu canal. Assim, pode se perceber

que essas imagens também são fonte de aprendizagens para os colaboradores, a partir do contexto em que vivem.

As influências que as imagens de referência exercem sobre os colaboradores, a partir do modo como eles falam, foi uma influência que vários colaboradores apontaram como significativo em suas vidas. Geralmente, usam e empregam, palavrões, frases, bordões, gírias e expressões engraçadas nos seus modos de falar. Mas, não no sentido de ofender alguém, mas no sentido de expressar, de substituir outras palavras de seu vocabulário. Assim, as imagens contribuem “para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 52). As imagens de referência produzem novos sentidos nas maneiras como falam, oferecem elementos linguísticos que são usados e vivenciados pelos colaboradores em seu dia a dia. Um exemplo é o argumento da colaboradora 12 sobre uma de suas imagens de referência: “o Cocielo (Fig. 20): “tipo eu chego à sala falando e aí seus “puto”, tipo é por influência dele, ele fala isso, mas não como uma coisa boa para mim, é meio que a mania de falar isso”. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).



Figura 20: Imagem de referência “Julio Cocielo” da colaboradora 12. Julio Cocielo é um *YouTuber* Paulista de 22 anos de idade que tem um canal no *YouTube* onde grava vídeos de humor para postar em suas redes sociais. Canal: < <https://www.youtube.com/user/CanalCanalha>>.

Esta colaboradora reconhece que não se deve falar “e aí seus “puto”, quando se chega à sala de aula ou quando se está entre os seus amigos. Mas ela afirma que, às vezes, usa a expressão sem se dar conta, pois está

implicado no seu vocabulário. A questão sobre o modo como suas imagens falam, usando certo vocabulário em suas redes sociais, as quais são refletidas e impactadas sobre eles, levou a colaboradora 11 aprender outra língua. Ela tem como uma de suas imagens de referência o artista “Justin Bieber” (Fig. 21) que fala a língua inglesa. A influência da imagem (do cantor) em sua vida é tão grande e significativa que pediu à sua mãe para fazer aulas de inglês. Ela conta que

Hoje em dia eu faço inglês por conta do Justin, eu sempre tive vontade de conhecer ele, só que assim, não é só conhecer ele, e ir ao show dele eu quero conversar com ele, e aí eu mãe precisamos fazer inglês, não tem outro jeito, tem que falar inglês. Hoje em dia, faz dois anos que eu faço por conta da admiração que eu sinto por ele. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).



Figura 21: Imagem de referência “Justin Bieber” da colaboradora 11. Justin Bieber é um cantor e compositor de música PoP e R&B Canadense.

O impacto dessa imagem sobre ela desencadeou o interesse em aprender inglês, pois sua intenção é de um dia conhecê-lo para poder conversar. A influência de sua imagem em sua vida é muito significativa, segundo ela, coleciona suas fotos e pôsteres na parede do seu quarto, assim como possui vários bonecos, além de letras de músicas. O modo como a sua imagem influencia e se torna uma referência chama atenção porque, a partir dessa imagem está aprendendo a falar inglês para ter um encontro com ele. Amplio está discussão para problematizar como as imagens de referência, às vezes, subjetivamente, influenciam os sujeitos a aprenderem com elas, ou, a partir delas, tornarem-se meio para levar a aprender outras coisas. Como é o caso dessa colaboradora que, a partir de uma imagem está aprendendo a falar inglês, o que, subjetivamente, é um aprendizado que está sendo construído

para a sua vida, que poderá ser usado na sua vida adulta. Talvez o seu interesse pela a imagem do “Justin Bieber”, daqui algum tempo, mude ou ela nunca venha a ter um encontro com ele, mas a imagem deixará influências de aprendizados marcantes em sua vida.

Da mesma forma, esta influência acontece com a colaboradora 15, ao aprender, através da sua imagem, o sotaque nordestino. Mas, a maneira como cada um se relaciona com a sua imagem é singular, nesse sentido, o aprendizado pode ser para alguns mais significativo do que para outros. Em alguns casos, a relação com as imagens pode levar os estudantes a aprenderem e buscarem outras coisas a partir delas, às vezes, sem se darem por conta. As imagens se apresentam como uma forte polissemia nas suas vidas em “que articulam informação, conhecimento, entretenimento e comunicação. Elas influenciam, direcionam, alteram e transformam sentidos e significados de experiências e de papéis sociais [...]” (TOURINHO, 2011b, p. 06).

Tourinho (2011b) destaca sobre o papel e a influência das imagens em nossas vidas, que pode variar de acordo com cada um, partindo da cultura em que se está inserido e a maneira como nos relacionamos com elas, podendo assim agir sobre nós de diferentes formas. Isso vem ao encontro do que Hernández (2011) reitera, ao considerar as imagens como portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar sobre nós mesmos como sujeitos.

Nessa mesma sequência sobre a influência das imagens sobre os colaboradores nos seus modos de falar e o que eles aprendem com elas, em um dos grupos focais, a colaboradora 16 conta um momento que ela estava vivenciando, no qual a sua imagem de referência ajudou e ainda a ajuda muito. Esta colaboradora tem como imagem de referência a “Dani Russo” (Fig. 22). Sobre o que estava acontecendo em sua casa com sua família, ela conta o seguinte,

A Dani Russo, tipo eu estava vendo um vídeo dela sobre violência, porque ela apanhou da mãe dele por uma coisa que ela não fez e tal (ela apanhou recentemente). Ela tipo, é contra a violência, ela acha que tudo é na base da conversa e eu também sou assim, eu acho que me identifico muito com ela nesta parte de pensar. Tipo eu penso do mesmo jeito que ela, ela pensa que tudo é na base da conversa. Tudo para mim é a conversa, tipo ontem aconteceu algo triste de mais entre o meu pai e minha mãe, o meu pai fez algo para

minha mãe (a colaboradora não quis falar o que aconteceu entre seus pais, não quis insistir, percebi que ela abaixou a cabeça) e eu falei vamos conversar parrem com isso me senti mal, por isso a conversa é tudo. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).



Figura 22: Imagem de referência “Dani Russo” da colaboradora 16. Dani Russo é uma personalidade da *internet* e das mídias sociais, mais conhecida como *YoTuber*. No seu canal no *YouTube* compartilha seus vídeos que grava cotidianamente. Canal: < [https://www.youtube.com/channel/UCgdnrd2Ae\\_H07\\_N8j1118Xw](https://www.youtube.com/channel/UCgdnrd2Ae_H07_N8j1118Xw) >.

A forte influência da imagem de referência para esta colaboradora se apresenta através de que a sua imagem é contra qualquer tipo de violência. O fato de sua imagem “Dani Russo” ter apanhado de sua mãe e ter gravado um vídeo sobre o ocorrido, em seu canal no *YouTube*, dizendo que é contra a violência, mostra que a colaboradora se identifica com ela. A identificação não vem do fato de ela ter apanhado, mas sim das ideias sobre a violência que ela produz em seu canal. Vale destacar que, na mesma ocasião, a colaboradora estava passando por momentos de violência em casa com os seus pais.

Em buscas que realizei pela *internet*, observei que a Dani Russo publicou nas suas redes sociais o que aconteceu com ela. Ela tinha chegado à sua casa, de um evento que estava realizando, com umas 20 sacolas na mão, onde se encontravam presentes que tinha ganhado de seus fãs, como por exemplo: ursinhos, cartas, camisinhas, vibradores, presentes de loja, catuaba<sup>39</sup> e entre outros objetos. E, no meio desses vários objetos havia um dichavador de maconha<sup>40</sup>, que escondeu da sua mãe, dentro de sua caixa de relógio, para

<sup>39</sup> É uma bebida alcoólica originária do Brasil, à qual se atribuem propriedades afrodisíacas. É preparada a partir de diversas plantas que popularmente levam o nome de catuaba.

<sup>40</sup> Conhecido também como um esmurrugador, triturador. É um pequeno aparelho com um sistema interno moedor ou triturante, utilizado para, entre outros fins, preparar o tabaco ou outros tipos de fumo para posterior confecção de cigarros, ou como moedor de ervas finas e especiarias (como pimenta calabresa e outras pimentas, oréganos, etc.) para o preparo de alimentos.

que ela não achasse. Foi à academia, chegando de volta em casa, sua mãe tinha achado o dichavador de maconha e não queria saber de suas explicações, porque ela tinha escondido. Assim, naquele momento, sua mãe ficou brava e começou a bater nela com um a peça de churrasqueira.

Após o acontecido, ela ficou sumida por alguns dias do seu canal no *YouTube*, porque, segundo ela, não estava “legal” e com a “cabeça cheia de coisa”. Fotos divulgadas por ela mostram os hematomas e os roxos que ficaram pelo seu corpo. Dani Russo aproveitou o acontecido para passar uma mensagem para seus seguidores, no seu *Twitter* (Fig. 23) e no seu canal no *YouTube*, que é a seguinte:

No *Twitter*:



Figura 23: Imagem retirada da *Internet* sobre o desabafo da Dani Russo quando apanhou da sua mãe nas suas redes sociais.

No seu canal no *YouTube*<sup>41</sup>:

[...] em minha opinião nem mesmo se eu tivesse matado uma pessoa, isto seria motivo para minha mãe e nem para ninguém do mundo para levantar um dedo para mim. Eu acho que nada se resolve na base do soco, da gritaria, bater em filho para mim não é educar. Eu sou totalmente contra qualquer tipo de violência, dentro de casa, na rua e com os animais. Nada se resolve com a violência galera, sem nem mesmo os caras que adestram cães precisam bater nos cachorrinho para ensinar alguma coisa, porque um pai tem que bater em um filho para ensinar [...] quando minha mãe me bateu eu não aprendi nada com aquilo, só senti um sentimento de revolta, de sair de casa [...] se você quer ensinar conversa, não é batendo que você resolve tudo [...] (Fragmento da fala da Dani Russo no seu canal no *YouTube*).

No sua mensagem sobre o ocorrido, ela expõe sua opinião de que nada se resolve com a violência, que é conversando que se resolvem os problemas.

<sup>41</sup> O vídeo pode ser assistido em < <https://www.youtube.com/watch?v=l6mJobYCKOY> >. Acesso em: 27 de dez. 2016.

O discurso da *YouTuber*, nas suas redes sociais, chama atenção pelo fato de ela não ter culpa nenhuma sobre o que aconteceu e, mesmo assim, ter apanhando, como alguns dos seus seguidores disseram “espancada pela mãe”. Ela toma isso como um aprendizado de que não se deve bater em ninguém, por mais que alguém faça alguma coisa de errado. A maneira como a Dani Russo encarra isso, perdendo sua mãe, e colando na mídia para os seus seguidores, é o que torna impactante sobre a colaboradora.

Desse modo, a sua imagem exerce sobre a colaboradora a concepção de que com a violência não se resolve nada e que a melhor forma de resolver os problemas, e os desentendimentos que surgem entre as pessoas, é através do diálogo. A *YouTuber* também propaga a concepção sobre o perdão, o bom relacionamento e a educação.

O discurso presente na sua imagem não se trata de um poder opressor sobre a colaboradora, mas de uma relação de poder que se estabelece entre a sua imagem, que é contra a violência, com a sua experiência que está tendo em casa. Nas palavras de Hall, “se todos os discursos produzem posições de sujeitos, somos, portanto, posicionados e posicionamos os ‘outros’ dentro de discursos específicos de poder e regularização” (HALL, 1997, p. 56). Para Tourinho (2009), as representações visuais são compreendidas como discursos, “no sentido de que elas sempre “dizem algo” e criam possibilidades para que algo seja dito” (TOURINHO, 2009, p. 141). No entanto, como pontuam os atores, as imagens de referência só dizem algo e provocam discursos para aqueles em que o discurso é interpretado, ou seja, em conexões com as experiências estéticas e com as vivências. O discurso visual “é construído a partir das articulações que os indivíduos percebem, produzem participam, criticam, e transformam ao viver suas experiências” (TOURINHO, 2009, p. 145).

Assim, a força do discurso que a imagem propaga sobre a colaboradora está relacionada, também, em dizer que não está de mal com sua mãe, e que sua mãe nunca deixou faltar nada a ela, além de que errar é humano e, no momento, ela perdona a sua mãe. Assim, a maneira como a colaboradora vê a sua imagem e os significados que atribui a ela estão relacionado às suas experiências, pois só se constrói significados a partir do que é sentido e

reconhecido. Isso vem ao encontro de Tourinho e Martins (2011), que corroboram com a discussão, inferindo que

Quando vemos uma imagem, objeto, ou artefato, recorremos às informações gerais e/ou ao conhecimento específico que possuímos. Recorremos a hábitos, valores, referências e contexto para dar sentido/significados o que vemos. (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 55).

Como destacam os autores, as imagens só têm sentido e significado a partir dos conhecimentos e informações que possuímos, ou seja, a partir das experiências que já tivemos, pois é através dos significados que reconhecemos e damos nomes às coisas que nos rodeiam. As imagens só produzem efeitos nos contextos em que vivemos.

Dando seguimento sobre esta concepção da imagem de referência da “Dani Russo”, algumas colaboradoras participantes deste estudo a têm como suas imagens de referência, com impacto, também, na sua vida escolar. Elas presenciam esta influência entre as interações e as relações que se estabelecem dentro da escola. Neste mesmo grupo focal, se encontravam mais colaboradores. Enquanto a colaboradora 16 relatava sobre o que está vivenciando em casa com sua família, o restante do grupo ouvia em silêncio, até uma colega de sala de aula e amiga - a colaboradora 12 - interromper e argumentar que

Ontem, ontem também nós três brigamos (a colaboradora 12 aponta para colaboradora 16 e a 18, que são amigas) nós três discutimos e aí ela (a colaboradora 16) disse calma gente vamos conversar, porque eu sou muito esquentada e não levo desafora para casa, ela também não, aí ela (a colaboradora 16) quer conversar, aí eu já estou num momento de TPM<sup>42</sup> e fico mais puta aí. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

As colaboradoras reconhecem que cada um tem uma personalidade muito diferente da outra. Sobre a situação que ocorreu entre elas, ela disse, ainda: “(...) aí eu quero brigar, brigar, não digo sair na porrada<sup>43</sup> mas só discutir, aí ela chegou e disse gente vamos sentar e conversar, aí sentemos e resolvemos”. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais). Na fala da colaboradora 12 pode se perceber como a sua colega insiste em conversar, pois acha que o melhor meio para se resolver os desentendidos entre elas é o diálogo. Elas afirmam que é muito bom ter uma de suas colegas que gosta de dialogar para resolver os problemas que acontecem entre elas, pois, como as

---

<sup>42</sup> Tensão Pré-menstrual.

<sup>43</sup> É no sentido de bater uma na outra que a colaboradora está se referindo.

outras duas têm uma personalidade mais forte, acabam sempre conversando e procurando se entender. A imagem da “Dani Russo” acaba, também, impactando a vida das outras colaboradoras, através da colaboradora 16, porque a influência da sua imagem está presente em sua vida, ou seja, nas suas relações sociais.

Dessa forma, o que chamo a atenção é a maneira como a imagem de referência da “Dani Russo”, e sua concepção contra a violência, está implicada entre as três colaboradoras (as três, conhecem a Dani Russo e escutam suas músicas nos telefones celulares), sendo de maneira indireta nas colaboradoras 12 e 18 e, diretamente, na colaboradora 16, que vivencia atos de violência em casa, e tenta de alguma forma impedir, pedindo aos seus pais para dialogarem. Dessa forma, acaba, também, sendo impactante e refletida no espaço escolar, nas relações interpessoais dela e dos grupos em que ela participa.

Dentro dessa perspectiva, como conta a colaboradora, pode-se aprender, a partir das imagens de referência: concepções, ideias, conceitos que estão implicadas no cotidiano e que, muitas vezes, não nos damos conta. Tourinho (2012) amplia esta discussão, corroborando que as imagens criam acordos e desacordos, vínculos e interpretações, muito mais que certezas; elas podem gerar dúvidas, questões, aproximações, discursos, gestos e a incorporação de outras imagens e referência. Assim, as imagens agem e seduzem e produzem discursos sobre os colaboradores de diferentes maneiras. Uma mesma imagem pode determinar várias maneiras de ver e experimentar o visível, além de posicionamentos díspares.

Ainda, sobre a forte influência da imagem da “Dani Russo” sobre a colaboradora que vivencia violência em casa, está presente, também, no seu vocabulário, a maneira como conversa no seu dia a dia. Ela argumenta sobre o uso das gírias: “algumas vezes eu uso algumas gírias delas como “Opa, opa, tudo bom, cartinha” ou “tudo bem contigo” eu acabo usando sempre no meu dia a dia”. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais). Ela reconhece que emprega um pouco do vocabulário da sua imagem na sua maneira de falar, bem como as ideias e conceitos que compartilha em seu canal, conforme referido anteriormente.

A partir das imagens de referência que exercem sobre os colaboradores diferentes influências, podemos considerar que “os indivíduos se apropriam de

características das representações visuais, e as adotam como representação de si mesmo” (FREEDMAN, 2006, p. 26). Mas não são todas as características, elas variam de acordo as experiências e com contexto de cada um.

Mas, nem tudo o que as imagens de referência fazem, falam, propagam, agem, é aceito pelos os colaboradores, ou seja, não os influenciam. Eles também são críticos e tomam diferentes posicionamentos sobre elas. Por exemplo, a imagem de “Kéfera”. O que ela faz em seus vídeos e no seu *Snapchat*<sup>44</sup> não é aceito pelas colaboradoras 01 e 04. Isso significa que as imagens nem sempre têm o poder de seduzir e envolver os seus consumidores. Os sujeitos também são críticos quanto às imagens de que gostam e se apresentam em seu cotidiano; não são passivos frente a elas. Como conta a colaboradora 01, falando sobre as atitudes e comportamentos da imagem de “Kéfera” (Fig. 24), que olha no *YouTube*

Em certos lugares (falando da Kéfera) é bem desnecessário, mas em outros ela bem à vontade, ela é bem despojada quando ela quer. Quando ela está na casa dela é do jeito que ela é. Ela grava *Snapchat* sem sutiã, tipo ela é ela mesmo. Então quando ela vai fazer vídeo ela já é outra pessoa e quando ela vai para certos lugares, ela já é bem diferente também. Algumas coisas que ela faz eu acho desnecessário, acho que não precisa. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).



Figura 24: Imagem de referência “Kéfera Buchmann” da colaboradora 01. Kéfera é uma atriz, apresentadora e escritora Brasileira que têm um canal no *YouTube* que apresenta vários vídeos cotidianos de sua vida e do seu cotidiano. Canal: < <https://www.youtube.com/user/5incominutos> >.

---

<sup>44</sup> O *Snapchat* é uma rede social de mensagens instantâneas voltado para celulares com sistema Android e iOS criada e desenvolvida por Evan Spiegel, Bobby Murphy e Reggie Brown, estudantes da Universidade Stanford.

Na fala da colaboradora 01, ela deixa claro que nem tudo o que Kéfera faz (atitudes e comportamentos) ela acha correto e concorda. Isso demonstra que, por mais que as imagens cheguem endereçadas na vida dos colaboradores, eles não aceitam todas as influências de uma só imagem na sua vida e no seu dia a dia. Eles demonstraram que se posicionam frente as suas imagens e que há certas influências e aspectos das suas imagens que eles não os influenciam. Assim, isso leva à reflexão de que as influências que não lhes afetam são as que não produzem sentido e não são significativas em suas vidas, ou seja, tais influências não estão, de certo modo, vinculadas às suas experiências e ao seu meio.

Em um dos grupos focais, a colaboradora 13, que tem como sua imagem de referência “Cléo Pires” (Fig. 25), diz que gosta muito da sua imagem, porém não concorda com a seguinte informação que ela compartilhou algum tempo atrás nas suas redes sociais. Segundo ela, “tem só uma coisa que eu não concordei muito, que foi que ela ter falado que ela era a favor da maconha ser liberada, eu não achei bacana porque eu não sou a favor” (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).



Figura 25: Imagem de referência “Cléo Pires” da colaboradora 13. Cléo Pires é uma atriz, modelo e publicitária Brasileira.

Na sua argumentação, ela é contra a ideologia da maconha ser liberada, isso quer dizer que a ideologia que a imagem de “Cléo Pires” propaga não a influencia. O que se pode compreender é que, algumas vezes, os colaboradores têm seus princípios e suas ideologias que vêm da família e do

contexto cultural onde vivem. Ou ainda, em alguns casos entram em choque com as influências que as imagens exercem sobre eles, não permitindo, assim, deixarem ser influenciados, o que não é necessariamente excludente. Esta questão será discutida nas próximas categorias de análise.

Nesta mesma acepção, o colaborador 05, que tem como imagem de referência “Dani Russo” (Fig. 26), diz que não concorda quando ela bebe Catuaba, mostrados em seus vídeos postados em seu canal no *YouTube*. Segundo ele, a atitude dela é muito agressiva para uma menina que tem apenas 18 anos de idade. Sobre este assunto, ele argumenta que “ela bebe também catuaba nos vídeos dela, se ela for falar de catuaba, ela pega uma catuaba pó esta catuaba, aí eu aí “Dani vamos parar””. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).



Figura 26: Imagem de referência “Dani Russo” do colaborador 05. Dani Russo é uma personalidade da *internet* e das mídias sociais, mais conhecida como *YouTuber*. No seu canal no *YouTube* compartilha seus vídeos que grava cotidianamente. Canal: < [https://www.youtube.com/channel/UCgdnr2Ae\\_H07\\_N8j1118Xw](https://www.youtube.com/channel/UCgdnr2Ae_H07_N8j1118Xw) >.

Para a colaboradora 17, que também tem a imagem de “Dani Russo” como sua imagem de referência, ao falar da sua imagem, menciona que ela não gosta das gírias que ela usa nos seus vídeos. Ao contrário dos primeiros colaboradores já citados no início deste capítulo, que empregam as gírias e as palavras no seu vocabulário, a partir das suas imagens. A perspectiva da colaboradora 17 sobre da imagem de “Dani Russo” é pontuada da seguinte forma:

Ela tem muita gíria, ela fica falando “Pó”, “velho”, “caralho” e eu não gosto muito de gírias. Eu não sou de xingar e falar palavrão eu não acho bacana. O que eu curto mesmo nela são as Perliste de funk, que ela saí “sarada no ar”, é coisa de fanqueiro, é tipo passinho do Romano, aí eles pulam e ficam dando “sarada no ar” é muito engraçado. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

Na fala desta colaboradora, percebe-se como as influências de uma mesma imagem são diferentes para cada colaborador, mesmo sendo influências de que eles não gostam e que não afetam suas vidas. Esta relação de imagem e sujeito se dá de maneira singular, partindo do meio em que vive, conforme será visto nas próximas categorias de análises. O processo de relação com suas imagens ocorre na medida em que as imagens de referência se apresentam na cultura, pois elas operam sobre eles, fazendo com que cada um escolha, selecione e opte por certas imagens, de acordo com seus gostos (prazer), interesses e preferências pessoais, que estão implicados em sua cultura.

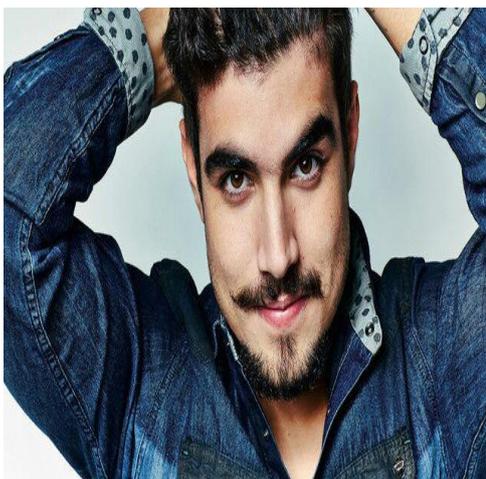
Retomando a discussão da imagem de “Dani Russo”, que durante os grupos focais se apresentou com uma imagem de referências para vários colaboradores, a colaboradora 05 também expõe que é completamente contra a atitude de ela beber Catuaba em seus vídeos, pois acha coisa que não precisava gravar sobre isso em seus vídeos. No entanto, esta mesma colaboradora é a que estava vivenciando violência dentro de casa com seus pais, e pensa que o diálogo é a melhor forma de resolver os desentendimentos. Dessa maneira, nem todas as influências das imagens de referência são impactantes sobre os colaboradores, como por exemplo, o caso dessa colaboradora. Nesse caso, a influência da concepção de que é contra a violência e a favor do diálogo é muito significativa em sua vida, porém é contra bebidas alcóolicas, mas, mesmo assim, a sua imagem de referência é a “Dani Russo”. Isso não quer dizer que “Dani” não vai deixar de ser sua imagem e que vai deixar de gostar dela. Eles também têm posicionamentos sobre as suas imagens e sobre atitudes que essas têm ou tomam em suas redes sociais.

Neste sentido, percebe-se que alguns colaboradores têm seus próprios posicionamentos frente as suas imagens de referência, e que não se deixam seduzir e se influenciar por completamente, tais como: os comportamentos, as atitudes, as ideias, os modos de falar e de vestir, os conteúdos e os discursos que as imagens compartilham. Eles não filtram todas as influências de uma só imagem; na sua grande maioria todos os colaboradores têm mais de uma imagem de referência das quais escolhem o que é mais significativo para a sua vida. Isso significa, a partir de Hernández (2007)

que uma imagem pode evocar diferentes respostas por parte de diferentes pessoas. Levar isso em conta pressupõe valorizar não apenas a exploração das versões díspares de interpretação que se derivam de uma representação, mas também as defendidas por cada aluno e aluna, a seguir, situar suas diferentes visões em contextos teóricos, sociais e culturais mais amplos; desvelando-se, clareando-se as “lentes” através das quais realizam seus modos de ver. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 80 - 81).

Em conformidade com o autor, nem todos veem, interpretam e se deixam influenciar com a mesma imagem. Todos os colaboradores têm seus próprios modos de olhar, interpretar e se relacionar com suas imagens, a partir dos seus contextos culturais. Como já foi dito, os que têm mais de uma imagem de referência escolhem as influências mais significativas, as que fazem sentido no seu dia a dia. É como se fosse um processo de mixagem em que combinam várias influências a partir das experiências que têm ou estão tendo. É o que argumenta a colaboradora 11, sobre as influências das suas imagens (Fig. 26 e 27), na sua personalidade,

Eu tento pegar um pouco de cada um para tentar formar minha personalidade, não que eu esteja pegando a personalidade deles para fazer a minha, como por exemplo: o Artur ele gosta muito de cantar, como eu também gosto pra caramba, até que fui vocalista de uma banda que não deu muito certo. Ele é ator também, no qual eu também já fiz teatro, eu amo teatro, amo artes. O Caio também é ator, cineasta eu gosto muito disso. E aí eu tento pegar um pouco de cada um para formar minha personalidade. Eu me baseio neles para seguir os degraus da minha vida. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).



Figuras 27 e 28: Imagem de referência “Caio Castro” (direita). Caio Castro é um ator e modelo da televisão Brasileira. “Arthur Aguiar” (esquerda) é um ator e modelo da televisão Brasileira da colaboradora 11.

Ela diz que escolhe um pouco das influências de cada um para formar sua personalidade, a partir da personalidade das suas imagens. Como os atores empregam na carreira profissional, a qual deseja seguir, servem como

referência para a sua carreira. As diversas influências de diversas imagens foi algo que apareceu em vários grupos focais, pois todos dizem que têm algumas coisas de que gostam mais em umas imagens do que nas outras, como por exemplo: o jeito de ser, de falar, vestir etc. Nem todas as influências de uma só imagem são usadas em seus cotidianos ou ajudam na construção de suas identidades. Eles se posicionam frente a elas, tendo suas posições críticas, o que pode se entender que nem todas as imagens, como nem todas as influências, são consumidas e utilizadas em suas vidas.

Nesse entendimento, as imagens de referência ajudam neste processo de construção de identidades e subjetividade, pois elas oferecem recursos para sua formação, como, por exemplo: o jeito de ser, de se vestir, de agir, de pensar e de se comunicar, além de (re) construir e difundir comportamentos, sentimentos, estilos de vida e aparências. Porém, estes processos da construção das identidades estão sempre, “inacabadas”, como aponta Silva (2000), e “líquida” tal como a água que é incapaz de adquirir um formato, como afirma Bauman (1998).

#### **4.2. O impacto e as influências das imagens de referência nas histórias de vida e na vida profissional dos colaboradores.**

As imagens de referência também se tornam referência não somente pelo jeito de ser, falar e se portar. Mas, também, pelas suas histórias de vida que essas imagens narram em suas redes sociais; muitos colaboradores acabam se identificando com elas, que têm grande influência na sua vida e no seu cotidiano. As imagens que são mais impactantes, nesse sentido, são aquelas que os colaboradores conhecem, se relacionam e acompanham em suas redes sociais há algum tempo, principalmente as imagens televisivas de cantores (as) atores e atrizes.

Esse processo só acontece quando há relações de aproximações, semelhanças e afinidades entre a vida dos colaboradores e a vida das imagens de referência, tanto no sentido da vida particular como na profissional. A colaboradora 18, sobre este assunto, tem como uma das suas imagens de referência a “Selena Gomez” (Fig. 29 e 30), que, segundo ela, torna-se uma referência pela sua história de vida como cantora e como pessoa também. Ela explica:



acontece não devido às condições econômicas da cantora, mas por ela ter condições e sempre estar em busca da sua independência, tanto profissional como financeira. A colaboradora 18 vê a sua história tendo aproximações com a história da cantora. Ela acrescenta, ainda, outras influências “A Selena me influencia pelo modo dela ser carinhosa e, até mesmo, pelo que ela fala, sabe ela é muito sincera e eu gosto muito de ser sincera, carinhosa e tranquila”. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

Uma observação pertinente, nesse caso. Quando as imagens se tornam referência de vida, no sentido de se espelhar, de ser uma pessoa inspiradora para os colaboradores, a fim de que alcancem seus objetivos de vida, não está em uma simples atitude ou uma ação dessas imagens de referência, e muito menos quando eles as conhecem há pouco tempo. Essa relação com as imagens que fazem parte das suas histórias de vida, ou se tornam referência, impactando valores sobre suas vidas, se dá ao longo do tempo. Eles conhecem a história dessas imagens, sabem da sua vida particular e profissional, diferentemente de outras imagens de referência que o impacto se dá no modo ser, agir, pensar, falar e vestir.

Leva-se em consideração, também, a faixa etária destes colaboradores que são estudantes, moram com suas famílias e que são dependentes. Nesta idade, como ainda não têm sua independência financeira e profissional, procuram ou escolhem imagens de referência de “pessoas” das mídias sociais, para que possam ser suas referências de carreira de trabalho, de luta para conquistar seus objetivos. E, também, para encorajá-los a conseguirem o que almejam, uma vez que, muitas vezes podem se perceber em condições sociais desfavoráveis.

Nas palavras de Hernández, “as representações visuais contribuem, assim como os espelhos, para a constituição de maneira e modos de ser” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 31). Os colaboradores que têm as imagens como exemplos, “espelhos”, são influenciados, nas suas histórias de vida, de diferentes formas. Nesse sentido, isso com a colaboradora 16, que tem como imagem referência “Sérgio Dutra Santos” (Fig. 31), mais conhecido como “Serginho”, da Seleção Brasileira de Voleibol. Para ela, essa imagem, além de influenciar na sua história de vida, na qual ele é referência, é também uma

inspiração para sua vida profissional. Sobre a influência da imagem do “Serginho” em sua vida, ela diz o seguinte:

O Serginho ele me inspira no jeito que ele joga, porque ele é libero<sup>45</sup> da Seleção Brasileira é eu sou a libera do meu time. Ele me influencia no jeito que ele joga dentro de quadra, o jeito que é ele dentro de quadra. Tipo, ele é uma pessoa humilde dentro e fora de quadra então eu me espelho nele, o jeito dele ser é muito legal, eu procuro olhar vídeos em que ele está jogando para me ajudar também. Tanto quanto dentro e fora de quadra, tipo eu assim, sou por mim e pelo time, eu sou muito preocupada com resto do povo, eu me lasco<sup>46</sup>, mas quero ver eles bem. Eu sou acolhedora eu me preocupo com todo mundo. E isso eu me identifico muito com ele porque eu percebi ele é assim também dentro e fora de quadra. Ele se preocupa muito com as pessoas que estão ao seu redor, ele quer ver todo mundo bem, mas ele acaba esquecendo um pouco dele. Ele é uma pessoa muito carismática com todo mundo, por isso que ele tá na minha vida, pelo jeito dele ser. E eu pretendo ser jogadora de vôlei, por isso que eu me identifico com o Serginho. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).



Figura 31: Imagem de referência “Sérgio Dutra Santos” da colaboradora 16. Serginho é um jogador da Seleção Brasileira de voleibol.

A influência da imagem do “Serginho” sobre a vida desta colaboradora ultrapassa as influências que ela utiliza na sua vida pessoal, passando a ser impactante a referência, para a sua carreira profissional futuramente, de como um jogador dever ser dentro e fora de quadra, quais os comportamentos que um jogador deve ter e o que um jogador deve fazer. Atualmente, a colaboradora faz parte do time de voleibol da escola, onde treina todos os dias na quadra e, também, fora da escola.

---

<sup>45</sup> O jogador fica no ponto fixo da quadra, ele só recebe e defende a bola.

<sup>46</sup> No sentido de ela não pensa só nela, mas no time todo.

Nesse sentido, a imagem de referência do “Serginho” propaga conceitos que para ela fazem sentido - pois ela vivencia o voleibol - além de conceitos de humildade, carisma, cooperação, união, profissionalismo, o que, segundo ela, é essencial para uma jogadora, portanto tenta aprender quando ele está em quadra. As influências da sua imagem podem, ainda, ter perspectivas futuras, porque ela quer ser jogadora de voleibol. O impacto de sua imagem sobre ela está presente diariamente em sua vida, não somente nos aspectos profissionais, mas também na sua história de vida, que de acordo com ela, joga voleibol já há cinco anos.

Desse modo, a sua imagem de referência, como tantas outras apresentadas até aqui, está implicada no processo de construção de identidades desses colaboradores. Assim, as imagens com as quais há identificação, é referência, ou se torna, de algum modo, influência os colaboradores nas configurações de suas identidades.

As imagens de referência que os colaboradores discutiram nos grupos focais chama a atenção, porque algumas delas, propagam sobre eles sinônimo de vitória para alcançar o que se almeja, de humildade, batalha e de força de vontade para conseguirem sucesso em suas carreiras profissionais. É como se os colaboradores se enxergassem nessas imagens, de acordo com o que vivenciam em seu meio. Como se fossem “espelhos” para a constituição de “seu modo de ser”, como refere Hernández (2007), e seguissem com um ponto de direção. Contudo, isso acontece com os colaboradores que têm as mesmas imagens de referência há algum tempo, como já foi discutindo anteriormente, e quando as imagens estão mais implicadas, de algum modo, nas suas histórias de vida.

Dando seguimento sobre essa mesma ideia das imagens relacionadas às histórias de vida, os colaboradores dão sinônimos como: humilde, batalhador, com força de vontade para conseguir sucesso em suas carreiras profissionais. Algumas imagens (Fig. 32 e 33), como as da colaboradora 14, têm suas imagens como referência em suas vidas e atribuem a elas os sinônimos referidos anteriormente, que, são altamente impactantes sobre a vida destes colaboradores. Alguns deles têm as suas imagens como sinônimo de vitória de quem alcança o que almeja. Como argumenta a colaboradora 14, ao falar sobre a importância da imagem da “Ariana” em sua vida, a qual serve

como uma referência para desenvolver seu potencial para a música. Ela afirma que:

Desde o início da carreira dela, ela sempre foi do ramo da música. Eu me admiro por ela ter a coragem que ela teve desde pequena crescer neste caminho. Já eu não tenho tanta coragem de mostrar o que eu sei fazer, entendeu. Eu sei cantar, eu gosto muito das roupas que ela usa, então eu tento ir muito nesse ritmo também. Eu tento me espelhar nela para seguir na minha carreira de cantora. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).



Figura 32 e 33: Imagem de referência “Ariana Grande” da colaboradora 14. Ariane é uma atriz, cantora, compositora e apresentadora Norte-americana.

A admiração pela cantora Ariana é evidente. Ela reconhece a sua vocação para a música, porém não tem coragem de assumir sua carreira profissional na área da música. Tenta, de certa forma, olhar para a carreira da cantora que, desde pequena, esteve em contato com a música e, hoje, segue uma carreira. Assim, busca através da história da sua imagem, encorajamento para seguir sua carreira de cantora, conforme se pode perceber nos indícios da sua fala, ao referir que acompanha a cantora desde pequena. Isso indica que algumas imagens já fazem parte da vida dos colaboradores e da construção de suas identidades e subjetividades há algum tempo, pois elas estão implicadas de diferentes modos em seus cotidianos.

Essa mesma colaboradora afirma, ainda, que segue e compartilha os conteúdos (músicas e fotos) da sua imagem nas redes sociais, tais como: *YouTube*, *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *Snapchat* diariamente. De um modo geral, todos os colaboradores participantes deste estudo afirmaram que seguem e compartilham os conteúdos das suas imagens de referência através

das redes sociais que elas possuem. No entanto, algumas imagens como, por exemplo, Dani Russo, Kéfera, Ariana Grande, Whindersson Nunes, Arthur Aguiar, Caio Castro, Justin Bieber, entre outros, conseguem conquistar milhares de seguidores pelo *Instagram*, *Twitter* e pelo *Snapchat*.

É notável como essas imagens da mídia operam sobre os colaboradores, difundindo modos de vida, legitimando concepções pessoais, valores e (re) estabelecendo papéis sobre suas vidas. Eles demonstram que seguem suas imagens de referência através das redes sociais, fazendo parte de seus fã-clubes<sup>47</sup>, compartilhando e trocando informações sobre elas. Assim, é possível concordar com Tourinho e Martins (2011) acerca desse assunto, os quais destacam que:

[...] adolescentes são provavelmente, são os mais influenciados pelo contexto, pelas informações, referências e valores da cultura visual que os rodeia. Seus interesses, conhecimentos, identidades e, principalmente, seus afetos, são contagiados por estas influências e incorporados aos seus modos de vida, passando a fazer parte de suas subjetividades e sensibilidades. (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 55).

Ancorados nos autores, de que as imagens influenciam os colaboradores de diferentes modos e que estão presentes em suas vidas cotidianas, as imagens de referência também têm influência sobre os colaboradores pelo seu modo de ser, que está ligado mais às suas atitudes e comportamentos. É importante destacar que, de um modo geral, todas as imagens até aqui apresentadas exercem sobre os colaboradores, no seu modo de ser, se partirmos de uma perspectiva mais ampliada de que ser está ligada à individualidade de cada um, ou seja, como cada um fala, se veste, se comporta e assim por diante.

#### **4.3. O impacto e as influências das imagens de referência e o conceito de verdadeiro (a) sobre os colaboradores.**

São muitas as influências que as imagens exercem sobre os colaboradores. O conceito de verdade foi uma influência que apareceu em alguns grupos focais. O conceito de verdade está relacionado às imagens as quais eles consideram verdadeiras, ou seja, verdadeira no que falam, no que

---

<sup>47</sup> Os Fã-clubes é uma associação de pessoas que se reúnem porque têm os mesmos interesses e preferências por um grupo musical ou uma celebridade.

fazem, no que agem. Mas cada um atribui o conceito de verdade a suas imagens sob diferentes perspectivas. Para entender este contexto, a colaboradora 01 fala da sua imagem de referência, que é a “Kéfera” (Fig. 34),

Já a Kéfera, pela sua força de vontade em tudo, porque ao mesmo tempo em que ela faz vídeos no *YouTube*, se ela tá bem, se ela tá mal ela fez do mesmo jeito e quando ela não tá bem ela fala mesmo, e não vou fazer e pronto. Ela é atriz, cantora. E se eu não bem, eu não tô bem, e no tem nem aí, fico na minha. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).



Figura 34: Imagem de referência “Kéfera Buchmann” da colaboradora 01. Kéfera é uma atriz, apresentadora e escritora Brasileira que têm um canal no *YouTube* que apresenta vários vídeos cotidianos de sua vida e do seu cotidiano. Canal: < <https://www.youtube.com/user/5incominutos> >.

Essa colaboradora considera “Kéfera” como uma pessoa com uma personalidade espontânea de que diz; fala, pensa o que quiser, na hora que quiser e quando quiser. Ela considera este modo de ser espontâneo verdadeiro: “com a Kéfera eu me identifico, porque ela é verdadeira, fala sem pensar, não pensa nas consequências, quando ela é quer é carinhosa e quando ela não a quer ela não é”. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

A colaboradora vê a imagem da “Kéfera” como uma pessoa verdadeira pelo seu modo espontâneo de ser nos vídeos que ela posta no *instagram* e no *Snapchat*. O conceito de verdade, para ela, está atrelado ao que faz, fala, e se comporta, não se importando se, às vezes, acaba magoando as pessoas como você é ou o que você diz. Segundo ela diz, ser assim, não se importar muito com o que os outros vão achar e pensar dela, pois procura sempre ser

verdadeira. É a Kéfera, em suas redes sociais e no seu canal no *YouTube*, também é assim, razão pela qual a colaboradora se identifica com ela.

As influências da imagem da “Kéfera”, que exercem sobre essa colaboradora estão relacionadas à sua personalidade: “a maneira com ela pensa, fala e age “no meu modo de ser” (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais). Principalmente no modo de falar, pois percebe o uso de algumas expressões em seu vocabulário que são bem espontâneos que são de Kéfera, como, por exemplo: palavrões e xingamentos. A colaboradora reconhece que fala palavrões a todo o momento; ela não vê isso como algo ruim, mas sim como alguém que fala o que quer a qualquer momento, sendo ela mesma, ou seja, verdadeira.

A imagem de “Kéfera” (Fig. 35) é, ainda, uma referência para a colaboradora 04, a qual também a tem como a sua imagem de referência. Assim se refere essa colaboradora sobre a imagem de “Kéfera”:

Eu a acho, engraçada, eu gosto dela, adoro as fotos dela eu sigo ela no *instagram* e olho os vídeos dela no *YouTube*, curto as fotos delas, as coisas que ela posta no *Snapchat*. Ela é extrovertida, ela posta tudo, tipo ela fala mesmo, ela não tem vergonha de nada, no *Snapchat* ela conta à vida dela. Acho que ela muito verdadeira. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

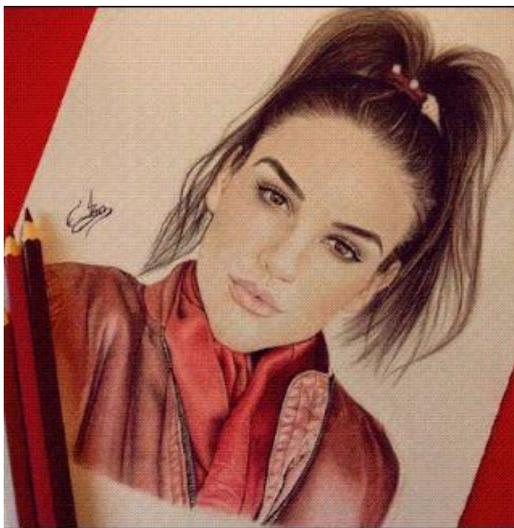


Figura 35: Imagem de referência “Kéfera Buchmann” da colaboradora 04. Kéfera é uma atriz, apresentadora e escritora Brasileira que têm um canal no *YouTube* que apresenta vários vídeos cotidianos de sua vida e do seu cotidiano. Canal: < <https://www.youtube.com/user/5incominutos> >.

Novamente, o conceito de verdadeira é atribuído à imagem da “Kéfera”. Para ambas, as atitudes, a personalidade e a espontaneidade se apresentam na vida das colaboradoras como verdadeiras, como uma pessoa que fala o que

quer em qualquer momento, mesmo estando muitas vezes mal vestida e de mau humor. Em acessos que tive no seu canal no *YouTube*, além de Kéfera ser uma pessoa com uma personalidade bem marcante e espontânea, ela, também, dá conselhos de autoajuda para seus seguidores, além de gravar vídeos dando sua opinião sobre assuntos polêmicos, tais como: ciúmes, questões sobre o ódio, álcool, virgindade, amor, primeiro encontro com o namorado, TPM, relação entre mãe e filha, entre outros. Todos os seus vídeos são muito divertidos e cômicos.

É possível observar que os assuntos, e o que ela aborda, são destinados ao público feminino, especialmente a meninas e adolescentes, as quais se encontram na fase de suas vidas em que ocorrem as primeiras relações sexuais, relacionamentos amorosos, decepções com os namorados, relações conturbadas entre mães e filhas etc. Estes assuntos e as questões que ela propaga em seu canal parecem ter sentido na vida dessas colaboradoras, pois algumas delas são semelhantes com situações que as colaboradoras estão vivenciando nessa idade. Muitas delas têm o canal como forma de trocar informações sobre o que vivem, podendo, inclusive, deixar comentários.

Retomando a discussão sobre a qualidade do conceito de “verdadeira”, pode-se dizer que, para essas colaboradoras, está empregado e relacionado a uma pessoa que fala o que quiser, não se importando com o que os outros vão pensar sobre elas. Para elas, ser verdadeira é não mentir, é falar o que se está pensando sem ter vergonha, por mais que se magoe os outros. Desse modo, percebe-se que há uma influência da imagem de “Kéfera” sobre a vida delas, ensinado sobre o conceito do que é ser verdadeira, o qual está relacionado a atitudes, modo de ser, falar e se comportar de Kéfera, o que a torna uma referência.

Vale destacar que a qualidade de “verdadeiro (a)”, que as imagens exercem sobre a vida dos colaboradores, apareceu na fala de outros colaboradores. Como por exemplo, no caso da colaboradora 03, que tem como imagem de referência “Cléo Pires” (Fig. 36 e 37). Ela vê à atriz como uma referência de verdade, no sentido do que ela fala e age, afirmando que ela é verdadeira. Nas discussões, esta colaboradora fala que,

Eu gosto da Cléo Pires do jeito que ela age. É o estilo, o jeito que ela pensa. Ela fala o que ela pensa, eu a sigo no *instagram*. A Cléo Pires é mais a maneira como ela fala e pensa que me identifico (...) é melhor você falar a verdade do que ficar iludindo. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).



Figura 36 e 37: Imagem de referência “Cléo Pires” da colaboradora 03. Cléo Pires é uma atriz, modelo e publicitária Brasileira.

Esta colaboradora também atribui a qualidade de verdade a partir da imagem de “Cléo Pires” em sua vida, pois, para ela, essa imagem se torna referência pelo que Cléo Pires fala e pensa. A colaboradora afirma que tenta ser uma pessoa muito verdadeira, como a sua imagem, seguindo e acompanhando a vida dela pelo *instagram* e, também, os papéis que a atriz interpreta na televisão e no cinema. Os vídeos que a atriz posta, segundo a colaboradora, são muito simples, e tratam do seu cotidiano, das coisas que ela faz, o que a torna uma pessoa simples e verdadeira. O fato de sua imagem se tornar verdadeira em sua vida está relacionado as suas atitudes, seu modo de ser (falar e pensar) no seu cotidiano, o que dá para entender, de acordo com a colaboradora, que ela não precisa usar das suas qualidades de atriz e da fama na sua vida cotidiano.

De maneira um pouco diferente da forma como essas colaboradoras atribuem o conceito de verdade em suas vidas, a partir de imagens que influenciam nos seus modos de ser, o colaborador 19, que tem como imagem de referência “Carol Scan” (Fig. 38), o conceito de uma pessoa verdadeira está

relacionado mais às ações e às atitudes, diferentemente dos casos acima referidos. Esse colaborador diz o seguinte sobre a sua imagem:

A Carol é amigona, tipo ela ajuda muito, eu tinha visto um negócio, ela ajuda muito os amigos tá ligado, ela é uma menina linda, pode ser famosa, mas querendo ou não ela consegue ser humildizona ela não quer aparecer mais que as outras tá ligado. Por exemplo, ela pode ter muito dinheiro, mas todo mundo acha que ela não tem muito dinheiro porque ela é maior simplisona. Ela consegue ter o visual o jeito de conversar, atos que consegue ser humilde, gente boa, ela consegue e sabe lidar tanto com as pessoas que estão por cima dela e as que estão por baixo, ela sabe tratar com isso da mesma forma, e isso é massa. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).



Figura 38: Imagem de referência “Carol Scan” do colaborador 19. Carol Scan é uma modelo e atriz Brasileira.

Para o colaborador, o principal impacto da sua imagem de referência em sua vida está nas atitudes de “Carol”. Além da sua beleza e da admiração que ele tem por ela, a imagem exerce sobre ele qualidades de uma pessoa amiga, de ser uma pessoa simples, humildade, através das suas atitudes e ações. Como ele comenta, ela é uma pessoa que ajuda as pessoas ao seu redor, sabe lidar com a fama e com a beleza, e que isso a torna simples e humilde: seu jeito de ser e não seu dinheiro e sua fama. Essas qualidades atribuídas a sua imagem de referência, exercem influência, também, nas suas atitudes e ações. Segundo ele: “E eu sou assim, tá ligado sou eu, quando alguém precisa eu tô ali, mas quando alguém não precisa e não faz por merecer eu tô nem aí”. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

O colaborador vê a sua imagem com uma pessoa de personalidade muito forte, que ela é ela mesma e que gosta de ajudar as pessoas. São

qualidades que, além de influenciar em sua vida, são sinônimos de imagens de “pessoas” verdadeiras, observadas pela forma com que agem, falam e se comportam. Nesse entendimento, essas imagens das redes sociais, a quem os colaboradores atribuem o sinônimo de verdadeira, levam à compreensão de que existem dois fatores que as fazem se tornarem verdadeiras em suas vidas.

A primeira está relacionada ao contexto em que vivem, pois, algumas das suas qualidades, ações e atitudes estão relacionadas com o seu modo de ser e ao seu contexto. A segunda é que os conteúdos que elas propagam em suas redes sociais sobre a sua própria autoimagem, de certa forma, não estão relacionados às suas carreiras profissionais e a sua fama, diretamente, ou seja, não usam disso para se autopromover. Isso dá a entender que essas imagens, além de serem pessoas ricas, bem sucedidas, também são pessoas simples, que ajudam os outros, que têm atitudes e ações iguais ou parecidas com eles. No meu ponto de vista, a partir dos grupos focais e dos contatos que tive com as imagens de referência pela *internet*, especialmente nas suas redes sociais, essas imagens publicam muito conteúdo do seu dia a dia. Desse modo, os colaboradores se identificam com elas e atribuem o conceito de verdade, o que está relacionado a como elas são e ao que fazem, e não ao que elas têm.

Porém, entendo que o conceito de verdade tem diferentes sinônimos e significados, aqui compreendidos pelos colaboradores a partir do que as imagens fazem e dizem. No entanto, muitas vezes, a própria mídia ajuda, através dos seus meios, a propagação dessas imagens tidas como “verdadeiras”, o que pode contribuir para afirmação de que tal imagem pode ser verdadeira ou até mesmo para fazer ao contrário. A força das mídias sociais tem um grande impacto na vida dos estudantes, pois é através delas que eles têm acesso às suas imagens de referência e grande parte das suas informações que circulam em seus ambientes diários.

Assim, percebo a relevância de problematizar o conceito de verdadeiro (a) em sala de aula, que está implicado em algumas imagens, fazendo com que os estudantes reflitam sobre o porquê de verem estas imagens como sinônimo de verdadeiras e como as usam em suas vidas, no sentido de aprenderem sobre o conceito, e a força que algumas imagens têm sobre suas vidas.

#### 4.4. O impacto e as influências das imagens de referência através dos discursos (letras de músicas) sobre a vida dos colaboradores.

As imagens de referência também se tornam referência através das letras de músicas. As letras das músicas que as imagens de referência cantam ou publicam na *internet*, de certa forma, são impactantes e significativas para alguns. Mas, neste caso, nem sempre é a imagem em si da sua imagem de referência que as influenciam, são as letras das suas músicas, ou seja, o conteúdo que elas propagam. Como também, em outros casos, tanto a imagem como a letra da música lhes influenciam. Por exemplo, a colaboradora 01, ao falar de uma de suas imagens de referência, “Jorge e Mateus”, (Fig. 39), diz o seguinte

[...] as minhas imagens do Jorge e Mateus me influencia nas músicas em que eu escuto. [...] além das músicas deles nada me chama a atenção, me surpreende só as músicas deles contam minha vida. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).



Figura 39: Imagem de referência “Jorge e Mateus” da colaboradora 01. Jorge e Mateus são uma dupla de Música Sertaneja Brasileira.

Para a colaboradora 01, o que mais influencia em sua vida não é a imagem do Jorge e Mateus, são suas letras de música, especialmente as músicas “Loca de Saudade e Duas Metades”<sup>48</sup>, pois elas, segundo a colaboradora, descrevem a sua vida, em vários momentos em que ela está

<sup>48</sup> As letras das músicas podem ser acessadas em: <<https://www.vagalume.com.br/jorge-e-mateus/loca-de-saudade.html>> e <<https://www.vagalume.com.br/jorge-e-mateus/duas-metades.html>>. Acessado em: 29 de dez. 2016.

vivendo<sup>49</sup>. Os conteúdos dessas letras são sobre a falta que alguém faz para outra pessoa, de um amor que foi substituído por outro, dos objetos e dos lugares que lembram a outra pessoa, de um amor puro e verdadeiro, da metade que preenche um coração, entre outras. Pelo conteúdo das letras das músicas, do meu ponto de vista, estavam ajudando-a a superar o fim de um relacionamento.

Tourinho (2009) ajuda a fazer uma costura importante nesta relação entre as imagens os discursos que elas propagam, nesse caso, as letras de músicas. Segundo a autora, “o mundo visual também junta diferentes discursos – imagem e palavra, por exemplo – e é construído a partir das articulações que os indivíduos percebem, produzem, participam, criticam transformam ao viver suas experiências” (p. 145). A autora destaca, ainda, que os discursos são formados por nossas experiências, ou seja, a partir dos sentidos que damos a eles e que, a partir de um discurso visual, pode nos levar a outras formas de discursos, como os sonoros, falados e escritos. Nesse sentido, os discursos se interligam uns aos outros. No caso da colaboradora 01, o discurso visual da sua imagem da referência “Jorge e Mateus” levou-a ao discurso sonoro: as músicas da dupla sertaneja. Ainda, não deixa de ser uma forma de discurso visual quando ela assiste aos *videoclipes* musicais da dupla sertaneja com suas músicas preferidas ou quando lê um trecho das suas músicas na *internet*.

No entanto, a imagem da dupla sertaneja influencia a colaboradora, pois elas são um veículo que produz discursos (músicas) e que afeta a sua vida, dando sentido ao que escuta e às suas experiências. É o mesmo o que acontece com outras imagens de referência já comentadas anteriormente, as quais difundem seus discursos e conteúdos nas suas redes sociais. Talvez, o que se deve observar na relação dessa colaboradora com a imagem do “Jorge e Mateus” é que ela não os segue nas suas redes sociais e nem compartilha a sua imagem. Nesse sentido, as influências são somente as letras das músicas, e não o jeito de ser, de falar e comportar, etc.

---

<sup>49</sup> Tentei conversar com ela como as letras das músicas do Jorge e Mateus conta e descreve à sua vida, mas ela não quis falar, disse que era pessoal (percebi que ela ficou envergonhada de falar na frente de seus colegas, na situação que presenciei através de suas expressões as músicas estava relacionando algum relacionamento que ela teve e que não deu certo ou um momento de superação).

É importante destacar que é nesta faixa etária que os adolescentes em se encontram que eles passam pelas primeiras experiências amorosas; estão aprendendo a lidar com os seus relacionamentos e com seus sentimentos. E muitas vezes, quando passam pelas primeiras experiências, e não têm o apoio da família ou sentem vergonha de falar sobre o assunto, acabam, de maneira subjetiva, expressando seus sentimentos através de frases, letras de músicas e de imagens. As letras das músicas, assim como as imagens, às vezes, ajudam em certas situações e momentos que estão passando e vivenciando em suas vidas, como é o caso da imagem de “Kéfera,” a qual posta vídeos no seu canal no *YouTube*, assim como assuntos e problemas destinados ao público-alvo que são as adolescentes.

As letras das músicas que as imagens de referência (de cantores (as)) difundem pelos meios de comunicação, foi algo que identifiquei com muita influência na vida de algumas colaboradoras. Especialmente quando as letras das músicas marcam de alguma forma suas vidas, como por exemplo: superação de um fim de um relacionamento, uma decepção amorosa ou quando passam por momentos difíceis em casa ou com suas famílias. Sobre as influências das letras das músicas que as imagens de referência propagam, ajudam os estudantes a superarem momentos pelos quais estão passando, bem como compreender os seus próprios sentimentos. Para ilustrar, é o caso da colaboradora 13, em que as letras das músicas (Fig. 40, 41 e 42)<sup>50</sup> de “Pedro Qualy”, uma das suas imagens de referência, ajudaram a superar o fim de um relacionamento com um menino da sua escola.

---

<sup>50</sup> Estes fragmentos de músicas do Pedro Qualy, foram enviadas pela a colaboradora pelo aplicativo *WhatsApp*. No grupo focal, ela conta sobre a relação que tem com sua imagem de referência e como ele ajudou a superar o fim do relacionamento, através das músicas. Assim, eu pedi as letras das músicas e ela me enviou os três fragmentos que postou nas suas redes sociais.

Não diga nada , apenas faça . As  
pessoas se Surpreendem com  
mudanças inesperadas e sem avisos  
Prévios !!! 🙌💜

Veja como o tempo voa , demora pra  
aterrissar ; Sem graça eu me vejo aqui ,  
pela a janela ver vc partir ... 🎵😭

Pensar no que almeja , sonhar e  
acreditar ; Para que elas possam  
Existir ... 🙌💜

Figuras 40 41 e 42: Fragmentos das letras das músicas do Pedro Qualy, retiradas do seu *Instagram* pela colaboradora que ajudaram a superar o fim do seu relacionamento.

Nos fragmentos das músicas, que a colaboradora escolhe para postar em suas redes sociais, ela expressa seus sentimentos de superação, de aceitação, de mudanças e de acreditar nela mesma. São influências que a sua imagem exerce sobre ela. As músicas que ela ouve do cantor, ajudaram a superar o período em que ela se encontrava. A imagem tornou-se significativa e com grande influência em sua vida, pois, além de sua imagem, as letras das músicas estão relacionadas à forma como ela pensa, diferentemente da colaboradora 01, para quem a influência está nas letras e não na imagem de referência do Jorge e Mateus. Ainda, sobre a influência da imagem de “Pedro Qualy”, (Fig. 43), a colaboradora 13 fala que:

Gosto da forma de pensamento dele como ele expõe muito nas letras, ele expõe muito o amor entre duas pessoas e também o amor próprio que é o que ele mais fala tipo se você gosta de uma pessoa e ela não corresponde se ama, este é amor próprio. Já teve coisas na minha vida que as letras dele já me ajudaram bastante, tipo assim eu gostava de um menino que me correspondia, mas não da mesma forma, e aí acabou nosso relacionamento que durou um mês, foi sério, mas não era a mesma coisa que do começo. Aí eu já escutava

Haikaiss<sup>51</sup> algum tempo e foi na mesma época em que ele lançou a música “Sem graça”. E ele e a letra da música me ajudou bastante na superação de tudo, eu achei bacana. Parecia até sincronia, à forma da letra com a história que eu vivi, tipo parecia que ele investiga a minha vida, parece que ele fez para mim. Neste mesmo tempo ele fez esta música retratando sobre o amor. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

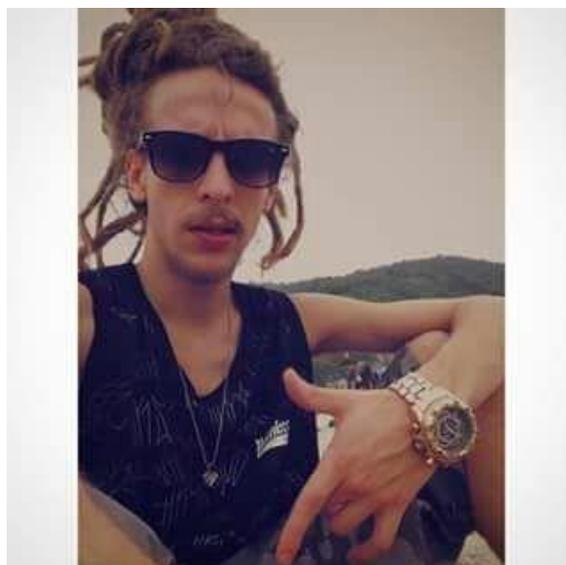


Figura 43: Imagem de referência “Pedro Qually” da colaboradora 13. Pedro Qually é um cantor e compositor de música Rap Brasileira.

Na sua fala, ela expressa que as ideias e o conteúdo que sua imagem propaga têm um grande impacto em sua vida. Ela reconhece as influências da sua imagem de referência em sua vida, as quais contam um momento da sua história em que ela vivenciou, além de aprender a gostar dela mesma, superando o fim do relacionamento. Hernández (2007) pontua que as imagens só adquirem significado, se este significado se relaciona com as experiências de subjetividade e aos padrões culturais.

Partindo desta perspectiva, a sua imagem exerce sobre ela significados que estão implicados em suas experiências. O que mais chama a atenção em sua fala é a influência da letra da música que desenvolve nela um reconhecimento do seu “amor próprio”, o que é mais é significativo em sua vida, pois, através das letras das músicas, conseguiu além de superar o término do relacionamento, valorizar a si mesma. A sua imagem de referência se tornou sinônimo de superação, dessa maneira, algumas vezes as

---

<sup>51</sup> É o nome da banda que o Pedro Qually faz parte. Disponível em < <http://www.haikaiss.com.br/bio.html> >. Acessado em: 21 de dez. 2016.

imagens nos ajudam a resolver questões pessoais de nossas vidas, o que não quer dizer que seja com todo mundo.

Esta reflexão leva a refletir sobre a intensidade com que ela fala sobre o que ela passou, pois, apesar de o relacionamento ter durado um mês, a sua imagem de referência e o conteúdo que ela compartilha foram e são significativos para ela. Como ela diz, parecia que a música estava em “sincronia” com sua vida. Dessa forma, as imagens de referência também se tornam referência, em alguns casos, em pequenos momentos das suas vidas. Isso não quer dizer que elas vão deixar de ser referências, mas podem, em algumas ocasiões, ser mais importantes e significativas em suas vidas do que outras.

#### **4.5. O impacto e as influências das imagens de referência nos modos como os colaboradores se vestem.**

As imagens de referência não se apresentaram nos vestuários, acessórios de cabelos, mochilas e objetos pessoais dos colaboradores durante a coleta de dados, dentro da escola. Uma, porque os colaboradores usam o uniforme da escola e, duas, por causa das suas faixas etárias. Sobre a primeira, mesmo assim, as imagens poderiam se apresentar nos seus cadernos, estojos, acessórios e de outras formas. Mas não se presenciou. Todos disseram que as suas imagens se encontram nos seus telefones celulares, ou seja, nas suas mídias sociais e aplicativos e, também, nas músicas que ouvem durante as aulas e nos intervalos entre uma disciplina e outra, quando as suas imagens são da área da música. Assim, o único veículo das suas imagens de referência para a escola é o telefone celular.

Sobre a segunda, a faixa etária dos colaboradores, pode-se entender que, nesta idade, eles estão numa fase da adolescência<sup>52</sup> e alguns entrando na vida adulta. Esta fase é caracterizada pelas alterações físicas, mental, emocional e social, deixam, na sua maioria, de comprar e usar objetos e roupas das imagens de que gostam e ou têm algum apego, diferentemente do

---

<sup>52</sup> Segundo a legislação Brasileira do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a adolescência começa quando o sujeito completa 12 anos de idade e termina ao completar 18 anos.

que acontece na infância. Optam por roupas e acessórios mais neutros e discretos, mas isso não é, necessariamente, uma regra.

Mas, fora do espaço escolar, em outros espaços sociais que frequentam, as imagens estão implicadas na maneira como os colaboradores se vestem. As influências das suas imagens, no modo como se vestem, não está em usar a sua imagem de referência estampada nas suas roupas, somente uma colaboradora disse que gosta de usar camisetas da imagem de “Justin Bieber”. A grande maioria gosta de compor seus trajes com roupas e acessórios a partir de peças que suas imagens usam, mas sem a estampa da sua própria imagem. Essas influências também operam no seu visual, como comenta a colaboradora 14: “A imagem da Ariana vem muita no meu penteado. Tinha uma época que eu vinha muito para a escola com penteado que ela usou durante muito tempo”. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

As influências da moda, de como suas imagens se vestem e o que usam, são exercidas sobre os colaboradores de maneira muito diversa. Para alguns, é no seu visual, como cabelo, unha e maquiagem e, pra outros, os que têm mais de uma imagem de referência, se utilizam de elementos de um e de outro para compor suas roupas, ou seja, de uma imagem gostam mais dos cabelos e de outra imagem das roupas, de outras dos calçados, etc. Assim, fazem uma mistura, adaptando com as roupas que possuem em seus guarda-roupas. Como conta a colaboradora 11, que tem como uma de suas imagens de referência “Justin Bieber”, como já apresentado anteriormente:

E as roupas também, porque apesar de ser masculinas, sei lá ele é meio sugue, eu gosto disso um estilo meio roqueiro. Mas tipo assim, eu pego as fotos do camarim dele e vou com minha mãe comprar roupa igual e aí eu chego lá e tento comprar algo parecido e faço umas misturas. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

As influências do que sua imagem veste apesar do estilo ser masculino a colaboradora não se importa de trazer para o seu estilo peças que são parecidas com o que Justin veste ou tentar mesclar com o que ela tem em casa com que ele usa. O impacto da sua imagem no seu modo de se vestir e compor seu estilo diariamente torna-se uma referência não somente por isso, o que poderia ser, porque nem sempre as influências de uma imagem sobre os colaboradores são as mesmas, podem ser uma só ou várias. Mas, no caso dessa colaboradora, a imagem de “Justin Bieber” opera sobre ela outras

influências, afetando sua vida, como no seu jeito de falar (ela foi fazer inglês por causa dele), nos seus comportamentos e na sua personalidade, porque ela o tem como referência para sua vida profissional. Já para a colaboradora 03, que gosta de moda, tem como sua imagem de referência “Gigi Hadid” (Fig. 44 e 45) que é uma modelo da Victoria’s Secret<sup>53</sup>.

Gigi Hadid é mais as questões de moda, ela é uma modelo da Victoria’s Secret. E eu gosto dela porque para entrar na Victoria’s Secret tem que ser muito determinada, porque poucas conseguem entrar, eu comecei a gostar dela a partir disso. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).



Figuras 44 e 45: Imagem de referência “Gigi Hadid” da colaboradora 03. Gigi Hadid é uma modelo da Victoria ‘s Secret e personalidade da televisão Americana.

As influências da imagem de referência sobre ela não estão somente no que “Gigi Hadid” veste e desfila nas passarelas. Está, também, no gosto que ela vem adquirindo pela área da moda, destacando que, quando era mais nova, já gostava de moda, mas não muito. Depois ter contato com as imagens de “Gigi Hadid”, assistindo seus vídeos pela *YouTube*, e a acompanhando pelas suas mídias sociais, o gosto pela moda só vem aumentando, até pensa em estudar moda. A imagem de “Gigi Hadid” impacta a vida dela sobre o que ela veste em seu cotidiano, mas também pelo o apego ao mundo da moda, influenciando, quem sabe futuramente, a entrar para área da moda.

Acrescentam-se, ainda, as influências da sua imagem, que exercem sobre ela qualidades de determinação e de coragem para chegar aonde se

<sup>53</sup> Victoria’s Secret, é uma marca de lingerie e produtos de beleza, fundada em 1977 por Roy Raymond com a sede em Ohio, Estados Unidos. Estima-se que os ganhos da empresa, entre 2009 e 2010, estiveram entre 6,35 a 7,05 bilhões de dólares.

quer. A colaboradora vê sua imagem de referência como uma modelo determinada e acaba usando essas qualidades em sua vida para alcançar seus objetivos. Especialmente, para chegar aonde a modelo chegou: desfilando para Victoria's Secret, uma empresa de renome no mundo da moda, de que milhares de jovens modelos do mundo todo sonham em fazer parte, assim como desfilando nas melhores passarelas do mundo e vestindo uma das melhores marcas.

Sobre essas influências, houve colaboradores que disseram usar as influências do que suas imagens vestem, mas também, juntamente com o que eles gostam de usar. Não são completamente influenciados, existe um meio termo na hora de compor seus trajes. E, ainda, para alguns, não existe nem uma influência das suas imagens, no modo como se vestem, mas acabam influenciados de outras formas como, por exemplo: no modo como falam, como agem, como se comportam, nas ideias que propagam etc. E vice-versa.

A respeito desta influência sobre eles, destaca-se que não foi muito impactante (apenas 02 colaboradoras), bem como a quantidade de colaboradores que tentam usar, imitar, compor seus estilos a partir de suas imagens de referência.

#### **4.6. As imagens de referência que estão relacionadas à infância.**

Alguns colaboradores também têm, como suas imagens de referência, as imagens de desenhos animados, de filmes e de programas da televisão. Esses dados visuais, que se apresentaram durante o processo de coleta de dados, não são imagens impactantes e significativas em suas vidas hoje. Talvez, possa ter sido em algum momento de sua infância, marcando alguma situação ou período importante. Os colaboradores que apresentaram essas imagens (Fig. 46, 47, 48, 49, 50, 51 e 52), disseram que gostam delas, porque fazem parte da sua infância, mas, ao serem interrogados sobre as influências delas, hoje, em suas vidas, o que eles aprendem com elas, e o que elas usam, a partir delas em seus cotidianos, não tiveram uma resposta coerente, diferentemente do que aconteceu ao responderem sobre outras imagens que eles têm.



Figura 46: Imagem de referência “Forever Play” da colaboradora 02. Forever Play é um personagem de *videogame* Brasileiro. O jogo é disponível no *YouTube*. Canal: < <https://www.youtube.com/user/ForeverPlayerGames> >.



Figura 47: Imagem de referência “As Espias” da colaboradora 09. As Espias são os personagens de um desenho animado Frances criado por David Michel e Vicente Chalvaon-Demersary.



Figura 48: Imagem de referência “Bob Esponja” da colaboradora 09. Bob Esponja é um personagem principal de um desenho infantil.



Figura 49: Imagem de referência “Barbie” da colaboradora 09. Barbie é uma boneca lançada nos Estados Unidos em 1959.



Figura 50: Imagem de referência “Super Choque” da colaboradora 15. Super choque é um personagem de uma série Americana de desenhos animados produzido pela *Warner Bros. Television* em 2000.



Figura 51: Imagem de referência “Ben 10” da colaboradora 15. O Ben 10 é uma aclamada franquia de desenhos animados Norte-americana criada por *Man of Action*.



Figura 52: Imagem de referência “Flash” do colaborador 10. Flash é um personagem de um filme “The Flash” e de um desenho animado Americano. Flash é um nome compartilhado por diversos super-heróis da *DC Comics*. Criado pelo escritor Gardner Fox e pelo artista Harry Lampert.

A grande maioria dos colaboradores, participantes deste estudo, apresentaram como suas imagens de referência cantores (as), atores, atrizes, modelos, apresentadores (as) e, entre outras, celebridades das redes sociais. Apenas 04 colaboradores apresentaram imagens de filmes, desenhos animados, etc., que são, na sua maioria, (vistos nas páginas anteriores - Fig. 46, 47, 49, 50 e 51) imagens de super-heróis com superpoderes, que têm atitudes de fazer o bem para as pessoas e para o mundo. O que chamou a atenção é que os que apresentaram esses dados como suas imagens de referência não sabiam, de certa forma, dizer de que forma tais imagens eram significativas e importantes e o impacto delas em suas vidas atualmente. Diferentemente dos demais, que sabiam responder. A razão de eu ter escolhido analisar estes dados visuais separados dos demais se deve ao fato de essas imagens não terem se apresentado durante os grupos focais como imagens que exercem influências significativas sobre esses colaboradores.

Em alguns momentos, nos grupos focais, pensava: será que estes colaboradores que apresentaram estas imagens com estas características entenderam o conceito de imagens de referência. Eu tinha consciência de que estas imagens também faziam parte do conceito imagens de referência. Algumas vezes, tentava retomar durante as discussões para saber quais as influências destas imagens sobre suas vidas. Mas, muito pouco pude saber

destas imagens, exceto que elas lembravam suas infâncias e que eles os divertiam.

Essa comparação entre as imagens das celebridades das mídias sociais, de um modo geral, com as imagens com características infantis, levou a uma análise de que os colaboradores com características da adolescência - para conhecerem sua própria personalidade, suas ideias e ideais, o “eu” - comparam-se aos outros, neste caso com as imagens, buscando nelas influências que estejam de acordo suas vivências socioculturais, com suas emoções e com o seu jeito de ser. Os dados já apresentados revelam que muitos colaboradores se espelham ou procuram nas imagens influências para formar suas personalidades. Eles as têm, algumas vezes, como referência para suas carreiras profissionais e como exemplos para conseguir o que querem ou que desejam em suas vidas.

Observei que estas imagens de referência contam e narram momentos das suas infâncias, mas que pouco produzem sentido hoje. Ao falarem nos grupos focais destas imagens, percebi que foram impactantes nas suas infâncias, pois elas se apresentavam em suas brincadeiras. Hoje elas operam sobre eles a partir da perspectiva do entretenimento, mas talvez não de maneira significativa.

Pode ser, não quero afirmar, que exista uma intenção de não se desfazerem dessas imagens, ao mesmo tempo que estão tendo contato com outras que estão sendo mais importantes do que estas, ou seja, mais impactantes e influenciando-os de diferentes modos, como, por exemplo, a colaboradora 15, que tem como suas imagens de referência o “Whindersson Nunes”, o “Ben 10” e o “Super Coque”. Como argumenta a colaboradora 15, “O Ben 10 e o Super Choque que são dos desenhos animados faziam parte da minha infância, hoje no meu dia a dia eles não me influenciam muito, eu cresci assistindo estes desenhos” (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

Na sua fala, ela deixa claro que as imagens de “Ben 10” e de “Super Coque” não a influenciam muito, diferentemente da imagem do “Whindersson Nunes”, como foi visto no início deste capítulo, presente no modo com que ela fala. Entendo que as escolhas por imagens com características mais infantis estão relacionada ao um processo de passagem da infância para adolescência.

Ou seja, pressuponho que se encontram, como no caso da colaboradora 15, nesta transição e, no caso dos outros colaboradores, ainda no final da infância.

Como tinha argumentado no capítulo de metodologia, havia realizado um grupo focal com apenas um colaborador, que tinha problemas de audição e dicção, sendo dele a imagem de referência do “Flash”. Nesse caso específico, como pude ter um contato mais próximo dele, percebi que ainda se encontra na infância. Desse modo, os colaboradores que apresentaram estes repertórios visuais mais infantis, conjecturo de que eles não serão substituídos por outras imagens, pois as imagens são singulares, assim como a relação que se estabelece com cada uma. A partir delas, pode se conhecer outras imagens ou vir a fazer parte dos seus repertórios diferentes imagens, pois uma imagem está ligada à outra.

#### **4.7. As imagens de referência e a cultura dos colaboradores.**

Como foi apresentado na categoria de análise anterior, as influências e o impacto das imagens sobre suas vidas demandam diferentes concepções, modos, difundindo ideias e conceitos. Observei que todas as imagens fazem parte da cultura dos colaboradores, no sentido de que essas imagens estão relacionadas aos problemas socioculturais, as suas experiências e situações com que convivem diariamente. Nem uma imagem está dissociada dos locais em que vivem e habitam e todas elas, de alguma forma, produzem sentidos em suas vidas e em suas culturas.

As imagens de referência chegam à cultura de cada colaborador através das suas mídias sociais, as quais estão conectados diariamente. Desse modo, essas imagens tornam-se referência a partir das suas necessidades e das suas vivências, pois escolhem, optam, elegem, adotam, separam e as selecionam, de acordo com os problemas e situações que vivenciam. Elas adentram em seus universos inconsciente e subliminarmente, exercendo diferentes influências, a partir das suas escolhas e do seu contexto. Mas, o que chamou a atenção, durante a investigação, é que, de algum modo, as suas imagens de referência estão associadas as suas culturas e as suas experiências.

A respeito das mídias sociais, nem todos escolhem as mesmas mídias para compartilhar as suas imagens e os conteúdos de suas imagens, bem como se relacionar dentro da rede digital. A minoria escolhe apenas os canais

do *YouTube*, porque não gosta de expor sua autoimagem na *internet*. Já a grande maioria dos colaboradores tem todas as mídias sociais, como: *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *sites* e o *Snapchat*, que são espaços onde trocam informações, conversam, compartilham conteúdos, publicam fotos, textos, frases, pensamentos e letras de músicas. E, ainda, há aqueles que escolhem uma ou duas mídias. Por exemplo: escolhe o *YouTube* para vídeos de que gostam e o *Instagram* e *Facebook* para se relacionar e compartilhar conteúdos. Mas, todos têm acesso de algum modo, às mídias sociais e às redes de compartilhamento de dados.

Assim, entre eles, nem todos conhecem as imagens de referência dos seus colegas e, os que conhecem, são aqueles que fazem parte dos mesmos grupos de amizade. Mesmo conhecendo e sabendo de algumas informações das imagens dos outros, eles têm suas próprias imagens. É claro que, alguns casos como, por exemplo, a imagem de “Dani Russo” e de “Kéfera”, são referência que alguns têm em comum, principalmente entre as colaboradoras, sendo que as influências das imagens sobre elas são diferentes, pois estão relacionadas à produção de significados e o sentido que cada um dá à imagem.

Nesse entendimento, essas imagens estão entrelaçadas à cultura dos colaboradores, como já destacado anteriormente, com os problemas e as vivências onde se encontram, já que a cultura influencia nas suas experiências visuais. Assim, pode-se tratar imagens como cultura, pensá-las como características próprias que a constituem. (TOURINHO; MARTINS, 2012). Como exemplo, recordamos da imagem de referência “Dani Russo”, da colaboradora 16, que convive com violência dentro de casa com seus pais. A experiência que ela tem no seu meio é de violência e de agressão, portanto, esta experiência produz nela sentido e significados, e sabe-se que só se produz sentidos e significados àquilo que vivemos e conhecemos. Desse modo, a sua imagem e a concepção de “Dani Russo”, que é contra violência, se torna significativa, uma vez que está relacionada às suas experiências e aos significados que já estão incorporados na imagem de que é contra a violência. As imagens, nesse sentido, não residem no que elas nos mostram, mas sim nas experiências que podem se derivar delas, da nossa relação com elas. (HERNÁNDEZ, 2014).

Esse processo de significação acontece não simplesmente a partir do modo como olham suas imagens, mas sim do que constituem as imagens, ou seja, o que nelas está presente: qualidades estéticas, informações, discursos, ideias, concepções e conceitos que elas compartilham entre outros. Ao olharem os elementos que compõem e divulgam, ocorre um processo de atribuição de significado e sentido ao que estão vendo, pois, o “processo de construção de significados se produz em função do contexto: *o significado se constrói de acordo com uma necessidade de interpretar a realidade*” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 105).

Em consonância com Hernández, esta atribuição de significado às imagens de referência só se dá se os elementos e o que elas propagam estejam relacionados com as experiências e meio cultural de cada um. Assim, tornam-se significativas, há influências das imagens que estão implicadas de maneira singular na vida de cada um. Gómez (2001) destaca que só se produz esquemas de significados a partir da comunidade cultural.

Diante disso, como Gómez (2001), Hall (1997a), e Silva (1995) afirmam que a cultura depende dos seus participantes para a produção de significados; sem os sujeitos não há cultura e não há intercâmbio de significados. Entretanto, este processo de significação ocorre além da relação empírica com o contexto, mas também como uma relação que não é direta com a experiência vivenciada de fato, é uma relação ideológica do que se propagam no meio cultural, mas que não deixa de ser, também, uma experiência. Para exemplificar essa ideia, vale lembrar da experiência do colaborador 05, ao dizer que é contra imagem de “Dani Russo” beber catuaba em seus vídeos, e, também, da colaboradora 03, que argumenta ser contra a liberação do uso da maconha, defendida pela imagem de “Cléo Pires”.

Pode-se entender que o contexto desses colaboradores, onde são criadas, tem uma ideologia de que beber catuaba e fumar maconha não é algo correto ou que não fez bem a saúde. As experiências que eles têm com essas ideologias podem ser entendidas a partir de dois fatores: a primeira: eles vivenciam em casa ou conhecem alguém que bebe catuaba e fuma maconha, ou seja, têm em experiências e sofrem com essa prática no seio familiar e, a segunda: o seu próprio meio tem a crença de que não se pode beber e fumar. Nesse caso não vivencia a prática de beber e fumar ao seu a redor, mas tem

um discurso ideológico enraizado na sua cultura de que não se pode beber e fumar. O processo de atribuição de significados acontece porque sabem o que significa o que é fumar e beber e os efeitos para quem fuma e bebe, caso contrário não aconteceriam. A respeito disso, Hall esclarece que “toda a nossa conduta e todas nossas ações são moldadas e influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais” (HALL, 1997b, p. 19).

Ainda, sobre a relação com as imagens, e a maneira como elas estão presentes na cultura, também se percebe com a colaboradora 15, que gosta de aprender sobre o sotaque nordestino através da sua imagem “Whindersson” pelo canal do *YouTube*. Isso só acontece porque o meio em que vive tem reflexos da cultura nordestina, o que a faz atribuir significados a sua imagem a partir da sua cultura, das experiências que ela tem com seus pais. Se ela não tivesse a influência da cultura em que está inserida, ou seja, a família e os amigos que estão no Nordeste, e que empregam o sotaque nordestino, provavelmente ela não teria interesse pelo jeito de falar dos nordestinos. A sua imagem não a influenciaria no seu modo de falar. Ela poderia até ter esta mesma imagem de referência, mas as influências em sua vida seriam outras, através de outras vivências que estariam vinculadas ao seu meio.

Também, sobre esta relação das imagens estarem relacionada à cultura dos colaboradores, destaco o caso da colaboradora 16 que joga voleibol desde pequena e que tem como sua imagem de referência o “Serginho” da Seleção Brasileira de voleibol. A imagem de “Serginho” só se torna referência em sua vida, com grande impacto, porque ela joga vôlei desde pequena, tendo-o como um ponto de inspiração profissional para seguir sua carreira como jogadora. Ou seja, através das suas vivências como a prática do voleibol, que faz parte do seu cotidiano, atribui significados a sua imagem, porque ele (a imagem) produz sentido em sua vida. Caso contrário, a imagem do “Serginho” seria qualquer outra imagem, como são para os demais colaboradores, porque não está relacionada ao espaço cultural e à produção de significados.

O mesmo acontece com as colaboradoras 13, que tem como uma das suas imagens de referência “Pedro Qualy” e com a colaboradora 14, que também tem como uma das suas imagens de referência “Ariana Grande”. Sobre a última, em uma das suas argumentações, ela expõe a relação da sua imagem com o seu meio: “[...] desde pequena eu tive esta influência, porque o

meu pai ele cresceu na música e tipo eu tenho este negócio quando eu vi a Ariana eu já me inspirei. Desde pequena eu gosto dela”. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais). Em sua fala percebe-se a relação da imagem com cultura e da cultura com a imagem e a colaboradora.

Nesse sentido, “a cultura também ganha espaço como meio de produção, circulação e divulgação de informações, ideias, imagens e artefatos capazes de influenciar e transformar as práticas sociais” (TOURINHO; MARTINS, 2014, p. 11). Como já foi dito argumentado, a cultura influencia em nossas escolhas e através dela os significados são retidos a uma dada experiência, ou melhor, somos afetados pelos costumes e hábitos de nosso tempo e lugar. Saliento, ainda, juntamente com o autor, a produção de significados de respeito com a classe social, etnia, gênero, crença e meio de cada um.

O meu objetivo, como pesquisador, nesta análise, não é analisar como cada imagem se apresenta na cultura de cada colaborado. Conforme o pressuposto do que Gómez (2001) destaca, só se produz esquemas de significados a partir da sua comunidade cultural, então, entendo que as imagens estão imersas na cultura de cada um, não de forma passiva, mas, sim, a partir dos aspectos que vivenciam e dos sentidos que dão a elas. Nesse sentido, para Tourinho e Martins,

Cada indivíduo utiliza suas informações, conhecimentos, hábitos e referências para estruturar o sentido às coisas que visualiza, valorizando-as diferentemente, negociando seus significados de acordo com o contexto, sua trajetória cultural e seus interesses. (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 55).

A relação com as imagens de referência se dá, portanto, de maneira singular, partindo da cultura experiencial Gómez (2001) de cada um, o que está atrelado aos interesses pessoais, às experiências e os significados que são (re) construídos em seu meio. O olho que capta estas imagens não é neutro, ele capta através das experiências, dos sentidos que se produzem, de acordo com o contexto social e cultural individual. As imagens de referência são “singulares”, para cada colaborador, pois elas são performativizadas nos indivíduos, através de sistemas de representações e discursos (enunciados, conteúdos transmitidos, e qualidades estéticas contidas nas imagens), fazendo com que os sujeitos se identifiquem através de suas experiências.

Esse processo de identificação só ocorre na medida em que as imagens se apresentam em seus meios, pois elas operam sobre os colaboradores, fazendo com que cada um deles escolha, selecione e opte por certas imagens, de acordo com suas vivências, problemas pessoais, seus prazeres e interesses individuais, que estão implicados em sua cultura e nos significados que atribuem a elas.

Mas, isso não quer dizer que algumas imagens não sejam “plurais”, para alguns colaboradores que têm as mesmas imagens como suas referências. É o que o que acontece com as colaboradoras que têm as mesmas imagens de referência como, por exemplo, a imagem da “Kéfera” da “Dani Russo” e da “Cléo Pires”. Elas só são plurais quando são socializadas, em grupos, ou seja, quando trocam informações sobre elas, como aconteceu em dois grupos focais em que os colaboradores tinham as mesmas imagens como referência em seus cotidianos.

No entanto, a forma como cada uma se relaciona com sua imagem é diferente, pois as experiências com o meio, as vivências, as experiências estéticas e as influências que elas operam sobre as colaboradoras são singulares. Hernández explica que

as representações visuais derivam-se e ao mesmo tempo interagem de e com as formas de relação que cada ser humano estabelece, também com as formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento e no decorrer da vida. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 31).

As influências que as imagens exercem sobre eles variam muito do meio que vivem e a forma como os significados são construídos. A cultura influencia nas suas experiências visuais com as imagens, pois só escolhem, separam e elegem tais imagens a partir dos processos de significações que se identificam. As imagens são produtoras de significados, conforme Hernández (2007) e Martins (2011), mas a partir do contexto em que vivem.

No entanto, vale salientar que todas as imagens que foram apresentadas, até aqui, têm um impacto nas vidas dos colaboradores, sendo que, para alguns, esse impacto é mais forte e do que para outros. O que me leva a compreender que, para os colaboradores, cujas imagens não se tornam tão impactantes, sem exercer influências sobre suas vidas, não ocorreu o processo significativo com suas imagens. Em outras palavras, as imagens não

estavam - ou estão - relacionadas às suas experiências individuais de maneira a operar influência sobre eles, percebidas em seu dia a dia. Como por exemplo, o caso dos seguintes colaboradores 05 e 06 (Fig. 53 e 54).



Figuras 53 e 54: Imagem de referência “Cristiano Ronaldo” (á direita) do colaborador 05. Cristiano Ronaldo é um jogador de futebol da Seleção Portuguesa. Imagem de referência “Carl Johnson” (á esquerda) do colaborador 06. Carl Johnson é o protagonista e personagem do Jogo Grand Theft Auto: San Andreas criado em Los Angeles.

Os colaboradores contam que essas imagens não influenciam de nenhum modo em suas vidas. Elas estão presentes em seus cotidianos somente por caso dos jogos. Na imagem do “Cristiano Ronaldo”, porque o colaborador aprende a jogar futebol com ele, olhando os seus lances e dribles em *sites* e blogs. E, na imagem do “Carl Johnson”, o colaborador explica que é devido a gostar de jogar este tipo de jogo e que foi o primeiro ele que ganhou. Desse modo, observo que, por mais que estas imagens não sejam tão impactantes e significativas em suas vidas, segundo eles, demandam influência sobre eles. Elas estão implicadas na sua cultura e chegam a eles através de seus interesses, para o primeiro porque gosta de jogar futebol e o segundo porque gosta de jogar *videogames*.

Nas discussões realizadas durante os grupos focais, eles afirmam que é as imagens apenas os divertem e nada mais. Perante a afirmação de que as imagens não exercem influência sobre suas vidas, sem ser entretenimento quando jogam, não concordo com o posicionamento dos colaboradores. Entendo que, como eles aprendem a jogar com essas imagens, elas produzem

aprendizados sobre eles, eles não são isentos. Talvez, elas não sejam impactantes diretamente, de modo a se refletirem em seus cotidianos, diferentemente dos outros exemplos já citados ao longo dessa trama. Permite, nesse sentido, que os colaboradores aprendam: sobre as qualidades estéticas das imagens, experiências estéticas, enquadramentos, cores, efeitos entre outros. Elas imagens podem levá-los a conhecer outras e, quem sabe, essas outras imagens não se tornem imagens que produzem sentidos mais significativos em suas vidas.

Dando seguimento à discussão, os dados coletados revelaram que as imagens de referência podem mudar, elas não fixas, assim como os significados. Desse modo, as influências sobre eles também podem mudar, o que não é uma regra. Alguns disseram que os gostos<sup>54</sup> por suas imagens podem mudar, bem como outros acreditam que não vão mudar. Essa questão sobre o gosto pelas imagens podendo ou não mudar foi uma discussão que sempre dividia os colaboradores nos grupos focais.

Os colaboradores que afirmavam que seus gostos pelas suas imagens de referência não mudariam eram aqueles que já tinham uma relação com elas há algum tempo. Têm uma relação mais íntima com elas, pois conhecem suas histórias de vida pessoais e profissional, bem como acompanham os conteúdos que são compartilhados das suas imagens nas redes sociais. É o que comenta a colaboradora 01: “A do Jorge e Mateus, eu estou com 13 anos, e tipo eu comecei a ouvir eles eu tinha 04 anos, então o gosto pelas músicas deles não vai mudar”. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais). Já a colaboradora 11 diz o seguinte sobre o gosto pelas suas imagens:

Eu creio que é algo que não possa mudar é algo que eu tô levando comigo desde pequena, eu acho que é um sentimento, um carinho, uma admiração que eu não consigo tirar de mim é algo que faz parte. É como a gente se apega a um bichinho e quer levar para a vida inteira, é o que sinto por eles. Eu acho que deixar de gostar deles eu não vou, mas acrescentar mais. O Arthur eu conheci em 2009, o Justin em 2010 e o Caio desde que eu nasci porque ele faz novelas. Eu sempre gostei dele, eu lembro que toda a novela que ele não fazia eu não assistia na infância, que para mim ele era o único ator que era bom. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

---

<sup>54</sup> O gosto durante os grupos foi usado para entender a relação como suas imagens e se suas imagens de referência atuais e as influencias que operam sobre eles podem mudar ou não.

Em ambas as falas, elas relacionam o gosto pelas suas imagens de modo que não vão mudar com o tempo em que as imagens já estão presentes em suas vidas, ou seja, desde a infância. Essas imagens, com as quais se relacionam, há algum tempo, continuam exercendo modos, padrões e comportamentos sobre elas. No entanto, compreendo que as próprias imagens mudam. Por exemplo, o próprio Justin Bieber que começou sua carreira como cantor, em 2009, de lá para cá, houve muitas mudanças na sua vida pessoal e profissional, inclusive nas letras das suas músicas. Isso quer dizer que as influências que ele opera sobre suas fãs mudam também com o tempo. No entanto, existem influências que perduram por algum tempo na vida dos estudantes, como é os casos das colaboradoras citadas. Nesta mesma sequência, os colaboradores 03, que tem as imagens de referência de “Cléo Pires e Gigi Hadid”, 05, cuja imagem de referência é “Cristiano Ronaldo”, 09, com a imagem de referência “As Três Espias”, e 19, com a imagem de referência da “Selena Gomez”, afirmam que o gosto e as influencia nas suas imagens não mudaram.

O fato de os colaboradores terem suas imagens de referencia atuais, não quer dizer que não vão gostar de outras imagens futuramente, pois as “imagens mudam de significados quando muda o entorno ou o contexto em que elas são vinculadas” (MARTINS, 2007, p. 28). Todos concordam que poderão gostar de outras imagens, pois eles mesmos tiveram experiências de que gostavam de certas imagens nas suas infâncias e que hoje não gostam mais. Hall ajuda a compreender essas permutas ente as imagens a partir dos significados, segundo o autor “[...] não há uma lei que possa garantir que as coisas tenham um “significado verdadeiro”, e que os significados mudem com o tempo” (1997a, p. 09). Dessa forma, as experiências estéticas e as relações que se tem com as imagens em diversas fases da vida podem mudar, pois o contato íntimo com as imagens de referência se dá através da produção de significados e com a cultura. Além desses colaboradores, os quais disserem o que o gosto por suas imagens não mudaria, mas que poderão vir gostar de outras imagens, houve, ainda, aqueles que argumentaram contra, afirmando que o gosto por suas imagens referência atuais irá mudar daqui algum tempo, que deixarão de gostar delas, segundo eles (Quadro 06):

Colaboradora 16:	Eu acho que vou gostar de outras imagens, porque todo dia eu estou gostando de uma coisa nova. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).
Colaboradora 13:	Eu acho que vai (o gosto), como a cada ano que muda que vai chegando coisas novas. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).
Colaborador 19:	[...] a forma de pensamento vai mudando, antigamente agente gostava de desenho, agora já curtimos mais séries, filmes, entendeu, eu acho que a forma de pensamento sempre muda então o gosto também muda. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).
Colaboradora 17:	Eu acho que mudará, porque tudo tem um contexto, porque hoje em dia a gente fala que quer uma e aí passa dois anos aí agente não quer mais. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

Quadro 06: Falas dos colaboradores dos Grupos Focais.

Para esses colaboradores, o gosto, bem como o que imagens operam sobre eles, vai mudar com o tempo. Desse modo, a relação que eles têm com essas imagens está propensa a mudanças. Entendo, assim, que mudará, pois a relação que eles têm com elas, o gosto, bem como os significados que são construídos, estão, muitas vezes, relacionados a momentos e fases da vida pelas quais estão passando ou passarão. Assim como, relacionados aos problemas - que acontecem em seus contextos - e aos emocionais, como os de relacionamentos, e outros, como os dados demonstraram. Mas existem também imagens as quais fazem parte de suas histórias de vida, narrando, contando momentos importantes, que estão enraizados nas subjetividades e identidades dos colaboradores que o gosto e certas influências não mudarão, como foi apresentado até aqui. Um exemplo é a colaboradora que gosta da imagem do “Justin Bieber”.

Sobre a troca de uma imagem por outra, e a influência das imagens dos seus colegas sobre o gosto por suas imagens, os colaboradores, na sua grande maioria, disseram que não influenciam facilmente em seus gostos. Não basta ver a imagem, ou seja, não é de “cara” que eles se influenciam pelas imagens dos seus colegas, eles dizem que é preciso pesquisar, saber mais sobre tal imagem. De acordo com eles (Quadro 07):

Colaboradora 14:	Eu procuro pesquisar, saber quem é para depois eu gostar. Porque é muito difícil eu gostar de uma pessoa (imagem) num primeiro impacto. Por exemplo: ela (Cléo Pires) eu não gostei muito, achei ela meio antipática. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).
Colaborador 07:	Algumas imagens sim, e outras não. Eu tenho que assistir saber quem é, se eu gostar do que elas fazem, eu vou acabar gostando. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).
Colaboradora 15:	Tem algumas imagens que eu gosto, mas outras não. Tipo assim, eu conheço, aí eu vou e assisto o vídeo e se eu não gostei eu não assisto mais. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).
Colaborador 10:	Mas quando eu descubro eu procuro saber quem é para saber seu gosto ou não gosto. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).
Colaboradora 16:	Tipo eu bato o olho e se eu já tiver uma impressão mais legalzinha eu já sei que vou gostar aí eu começo a conhecer mais, procuro conhecer e vou começar a gostar, com certeza. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).
Colaboradora 02:	Depende da imagem. Eu acho que assim, que é preciso conhecer, assistir, para ver se eu gosto. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).
Colaboradora 12:	Isso aconteceu comigo ontem, eu estava conversando com um amigo meu ele me perguntou se eu gosto de basquete, se eu torço por algum time de basquete, e aí ele falou de um time e tal, e eu aí cara vou pesquisar sobre este time, vou ver como ele é, como eles jogão. E eu aí falei assim para ele eu acabei pesquisando e acabei vendo, daí de ontem para hoje eu comecei a gostar e por conversar com ele tipo, eu vou começar a acompanhar mais os jogos de basquetes. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

Quadro 07: Falas dos colaboradores dos Grupos Focais.

Sobre se deixarem influenciarem pelas imagens dos seus colegas, os colaboradores mostraram-se muito seguros quanto aos gostos pelas suas imagens. Não é qualquer imagem pela qual eles demonstram interesses. Este processo de gostar de outras imagens só acontece quando a imagem está relacionada com sua cultura e às suas vivências, fazendo sentido em suas vidas, ou seja, exercem sobre eles modos de falar, agir, pensar, comportar-se, etc. Como por exemplo, a fala da última colaboradora 12, que tem como uma das suas imagens de referência o “Serginho” da Seleção Brasileira de Voleibol.

Através do diálogo que teve com seu amigo, ele apresentou a ela um time de basquete e ela começou a gostar, a se inspirar. Isso só aconteceu porque a colaboradora tem interesse por esportes e já joga voleibol há algum tempo.

A partir dessa perspectiva, as imagens com que entram em contato, e que até então não conheciam, não são rejeitadas por eles. Eles se permitem conhecer, através de pesquisas na *internet*, buscando saber quem é, o que faz, como é, o que propaga, que foi o caso do exemplo acima. A partir disso, selecionam, escolhem, optam por imagens que estão vinculadas as suas experiências pessoais, ao meio em que vivem, de forma que essas imagens produzam sentidos e significados em suas vidas. Isso não quer dizer que algumas não aderem, inconscientemente, ou seja, as imagens influenciam a partir das configurações de cada um. Caso contrário, essas imagens passam a ser qualquer outra imagem, sem serem impactantes.

Durante a pesquisa, os colaboradores mostraram-se ser muito confiantes quanto às imagens de que gostam. Não percebi constrangimentos e nem julgamentos de que uma imagem é melhor do que a outra. E muito menos deixarem se influenciarem pelo que outro gosta. Eles têm seus próprios interesses e posicionamentos, quanto às imagens e seus gostos, o que não quer dizer isso não aconteça subjetivamente. A respeito disso o colaborador 19 expõe a sua ideia:

Eu acho que não tem como se influenciar porque cada um vai ter sempre seu gosto diferente, é igual você fazer um trabalho e ver que nem uma imagem vai ser repetida. E eu acho que cada tem o seu gosto, como uma sala é toda dividida, de uma forma como tem um grupo de pessoas nerds, antissociais, os famosos, os populares, os bagunceiros. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

O colaborador 19 entende que, quanto ao gosto pelas imagens, não há como se influenciar porque cada um tem o seu. Ele faz uma analogia com diferentes formações de grupos distintos dentro da sala de aula, para dizer que cada um tem o seu gosto. Concordo, em parte, com o colaborador, pois sempre há influências, direta ou indiretamente dos outros, em relação ao gosto e ao meio em que se vive. A respeito do gosto, Bourdieu (2006) lembra que o gosto é classificador, serve para diferenciar os pares que pertencem e os que não pertencem, nesse caso, poucas imagens de referência agrupam os colaboradores que têm os mesmos gostos pelas mesmas imagens, os gostos pelas imagens são muitos variados. Talvez este processo de agrupamento pelo

gosto possa se dar não pelas imagens de referência, mas pelas influências que operam sobre eles, como por exemplo; as colaboradas que usam o usar o jeito de falar da imagem da “Dani Russo” e da “Kéfera”, em suas vidas, lembrando que a relação com suas imagens é singular.

No entanto, demonstram ser muito receptíveis a conhecer as imagens dos seus colegas. Apenas os colaboradores integrantes dos mesmos grupos de amizade afirmam conhecer as imagens dos outros. Acham interessante conhecer os gostos, os interesses de cada um, tanto para conhecer cada um, como a aprendizagem em arte<sup>55</sup>. Saliento que os dados foram coletados com colaboradores de duas turmas, sendo que os grupos de amizade são formados entre os integrantes da mesma turma e de turmas postas.

Alguns colaboradores também falaram de imagens de que gostavam e que, hoje, olhando para elas, não são mais impactantes em suas vidas, não operam mais influências sobre eles. Como diz a colaboradora 18: “O Álbum da *Winx*<sup>56</sup>, se tornou uma pessoa muito nojenta para mim, porque ela simplesmente queria ser mais poderosa ela se achava mais poderosa”. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais). Nessa mesma acepção, a colaboradora 12 fala da relação e do gosto que tinha pela a imagem e pela boneca *Barbie*:

Eu já gostei bastante da imagem da *Barbie*, só que hoje em dia já não, tipo quando eu era mais nova, ela era legal, mas eu não gostava muito de boneca, desde mais nova eu desenho roupa e costuro e faço até hoje, tipo eu desenho a roupa, compro o pano e faço, e daí eu fazia isso só que na *Barbie* porque a minha mãe não deixava mexer com máquina de costura, obviamente, porque eu era muito nova. Aí eu gostava muito da *Barbie* porque eu a colocava na frente e desenhava o vestido e tal, só que hoje eu não consigo ver mais isso na imagem da *Barbie*, porque para mim ela é muito artificial. Ela quer seguir um padrão de beleza que no corpo da mulher que hoje em dia não existe porque, não existe nenhuma mulher que ela tem a cinturinha fina, um peitão e um bundona da barriguinha fina, não tem. E quando eu era mais nova, tipo eu idolatrava a imagem da *Barbie*, eu falava “caraca” quando eu crescer eu quero ter este corpo, este peitão. Hoje eu já acho isso, eu acho que o corpo dela é um corpo artificial que não tem nada a ver com o corpo das mulheres de hoje em dia, não existe obviamente uma mulher que tenha um peitão, um bundão e uma barriguinha. Pode até existir, mas não natural, ela pode ter tirado uma parada daqui para colocar ali, pode ter colocado

---

<sup>55</sup> Esta questão sobre as imagens de referência para a aprendizagem em arte será discutida e analisada nas próximas categorias de análises. É um álbum de figurinhas colecionáveis.

<sup>56</sup> É um álbum de figurinhas colecionáveis. *Winx Club* é uma série de animação Italiana de aventura e fantasia criada, produzida e dirigida por Iginio Straffi, lançada no ano de 2004. As imagens que compõem o álbum são personagens de fadas com cores vibrantes cheias de brilhos.

silicone, mas tipo não é natural que a mulher já nasce com aquele corpo sem fazer nenhum tipo de estética entendeu. Eu acabei deixando de gostar por isso, porque aquele corpo, não é corpo das mulheres. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

Em suas falas, as colaboradoras tomam posições críticas quanto às imagens que fizeram parte de suas infâncias. Isso acontecia, porque estas imagens operavam, muitas vezes, incoerentemente em suas vidas, como discursos estereotipados de beleza e comportamentos femininos, e ideias que dizem como as meninas devem ser completamente descontextualizadas das suas vivências, especialmente nas primeiras fases da infância. Cunha informa que as imagens destinadas ao público infantil são “empregadas para moldar “um bom comportamento” infantil. Além das imagens exercerem a função de educar o olhar, o gosto e controlar os grupos infantis, elas servem como exemplos para as formas de agir, supostamente “adequada” às crianças” (CUNHA, 2014, p. 205).

No entanto, a meu ver, as imagens destinadas a este público parecem chegar mais endereçadas, “impostas”, pois não têm posições formadas e críticas quanto a elas. Diferentemente dos adolescentes que, com o passar do tempo, entrando na adolescência e na vida adulta, fase em que já são capazes de compreender seus contextos socioculturais, deparam-se com os problemas que surgem em seu dia a dia e situações que acontecem ao seu redor. Eles se posicionam frente ao que veem, a partir da interação com o mundo, como conta a colaboradora 12, mencionando sobre as imposições de padrões de beleza que a imagem da *Barbie* exercia sobre ela e, que, hoje, tem olhar mais crítico quando a imagem *Barbie* e seu padrão de beleza.

Os colaboradores apresentam repertórios muito variados de imagens de que eles já gostaram durante a infância e na pré-adolescência e que hoje não gostam mais, tais como: Marina Rui Barbosa (atriz Brasileira), XuXa (apresentadora Brasileira de televisão), Restart (é uma banda Brasileira de música pop), Justin Bieber (cantor e compositor Canadense) e a *Barbie* (é uma boneca Americana). Durante a pesquisa, se apresentaram, também, algumas imagens de personagens de desenhos e filmes infantis de que já gostaram como: Moranguinho, Ursinhos Carinhosos, Bananas de Pijamas, As Três Espias, Teletubbies, Turma da Mônica e O Motoqueiro Fantasma.

E, ainda, imagens de que, ainda, continuam gostando até hoje, como: *Resident Evil* (é um jogo de *videogame* que tem diferentes personagens), ThunderCats (desenho) e Remem (desenho), Adele (cantora Britânica), Pitty (cantora, compositora de música rock Brasileira), Meghan Fox (atriz e modelo Norte-americana) e Kylie Jenner (uma personalidade da televisão Americana). Essas imagens de que continuam gostando, não se apresentaram em dados visuais durante a pesquisa, o que interpreto que não são imagens importantes e significativas em suas vidas, não causando grande impacto.

Portanto, conclui-se que diferentes imagens se fazem presente nos contextos dos colaboradores, mas nem todas são imagens de referência que estão implicadas de maneira significativa em suas vidas. As que se tornam referência e impactantes afetam, atuam, influenciam, motivam, como também aprendem com elas e sobre elas. Assim, os gostos, a construção de significados, as imagens, e as influências que elas exercem sobre elas estão conectados com os espaços em que vivem a atuam.

#### **4.8. O impacto das imagens de referência na escola e na vida escolar dos colaboradores e o olhar deles sobre o modo como aprendem.**

Estas imagens têm um grande impacto na escola e na vida escolar dos colaboradores. Mas, pouco se sabe sobre suas imagens, seus interesses pessoais e os seus gostos. O impacto dessas imagens não está em suas roupas, paredes e classes da sala de aula, a ser nos telefones celulares. Está subjetivamente implicado neles mesmos: como falam, andam, pensam, agem e se comportam. Está nas atitudes, no que expressam e no que comunicam e informam e, também, nas músicas que ouvem e que cantam. Sobre a questão de como eles trazem suas imagens de referência à escola, a colaboradora 14 diz o seguinte; “[...] é nas atitudes, ele fica dando o dedo<sup>57</sup>, briga dando o dedo, se briga com alguém ele dá o dedo. E aí tudo que eu falo aqui eu dou o dedo”. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais). E, para a colaboradora 16:

---

<sup>57</sup> Dar o dedo é uma expressão que sua imagem de referência “Justin Bieber” lhe influencia que acaba usando em dia a dia.

“[...] eu trago dançando, vivo a “sar”, “sarrando”<sup>58</sup> no ar”. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

E, ainda, para muitos está nas gírias, nos jargões, nas palavras em que suas imagens falam e exercem sobre eles, afetando o espaço da escola e maneira como aprendem. Filho (2012) ajuda, costurando nesta trama de que além das imagens atravessarem o espaço da escola, elas estão nos corpos e na imaginação dos jovens, sendo, ainda, as visualidades mais cotidianas pouco consideradas nas disciplinas escolares.

Desse modo, as imagens não estão na escola diretamente de maneira física, mas nos colaboradores, através das influências que elas exercem sobre eles. Mas estas influências nem sempre são reconhecidas pela coordenação, direção e pelos professores. Muitos denominam como algo vulgar e que os estudantes não se comportam adequadamente na sala de aula e no pátio da escola, sem “bons modos”. Encaram como algo que vem prejudicar o ensino, mas esquecem de que, às vezes, os estudantes estão imersos em uma cultura, como denomina Martins (2012), de “civilização das imagens”, em que consomem e produzem imagens diariamente, sendo capazes de escutar músicas nos seus aparelhos celulares, falar no *WhatsApp* com seus amigos e realizar as atividades da escola. A maneira como vivem ciberneticamente e as influências do mundo, das informações, da tecnologia e, também das suas culturas, interferem em sua formação e no espaço escolar, pois são filhos de um ‘tempo’ transitório, que se constrói constantemente pelo acúmulo de informações, visualidades e discursos.

Assim, muitos salientam o desinteresse dos professores pelas suas imagens dos estudantes, bem como seus gostos e outros elementos que compõem suas culturas, fazem parte do seu dia a dia as influências que vêm de fora do espaço escolar e que na escola se configuraram vivamente com eles e sobre eles. Os colaboradores argumentaram de diferentes pontos de vista, o que revelou, nesse caso específico com esses colaboradores<sup>59</sup>, o

---

<sup>58</sup> A expressão usada pela colaboradora é fazer passos de dança num estilo de Funk, só que se dá no ar.

<sup>59</sup> É importante destacar que estes dados coletados são especificamente deste lócus de pesquisa. No entanto, os descontentamentos dos estudantes e forma como aprendem e o que aprendem que estou me referindo são de uma escola específica e não de todas as escolas.

descontentamento que têm com os seus estudos, a forma como aprendem e com as aulas de Artes na escola. De acordo com eles (Quadro 08):

Colaboradora 17:	[...] mesmo os professores perguntando tudo para a gente, quando a gente pergunta para eles, eles meio que se esconde, não querem falar praticamente nada. Eles não querem falar do assunto que estão dando, ficam se escondendo, aí eu também não vou perguntar nada, eu fico na minha. Se a gente pergunta alguma coisa e ela não ouve aí eu pergunto de novo, se estamos em dúvida com alguma questão, ela foge do assunto, ela só quer ensinar para uma pessoa e para o restante da turma ela não quer ensinar. Aí a gente fica na nossa. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).
Colaboradora 01:	É tipo um “aué” (a sala de aula é uma bagunça) ninguém quer saber de nada. Tipo o professor não está nem aí para você, ele quer saber da vida dele e não da dos alunos. Tipo entendeu, entendeu, não entendeu não entende mais. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).
Colaboradora 15:	Eu acho que o professor está ensinado de um jeito, se alguns alunos não entenderam ele tem que procurar outro jeito de ensinar para eles aprendam, e isso não acontece eles fogem de mais. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).
Colaboradora 18:	Alguns professores, não todos os professores porque tem alguns que acha ruim apesar de ser um lugar livre, onde nós temos nossos direitos e eles têm os deles tem professores que não respeitam que não sabem de sua vez e simplesmente se acha na autoridade. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

Quadro 08: Falas dos colaboradores dos Grupos Focais.

Em suas argumentações, não somente as aulas de Artes, mas também em outras disciplinas que compõem o currículo escolar, demonstram suas insatisfações e frustrações com o ensino em sala de aula e com o que é ensinado (ofertado) e como é ensinado, pois não aprendem de maneira significativa o que é proposto. Demonstram, também, aborrecimentos pelas atitudes tomadas pelos professores em sala de aula que, segundos eles, nem todos demonstram atenção à disciplina e nem estão interessados em ensinar. Essas questões tornam-se preocupantes, no meu ponto de vista, pois se coloca em dúvida o tipo de educação que esta escola está dando para os seus estudantes, que pretendem se formar. Sabe-se que os estudantes aprendem

de maneira significativa, portanto, é preciso perceber quais são as articulações entre os conhecimentos curriculares e os conhecimentos culturais e de mundo, levando em consideração os interesses culturais e sociais dos estudantes na construção dos currículos e nos planejamentos escolares dos professores. Esta é uma entre outras indagações que faço perante os posicionamentos desses colaboradores.

Isso me leva a refletir que existe no espaço escolar um “buraco” entre estudantes e professores, pois os professores não conhecem as imagens de referência dos estudantes, bem como suas culturas, seus interesses pessoais e seus gostos. Além disso, o que ensinam e a maneira com ensinam não são atrativos para os colaboradores, o que provoca insatisfações e desgosto pela escola, pelo prazer em aprender e também pelo professor. Essa questão de os professores não conhecerem ou não levarem em consideração as imagens e os interesses dos colaboradores aponta “para a necessidade de formar professores preparados para analisar e interpretar imagens e artefatos artísticos e tecnológicos, mas especificamente, para ajudar os alunos a compreender e desenvolver uma atitude crítica em relação às imagens e à cultura visual que os evolve” (TOURINHO, 2011b, p. 07).

Ainda, Hernández (2007) esclarece que um dos desafios é que muito dos professores não têm clareza de que os estudantes são consumidores da cultura visual. Assim, nem sempre os professores estão preparados para lidar, em suas práticas, com as diferentes influências culturais que circulam no espaço da escola, bem como inserir as imagens cotidianas e assuntos que se atravessam na sala de aula, que suscitam serem estudadas nos seus planejamentos, como é o caso ou não dos professores desta escola. Charréu (2012), sobre esta questão, ajuda a fazer uma costura importante nesta trama, pois, segundo ele:

na maioria das vezes não lhes foram proporcionados nas suas formações iniciais, realizadas em instituições formalmente acadêmicas, imersas em conteúdos passivos e historicistas, incapazes de conectarem com os problemas contemporâneos que muitos alunos, famílias e professores de ser debatidos no interior da escola. (CHARRÉU, 2012, p. 50).

Dessa forma, o que se pode entender é que alguns professores desta escola podem não ter a formação necessária para trabalhar com as questões que interessam os estudantes e também questões da cultura visual. Nesse

sentido, se utilizam de procedimentos canônicos em suas aulas e não conseguem desenvolver uma aprendizagem atrativa e prazerosa. A falta de entendimento, algumas vezes, por parte de alguns professores, sobre como os estudantes se relacionam com suas culturas, e o que trazem para escola, bem como o que gostam e os interessam, gera um descontentamento tanto por parte dos estudantes como pela parte dos professores. Os estudantes, por não aprenderem, acham que o ensino em sala de aula é descontextualizado de suas vidas e dos seus cotidianos. E os professores, veem os estudantes sem mostrarem motivações em aprenderem e nem interesse em suas aulas. É um círculo sem fim que gera conflitos, desconfortos e insatisfações entre professores e estudantes.

Esse círculo que se configura entre professores e estudantes precisa ser demolido, abrindo-se para que os professores repensem suas práticas e suas maneiras de ensinar, pois são eles os principais responsáveis em mediar e fornecer os caminhos para a construção do conhecimento de seus estudantes. Tais formas de ensino, “muitas vezes são estanques entre si, que não fazem sentido para a maioria dos estudantes, enquanto que as aprendizagens fora da escola são sedutoras” (CUNHA, 2012, p. 113). Assim, para seduzir seus espectadores, a escola poderia ter espaços de interação que favoreçam o processo de ensino aprendizagem, tornando-se um lugar provocativo, de criatividade e de prazer, em que os estudantes sejam proponentes também de sua aprendizagem.

Os colaboradores ainda comentaram sobre a falta de diálogo que sentem com as outras disciplinas. E também de aprender com prazer, curiosidade, de maneira com que se possam integrar as aulas de arte com as outras disciplinas, tornando possível o diálogo com as outras áreas do conhecimento, de modo que a aprendizagem possa ser mais prazerosa e significativa, sem se enquadrar nos padrões convencionais de ensino, como o quadro negro e o livro didático. Sobre o que é proposto nas aulas de arte e nas demais disciplinas, a maioria dos colaboradores afirma que fazem as atividades por obrigação, através da retribuição de pontos, ou seja, só fazem a atividade ou o trabalho se valer nota ou alguns pontos. Como explica o colaborador 19:

a forma de ensino hoje em dia tá manipulado, no sentido que a gente é passado pelo sistema literalmente, se você tiver 20 pontos e tirar 5 você passa, é tudo fácil tá ligado. E quando chegar lá na frente

you não vai ter como disputar com filho de quem tá lá em cima (na faculdade). Por exemplo, você tem três pontos de caderno praticamente, nunca na vida que num colégio particular você vai ter isso na sua vida. Eu estudei a vida todinha em particular fui inventar de vagabundar e fui para o público, eu entrei no público e achei a coisa melhor do mundo, 5, 5, 20 ponto, tudo fácil o professor te passando, te entregando todo o sistema. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

A partir da percepção desse colaborador, há uma comparação entre o ensino público e o privado, dizendo que no ensino privado os estudantes se dedicam mais aos estudos, são participativos e se interessam mais em aprenderem, ao contrário do ensino público, o que não quer dizer que todas as escolas públicas sejam assim. Ele vê essa diferença, pois no ensino privado os estudantes não são cotados como pontos, diferentemente do sistema educacional de ensino da sua escola, onde está relacionado à atribuição de pontos; os estudantes só fazem as atividades propostas nas aulas quando é atribuído ponto a ser somado na nota final de cada um. Ele argumenta ainda que

[...] nas aulas dos professores a gente quer os pontos, é como se fosse o “Porquinho da Tele Sena”<sup>60</sup> é cotado a pontos, isso aqui é muito, muito, muito, manipulado a forma que agente aprende filho, é um maior lixo filho a gente precisava de uma forma de ensinar que ensinássemos nós a pensar e não a obedecer. Tipo assim vale três pontos ninguém quer fazer, mas todo mundo tá precisando, são três pontos aí você fica nessa e acaba fazendo tudo vale uma notinha. Aí você acha que você aprender coisas novas, mas você não vai. Você vai por caso dos pontos. As pessoas não querem saber de aprender elas querem saber de passar de estar lá na frente sem se preocupar. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

Ele reconhece que, assim como ele, seus colegas só fazem as atividades quando vale pontos. O colaborador faz outra comparação, mencionando o “Porquinho da Tele Sena”, que é “cotado a pontos”, para explicar como os professores agem para que eles façam as atividades propostas em sala de aula. Isso quer dizer que só fazem as atividades através do acúmulo de pontos. Assim como a Tele Sena, que se tem que juntar pontos para ganhar um prêmio em dinheiro, eles têm que juntar pontos para ganhar uma nota final em cada bimestre e a cada final de ano. Esse sistema é uma

---

<sup>60</sup> É a imagem de um porco que aparece nos meios de comunicação, principalmente pela televisão e *internet*, fazendo propaganda da Tele Sena, ou seja, o porco é logomarca da Tele Sena. A Tele Sena é título de capitalização, lançado em no novembro de 1991 no Brasil na emissora de televisão SBT. O objetivo da Tele Sena é premiar os seus compradores através de dinheiro ou pelo acúmulo de pontos no final de cada cinco semanas. Ganha aquele comprador que tiver menos pontos e o que tiver mais pontos

forma que os professores encontram para que os colaboradores prestem atenção nas aulas ou façam alguma atividade, já que o desinteresse pelas aulas e em aprender é enorme.

Ainda, esse colaborador vê esse sistema como “manipulador”, pois manipula a forma como eles aprendem, não os deixam pensar e desenvolver uma aprendizagem construtiva e prazerosa. O foco é juntar ponto por ponto, de modo acumulativo e quantitativo e de maneira obediente. Este sistema de pontos não leva à construção de aprendizagens significativas, pois não lhes permite pensar de maneira crítica e muito menos contribui para formação de um sujeito emancipado. Assim, os colaboradores demonstram insatisfações com o sistema escolar, com a maneira como são avaliados e como são tratados a partir de atribuição de pontos.

Muitos deles reconhecem que estão errados, mas já estão acostumados com este padrão de ensino. Então, me questiono: O que os estudantes podem fazer para reverter esta situação no espaço escolar? Como melhorar as insatisfações de professores e estudantes? Eles também falaram sobre o que fazem nas aulas de Artes Visuais, dizendo que as principais atividades são os desenhos mimeografados ou desenhos livres. Sobre os conhecimentos formais da História da Arte, para muitos deles, que sempre estudaram nesta mesma escola, ainda não conheceram nem um período e movimento da História da Arte: “[...] a gente não estudou História da Arte, e não conhece nada” (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais da colaboradora 17). Lembram somente de alguns artistas como Romero Brito e Frida Kahlo, os quais pintam através de desenhos reproduzidos, ou seja, nunca tiveram um contato com os aspectos formais da arte e nem com as imagens. Cunha explica que muitas das práticas escolares, como essas, por exemplo, lembram a escolarização dos anos 90 com o foco em abordagens “expressivista, disciplinar, formalista, conteudista e/ou tecnicista” (2012, p.120).

Atividades sem uma proposta pedagógica efetiva, que faz pensar, não desenvolve um conhecimento em que possam se posicionar criticamente sobre o que fazem, como fazem e como olham. É preocupante o que esses colaboradores têm aprendido em arte, se é que têm aprendido alguma coisa. Se não for o ensino formal, quando é que eles terão um contato mais próximo com arte? Talvez para alguns o único espaço para saber e aprender sobre arte

seja na escola. Quando concluírem o Ensino Médio, muitos desses estudantes nunca mais terão contato com a arte. Então, que seja na escola que tenham experiências significativas com arte relacionadas com suas culturas e com suas vivências.

Retomando a fala dos colaboradores das páginas anteriores, analiso que alguns professores. Nem todos podem ter uma postura em sala de aula, quando o que ensinam e como ensinam mais positivistas e tecnicistas. Não abrem espaços de diálogos e de troca em que os colaboradores possam manifestar seus desejos, expressar, imaginar e criar. Reduzem as diferentes maneiras de promover o pensamento. Deveria ser ao contrário, como diz a colaboradora 18: “apesar de ser um lugar livre”. Este lugar “livre” deveria e deve despertar a curiosidade e o prazer pelo que aprendem. Desmitificando um lugar de autoridade e de que os professores estão no centro da cultura da escola.

Como lembra Certeau (2012), os professores não estão mais no centro da cultura que se estabelece na escola, mas nas bordas. Isso quer dizer que, nem sempre, aquilo que os professores sabem, fazem e como atuam em seus espaços educativos é considerado como único e correto. É preciso desconstruir esta cultura docente, homogeneizadora. É preciso estar nas “bordas”, para desenvolver olhares para o mundo fora da escola e para aqueles que trazem consigo as diferentes interferências e influências culturais que se configuram no cenário da escola. Nesse sentido, Gómez (2001) faz uma costura, corroborando que

na aula e na escola, há de se viver uma cultura convergente com a cultura social, de modo que os conceitos e disciplinas se demonstrem instrumentos úteis para compreender, interpretar e decidir sobre os problemas da vida escolar e da vida social. (GÓMEZ, 2001, p. 261).

Os intercâmbios culturais que circulam pela escola devem ser articulados com as demandas curriculares. Isso pressupõe que o professor esteja aberto a receber, perceber e articular nos seus modos de ensinar, tendo em vista os atravessamentos que giram pela escola. Assim, ajudariam os estudantes a construírem aprendizagens significativas, engajando-se “[...] criticamente com imagens da vida cotidiana, devem combinar conteúdo e contexto, e reconhecem e valorizar extensivo arranjo de questões sociais, formas de expressão e de experiências pedagógicas” (DIAS, 2011a, p. 139).

Entretanto, as imagens de referência dos colaboradores que esbarram na escola se dão através de seus modos de falar, pensar, agir, caminhar, expressar, comportar-se e, também, através de suas atitudes e personalidade. Essas influências que chegam até a escola, muitas vezes desconsideradas por parte dos professores precisam ser levadas em consideração nas práticas escolares, pois são parte da construção das identidades e subjetividades dos estudantes. É preciso considerá-las como parte do processo de construção de aprendizagem.

Além disso, considerar essas influências é olhar para os estudantes de forma mais refinada, para poder perceber o modo como as imagens impactam suas vidas. Como isso, que seja uma alternativa de desconstrução do ensino focado na repetição, no quadro-negro e no livro didático. Também, considerar os desentendimentos, os conflitos entre professores e estudantes, e os desconfortos dos estudantes sobre o que aprendem, buscando assim a construção de uma aprendizagem que considera “os interesses e os prazeres da cultura visual dos alunos e alunas como possibilidades de reflexão crítica” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 81).

#### **4.9. O uso das imagens de referência em sala de aula como potência pedagógica em arte.**

Venho defendendo, ao longo desta trama, o conceito imagem de referência como uma potência pedagógica em arte. A partir dos dados coletados, foi revelado que o conceito de imagens de referência pode potencializar práticas pedagógicas em arte. Primeiro, porque os colaboradores percebem a necessidade de inserir suas imagens na prática em sala em aula, potencializando aprendizagens em arte sobre suas imagens juntamente com outras imagens, aproximando aquilo que sabem àquilo que não sabem. Como os dados já apontaram, aprender de forma conteudista não faz muito sentido em suas vidas. E, segundo, porque as imagens da referência são significativas em suas vidas demandando diferentes influências, modos e discursos sobre eles. Assim, torna-se possível construir aprendizagens em arte, com práticas potentes que levam em consideração suas imagens, contextos e os conteúdos curriculares obrigatórios da escola.

Retomamos as ideias de Hernández (2011), para quem o pedagógico está relacionado àquilo que faz sentido e às vivências. Partindo dessa perspectiva, toda a imagem de referência só se torna referência porque está vinculada à cultura e as relação de que se tem com ela, ou seja, o sentido que ela produz na vida dos colaboradores. A partir das experiências estéticas, das vivências e das relações que se tem com elas é que se desenvolvem as potências pedagógicas. Uma vez que existem afeições por elas, as quais lhes afetam, perturbam e interferem, podem ser discutidas e problematizadas em sala de aula nos processos de ensino e aprendizagens de maneira crítica e questionadora, provocando a construção de aprendizagens que fazem sentido e abrindo possibilidades para aprenderem outras coisas.

Os dados coletados revelam a inexistência de conhecimentos que seduzem os colaboradores, bem como a falta de diálogo entre o que sabem e gostam com os conteúdos da escola, ou seja, revelam que, de certo modo, não provocam aprendizagens significativas e não abrem campos de conhecimentos para se aprender tantas outras coisas. Como propõe Hernández, um dos objetivos da educação deveria ser “formar indivíduos com uma visão global da realidade, vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, trabalhar a partir da pluralidade e da diversidade” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 180).

O que Hernández refere é que a educação deve formar sujeitos e construir aprendizagens relacionadas às problemáticas sociais contemporâneas. Assim, o conceito de imagens de referência pode propor esta relação de uma prática em que as imagens dos estudantes e suas questões sociais e culturais estejam vinculadas. Nesse entendimento, as imagens de referência tomam outras configurações no espaço educativo, quando são pensadas como forma de construção de aprendizagem. Isso vem ao encontro da educação da cultura visual que

[...] exalta uma característica da visualidade que se refere à forma como nós olhamos e somos olhados pelo mundo e, ainda, como este processo de visão é particularmente relevante para a formação do conhecimento, uma vez que estamos sempre constituindo e sendo constituídos por ele. (DIAS, 2012, p. 70).

Abordar as imagens de referência na prática é permitir diferentes posicionamentos de olhares e posições reflexivas. Elas permitem e provocam a inserção de outras imagens levando-os a conhecer e aprender sobre outras

imagens, como por exemplo: as imagens da História da Arte, as imagens televisivas, jornalísticas, as fotografias pretas e brancas, as imagens publicitárias, as imagens em movimentos, as da *internet* e tantas outras que se fazem presente no cotidiano ou não.

Também, permitem a inserção e problematização de assuntos e questões que circulam no espaço educativo, bem como as temáticas, os fatos históricos, os conceitos e os diferentes assuntos de diferentes épocas, momentos, contextos históricos que não conhecem. Tudo isso pode reverberar na prática através dos processos transdisciplinares que buscam ir além, a partir do que já se sabem. Sobre este aspecto, Hernández (2000) destaca que a prática docente deve ocorrer “transdisciplinarmente, baseando-se nas características evolutivas, sociais e culturais dos estudantes, estabelecendo conexões interculturais e partindo de uma posição social crítica” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 140).

O ir além é explorar o conceito transdisciplinar que se ramifica através dos conhecimentos que já se sabe e que vão se desenvolvendo e transformando para outros campos de conhecimento, diluindo as fronteiras disciplinares e as gaiolas epistemológicas. “A arte, neste campo ampliado, não é somente um conhecimento, mas uma forma de se relacionar com o que se conhece e o que não se conhece ainda, um saber que gera outras formas de ver, interpretar e fazer” (MÉNDEZ, 2015, p. 114).

Quando são apresentadas propostas pedagógicas que dinamizam o conhecimento, os estudantes são capazes de conectarem com os problemas contemporâneos, com as informações do mundo, com as influências de seus contextos socioculturais e com as variedades de imagens que existem. Como destaca Méndez (2015), “gera outras formas de ver, interpretas e fazer”. Quando isso acontece, os estudantes constroem saberes e conhecimentos que tornam significativos para além de fazer sentido em suas vidas, de modo que a sua aprendizagem seja prazerosa e instigante.

Nesse processo, que penso que imagens de referência devem ser inseridas nos currículos da escola e nos planejamentos dos professores, juntamente com as demandas curriculares, como a História da Arte e as imagens dos artistas e de suas obras. Também, as produções poéticas contemporâneas, pois elas servem como estratégicas ou como um ponto de

partida para o desenvolvimento da aprendizagem. É uma forma de tornar o conhecimento mais atrativo e de seduzir o que não seduzem os conhecimentos formais estipulados pelos currículos escolares. Dessa maneira, as imagens de referência como potência pedagógica buscam vincular o que gostam e sabem com o que não sabem, mas poderiam saber, tornando a aprendizagem em arte provocativa e proporcionado aos que aprendem uma relação mais íntima com a aprendizagem. Isso desconstruiria as ideias apresentadas pelos colaboradores em suas falas, quando afirmam que suas imagens, assim como o que gostam, seus interesses, e suas culturas não são levadas em consideração pelos professores para a construção de aprendizagens em sala de aula.

Martins (2008) destaca que tratar sobre as visualidades que a cultura visual aponta coloca em choque e intervém nos valores da História da Arte tidos como “únicos”, o que muitas vezes é o conteúdo dominador dos currículos escolares. Nesse ponto de vista, coloca em questionamento a própria epistemologia da arte. “Ao estudar o caráter cambiante dos objetos artísticos e analisá-los como artefatos sociais, a cultura visual desafia não apenas os limites, mas as práticas do sistema das belas-artes” (MARTINS, 2008, p. 29).

Essas articulações entre imagens e História da Arte com o universo imagético reconhecido dos estudantes podem nascer através da formulação de projetos, partindo de levantamento de informações e de questões que suscitam trapalhadas na sala de aula ou a partir dos atravessamentos que permeiam entre os estudantes. Desse modo, as imagens de referência podem fazer parte da forma de ensinar do professor, diferente da forma determinista. O professor pode começar sua prática pedagógica a partir das imagens dos estudantes. Em sua prática pode começar pelo fazer e, conforme os estudantes vão aprendendo e compreendendo a manipulação das técnicas artísticas ou uma proposta que não esteja vinculado as técnicas tradicionais, podem ser articuladas as imagens, tanto de referência como as do campo da arte. O que proponho como potência pedagógica é que o universo das imagens dos estudantes faça parte dos processos de construção de aprendizagens, de modo que possam perceber e dar sentido àquilo que aprendem.

Assim, é preciso dar uma atenção especial aos estudantes de maneira que os professores possam ter acesso aos seus repertórios mais significativos, pois, como já foi dissertado, nem sempre as imagens se apresentam à escola

nos vestiários, acessórios e objetos escolares. Às vezes, as imagens estão nos modos como falam, andam, imaginam, agem, pensam e se comportam, como é o caso destes estudantes (colaboradores). Isso pode variar entre a idade dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Por exemplo, no Ensino Fundamental, as imagens de que gostam e que impactam suas vidas, podem ser observadas no que é mais corriqueiro e que levam para a escola: mochila, caderno, estojo, merendeiras e entre outros objetos. Diferentemente das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o que não é uma regra. Como, também, pode variar entre países, estados, regiões, escolas e contextos.

O importante é que professores estejam engajados em conhecer as imagens dos seus estudantes. Uma sugestão é realizar um banco de imagens de referência, que eles podem trazer, no decorrer do ano e criar uma rede social onde possam postar as suas imagens. Ou o banco de imagens pode ser realizado na própria rede social, onde todos terão acesso. Ainda, criar fichas de imagens, álbuns, pastas, livros criativos individuais ou comunitários. As possibilidades de conhecer as imagens referência são infinitas, ficando a critério dos professores quais os recursos e meios que vão usar e explorar.

O objetivo deste trabalho (trama) não é propor e nem desenvolver propostas pedagógicas com os dados visuais coletados e muito menos dizer como, onde e quando as imagens de referência devem ser usadas. Mas, sim, pensar e refletir sobre essas imagens que povoam o universo dos estudantes, dentro e fora da escola, como potências pedagógicas e que possam auxiliar os professores do ensino formal e informal em suas práticas pedagógicas. Desse modo, é possível tornar mais flexíveis e significativas o que é estabelecido pela escola e pelo currículo, assim como as demandas contemporâneas que chegam endereçadas no cenário da escola e na sala de aula. Enfim, não existe uma fórmula pela qual as imagens de referência vão fazer parte do currículo e das maneiras como os professores ensinam.

Neste entendimento, elas servem como estratégias para a construção de aprendizagens em arte, juntamente com outras imagens, pois tencionam influências, as quais produzem sentido em suas vidas. Ao serem propostas em sala de aulas como forma para se aprender alguma coisa (construindo pensamento), podem ser levadas ao sentido crítico e emancipatório da

educação da cultura visual de maneira que se desenvolvam e formulem questões do que estão aprendendo e visualizando, não tornados-os passivos.

Assim, entendo que os currículos escolares, assim como os planejamentos, são construídos a partir de certas demandas “fixas”, determinadas pela escola (nem todas, há exceções), como conteúdos e conceitos. Esses visam cumprir objetivos, como preparar os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Provinha Brasil e para os vestibulares. Nesse sentido, como já foi dito, as imagens de referência podem tornar o conhecimento mais flexível, quando inseridos, nos currículos e nos planejamentos, articulando as demandas obrigatórias com as imagens, visando à construção de conhecimento mais prazeroso. Sobre as demandas curriculares, Dias informa que os percursos curriculares, a partir de uma perspectiva inclusiva, “passam a ser estudados e entendidos de um modo mais relacional e contextual e menos hierárquicas” (2011a, p. 62). Ou seja, passam a ser estudados no campo pedagógico de maneira que as imagens estejam aproximadas ou relacionadas ao contexto dos estudantes, procurando diminuir os elementos que compõem os currículos. Duncum, nesta mesma sequência, destaca que o currículo deve se basear na “natureza da cultura visual, especificamente nas experiências dos alunos relativas a ela e integradas ao conhecimento do professor” (2011a, p. 22).

Sendo assim, não existe um roteiro que determine qual imagem de referência fará parte do currículo e do planejamento do professor, tendo em vista que cada espaço de sala de aula é singular e tem uma pluralidade de imagens de referência que impactam sobre a vida dos estudantes. Cabe, nesse sentido, o professor escolher quais imagens farão parte de suas propostas pedagógicas e como elas serão problematizadas para o ensino e aprendizagem. Mas, o que destaco, é que elas podem partir dos atravessamentos que aterrissam em sala de aula ou, também, do próprio currículo, juntamente com outras imagens e, ainda, de imagens que residem nos grupos, se for o caso. Não se trata de eleger algumas imagens dos estudantes como mais importantes do que outras e, sim, pensá-las como potências pedagógicas para aprender diversas coisas e tornar a aprendizagem mais significativa e atrativa.

No entanto, construir saberes em arte com as imagens de referência não é decodificar os códigos e os elementos visuais das imagens (linha, ponto, textura, cor, forma, etc.), e, muito menos, ler as imagens a partir dos seus aspectos formais – reconheço estas abordagens como parte da alfabetização visual nas sérias iniciais escolares. Tourinho (2011b) ajuda a compreender que a cultura visual não enfatiza

[...] as questões de forma, cor, textura, composições, etc., elementos que pretendem dissecar as imagens sem, contudo considerar como a experiência social do ver e ser visto, bem como os usos das experiências e visualidades, impactam e instituem modos de ver, modos de ser, agir, de desejar e de imaginar. (TOURINHO, 2011b, p. 12).

São as experiências que os estudantes têm com suas imagens de referência, o modo como elas impactam suas vidas e as influências e os discursos visuais que elas operam e propagam sobre eles que devem levar ao encontro da educação da cultura visual como potência pedagógica para o desenvolvimento de saberes mais ricos. Dessa maneira, podem refletir criticamente, imaginar, compreender, contextualizar e desenvolver o fazer artístico dentro de propostas pedagógicas que favoreçam o reconhecimento das suas imagens e da sua cultura como parte do conhecimento que se está construindo dentro da sala de aula. A ideia-chave destas imagens é que os estudantes estabeleçam “vinculações com outros conhecimentos e com sua própria vida” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 137). Mas, também, com outras imagens e com os mais variados assuntos.

Dessa forma, não se assume um caráter de pedagogizar as imagens de referência (no sentido determinista ou como um tema), mas fazer delas uma ponte para se aprender sobre elas e, delas, para aprender outras. Hernández relembra que “as vivências de vida que os estudantes trazem para o ambiente de aprendizagem, referente às manifestações da cultura visual, não são para ser para pedagogizadas, mas para se fazerem relações com questões de investigações” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 69). Por exemplo, tais questões devem fazer relações com os conteúdos e conceitos da História da Arte, com os problemas das sociedades contemporâneas e com tantos outros aspectos que podem se potencializar de maneira crítica, promovendo processos de aprendizagens. Neste seguimento, Dias (2011a) diz que

[...] a educação da cultura visual é aberta a novas e diversas formas de conhecimentos, promove o entendimento dos meios de opressão

dissimulada, rejeita a cultura do Positivismo, aceita a idéia de que os fatos e os valores são indivisíveis e, sobretudo, admite que o conhecimento é socialmente construído e relacionado. (DIAS, 2011a, p. 62).

As imagens de referência como potência pedagógica, com a perspectiva da educação da cultura visual, abrem-se a campos de aprendizagens rizomáticos, de modo que a aprendizagem seja construída socialmente, a partir de diferentes pontos de vista, quando as imagens são levadas ao cenário da sala de aula. Martins afirma que a cultura visual, além de tratar da visualidade do cotidiano, apresenta, ainda, outro elemento básico, “[...] a cultura visual aborda a imagem de outra perspectiva, considerando-a não apenas em termos de seu valor estético, mas, principalmente, o papel da imagem na vida e na cultura” (2008, p. 30).

O que o autor pontua é considerar as imagens não simplesmente pelo “valor estético”, mas, na prática pedagógica, relacionar e questionar a forma com as imagens estão vinculadas à suas vidas, ou seja, aproximar arte e a vida, a partir de diferentes perspectivas. Isso pressupõe que os estudantes podem aprender sobre as suas culturas e os problemas contemporâneos dos quais fazem parte, juntamente com que é estabelecido pelo currículo. Levar estas questões para a construção de aprendizagens é construir conhecimentos e saberes significativos e valorizar onde vivem e a si mesmos.

Uma prática com imagens de referência dentro dessa perspectiva busca desconstruir os conceitos e padrões epistemológica de um ensino de arte calcada nela mesma e nos clichês, como as cópias de desenhos prontos, mimeografados, de artistas consagrados e para datas comemorativas, como o dia das mães e o dia do índio, atividades de livre-expressão, consultas em livros didáticos, desenhos geométricos, releituras, a partir de obras da História da Arte, e o fazer artístico simplesmente pelo fazer, sem que exista uma proposta pedagógica. Que seja uma prática questionadora, provocativa, emancipadora e que permita aos estudantes pensarem criticamente sobre o que fazem, estabelecendo articulações com os mais variados assuntos e informações que existem.

Destaco que não sou contra nenhuma destas atividades, mas, desde que construam conhecimentos e saberes significativos na vida dos estudantes de modo pedagógico, fazendo-os pensar e ter um olhar crítico que lhes ajude a

desenvolver “atitudes analítica, reflexiva, que aguça nossa compreensão sobre o quê, por que e as condições que estamos vendo. Essa atitude analítica e reflexiva nos habilita a extrair, dialogar e processar informações, criando outras formas de ver e construir significados” (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 61).

Neste seguimento, dando continuidade às costuras da trama durante a investigação, os colaboradores comentaram que suas imagens, bem como outras influências de suas culturas como, por exemplo, as músicas que ouvem, os programas de televisão, as séries, os filmes a que assistem, entre outros, não são usados na sala de aula e nos trabalhos práticos em arte e nem em outras disciplinas. As experiências que tiveram com essas influências de seus interesses, juntamente com o conteúdo programático do currículo escolar, são de anos anteriores e, muitas vezes, de outras escolas em que estudaram. E, quando são utilizadas, para a construção de aprendizagens, se dão de maneira muito razoável, sem levar à criticidade e a questionamentos. Eles, simplesmente, tinham que comentar ou relatar sobre suas imagens e influências sem ter uma proposta pedagógica mais consistente.

No entanto, sobre o que os colaboradores acham e pensam sobre o uso das suas imagens de referência, nas aulas de Artes Visuais, ou em outras disciplinas, e o que poderiam aprender das suas imagens e das imagens dos seus colegas, para tornar o conhecimento mais atrativo, eles responderam o seguinte (Quadro 09):

Colaboradora 15:	Eu acho legal, tipo outras pessoas poderem conhecer, e nos conhecer de outras pessoas também através das imagens. Eu acharia legal não somente nas aulas de artes, mas eu todas as matérias. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).
Colaboradora 17:	Eu acho que seria importante, para a gente estar conhecendo mais sobre cada personagem dos nossos colegas. Seria bem bacana, fazer um projeto ou até mesmo juntado todas as disciplinas e falando cada um dos personagens dos nossos personagens. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).
Colaborador 02:	Acho interessante e mais divertido porque às vezes a gente só faz imagens que os professores mandam, então não é tão legal assim. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).
Colaboradora 11:	Nossa, eu iria adorar, não iria faltar um dia a aula. Eu iria adorar principalmente de fosse nas aulas de teatro. professor você iria me

	ver doida, pirada, sonha senhora, iria sair interpretando Romeu e Julieta <sup>61</sup> pelas à escola inteira. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).
Colaboradora 14:	Eu gostaria de mostrar um pouco dele para todo mundo, falar um pouco, como, por exemplo: teve uma época que eu gostei muito do meu ano escolar que foi no sexto ano porque a professora disse que era para agente escolher uma imagem que a gente quisesse e trazer para a escola. E era para vir vestido ou cantar uma música a partir do personagem que você escolhesse. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais)
Colaboradora 18:	Seria interessante porque dentro da sala de aula, é tipo a aquela coisa já pronta, a professora já chega colocando no quadro o que tem que fazer na aula toda e na sala de aula você tem que ficar sentando, pra frente, olhando para o quadro, escrevendo o tempo todo e isso seria uma forma tipo de distrair ensinada a forma de pensar, para até meio que juntar todo mundo porque querendo ou não dentro a sala de aula vai ter uns alunos que vão ficar mais isolados no canto e vai ter sempre aquela divisão de grupinhos, uns gostam disso e outros daquilo e tipo na nossa sala acaba ficando gente meio que de lado, isolado. E por agente não saber o gosto das imagens deles, isso iria fazer com que agente soubesse mais o gosto, conversasse, trocasse ideia, saberia mais do gosto de todo mundo e todo mundo iria ficar mais unido, iria unir mais. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

Quadro 09: Falas dos colaboradores dos Grupos Focais.

Em suas argumentações, os colaboradores tomaram posições positivas sobre o uso das suas imagens de referência para a construção da aprendizagem inserida nas práticas dos professores e no currículo escolar. Em suas falas, percebo, assim, como eles também, que seus repertórios podem potencializar para a construção de suas aprendizagens, aproximando professores e estudantes, de modo que todos aprendam juntos, já que notam, muitas vezes, os desconfortos ente eles. Assim, colocaria o professor num papel de investigador, que desenvolvesse uma percepção mais apurada para cultura visual e que poderia se articular com os componentes curriculares da escola.

<sup>61</sup> São personagens de uma tragédia, escrita entre 1591 e 1595, nos primórdios da carreira literária de William Shakespeare, sobre dois adolescentes, cuja morte acaba unindo suas famílias, outrora em pé de guerra.

Os colaboradores sentem, também, necessidade de mostrar, expressar, criar, contextualizar o que sabem, o que estão pensando, bem como mostrar e verbalizar suas culturas e suas imagens. Os dados coletados mostram infinitas possibilidades para que eles e os seus professores criem, expressem e desenvolvam conhecimentos e saberes em sala de aula, que envolvam a turma toda. Durante a investigação, observei, através das falas e das atitudes dos colaboradores, que a escola, a sala de aula e alguns professores pouco abrem espaço para falarem o que querem, para criarem, expressarem e trocarem experiências sobre suas vivências e aprendizagens.

Os colaboradores, a partir de seus posicionamentos, visualizam, ainda, a possibilidade do uso de suas imagens de referência, não somente na disciplina de Artes Visuais, mas em todas as disciplinas que compõem o currículo da escola. Como, por exemplo; as colaboradoras 15 e 17, os quais percebem que, através das imagens, seria possível fazer um projeto interdisciplinar que reunisse todas as disciplinas, onde cada disciplina poderia abordar as imagens a partir do seu campo epistemológico. Os colaboradores veem a necessidade de aproximar os campos de saberes entre as disciplinas, já que a arte é um campo fértil para o desenvolvimento de projetos visando práticas que reduzem as gavetas do conhecimento.

Reconhecem, também, que é possível aprenderem sobre suas imagens e sobre as imagens dos outros na disciplina de arte, integrando com os conhecimentos formais da arte. E mais, percebem que é uma maneira de tornar a aprendizagem na sala de aula mais atrativa e significativa, pois se veem reconhecidos pelos seus universos imagéticos e pelas suas culturas. Para exemplificar, o colaborador 19 destaca: “[...] acho nós nos interessaríamos mais se colocassem o futuro ou então o presente ou o que estamos gostando agora, como por exemplo; as nossas imagens, seria muito melhor o estudo, teria muito mais interesse”. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais). A partir de sua ideia, como também da fala dos demais colaboradores, eles têm a percepção de que se suas aprendizagens tratam das questões mais contemporâneas, das quais fazem parte no cotidiano. Com seus repertórios visuais e os elementos que compõem suas culturas, as aulas, assim como o seu interesse por estudar, seriam mais interessantes e teriam mais motivações. Isso vem ao encontro do campo da cultura visual, que dá uma

atenção mais especial às imagens do cotidiano e às questões mais contemporâneas em sala de aula.

Dentro desta perspectiva, apoiados na educação da cultura visual, permitem-se diálogos e interação entre os estudantes, saber das imagens dos outros, respeitando suas diferenças e os locais onde estão inseridos. Segundo eles, a sala de aula é dividida em grupos e o que é ensinado não permite esta interação ou o compartilhamento do conhecimento. Permite-se, também, a interação entre professores e estudantes, de forma que a aprendizagem venha a ser atrativa, divertida e prazerosa e não linear e positivista. Sobre isso, a colaboradora 18 diz:

[...] com as nossas imagens que nós se interessamos, gostamos, seria até um trabalho mais divertido de se fazer, como se fosse igual agora que você está fazendo perguntado sobre as nossas imagens, seria bem bacana cada um aprender e agente se motivaria não, não fazendo coisas só que eles quisessem, mas com as coisas que a gente gosta. (Fala retirada das transcrições dos Grupos Focais).

Assim, as imagens de referência podem permitir diálogos e interações entre eles, assim como saber das imagens e dos gostos dos seus colegas, pois, segundo eles a sala de aula é dividida em grupos e o que ensinado não permite está interação. Eles também relacionaram que aprender a partir das suas imagens possibilita exercerem o respeito e a democracia em sala de aula respeitando, não somente as imagens de cada um, mas também os costumes, as culturas e os espaços ondem habitam. Dessa forma, as imagens de referência como potência pedagógica propõem e colocam na prática as articulações dos significados e dos sentidos de cada um, como também, as experiências sociais e culturais do ato de ver, o posicionamento crítico de cada um, as mudanças de suas percepções e pensamentos, quando suas imagens são articuladas com outras imagens, assuntos e questões. Percebe-se, assim, possibilidades e que a aprendizagem não e unitária e nem linear, e que os elementos que configuram suas culturas também são construtores de aprendizagens e devem ser levadas em consideração na construção do conhecimento.

Dessa forma, o campo da cultura visual e da educação da cultura visual abarcam as diferentes visualidades e imagens, além das experiências estéticas, envolvendo o social e o cultural, das quais fazem parte. As imagens de referência possibilitam, para o campo da educação e, em especial, para a

educação da cultura visual, construções díspares de aprendizagens. Dentro desse campo teórico, o conceito propõe tecer aprendizagens que envolvam os repertórios dos estudantes, como os conhecimentos e imagens da História da Arte e tantas outras imagens que existem, de maneira que se possa dissolver na prática educativa, sem hierarquizar imagens. Reverberando, assim, potências pedagógicas, tendo como ponto de partida uma aprendizagem que faça sentidos em suas vidas e nos locais onde vivem e que saibam se posicionar, de maneira crítica, frente ao que visualizam, articulando com outras imagens e campos de saberes.

Por exemplo: a imagem de referência “Whindersson Nunes” da colaboradora 15 que lhe influência pelo modo como ele fala em seu canal no *YouTube* poderia ser usada em uma prática pedagógica investigando os modos de falar de todas as regiões do Brasil. Os estudantes através de pesquisas teriam que saber como certas regiões do Brasil falam trazendo para a sala de aula (as gírias, os jargões, as expressões mais usadas, etc). Juntamente com está prática os estudantes poderiam pesquisar também artistas de diferentes regiões do Brasil buscando como à cultura de cada artista implica nas suas produções artísticas, bem como outras influências culturais regionais. Os estudantes poderiam discutir sobre as manifestações culturais regionais de cada estado e como os artistas se utilizam de sua cultura em suas produções. A partir do modo de falar de cada região, seria possível criar paródias a partir das gírias e das expressões de cada região, como também buscar artistas contemporâneos que trabalham com os conceitos sobre a linguagem oral ou vocabulário em suas produções artísticas.

Assim, as contribuições do conceito imagens de referência para o ensino de Artes Visuais, bem como para o campo da educação da cultura visual, promovem infinitas possibilidades de inseri-las na prática pedagógica, partindo da forma de ensinar dos professores. Busca-se, com isso, uma educação crítica, voltada a diferentes posicionamentos de olhares, e que os estudantes sejam capazes de refletir e pensar sobre dominações que cercam seus espaços de convivências, bem como capazes de resolver os problemas sociais e culturais das sociedades contemporâneas em que habitam.



# Considerações Finais

Apesar de habilidoso, sempre tive problemas como trabalhos que envolvessem agulhas e linhas. Confesso que fazer esta trama foi algo que me requisitou, além de habilidade, paciência, coragem e muita determinação. Às vezes, ao longo do percurso, as tramas se embolavam, o fio era muito longo, o avesso era mal feito; era preciso parar, refazer e juntar linhas e agulhas, para recomeçar. Enfim, me sinto enrolado numa trama sem saída até agora. Mas algumas costuras, tramas, pontos e ajustes foram feitos, os quais passarei a apresentar, ou seja, responder às questões de pesquisa.

Sobre as imagens de referência dos estudantes, os dados visuais demonstram que elas variam entre as imagens de cantores, atrizes, atores, personagens de filmes, de televisão e celebridades que possuem canais no *YouTube* de propagação de ideias e informações. A maioria dos participantes deste estudo têm duas ou mais imagens de referência, sendo que a relação com cada uma delas, e o impacto de cada uma sobre suas vidas, é singular. Desse modo, pude perceber que cada colaborador possui um repertório de imagens significativas e importantes em suas vidas, sendo que algumas, às vezes, são mais impactantes do que outras.

Sobre o impacto das imagens de referência sobre a vida dos estudantes, parte muito da relação que eles têm com suas imagens, sendo, em alguns casos, umas mais impactantes do que outras. É mais significativa, pois as imagens estão relacionadas aos problemas e vivências dos colaboradores (que já vivenciaram ou estavam vivenciando). O que constatei é que as imagens mais impactantes e significativas são as que produzem mais sentidos em suas vidas, nos seus modos de falar, agir, pensar, andar, e se comportar, além dos conteúdos e discursos que elas propagam. São, geralmente, as imagens com as quais têm um relacionamento há algum tempo: um ou dois anos a mais.

As imagens que conhecem há pouco tempo não se tornam tão impactantes. Observei que os colaboradores precisam saber da história de sua imagem: como é, quem é, o que faz, quais as ideias dela, o que ela faz (canta, atua, apresenta programas, faz séries ou novelas etc.). Desse modo, as imagens mais impactantes e significativas são as que eles conhecem e que estão relacionadas com suas vidas, seus cotidianos e suas experiências pessoais. E, ainda, são aquelas com quem eles aprendem alguma coisa, pelas quais eles têm admiração e um fascínio.

Assim, as imagens se tornam referência sem suas vidas na medida em que produzem, articulam, fornecem, criam, elaboram sentido em suas vidas e na maneira como vivem. Quando elas se tornam referência, estão implicadas as suas histórias de vida, a experiências e situações que já viveram ou vivem. E, ainda, as imagens já ajudaram ou ajudam a superar alguma situação/momento de suas vidas ou se tornaram conselheiras (no sentido de ajudar) pelo os discursos que elas operam sobre eles. Elas também fornecem elementos para suas carreiras profissionais. Alguns veem suas imagens como referência para conseguir e alcançar seus objetivos na vida, como também se torna referência pelas suas personalidades, atitudes, pelos seus estilos de vida, com quem os colaboradores acabam se identificando. Elas servem, muitas vezes, como sinônimos de espelhos.

No entanto, para quatro colaboradores, as suas imagens não se tornam referência, pois não existe um impacto forte sobre suas vidas, o que dizer que não exercem algum sentido sobre eles. Eles dizem que gostam dessas imagens, mas, ao mesmo tempo, não fazem muita diferença em suas vidas, elas servem mais como entretenimento, ou seja, procuram-nas, nas horas vagas para divertirem-se. Mas, mesmo assim, entendo que estas imagens exercem alguma influência sobre eles, caso contrário não as procurariam em suas horas vagas. Existe algo presente nas imagens que faz com que eles as procurem. O que se pode compreender é que, talvez, o impacto delas seja menos significativo no seu dia a dia do que no dia a dia dos outros colaboradores. Dessa forma, eles aprendem com estas imagens, como por exemplo: qualidades estéticas, enquadramento, cores, discursos que elas propagam, entre outros. Mas, de certa forma elas não produzem sobre eles influências significativas.

As relações que cada colaborador estabelece ou cria as com suas imagens de referência são produtoras de aprendizagens. Todos eles, diretamente, em alguns casos, ou indiretamente, aprendem com suas imagens. Muitas vezes, essas aprendizagens estão implicadas na formação de suas (e nossas) identidades e nas personalidades de cada um. Isso me leva a considerar que as imagens com as quais nos identificamos, e por quem temos afeições e afetos, produzem aprendizagens sobre nós e que muitas vezes se encontram inocentemente.

Sobre a forma com que as imagens de referência chegam ao espaço escolar dos estudantes, durante a pesquisa achei que elas se apresentariam no espaço da escola e nos trabalhos escolares por meio de cartazes, exposições dentro da sala de aula e corredores. Mas, não encontrei isso durante o período em que estive na escola, e nem observei nas falas, durante os grupos focais. E, também, não as presenciei nas roupas e nos acessórios escolares que trazem para escola, exceto nos seus telefones celulares. Esta questão me levou a reflexão de que as imagens chegam endereçadas na escola, não de maneira física, mas nos próprios colaboradores, através dos seus modos de falar, andar, comportar-se, atitudes, entre outros. Seus corpos são os veículos dessas imagens.

Percebi que, muito além de estas imagens fazerem sentido em suas vidas, elas estão envolvidas na formação de suas identidades e subjetividades destes colaboradores, de modo que, algumas vezes, as influências das imagens já se fazem presente em suas vidas por algum tempo. E, ainda, a partir da mesma imagem, outras influências - de outras imagens - acabam exercendo sobre eles. Assim, algumas influências também são transitórias e outras não. Mesmo as imagens que já habitam há algum tempo em seus cotidianos, operando sobre eles, são (re) construídas. Nos dias atuais, nada é tão exato e fixo que não seja remodelado ou passe por processos de transformação, ainda mais nas sociedades em que vivem, onde o fluxo de interferências e influências culturais é constante.

Os dados revelaram, também, que quase todos os participantes deste estudo têm mais de uma imagem de referência e que cada imagem tem certas influências de que gostam e outras não. Certa influência, às vezes da mesma imagem, faz sentido para um e para o outro não faz. Isso se explica porque as influências só impactam suas vidas e seus cotidianos se tiverem vínculos com suas experiências pessoais e com o seu contexto. Dessa forma, essas imagens são performatizadas sobre os estudantes em seus contextos culturais, fazendo com que escolham, selecionem as imagens de referência que estejam vinculadas às suas experiências no contexto em que vivem, ou seja, aquilo que dão sentido.

Quando essas imagens chegam ao espaço da sala de aula, elas ganham uma ressignificação, ao serem trabalhadas em um sentido

pedagógico, ou seja, tornam-se uma potência pedagógica. Eles constroem aprendizagens significativas a partir daquilo que sabem e conhecem, abrindo-se para outros campos de conhecimentos para aprenderem outras coisas, incluindo os conhecimentos e as imagens da História da Arte.

Diante disso, as imagens de referência contribuem para a Educação das Artes Visuais ao serem incluídas nos planejamentos dos professores e nos currículos escolares, desestabilizando conceitos e conteúdos deterministas, promovendo aprendizagens que visam fazer sentido na vida dos estudantes e construindo sujeitos críticos, questionadores e livres das posições deterministas que rodeiam seus meios contemporâneos. E, também, ajudando os estudantes a pensarem sobre a sua posição no mundo, dando a eles empoderamento para pensar, fazer e questionar. Por isso, torna-se relevante levar estas imagens com que os estudantes estão envolvidos diariamente nos currículos escolares e nas propostas pedagógicas em arte. Elas podem contribuir para educação, bem como para o ensino de arte em propostas que favoreçam a construção do conhecimento que faça sentido aos estudantes, de maneira atraente, sedutora e prazerosa. É partindo dessas perspectivas que este estudo busca, também, contribuir e propor alguns questionamentos sobre as imagens por quem os estudantes têm afeições e com quem se identificam, as quais circulam fortemente nos ambientes escolares, além de problematizá-las como potências no processo de aprendizagem em arte.

Entretanto, ao longo desta trama alguns nós e costuras deixaram espaços abertos entre as linhas para novos questionamentos. Foram linhas que foram tramadas umas sobre as outras e que, ao final, suscitam novas indagações sobre as imagens de referência, não somente as dos estudantes, mas as dos professores também. Percebi que os repertórios deles habitam ativamente na escola, e que, talvez, exista certa resistência por parte dos professores em usar, conhecer, compreender, refletir e trazer estas imagens para o campo das discussões em sala de aula. Talvez seja esse um dos motivos do desinteresse dos colaboradores pelos estudos, pelas aulas e pela escola.

Assim, surgem novos questionamentos como por exemplo: Quais são as imagens de referência dos professores? Quais são os acordos realizados entre os professores e os estudantes sobre suas imagens de referência ou outras

imagens? De que forma as imagens de referência dos estudantes impactam os planejamentos escolares dos professores? São levados em consideração as imagens de referência e os elementos que se configuram na cultura dos estudantes na construção do currículo escolar? Como os professores veem as imagens de referência dos seus estudantes? E como usam ou poderiam usá-las para a construção de aprendizagens significativas em arte? São questões que, após realizar as costuras com os dados coletados, e com os conceitos teóricos da cultura visual e da educação da cultura visual, se reverberam com espaços que abrem e linhas que foram tramadas umas sobre as outras e que, juntas, resultaram em pedaços que sobraram durante o processo.

No entanto, outros nós pareceram ficar abertos durante o período de tramar, com os quais tive muitas dificuldades para saber amarrar e saber qual era o nó mais correto a ser feito. Esses nós são da perspectiva da cultura visual e da educação da cultura visual, pois os autores que aqui foram usados para construir esta trama tratam, na sua maioria, da necessidade de incluir as imagens do cotidiano, os aspectos culturais e as representações visuais de jovens e crianças nos currículos escolares e em sala de aula, como possibilidade de desenvolver uma aprendizagem mais rica e atrativa. Mas, percebi que, muitas vezes, os autores não falam de como incluir, sendo que o espaço escolar é rico de questões díspares e de conteúdos obrigatórios estipulados pela escola. Isso me leva a algumas reflexões, tais como: Como incluir e excluir tais imagens no currículo, tendo em vista as diferentes imagens que residem no espaço de sala de aula? Quais as imagens que ficarão de fora e quais serão incluídas nos currículos e em sala de aula? A partir de quais aspectos que eu, Professor, posso fazer escolhas?

Essas indagações surgiram através das dificuldades que tive em problematizar o conceito nos currículos escolares, juntamente com as demandas que já existem. Penso que o campo da cultura visual é rico de representações visuais, cada sujeito que chega à escola tem suas próprias afeições por certas imagens e isso pressupõe lidar com as diferenças e com as questões de cada um, pois coloca em xeque os gostos e os interesses pessoais de cada um. Dessa forma, como incluir nos currículos e nos planejamentos dos professores as diferentes imagens de referência? Neste estudo, abordo que elas poderão ser inseridas através dos atravessamentos e

dos problemas que surgem em sala de aula ou através dos conteúdos já existentes no currículo, de maneira que as imagens se aproximem do já foi estabelecido. Levanto estas questões, que também é um nó que apareceu durante a trama, para problematizar como e quando as imagens dos estudantes poderão fazer parte do currículo e dos planejamentos dos professores sem eleger ou separá-las.

Portanto, durante a trama, fiz alguns nós, costuras, pontos íntimos, outros nem tanto, com os autores e com os conceitos da cultura visual e da educação da cultura visual. Também, outros autores ajudaram durante este processo árduo, se deslocando comigo durante dois anos, entre idas e vindas do Rio Grande do Sul a Brasília. E as malas, sempre cheias de linhas com diferentes tonalidades de cores e texturas e de agulhas de diferentes tamanhos, pois, dependendo do nó, do ponto, da costura, da amarração, era preciso trocar de agulha. Foi um período intenso, de muitas escolhas, de muitos recomeços, de muita paciência, de muito café e de muita noite mal dormida, para poder tramar linha por linha.

Assim, não vejo esta trama como um resultado final, acabado, pois há muito que se tramar e o que se (re) costurar. Vejo-a como uma inclusão, que há muito o que se tecer. Mas, dentro do que propus investigar (tramar), escolhendo as linhas, agulhas, cores, texturas, pontos, nós, consegui tramar. Também, isso não quer dizer que, ao longo do tempo, suas tramas, seus nós e suas costuras não se soltam. Os processos de mudanças e transformações contemporâneas acontecem e, assim como nós e os objetos, são afetados, mudados, (re) constituídos, modificados e (re) costurados.

## Referências

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

ABREU, Luciane. **Bruxas, bruxos, fadas, princesas, príncipes e outros bichos esquisitos...** As apropriações infantis do belo e do feio nas mediações culturais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, 2010.

BOTTON, Selma. **A escola e as interferências das imagens nas identificações dos adolescentes**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da Arte**. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

\_\_\_\_\_. COUTINHO, Rejane (Org.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Temo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora Lda, 1994.

BERTÉ, Odailso; TOURINHO, Irene. Entre madonas virgens e eróticas: corpo, imagem e afetos como investimentos das pedagogias culturais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014, p. 73 – 99.

BURNIER, S.; CRUZ, R, M.; DURÃES, M, N.; PAZ, M, N.; SILVA, A, N.; SILVA, I, M. **História de vida de Professores: o caso da educação profissional**. Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 35, p. 343 - 358. maio/ago. 2007.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A cultura no plural**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar**. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CHARRÉU, Leonardo. Cultura Visual: rupturas com inércias e ignorâncias curriculares. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 113 - 128.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cultura visual e infância**. Artigo apresentado na 31<sup>o</sup> Reunião da ANPED, na mesa Cultura visual, gênero, educação e arte, em outubro de 2008, em Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/Cultura%20visual%20e%20infancia.pdf>>. Acesso em 26 de out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Uma trama entre imagens e infância**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. Imagens como pedagogias culturais em cenários da educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014, p. 199 - 223.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, Vozes, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagem**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2006, p. 15 - 41.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The discipline and Practice of qualitative Research. In: Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (eds.) **The Landscape of Qualitative Research: Theory and issues**. London: Sage Publications, 2003, p. 01 - 45.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011a.

\_\_\_\_\_. O cotidiano, Prática Escolar e Visualidades: o cotidiano espetacular e as práticas pedagógicas críticas. In: **Salto para o futuro: Cultura Visual e Escola**. Ano XXI Boletim 09 – Ago 2011b.

\_\_\_\_\_. Apagamentos: Ei, Ei, Ei, ... Cultura o quê? Visual? E as Belas-Artes, Artes Plásticas e Artes Visuais?. In: II **Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual**. FAV/UFG. Goiânia, 2009. p. 1 - 12.

\_\_\_\_\_. ARRASTÃO: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Culturas das imagens: desafio para a arte e para educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p. 55 – 73.

\_\_\_\_\_. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria *queer*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 277 - 291.

\_\_\_\_\_. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidade e Educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008, p. 37 - 53.

DUNCUM, P. Clarifying visual culture art education. **Art Education**, v. 55, n. 3, p. 6 - 11, 2002.

\_\_\_\_\_. Por que a arte educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 15 - 30.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FABRIS, Annateresa; KERN, Maria Lúcia Bastos (Org.). **Imagem e conhecimento**. São Paulo: Edusp, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPED, nº 20, mai/jun/jul/ago.2002, p. 83 - 94.

FAZENDA, Ivani Catarina Antares (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREEDMAN, Kerry. **Teaching visual culture: Curriculum aesthetics and the social life of art**. New York: Teachers College Press, 2003.

\_\_\_\_\_. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 126 - 142.

\_\_\_\_\_. **Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social de arte**. Barcelona: Octaedro, 2006.

FILHO, Aldo Victorio. Fabulações Escolares e Contemporaneidade: ensino da arte, jovens e a fartura de imagens. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Culturas das imagens: desafio para a arte e para educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p. 151 – 173.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21ª Edição - São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

GIROUX, Henry. Lessons from Paulo Freire. The Chronicle of Higher Education. 2010 Oct 17; **The Chronicle Review**. B15 - 16.

\_\_\_\_\_. **Cultura, política y prática educativa**. Barcelona: Graó, 2001.

GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

GAIO, Marcela Wanderley. **Trânsitos poéticos no ensino da arte: as visualidades, subjetivas e afetivas no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado

em Arte) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educativa. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 31 - 49.

\_\_\_\_\_. PEDAGOGIAS CULTURAIS: o processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimentos, indagação e ativismo. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014, p. 329 - 355.

HALL, Stuart. (Org.). **Representation**: Cultural representation and signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997a, p. 2 - 73.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, julho/dezembro 1997b, p. 15 - 46.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: 2006.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413 - 438, set./dez. 2007.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teóricos metodológicos. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MÉNDEZ, Maria Del Rosario Fernández Tatiana. **O evento artístico como pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação em Artes Visuais) – Universidade de Brasília - UnB. Brasília, 2015.

MUSACCHIO, Claudio. **Ensaio**: interdisciplinaridade e pesquisas científicas em sala de aula. Porto Alegre: Alcance, 2012.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e de ódio. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MITCHELL, W.J.T. **Showing seeing**: a critique of visual culture. Journal of Visual Culture. Vol. 1, no. 2, 2002, p. 165 - 181.

MARTINS, Raimundo. **Por que e como falamos de cultura visual?** Revista Visualidades. V. 4, n. 1 e 2. Goiás, Ibict, 2006.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011a.

\_\_\_\_\_. Imagem, identidade e escola. In: **Salto para o futuro**: Cultura Visualidade e escola. Ano XXI Boletim 09 – Ago 2011b, p. 15 - 21.

\_\_\_\_\_. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidade e Educação**. Coleção Desenrêdos. Goiânia: FUNAPE, 2008, p. 25 - 35.

\_\_\_\_\_. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: Oliveira, M. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007a, p. 19 - 40.

\_\_\_\_\_. Temporalidades múltiplas da imagem como pedagogias culturais de interpretação. In: **CONGRESSO EDUCAÇÃO ARTE CULTURA**, 1., Santa Maria. Anais eletrônicos... Santa Maria, 2007b.

\_\_\_\_\_. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda de Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do Professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005, p. 133 - 45.

\_\_\_\_\_. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA de OLIVEIRA, Marilda (Orgs.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007a. p. 19 - 40.

\_\_\_\_\_. Cultura Visual: imagem, subjetividade e cotidiano. In: MEDEIROS, Maria Beatriz. (Org). **Arte em pesquisa**: especialidades. Brasília: DF.: Editora de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2004, p. 160 - 165.

MENDONÇA, Maria Goreti Costes. **Visualidades do espaço escolar**: uma interlocução com a cultura visual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria, 2011.

NUNES, Ana Lucia Siqueira de Oliveira. **Festas e Celebrações**: um estudo sobre visualidades na escola. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás – FAV/UFG. Goiás, 2005.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Ed. Porto, 1992.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. 1ª Ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2007.

Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. (Org.). **A Formação do Professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005. p. 57 - 72.

PILLAR, A. D. **Apontamentos para leitura de desenhos animados e vídeo artes**. 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/gearte/artigos/artigo\\_analise02.pdf](http://www.ufrgs.br/gearte/artigos/artigo_analise02.pdf)>. Acesso em: 15 de jul. de 2015.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte**. Lisboa: Editorial Presença, 1992. p. 37 - 53.

PINTO, Carla Gioconda Alves. **Visualidades Educacionais: imagem, cultura visual e trabalho pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás – FAV/UFG. Goiás, 2008.

PIMENTEL, Maria Olinda Silva de Sousa. **Imagens da escola-significado de representações sociais de alunos de escolas públicas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. São Paulo, 1998.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. **Imagem também se lê**. São Paulo: Edições Rosari (Coleção Textos Design), 2005.

RAMIL, Vitor. **Tambong**. Porto Alegre: SATOLEP Music, 1999.

ROSSI, Maria Helena W. **Imagens que falam**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Jose Luiz dos. **O que é cultura?**. São Paulo: Brasiliense, 2006. - - (Coleção primeiros passos; 110).

STAKE, R. E. Case studies. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of Qualitative Research**. Londres: Sage publications, 1994, p. 236 - 247.

SILVA, Fernanda Lanhi da. **Juvenilização da Cultura e Escola: um estudo sobre alunos da quarta série**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, 2010.

TAVIN, Kevin M. Antecedentes críticos da cultura visual na arte educação nos Estados Unidos. In: Martins, R. (Ed.). **Visualidades e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008, p. 11 - 24.

\_\_\_\_\_. Fundamentos de cultura visual e pedagogia pública na/como arte-educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 153 - 174.

\_\_\_\_\_. Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: problemas e possibilidades do ensino de cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 225 - 239.

TOURINHO, Irene. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 141 - 156.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 51 - 68.

\_\_\_\_\_. Imagem, identidade e escola. In: **Salto para o futuro: Cultura Visual e Escola**. Ano XXI Boletim 09 – Ago 2011b.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Investigando no potencial das pedagogias culturais...In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014, p. 11 - 14.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. ENTREVISTAS DAS IMAGENS NA ARTE E NA EDUCAÇÃO. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Cultura das Imagens**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p. 09 - 13.

VALLE, Lutiere Dalla. APRENDENDO A SER DOCENTE ATRAVÉS DE FILME: possíveis trânsitos entre cinema e educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014, p. 141 - 163.

WILLIMS. Raymond. Culture is ordinary. [1958] In: **Resources of hope: culture, democracy, socialism**. London: Verso, 1989, p. 03 - 18.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman. Tradução de Daniel Grassi, 3ª Ed., 2005.

## **APÊNDICES**

### **Apêndices I**

#### **Roteiro de Tópicos de Discussões Para os Grupos Focais**

##### **Tópico 1**

1. De que maneira as suas imagens enviadas pelo *WhatsApp* afetam, (motivam, prejudicam, perturbam) suas vidas atualmente em seu dia a dia?
2. O que elas significam para você? Elas têm muita importância na sua vida atualmente? Como?
3. As imagens mais importantes para você atualmente influenciam nas suas escolhas pessoais?
4. Como influenciam as suas atitudes, pensamentos, comportamentos, gostos, modos de falar, vestir, andar, e pensar? Explique e justifique detalhadamente.
5. Como você usa (aproveita, consome, emprega) as imagens que têm mais importância para você atualmente ou no seu dia a dia?

##### **Tópico 2**

1. Por que você gosta dessas imagens?
2. Tem alguma que você não gosta, mas foi importante?
3. O que há nas suas imagens de que mais gosta e que faz você gostar delas e não de outras?
4. O que há nas suas imagens que a faz importante, mas que você não gosta delas?
5. Você já teve outras imagens de que você gostava? Você deixou de gostar delas?
6. Você acha que seu gosto por suas imagens de hoje podem mudar daqui algum tempo?
7. As suas imagens de que você gosta influenciam os seus colegas da escola? E as dos seus colegas influenciam você? Como?
8. Vocês compartilham as imagens entre vocês? Como é feita essa troca?

### **Tópico 3**

1. Nas aulas de Arte ou em outras disciplinas as imagens de que vocês gostam são ou já foram discutidas? Caso afirmativo, Como? Caso negativo Por quê?
2. Vocês e os professores fazem algum acordo sobre as imagens que usam em sala de aula?
3. O que vocês pensam de trabalhar ou aprender com as suas próprias imagens nas aulas de Arte?
4. Como vocês gostariam que fossem trabalhadas em sala de aula?

## ANEXOS

### Anexos I

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) responsável

Gostaríamos de convidar o/a aluno/a

\_\_\_\_\_ a participar do estudo “Imagens de referência: uma trama entre a cultura visual e a educação da cultura visual”, que tem como objetivo: investigar a presença de “imagens de referência” de Estudantes do Ensino Fundamental do ensino público de Brasília – DF. Trata-se de uma, Dissertação, de Mestrado, desenvolvida por Lucas Pacheco Brum e orientado pelo Prof. Dr. Belidson Dias, do Programa de Pós-Graduação em Arte PPG-ARTE da Universidade de Brasília – UnB.

Nesse entendimento, as imagens de referência, para este estudo são àquelas que exercem sobre os estudantes importância para as suas vidas, ao impactar em seus modos de ser e estar no mundo, ao influenciar as suas atitudes, pensamentos, comportamentos, gostos, modos de falar, vestir, andar, e pensar. A partir de suas necessidades e de seus meios socioculturais os estudantes escolhem, optam, elegem, adotam, separam e selecionam estas imagens, mas também estas imagens adentram seus universos inconscientemente e subliminarmente ao ato determinado pelos discursos institucionais da escola, família, estado e pela cultura visual do cotidiano.

A pesquisa utiliza uma metodologia de caráter qualitativo, por meio de um estudo de caso, e para coletar os dados serão usados: questionários semiestruturados, coleta de dados visuais pelo aplicativo *WhatsApp*, grupo focal e registro fotográfico. Pretende-se através dessas técnicas de coleta de dados, obter “imagens de referências” dos Estudantes, e suas opiniões, ideias sobre estas imagens; bem como, propor diálogos, troca de informações nos grupos focais, de acordo com problema da pesquisa. Posteriormente, na análise dos dados pretende-se transcrever as conversas, ideias e informações coletadas, analisando-as simultaneamente aos dados visuais. Desse modo,

espera-se entender mais sobre a relevância da subjetividade dos dados visuais trazidos pelos estudantes para o trabalho pedagógico em Artes Visuais.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer sujeito da investigação ou a Instituição de Ensino envolvido poderá receber esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Os sujeitos selecionados poderão recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de repreensão, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de Dissertação ou artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicita-se que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

---

Lucas Pacheco Brum

Pesquisador

UnB

---

Prof. Dr. Belidson Dias

Orientador

UnB

Eu, \_\_\_\_\_,  
assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “Imagens de referência: uma trama entre a cultura visual e a educação da cultura visual”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Brasília \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com o responsável pelo estudo: e-mail: lukaspachecobrum@yahoo.com ou sul.cuias@gmail.com Telefones: (61) 99735291 ou (51) 98148559.

e

Universidade de Brasília- IdA – Instituto de Artes - Programa de Pós-Graduação, Telefones: Secretaria 3107-1174, Coordenador 3107-1173 E-mail: unb.ppgarte@gmail.com