



CULTURA VISUAL E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO EM NARRATIVAS DE ESCOLARES PESSOENSES

Maria Emilia Sardelich; Alessandra Oliveira Lima;

Camylla Ranylly Marques Paiva; Helane Criystina de Araújo Ideião Bezerra

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

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

Univerisidade Federal da Paraíba (UFPB) - ranylly_camylla@hotmail.com

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

RESUMO

A Arte tem seu lugar garantido nos currículos da Educação Básica desde a promulgação da Lei 9.394/96. Nesse componente curricular começam a se destacar projetos de trabalho fundamentados na Cultura Visual, campo de estudo que vem se configurando, desde a década de 1980, entre as fronteiras das Artes e Ciências Humanas. Este artigo apresenta um projeto de trabalho realizado pelo Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em colaboração com uma escola da rede pública de ensino do estado da Paraíba, em uma das ações de formação continuada promovida pelo GPEAV. Trata-se de um projeto desenvolvido no componente curricular Arte, com docente e discentes do sexto ano do Ensino Fundamental, na cidade de João Pessoa. Procurou-se conhecer os imaginários visuais dos estudantes, identificar as imagens presentes em seus cotidianos, observando como os estudantes se relacionam com seus artefatos visuais preferidos e se estes podem favorecer determinadas visões de mundo. A mediação pedagógica priorizou a conversa cultural e o entendimento de que discentes não apenas consomem imagens, mas são, também, produtores culturais. Para fazer circular as imagens e textos produzidos pelos participantes os mesmos organizaram a *Revista Criação na Escola*. Os resultados deste projeto indicam que os estudantes constroem seus modos de ver o mundo, a si mesmos e ser nesse mundo com os outros, predominantemente por meio da televisão e a relação com diversos artefatos visuais, que incluem desde os desenhos animados a filmes de terror. A preferência pelos artefatos visuais apresenta diferenças em relação ao gênero, pois o feminino indica produtos como telenovela, programas de culinária, torneios de artes marciais mistas e não menciona os videogames, preferidos pelo gênero masculino.

Palavras-chave: Cultura Visual; Educação Básica; Ensino Fundamental; Ensino de Arte.

Introdução

A Arte tem seu lugar garantido nos currículos da Educação Básica desde a promulgação da Lei 9.394/96. O artigo 26, parágrafo segundo, determina que o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constitui componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. No componente curricular Arte começa a se destacar projetos de trabalho fundamentados no campo de estudo da Cultura Visual (SARDELICH; PAIVA; NASCIMENTO, 2015). A Cultura Visual vem se configurando desde a década de 1980, entre as fronteiras das áreas das Artes e Ciências Humanas. A produção acadêmica sobre Cultura Visual é extensa e, no Brasil, a *Coleção Educação da Cultura Visual*, editada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com a organização de Martins; Tourinho (2015, 2014, 2013, 2012, 2011, 2010, 2009) reúne grande parte da bibliografia disponível em Língua Portuguesa.



O Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vem desenvolvendo pesquisas para traçar uma cartografia da produção acadêmica brasileira sobre Cultura Visual no Brasil e divulgar essa produção, a fim de contribuir com a formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica. O relato de experiência que apresentamos nesta comunicação é fruto de uma intervenção pedagógica, realizada em uma escola da rede pública de ensino do estado da Paraíba, em uma das ações de formação continuada promovida pelo GPEAV. Uma das docentes de Arte, participante da formação, manifestou o desejo de conhecer mais e desenvolver um projeto de trabalho fundamentado na Cultura Visual. A docente abriu um espaço em seu horário escolar semanal, destinado ao componente curricular Arte, para um projeto de trabalho colaborativo com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede estadual, situada no bairro Castelo Branco, em João Pessoa, Paraíba.

A capital do estado da Paraíba guarda algumas características das cidades coloniais do Brasil, pois divide-se socialmente em dois grandes polos: leste, de baixa vulnerabilidade social, e sudeste de alta vulnerabilidade social. O bairro Castelo Branco, no qual encontra-se a escola em que se realizou o projeto, localiza-se no polo sudeste. Apesar desse bairro situar-se no polo de alta vulnerabilidade social, pelo fato de se encontrar próximo ao Campus I da UFPB, caracteriza-se como um bairro de estudantes, devido à tendência de construções e habitações para os universitários, sendo considerado de média vulnerabilidade social, apesar do poder público ignorar as necessidades de Educação, Saúde e Habitação de grande parte da população desse bairro (MAIO, CÂNDIDO, 2014).

Colaboraram com a realização deste projeto 24 estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental, com idades entre 11 e 16 anos, sendo 14 meninas e 10 meninos. O projeto de trabalho que apresentamos neste artigo teve como ponto de partida conhecer os “imaginários visuais” (PLA, 2013) dos estudantes, identificar as imagens presentes em seus cotidianos, observando como os estudantes se relacionam com seus artefatos visuais preferidos e se estes podem favorecer determinadas visões de mundo. Este diagnóstico teve a finalidade de abrir um espaço para discentes e docentes refletirmos sobre como somos subjetivados por diferentes imagens e artefatos visuais.

Compreendemos que os sujeitos estão imersos em relações de controle e ou dependência, ao mesmo tempo em que participam de práticas sociais em que são provocados a olhar para si mesmos e construir narrativas sobre si (FOUCAULT, 1995). Dessa forma, os modos de subjetivação não estão dirigidos a um sujeito particular, mas são construções sociais que nos posicionam em relação aos nossos afetos, nossos valores, indicando modos de agir, sentir, pensar, de ser criança, adolescente, jovem, adulto, mulher, homem, entre outras possibilidades de identificação. Nesse entendimento, a subjetividade refere-se aos pensamentos e emoções conscientes e inconscientes do sujeito, o sentido de si, suas formas de entender sua relação com o mundo. Para Guattari; Rolnik (1996), a produção da subjetividade é social, pois ela acontece no cruzamento de inúmeros agenciamentos de enunciação, definidos como mecanismos de



expressão que podem ser de natureza extrapessoal (os sistemas econômico, social, tecnológico, entre outros) e intrapessoal (os sistemas de percepção, sensibilidade, afetos, desejos, entre outros). A produção da subjetividade não é estática nem acabada, ela está em movimento e revela modos de relação de si com o mundo. Isso significa que as subjetividades são atravessadas pelos vários agenciamentos coletivos. Guattari; Rolnik (1996) indicam que as subjetividades não estão determinadas por esses agenciamentos coletivos, mas que há brechas possíveis para desencadear modos de se reapropriar dos componentes da subjetividade coletiva, na busca de outros sentidos ao que lhe acontece, numa relação de expressão e criação singular.

É a partir desses pressupostos que buscamos refletir sobre como somos subjetivados pelas imagens e outros artefatos visuais. O recorte da experiência que relatamos neste artigo apresenta, a seguir, a caracterização do campo de estudo da Cultura Visual e seus fundamentos; os imaginários visuais identificados entre os estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental e, por fim, as considerações transitórias alcançadas até o momento.

O campo da Cultura Visual

A partir da década de 1980 começou a circular no âmbito da História da Arte, Comunicação e Educação a expressão Cultura Visual que ampliou a discussão sobre o papel da imagem nos processos de simbolização e produção do conhecimento. Como campo de estudo emergente, em construção, há muitas divergências entre seus estudiosos, tanto sobre a sua delimitação quanto ao seu objeto de estudo. Apesar dessas divergências é possível delinear alguns marcos de referência.

O conceito de visualidade, entendido como modos de ver, articula a Cultura Visual como campo de estudo próprio. Desse modo, se diferencia da História da Arte por compreender que a visão não é um dado natural e, também, questionar a universalidade da experiência visual. Por isso, a Cultura Visual admite a especificidade cultural dos modos de ver em tempos e espaços que devem ser contextualizados. A tradição disciplinar da História da Arte Ocidental tem privilegiado o que se vê, o objeto, e o produtor do objeto visto, por meio de uma visão disciplinadora. Hernández (2011) destaca que a tradição ocidental sobre a Arte e as imagens privilegiou o objeto e o produtor do objeto como um criador individual. Nesse entendimento a visão se dirige para o que é visto e tratado como uma espécie de enigma a ser decifrado com o auxílio da disciplina História da Arte. Nessa tradição tanto a escola como o museu são lugares que disciplinam a visão para ver o que deve ser visto. Essa visão disciplinada e disciplinadora não se pergunta sobre o efeito que aquilo que é visto tem em quem vê. Em relação ao efeito, Hernandez (2011) afirma que, para além do efeito emocional ou evocativo, podemos indagar sobre o efeito posicional e subjetivador. Isso significa



indagar sobre como as imagens e os artefatos visuais contribuem para nós pensarmos sobre nós mesmos no mundo em que estamos.

Pla (2013) trabalha com a Cultura Visual na Educação Básica a partir de vários artefatos visuais -imagens de revistas, fotografias pessoais, colagens- para que estudantes do Ensino Médio desenvolvam projetos em torno de seus imaginários visuais. O autor esclarece que a noção de imaginário visual é mais ampla que o repertório de imagens com os quais os estudantes se relacionam, pois além das imagens também abarca o conjunto de visões, comportamentos e valores que conformam a identidade social e cultural. Destaca que os estudantes nem sempre compartilham as formas de relação com os saberes, nem dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, que os docentes têm para interrogá-los. Por isso, como docente, dispõe-se a reconhecer e se aproximar das formas de produção cultural dos estudantes, pois considera os estudantes como “*produtores culturais e não como meros consumidores*” (PLA, 2013, p. 171). Enfatiza que reconhecer a autoria dos estudantes, e também seus processos de aprendizagem, abala as narrativas dominantes que planejam o lugar que devem ocupar os sujeitos na relação escolar. Reforça que o aprender está relacionado com a elaboração de uma conversa cultural e conversar é uma oportunidade de conhecer o outro, por isso propõe-se a construir o “*nós da relação pedagógica em que caibam as múltiplas subjetividades que ocupam tanto dentro como fora da escola*” (PLA, 2013, p. 154).

Os imaginários visuais dos estudantes pessoenses

Entre os meses de agosto e novembro de 2015 interagimos com a docente de Arte e os estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental. De acordo com os fundamentos do campo de estudo da Cultura Visual, compreendemos os discentes como produtores culturais e não somente consumidores de imagens. Assumimos uma mediação baseada na “conversa cultural” (PLA, 2013, p. 154). Na conversa cultural que foi se estabelecendo nos contatos semanais com a docente e os discentes, que ocorreram sempre às sextas-feiras no segundo horário do componente curricular Arte, que correspondia ao último horário da turma da manhã, notamos uma grande variação no número de estudantes presentes nas aulas. Consideramos que essa variação deveu-se ao fato que o docente responsável pelo componente curricular que ocupava os dois primeiros horários do turno matutino ausentava-se com certa frequência, o que levava os estudantes a retornarem a casa e não esperarem pela aula de Arte.

Para conhecer, respeitar e saber questionar as produções de visualidades dos discentes e, ao mesmo tempo, realizar um trabalho que os orientasse a compreenderem seus contextos, a descobrirem a si e aos outros, que explorasse seus potenciais de problematização, propusemos uma



produção de imagens e textos a partir do que os discentes veem no cotidiano. Na conversa cultural que foi se estabelecendo nos contatos semanais com os estudantes identificamos a familiaridade dos estudantes com os seguintes artefatos visuais:

Quadro 1. Artefatos Visuais Preferidos pelos Estudantes do Ensino Fundamental

ARTEFATO VISUAL	NÚMERO VEZES MENCIONADO	NÚMERO VEZES MENCIONADO POR GÊNERO	
		F	M
Televisão	24	14	10
Desenho Animado	12	9	3
Barbie	3	3	-
Bob Esponja	3	3	-
O menino maluquinho	1	1	-
Pica pau	1	-	1
Pink e o cérebro	1	1	-
Animes (sem especificar qual)	3	1	2
Filme(sem especificar qual)	11	7	4
Filme de Terror (sem especificar qual)	6	4	2
Annabelle	2	2	-
Motoqueiro fantasma	2	-	2
Novela	8	8	-
Caminho das Índias	2	2	-
Chuiquititas	2	2	-
Malhação	1	1	-
Programas de Cozinha/ Comida	2	2	-
<i>Ultimate Fighting Championship</i> (UFC)	2	2	-
Séries (sem especificar qual)	1	-	1
Videojogo	4	-	4
<i>Pro Evolution Soccer</i> (PES)	3	-	3
<i>Kid Games</i>	1	-	1
<i>Lucky block</i> (Minecraft)	1	-	1
Vídeo do Youtube	1	1	-
<i>Jout Jout</i> (youtuber)	1	1	-

A partir do Quadro 1 podemos constatar que os estudantes constroem seus modos de ver o mundo, e ser nesse mundo com os outros, predominantemente por meio da televisão. Fischer (2002) discute o modo como a mídia em geral, e especificamente a televisão, opera na constituição de sujeitos e subjetividades na sociedade contemporânea, pois a televisão produz imagens, significações, saberes que se dirigem às pessoas. A autora desenvolve o conceito de “dispositivo pedagógico da mídia”, pois esta não é, apenas, uma das básicas fontes de informação e lazer, mas sim um lugar que produz e faz circular valores,



concepções, representações, relacionadas à aprendizagem cotidiana sobre quem somos, o que fazer com nossos corpos. Fischer (2002) considera que um trabalho pedagógico coerente olha para a mídia, para a televisão, como um lugar em que a sociedade produz sentidos para “desmanchar” esses modos de subjetivação, esses modos de ensino e aprendizagem de formas de agir, sentir, atribuir valores, por meio de uma criteriosa leitura. Olhar criteriosamente a televisão e seus produtos requer ultrapassar as evidências e ir além do que nos é dado a ver como, também, assumir que se olha a partir de um determinado lugar, de um ponto de vista.

O ponto de vista a partir do qual nos posicionamos para olhar a televisão e os artefatos visuais com os quais os estudantes se relacionam é o que entende que estes artefatos produzem modos de subjetivação, organizam e fazem circular modos de existir para a infância, adolescência e juventude, que se constituem em meio a práticas culturais no cruzamento de questões de raça, classe, gênero e diferenças sexuais (GIROUX, 1995). Constatamos que as preferências dos estudantes incluem desde os desenhos animados de *Barbie*, *Bob Esponja*, *Pink e o cérebro*, a filmes de terror como *Annabelle*, *Motoqueiro Fantasma* (*Ghost Rider*).



Essas preferências apresentam diferenças em relação ao gênero. Compreendemos o conceito gênero como as relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, que se constituem no interior de relações de poder. O gênero, como uma construção social, normatiza, diferencia e subordina mulheres e homens, produzindo formas assimétricas nas relações, estabelecendo o que pertence ao feminino e masculino (SCOTT, 1990). Meninas consomem produtos como Telenovela, Programas de Culinária, citados por elas como Programas de Cozinha e Comida, e também *Ultimate Fighting Championship* (UFC), os torneios de Artes Marciais Mistas, conhecidas como MMA. Por outro lado, elas não citam entre seus artefatos visuais preferidos os videogames, indicados por meninos, que citaram o *Pro Evolution Soccer* (PES) 3 vezes, *Kid Games*, um *website* genérico que oferece diversos videogames, 1 vez, e *Lucky Block*, 1 vez.

Na conversa cultural que foi se estabelecendo nos contatos semanais e nas quais fomos aprendendo com os estudantes sobre seus imaginários visuais, consideramos a possibilidade de produzir uma situação real que permitisse divulgar as imagens e textos produzidos pelos discentes



sobre suas visualidades cotidianas. A cada encontro/conversa/aula foi ganhando forma a proposta da produção de uma *Revista* para veicular seus trabalhos. Diagnosticamos o contato e a familiaridade da turma com esse artefato cultural e identificamos que 10 estudantes revelaram intimidade com o mesmo, sendo citado por 8 meninas e 2 meninos. As revistas citadas pelas meninas foram: *Revista da Avon*, 3 vezes; *Revista Atrevida*, 2 vezes; *Revista de Moda*, sem especificar qual, 2 vezes e *Revista em Quadrinho*, sem especificar qual, 1 vez. A *Revista em Quadrinho*, também citada sem especificação, foi citada pelos meninos 2 vezes. Os discentes colaboraram para produzir a *Revista* de acordo com o conhecimento prévio que possuíam e os recursos que dispúnhamos naquele momento: lápis, papel, canetas, pois apesar de solicitarmos o Laboratório de Informática da escola para a produção digital da *Revista*, não obtivemos permissão para o uso do mesmo. Sempre por meio da conversa respeitosa, cada discente pode argumentar em favor da sua proposta de nome e formato da *Revista*, apesar das disputas que emergiram na tentativa de imposição das ideias de alguns sobre o coletivo, que foram negociadas na mediação pedagógica. Por meio de uma votação os discentes escolheram o título *Revista Criação na Escola*. Definido o nome, passaram para a etapa de criação do *layout* da capa e diagramação dos artigos e suas imagens.



Figura 2. Capa *Revista Criação na Escola*.

O número 0 (zero) da *Revista Criação na Escola*, de caráter experimental, está dedicado às imagens e textos produzidos pelos discentes sobre seus artefatos visuais preferidos. A partir da constatação e discussão sobre o imaginário visual da turma, a mediação pedagógica procurou oferecer narrativas alternativas às oferecidas pelos artefatos visuais que consomem. Como o projeto de trabalho atravessou o mês de outubro, tradicionalmente dedicado a celebrar a criança, propusemos a discussão sobre ser criança, viver a infância e seus devires (NASCIMENTO, 2012). Sarmiento (2003) observa que não há uma infância, nem uma cultura da infância, mas sim culturas, pois as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas em uma relação de interdependência com as culturas sociais e seus diversos atravessamentos de classe, gênero, origem étnica. Destaca



que a colonização do imaginário infantil pelo mercado é um dado das sociedades contemporâneas, porém há espaço para interpretações singulares, criativas e até mesmo críticas por parte das crianças, pois todas as colonizações são imperfeitas. Desse modo, o número um da *Revista Criação na Escola* foi dedicado a essa transição infância/adolescência, pois entre os discentes colaboradores alguns ainda se identificavam como crianças e outros como adolescentes. O objetivo foi dar visibilidade ao próprio entendimento dos discentes sobre sua condição existencial, como estes se envolvem com essas questões, fazer ver e ouvir suas vozes, ideias e proposições sobre essa própria condição existencial, encorajar a que contassem suas histórias a partir das relações que estabeleceram com as imagens.

Tal como no número zero, o número um da Revista também foi produzido pelos discentes que, de modo colaborativo e compartilhado, apesar das disputas que emergiram e foram discutidas na mediação docente. Em um processo de deliberação coletiva, os discentes decidiram pela técnica da colagem e desenho para as imagens, os títulos de seus “textos/artigos”, bem como sua diagramação. Nesse número pode-se constatar algumas das representações que subjetivam esses discentes, como na narrativa “*Um dia na vida de uma adolescente*”.





Figura 3. Título da Colagem: *Adolescente correndo atrás dos seus sonhos como Atriz*

A colagem da Figura 3 acompanha o artigo *Um dia na vida de um adolescente*, produzido por uma discente que narra: *“Um adolescente precisa ter compromisso com sua vida. Ele tem que trabalhar e estudar para sobreviver por si mesmo. Ele tem que ter mais e mais um bom descanso para voltar ao trabalho e tá (sic!) de pé sempre. Não abandonar seu querer, mas prá (sic!) isso tem que levar uma vida normal como qualquer um. Um adolescente tem que ser responsável para qualquer coisa, para poder seguir sua vida. Eu mesma me sinto uma adolescente por que sou muito estudiosa, por que quero poder fazer sempre o que eu posso, se (sic!) esforçar para ser alguém na vida sempre. Nunca deixei na mão o que eu quero, sempre corro atrás dos meus objetivos. Assim como posso, não é sempre, mas o que eu posso faço por mim ou para qualquer um. Nunca quis ser melhor que ninguém, por isso eu digo corra atrás dos seus sonhos, por que ele não vai aparecer derrepente (sic!) em suas mãos”*. Imagem e texto indicam o efeito posicional e subjetivador (HERNANDEZ, 2011) dos vários discursos que atravessam a narrativa da discente: a identificação com um padrão de beleza e comportamento idealizado, que exige esforço e sacrifício. O sacrifício que também se replica no *“trabalho e estudo para sobreviver por si mesmo”*, *“estar sempre de pé”*, *“não abandonar seus sonhos”* e *“correr atrás”*. Imagens que produzem corpos, modos de ser e revelam os efeitos na construção das subjetividades das discentes, que conformam e confirmam um imaginário visual com o qual se olha, se pensa o mundo e a si mesmo, a partir de uma narrativa motivacional de que o sucesso só depende de si.





Figura 4. Colagem que acompanha o artigo “Ser criança”

As discentes que ainda se identificam com a infância produziram a colagem reproduzida na Figura 4 e narram: “Ser criança é aproveitar a infância, porque depois quando crescer vai querer voltar para ela. Ser criança é brincar, sorrir, sonhar, cantar, dançar o máximo que puder. Ser criança é ser feliz enquanto os problemas da vida não acontecem. Criança para mim é brincar, se divertir, fazer bobagem. Aproveita porque o tempo de criança dura pouco. Quando chega uma certa idade você começa a fazer coisas em casa, ex: arrumar a casa, lavar prato e lavar roupa e aí não vai ter tempo pra (sic!) brincar”. Imagem e texto se entrelaçam aos discursos contraditórios da criança como um adulto em miniatura, representação que se construiu até o século XVIII, e a criança como encarnação da inocência, a partir do século XVIII. Essas são visões e atitudes herdadas do passado, transmitidas pelas visualidades, ainda afetam o tempo presente e nos afetam instituindo e constituindo as subjetividades de crianças e adultos. Visualidades que revelam como o passado demarca o que somos no presente em suas permanências e continuidades.

Considerações transitórias

O recorte apresentado sobre o imaginário visual dos estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual, em João Pessoa, indica que estes constroem seus modos de ver o mundo, a si mesmos e ser nesse mundo com os outros, predominantemente por meio da televisão. As práticas culturais com esses artefatos visuais regulam as percepções, sentimentos, pensamentos, gestos dos estudantes, indicando como meninas/adolescentes e meninos/adolescentes devem agir, sentir, pensar, ser. Os artefatos visuais indicados por esses estudantes revelam seus gostos, desejos, comportamentos aceitos, como também possíveis brechas que permitam outros sentidos ao que lhes acontece, numa relação de expressão e criação singular. Essas pequenas brechas são possíveis, pois os processos de subjetivação são históricos, apesar das meninas/adolescentes ainda serem fortemente subjetivadas por artefatos visuais tradicionalmente indicados para fabricar o gênero feminino, como *Barbie*, os Programas Culinários, as Revistas de Cosméticos e Moda. Compreendemos que em meio aos desafios que se apresentam a cada dia, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, também contamos com oportunidades. Como educadoras continuamos a considerar onde queremos chegar, o que pretendemos realizar, com quem nos comunicamos, como desenvolvemos essa comunicação e, em que medida, as visualidades que temos a nossa disposição para o trabalho docente está sintonizado com o processo de inclusão escolar e social, fazendo ver as mais diversas formas de opressão e subjetivação. Consideramos que



o recorte do projeto apresentado contribui para ampliar as possibilidades de uma formação, tanto de discentes quanto de docentes, que discute nossas representações, por meio de uma relação que ressalte as visualidades em contexto, mas, sobretudo valorize as formas de interpretação daqueles que veem e pensam com as imagens.

Referências Bibliográficas

- FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.
- FOUCAULT, Michel O sujeito e o poder. In: DREYFUSS, Hubert; RABINOW, Paul. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 231-249.
- GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 85-103.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- HERNANDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. p.. 31-50.
- MAIO, Mônica M. S.; CÂNDIDO, Gesinaldo A.. Vulnerabilidade socioeconômica: um estudo transversal para o município de João Pessoa, PB. *Revista Princípios*, n. 24, João Pessoa, junho 2014.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Educação da Cultura Visual: aprender... pesquisar...ensinar*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Pedagogias Culturais*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Processos e Práticas na Pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Culturas das Imagens*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Cultura Visual e Infância*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.
- NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Culturas das imagens e os desafios dos referenciais curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba: Artes. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Culturas das Imagens*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.p. 311-328.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

PLA, Alfred Porres. Conversações na aula de cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 153-180.

SARDELICH, Maria Emilia; NASCIMENTO, Erinaldo A. do; PAIVA, Camylla R. M.. Projetos de Cultura Visual na Educação Básica: outros modos de ver a cultura escolar. *Revista Palíndromo*, nº 14, p. 147-162, ago/dez, 2015

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990.