

**ESTÉTICA, DANÇA E CULTURA VISUAL:
RESONÂNCIAS DA PESQUISA EM ESPAÇOS EDUCATIVOS**

**AESTHETICS, DANCE AND VISUAL CULTURE: RESONANCES OF RESEARCH
IN EDUCATIONAL SPACES**

**ESTÉTICA, DANZA Y CULTURA VISUAL:
RESONANCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN ESPACIOS EDUCATIVOS**

ARAÚJO, Pedro Simon Gonçalves
araujops3@gmail.com
UFG – Universidade Federal de Goiás

FILHO, Raimundo Martins da Silva
martins.raimar@gmail.com
UFG – Universidade Federal de Goiás

RESUMO Este artigo discute a relação entre arte, corpo, cultura e imagem, enfatizando a necessidade de expandir a estética do âmbito das artes para o cotidiano da vida. Propõe caminhos pedagógicos que reconhecem o corpo como elemento importante no processo de educação e formação dos sujeitos, colocando em perspectiva a 'estética' e o 'sensível' do/no cotidiano como ato político. O texto articula a convergência entre pesquisa, dança e os estudos da cultura visual, propicia reflexões sobre o corpo como eixo de produção cultural e estética no mundo contemporâneo e analisa o modo como tal convergência reverbera no campo da educação. Apresenta a dança como caminho para uma experiência estética no ensino de arte e para a formação crítica de sujeitos, gerando uma melhor compreensão do mundo e de si mesmo.

Palavras-chaves: Arte. Corpo. Cotidiano. Educação. Estética. Imagem.

ABSTRACT This article discusses the relationship between art, body, culture and image emphasizing the need to expand the aesthetics of the arts to the everyday life. It proposes pedagogical paths that recognize the body as an important element in the education and training process of the subjects, highlighting the 'aesthetic' and the 'sensible' of / in daily life as a political act. The text articulates the convergence between research, dance and studies of visual culture, provides reflections on the body as the axis of cultural and aesthetic production in the contemporary world and analyzes the way in which such convergence reverberates in the field of education. It presents dance as a path to an aesthetic experience in the teaching of art and for critical formation of subjects, generating a better understanding of the world and oneself.

Keywords: Art. Aesthetics. Body. Daily life. Education. Image.

RESUMEN Este artículo discute la relación entre arte, cuerpo, cultura e imagen enfatizando la necesidad de expansión de la estética del ámbito de las artes para el cotidiano de la vida. Propone caminos pedagógicos que reconocen el cuerpo como

elemento importante en el proceso de educación y formación de sujetos colocando en perspectiva la 'estética' y lo 'sensible' en el cotidiano de la vida. El texto articula la convergencia entre investigación, danza y estudios de cultura visual, propicia reflexiones acerca del cuerpo como eje de producción cultural y estética en el mundo contemporáneo y analiza el modo como tal convergencia reverbera en el campo de la educación. Presenta la danza como camino para una experiencia estética en la enseñanza del arte y para la formación crítica de sujetos, generando una mejor comprensión del mundo y de sí mismo.

Palabras claves: Arte. Cotidiano. Cuerpo. Educación. Estética. Imagen.

1 ALGUMAS IDEIAS SOBRE ENSINO DE ARTE, COTIDIANO E POLÍTICA...

O desafio do ensino de arte no nosso país se reafirma a cada dia. A cada novo despertar educadores e educadoras se levantam pensando em cumprir a missão de trabalhar o ensino de arte em muitas escolas do Brasil. Quiséramos nós dizer “de todo o Brasil”, mas sabemos que isso não é uma realidade.

A prática da educação é questão debatida há muito por pensadores como Giroux (1999), Freire (1997), Deleuze e Guatari (1995), que oferecem reflexões críticas sobre a educação. Em nosso país, a luta por emancipação e por mudança social, postulada principalmente pela teoria crítica, ainda enfrenta barreiras e resistências que, de maneira sub-reptícia, mantém os interesses de um *status quo* na tentativa de influenciar e/ou orientar as práticas educativas.

Segundo Baroni e Santa (2015, p.150), é a partir “do conceito de emancipação que se pode inferir um princípio teórico para um modelo educacional que tenha como base a teoria crítica”, a sustentação de um “corpo teórico capaz de realizar não somente uma crítica contundente da realidade, rejeitando qualquer verdade irrefletida”, mas também que seja capaz de realizar uma autocrítica. A autocrítica proposta pelos autores está ancorada num olhar minucioso para a nossa realidade, para educadores e educandos, focando os contextos nos quais estão inseridos esses indivíduos e que, de alguma maneira, formam-nos.

Freire (1997, p.13) destaca a importância da educação na humanização do ser humano, do esforço para des-ocultar a realidade e permitir ao indivíduo a percepção da sua “real vocação: a de transformar a realidade”. Assim, entendemos a educação como uma porta de acesso à formação “ampla do homem como um ser

social e político, capaz de pensar e problematizar a sua existência a partir de um paradigma crítico de pensamento” (BARONI; SANTA, 2015, p.151).

Nesse sentido, propomos um diálogo no campo da cultura visual e das artes com a expectativa de construir reflexões sobre algumas práticas pedagógicas que contribuam para uma formação crítica. Uma formação que integre o corpo aos processos reflexivos, mas, sobretudo, que compreenda a dança como um elemento pedagógico. Concordamos com Porpino (2018, p. 94) ao abordar a educação como uma aprendizagem da cultura que “nos faz pensar em um educar que transita necessariamente pelo passado, na criação do presente e na transformação de novas perspectivas para o futuro”. Trata-se de uma “apropriação do sentido da existência”. Trata-se, também, de uma educação que propõe o contato com os sentidos, condição que torna imprescindível a presença do corpo e, conseqüentemente, da dança como experiência estética no ensino de arte.

Falar em ensino de arte, arte/educação, é falar sobre “todas as formas de relação entre arte e educação e entendida como qualquer prática de ensino e aprendizagem em artes visuais, em qualquer relação de tempo e espaço” (DIAS, 2016, p.135). Embora essa definição possa parecer simples, a maneira como seus componentes se relacionam é um pouco mais complexa.

A complexidade se inicia com o uso de diversas terminologias referentes à arte-educação, como o autor explica:

Cultura visual não significa a mesma coisa que educação da cultura visual. Assim como arte-educação não é arte-educação da cultura visual e menos educação da cultura visual. Do mesmo modo que educação da cultura visual também nem é arte-educação da cultura visual, educação visual de textos significativos, nem muito menos educação da cultura material (DIAS, 2016, p.135).

Percebemos, a partir do detalhamento conceitual proposto por Dias (2016), uma complexa relação teórica e histórica entre a educação e a arte. Essa relação tem gerado discussões sobre distanciamentos, aproximações e deslocamentos teórico-conceituais referentes à cultura visual.

A arte-educação contemporânea está ligada a práticas e experimentações correntes, embora ainda recentes no ensino e na aprendizagem das artes visuais. Mesmo não sendo sinônimo de arte-educação pós-moderna, de arte-educação

reconstrucionista ou de arte-educação multicultural, essas experimentações compreendem tendências que descreveremos mais adiante.

Segundo Dias (2016), a arte-educação pós-moderna vem desde os anos 80 até os dias de hoje propondo um currículo mais abrangente das artes, abrindo espaço para que os participantes se envolvam mais intensamente com as artes visuais, aprendendo a linguagem visual, o fazer, e entendendo “as obras de arte em seus contextos culturais e históricos” (DIAS, 2016, p. 136). No entanto, apesar dos avanços ocorridos nesses mais de 20 anos há, ainda, uma predominância de conteúdos curriculares norte-americanos e eurocêntricos, e muito pouco sobre os contextos e subjetividades dos estudantes. A arte-educação multicultural, por sua vez, “reconhece a necessidade de programas de estudos” (DIAS, 2016, p.136) que incluam o campo das diversidades, de gênero, sexuais, de classe e étnico-raciais. Já na perspectiva da arte-educação reconstrucionista há uma busca pela reconstrução social dos indivíduos e sua relação com a comunidade ao permitir a visibilidade daqueles que não estão associados à instância do poder. O currículo é idealizado como “um veículo para promover o descontentamento social e para equiparar os estudantes com as habilidades necessárias para conceber novas metas e efetivar mudanças sociais” (DIAS, 2016, p. 137).

O estudo do cotidiano se mostra essencial para a perspectiva reconstrucionista, uma vez que possibilita a capacitação de estudantes para a compreensão e alteração de realidades sociais injustas por meio da experiência estética. “A cultura visual discute e trata a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas principalmente”, como forma de “compreender o papel social da imagem na vida cultural” (MARTINS, 2007, p. 26). Nesse sentido, como afirma Giroux (1999, p. 221)

[...] estão em jogo maneiras de construir práticas educacionais que expandam as potencialidades humanas possibilitando às pessoas modos de intervir na formação de suas próprias subjetividades; de identificar diferentes pesos ideológicos e afetivos; de construir formas de resistência criativa para enfrentar as difamações erigidas pela ‘cultura dominante’ que, ‘através da produção de significado e regulamentação do prazer’ tenta perpetrar, ‘tanto semântica quanto afetivamente’ ‘a cumplicidade de grupos subordinados’.

Seguindo por este caminho, Dias (2016) contextualiza esses conceitos e práticas ao afirmar que no início do século XXI, no Brasil, os conceitos de ‘cultura visual’ e ‘educação da cultura visual’ começam a ser associados com frequência ao conceito de ‘cotidiano’ na literatura em arte e em arte-educação. Há, assim, por meio das práticas pedagógicas, uma mudança de foco do estudo da arte da elite buscando “incorporar, na discussão, aspectos culturais da visualidade do cotidiano ao ampliar as formas de conhecer e incorporar as questões da visualidade cotidiana nas práticas escolares” (DIAS, 2016, p. 134). As experiências cotidianas “constituem um mecanismo de construção de conhecimento que exige refletir de forma permanente sobre as condições de expectativa das imagens e, ao mesmo tempo” sobre as aberturas para se criar outras imagens que entrem em diálogo e confronto com “as quais nos vinculamos” (VICCI, 2015, p. 48).

Entretanto, a maneira como o conceito de “cotidiano” tem sido de fato inserido na realidade de sala de aula, segundo o autor, revela uma visão acrítica, “como aquilo que se faz e se passa todos os dias na vida de uma pessoa” (DIAS, 2016, p. 134). Essa perspectiva não condiz com a literatura inicial construída por teóricos anglófonos que trabalham com o termo ‘cotidiano’ de maneira ampliada, indicando “tempo/espaço dilatado no qual se dá toda a vivência de um ser humano e a relação espaço-temporal na qual se dá essa vivência”. (DIAS, 2016, p. 134).

Uma concepção distorcida do conceito de “cotidiano” tem influenciado as práticas pedagógicas, perturbando os percursos trilhados pelo ensino de arte no país. Concebemos o espaço da escola como local em que os sujeitos possam pensar criticamente o mundo e a si mesmos. Espaço para despertar e familiarizar os indivíduos com experiências culturais e estéticas a partir do corpo, que promova abertura ao colocar em perspectiva o contexto embrião de mundo que a escola representa. Referimo-nos às práticas pedagógicas que coloquem em evidência o mundo em “suas vivências concretas, suas características culturais, de classe, raciais e de sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, perspectivas e esperanças” (BARONI; SANTA, 2015, p. 154). Cada corpo é um conjunto peculiar de questões e expectativas preenchido por dores, amores, mundos plurais, prontos a serem libertos pela escrita, pela música, pela dança, pela arte. Como afirma Porpino (2018, p. 104), “a dança traz consigo múltiplas narrativas

expressas nas diversas possibilidades de vivência estética do corpo em movimento”, tornando indiscutível a potência estética e artística que há no nosso “eu-corpo”, se considerarmos que “mentes e corpos não têm que se ‘integrar’, são integrados” (RENGEL, 2007, p. 37).

Em sintonia com essas ideias, pensar o sentido estético e sensível na educação torna-se um ato político, uma busca por mudança de paradigmas em relação aos regimes estéticos instituídos. O caráter de uma nova “política da estética”, apresentada por Rancière (2009), indica uma alternativa para repensar as funções da arte na sociedade. Repensar essas funções pressupõe relacionar arte, política e cotidiano como parte de um sistema, no qual a política está vinculada aos espaços emancipatórios nos quais os sujeitos podem se apropriar de suas vozes e atos.

A arte não é política em primeiro lugar pelas mensagens e pelos sentimentos que transmite sobre a ordem do mundo. Ela também não é política pelo seu modo de representar as estruturas da sociedade, os conflitos ou as identidades dos grupos sociais. Ela é política pela distância que toma em relação a essas funções, pelo tipo de tempo e de espaço que institui, pelo modo como recorta esse tempo e povoa esse espaço. São duas transformações dessa função política. (RANCIÈRE, 2010, p.20).

Para Rancière, a política não é a luta pelo poder ou o seu exercício, mas “uma esfera particular de experiência, de objetos colocados como comuns e originários de uma decisão comum, de sujeitos reconhecidos como capazes de designar esses objetos e argumentar a respeito deles” (RANCIÈRE, 2010, p.20).

Essa compreensão de arte política torna possível pensar a emancipação como um processo de partilha que o autor denomina “partilha do sensível”, ou seja, uma distribuição ou redistribuição de identidades e lugares, um “corte e recorte dos espaços e dos tempos, do visível e do invisível, do barulho e da palavra” (RANCIÈRE, 2010, p. 21). A política e a arte possuem uma origem comum. Ele identifica a política como sendo essencialmente estética, fundada em um mundo sensível assim como as expressões artísticas. Ainda de acordo com Rancière (2009), existe uma estética política que se ocupa daquilo que se vê, daquilo que se pode dizer sobre o que é visto, da habilidade para ver e da capacidade para dizer sobre as propriedades do espaço e das possibilidades do tempo, ou seja, das

temporalidades. O autor define a ideia de política a partir de uma separação que se fundamenta na posição e na possibilidade de participação dos indivíduos na sociedade, considerando os espaços e os sujeitos que são chamados a ocupá-los, considerando que “cada indivíduo arma processos e experiências, atravessa diversos lugares e seleciona histórias para construir seu próprio itinerário”, conforme explica Vicci (2015, p. 52) ao analisar o argumento de Rancière.

Em relação à arte, Rancière (2009, p. 22) afirma que “um regime de identificação da arte é aquele que põe determinadas práticas em relação com formas de visibilidade e modos de inteligibilidades específicos” (RANCIÈRE, 2009, p. 22). Reforçando o posicionamento de Rancière, Aguirre (2011) considera a arte como uma forma de simbolização visto que suas especificidades emanam dos contextos culturais. Barbosa (1998, p. 16) complementa esses argumentos ao situar “a arte na educação como expressão pessoal e como cultura... [como] um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento”. Nesse sentido, pensar a dança como prática educativa é uma maneira de abrir espaço para que ela seja entendida “não só como obra de arte, mas como manifestação dinâmica e significativa para uma cultura” (PORPINO, 2018, p.101). Ainda de acordo com a autora, cada momento/movimento que concretiza a dança está latente de sentidos e formas a serem recriadas. São recriações individuais e coletivas realizadas por meio de experiências estéticas e vivências que ganham significados a partir da cultura. Por meio da dança, alunos são capazes de apreender, via corpo, afetos e conhecimentos para uma formação que vai além dos conteúdos e que se torna necessária para um enfrentamento crítico do mundo.

Assim, esta proposta educativa emancipadora articula um deslocamento do “estético” para diversos âmbitos da vida cotidiana, como reflexo das transformações culturais e, especialmente, da virada cultural “que permitiu aproximar as artes da vida real, propiciando a intervenção educativa em todas as ordens da prática estética” (AGUIRRE, 2011, p. 82). Esta nova situação surge em decorrência da virada imagética, explicitada por Mitchell (1995) e, ainda, da virada linguística detalhadamente analisada por Rorty (1979).

Fica evidente a impossibilidade de realizar uma dissociação entre o contexto educativo, a arte e a cultura. Estamos sitiados por imagens disseminadas por uma

multiplicidade de aparatos visuais. Nos dias de hoje, as imagens nos invadem, afogam-nos, tornam-nos reféns sem que tenhamos tempo de desenvolver uma compreensão crítica sobre elas ou a partir delas.

Evidentemente, na atualidade a circulação e o acesso que temos, os modos interpretativos e interativos que se estabelecemos com as imagens, são completamente diferentes das épocas anteriores. Mudaram os suportes, as tecnologias, as formas de visualização e o modo de nos posicionarmos em relação às imagens; porém, as imagens continuam narrando o mundo, instituindo saberes e verdades. (CUNHA, 2015, p.168).

Vicci (2015, p. 48) corrobora os argumentos apresentados por Cunha ao afirmar que estamos a todo tempo negociando, consumindo e nos confrontando com uma infinidade de imagens, “das quais nos apropriamos e ressignificamos consciente e inconscientemente”.

Segundo Aguirre (2011, p. 80), a interpretação das imagens ganhou potência a partir da virada linguística ao “propiciar a compreensão crítica dos mecanismos de dominação que se põem em jogo mediante tais imagens [...] [ajudando-nos] a desconstruir os referentes culturais, sociais, políticos e estéticos” trazidos pela cultura visual. Cunha (2015, p. 169) esclarece que embora ainda haja pouco reconhecimento “das imagens como produtoras e mediadoras de conhecimento”, elas nos afetam de muitas maneiras, alterando pontos de vista e configurando realidades.

As implicações decorrentes da virada linguística e seus desdobramentos em termos dos diversos processos de desconstrução demonstram a premente necessidade de dar atenção aos discursos visuais no processo da educação. No entanto, falar de cultura visual é tarefa complexa.

2 INTER-RELAÇÕES ENTRE ENSINO DE ARTE, IMAGEM E CULTURA VISUAL

Mitchell (2002) define os estudos de cultura visual como uma maneira de compreender as representações visuais e as formas como elas impactam ou alcançam o ensino de arte, chamando atenção para a necessidade de estarmos

atentos aos discursos e narrativas visuais. Rogoff (1998) faz referência aos estudos da imagem dando destaque para a experiência visual ao explicar que,

Em um nível nós certamente focamos na centralidade da visão do mundo visual a produzir significados, estabelecer e manter valores estéticos, estereótipos de gênero e relações de poder na cultura. Em outro nível nós reconhecemos que abrir o campo da visão como uma arena na qual os significados culturais são constituídos, também, simultaneamente, ancora nela um grande espectro de análises e interpretações do áudio, do espacial e das dinâmicas psíquicas do espectador. (ROGOFF, 1998, p. 24, apud AGUIRRE, 2011, p. 78).

Entretanto, a cultura visual não se preocupa apenas com o sujeito que vê, ou seja, com o espectador, mas com aqueles indivíduos que colocam imagens em circulação e controlam, de alguma maneira, o seu fluxo, ou seja, “aquele sujeito a quem a sociedade dá o poder de olhar e ser olhado” (BANKS, 2009, p. 61). “O ato de olhar produz conhecimento que, por sua vez, constitui a sociedade” (BANKS, 2009, p. 61). Concordamos com Oliveira e Sgarbi (2008) ao abordarem o conhecimento como um conjunto de redes que permite múltiplos saberes, interações sociais múltiplas entre sujeitos com experiências diversas envolvendo valores e emoções.

Nos estudos da cultura visual, a imagem adquire importância como veículo para produção cultural, para a produção de práticas sociais visando à criação de redes que busquem alcançar realidades alternativas, que possibilitem aproximação com os contextos educativos e, mais especificamente, com o ensino de arte. Para Duncun (2011, p.21), as imagens “sempre desempenham um papel no âmbito de lutas pelo significado, seja legitimando noções existentes e as estruturas de poder que apoiam, seja contestando tais noções ou incorporando ambivalência e contradição”.

Em complemento às ideias de Duncun, Pillar (2011, p. 297) afirma que “a palavra imagem abriga, em sua amplitude, não só criações artísticas, mas também produções de mídia, objetos do nosso cotidiano, lugares, pessoas, enfim”, o que é visível e percebemos visualmente.

A multiplicidade das imagens gera mestiçagem e mutabilidade constantes na cultura visual. De acordo com Pla (2013, p.155), o estudo da mestiçagem e mutabilidade requer a adoção de uma ‘metodologia viva’ (“*living methodology*”),

termo utilizado por Smith (2008) para caracterizar os estudos da cultura visual “como a única estratégia possível em um campo que é transformado continuamente por novas situações políticas, dilemas éticos, documentos históricos, viradas conceituais e novos objetos e artefatos, meios” que afetam as maneiras de ver. As imagens possibilitam diálogos com as subjetividades dos alunos ao mesmo tempo em que incentivam a construção de um olhar crítico que problematiza as práticas pedagógicas e, em decorrência, diferentes modos de aprender e ensinar. Dar visibilidade às imagens que nos circundam é uma maneira de ajudar os educadores a enxergar a escola e seu contexto sócio-histórico-cultural, sugerindo caminhos/alternativas contemporâneos de formação para os indivíduos que dela fazem parte.

Assim, a dinâmica do fenômeno imagético contemporâneo deixa evidente a necessidade de abordar conhecimento e experiência visual como parceiros que influenciam a compreensão estética porque,

a arte é experiência porque o todo coerente que constitui a ação ou a obra finalizada contém, de maneira condensada, nessa culminação que constitui a ação ou o objeto, todos os componentes de qualquer processo de interação entre o ser humano e a vida (AGUIRRE, 2011, p. 83).

Aguirre (2011) explica que do ponto de vista da educação, a transformação pessoal dos usuários, seja como produtores ou receptores, é o que interessa da experiência. Tourinho (2009, p. 151-152) reforça as ideias de Aguirre ao detalhar que se limitar “apenas ao discurso visual que é relevante para os alunos significa uma medida de concessão que estaria ignorando o poder da imagem para criar experiências, gerar discursos”.

Em sintonia com as ideias de Tourinho (2009) e de maneira mais específica, de Aguirre (2011, p. 84), podemos dizer que do “ponto de vista educativo, o que [nos] interessa da experiência é sua capacidade para se converter em detonante da transformação pessoal de seus usuários”. Isso só será possível através de espaços abertos às experiências que agreguem os campos da arte, da educação e da pesquisa, sem ignorar o poder das imagens e os significados do corpo.

O processo de emancipação, no contexto do ensino de arte, desenvolve-se por meio das diversas possibilidades ofertadas pela cultura visual, transformando

sujeitos “sensíveis, críticos e éticos que estejam [...] [com] disposição [...] de romper com os regimes do sensível imposto pela política estética herdada da modernidade e para dispor de critérios de justiça que eliminem ou aliviem a exclusão” (AGUIRRE, 2011, p. 92). A cultura visual, em sua transdisciplinaridade, “se efetiva mediante a articulação de diferentes saberes para compreender os efeitos e o poder dos processos de subjetivação exercidos pelas imagens” (NASCIMENTO, 2011, p. 210).

Tourinho e Martins (2011) assinalam que as imagens, muito mais que certezas, vínculos e interpretações, criam acordos e desacordos. Elas podem gerar discursos, gestos, questões e dúvidas, além da incorporação de novas imagens. Os afetos e as experiências presentes na relação com as imagens auxiliam os sujeitos a compor sua posição no mundo. Para Berté (2015b, p.76), os afetos “possibilitam pensar sobre como objetos, imagens, outros corpos e situações podem afetar o corpo e também sobre como impressões, marcas, imagens, imaginações, ideias – emergidas dessas interações” também são capazes de afetá-lo.

A cultura visual discute a formação educacional dos indivíduos em espaços formais ou não formais como algo que deve ir além de práticas disciplinares estanques, que pode alcançar espaços transdisciplinares e contribuir para uma formação compatível com as complexas demandas contemporâneas. Não podemos negar a existência de uma crise social na qual a educação é vista como parte de políticas de mercado que afetam currículos, vozes, afetos, corpos e experiências, abrindo brechas para subjetividades acríticas.

Promover engajamento político, estético e social é uma maneira de se contrapor a essa onda de ‘subjetividade acrítica’, de compreender e destacar “o corpo como nossa identidade, nossa unidade de existência que nos dá visibilidade e acesso ao mundo” (FARAH, 2010, p. 402). Complementando Farah, Tiburi (2017, p. 211) acrescenta que estar alienado do corpo é estar alienado do espaço. “E isso não é apenas estético, é também político. Em poucas palavras, estar alienado do corpo é estar alienado do que possibilita toda experiência. E estar fora da própria experiência é ter perdido a si mesmo e o mundo ao redor: tudo”.

Ao entender o campo do ensino da arte enquanto experiência, escolhemos um caminho que tem por objetivo articular de forma orgânica a reflexão e a prática, a inteligibilidade e a sensibilidade (BREDARIOLLI, 2016), estimulando um processo

emancipatório e um acesso mais democrático à recepção e à produção cultural por meio de investigações que se aproximam da pesquisa em dança.

Assim, pensar a pesquisa na educação a partir de uma estética da dança é possibilitar a construção de uma ponte com os estudos de cultura visual, buscando favorecer a emancipação de um sujeito que habita o seu corpo, fonte e sinergia de um modo de olhar, falar e se movimentar no mundo. “O corpo é uma potência do espaço, e o espaço é uma potência do corpo” (TIBURI, 2017, p. 211). Corpo que é também uma superfície “de escrita para [...] os textos que nele se inscrevem sejam [eles] materiais ou simbólicos” (SANTOS, 2006, p. 47). A convergência entre pesquisa, dança e os estudos da cultura visual propicia reflexões sobre o corpo como eixo de produção cultural e estética no mundo contemporâneo e principalmente o modo como tal convergência reverbera no campo da educação.

As pesquisas que focam seus estudos na cultura visual se interessam em responder questões sobre a maneira como as imagens “nos fazem ver, ouvir, falar, agir e pensar de um determinado modo e não de outro”. (NASCIMENTO, 2013, p. 243). Para o autor, a compreensão de como nos tornamos o que somos, ou como somos provocados a sermos diferentes do que somos passa pelos discursos veiculados pelas imagens. Complementando os argumentos de Nascimento, os autores Tourinho e Martins (2011, p. 60) explicam que

as imagens que vemos são vestígios dessa realidade, resultado de um trânsito, uma transferência de informações/eventos visuais entre o mundo externo e o mundo da mente/corpo. Essa transferência de informações e eventos visuais agrega um processo de estabilização que [...] dá sentido e continuidade ao que é visto como unidades separadas, ou seja, como fragmentos imagéticos.

No entanto, a potência cultural e social presente no campo das imagens e visualidades dependem da relação com o outro, relação que dá vida à intertextualidade, uma vez que as imagens não falam sozinhas. Nesse sentido, Monteiro (2008, p.132) assinala que “o valor estético também é uma construção social”.

Para Campos (2012, p. 24), a cultura visual pode ser entendida como um “modo de apreender e decodificar visualmente a realidade, tendo em consideração a natureza cultural e psicossocial da percepção e cognição”. Para ele, o próprio

termo “cultura” já apresenta uma fundamentação para pensarmos a análise das imagens a partir dos processos sociais em um detalhamento que coloca em perspectiva a visão e a própria imagem a partir de quadros sócio-histórico-culturais. Walker e Chaplin (1997, p. 22 apud CAMPOS, 2012, p. 21) reforçam essa ideia ao afirmar que

aqueles que estudam a cultura visual não estão primordialmente preocupados com como as pessoas veem o mundo, mas como as pessoas veem imagens fixas e em movimento e uma série de artefactos que foram criados, em parte ou na íntegra, para serem olhados.

Assim, a perspectiva de estudar as imagens a partir da relação com o corpo parte do entendimento de que “as imagens não trazem significados prontos e anexados em si, como mensagens ou legendas, pois, estes são construídos na interação dos corpos com as imagens” (BERTÉ; MARTINS, 2016, p. 311). As imagens podem ser compreendidas como estando vinculadas ao modo como “uma ideia, objeto, ou pessoa [e porque não dizer corpo] se posiciona no ambiente, em uma determinada situação” (BERTÉ; TOURINHO, 2013, p.1457).

3 APROXIMAÇÕES ENTRE CORPO, IMAGEM E EXPERIÊNCIA COTIDIANA

Destacamos a potência do corpo enquanto caminho para trabalhar a educação em arte, pois o corpo é um modo de olhar e de falar do e sobre o mundo. As aprendizagens, de acordo com Vicci (2015, p. 55), habitam os corpos e a memória, “constroem-se, transformam-se e circulam de forma corporizada ao mesmo tempo em que se reafirmam e se confrontam em seus vínculos”.

Tudo o que sabemos, vemos e sentimos é parte de nós mesmos, pois o corpo é o marco zero do mundo, é a fresta por onde percebemos, recebemos e capturamos os fragmentos que nos cercam. “Corpo é processo, ação, trânsito entre natureza e cultura” (BERTÉ, 2016, p.80).

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito

ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. (GREINER; KATZ, 2005, p. 130-131).

A potência dos argumentos de Greiner e Katz deixa evidente a impossibilidade de negar que a experiência existencial do ser humano se dá com a ajuda do próprio corpo (VIANNA, 2005). O nosso corpo e tudo o que representamos está diretamente ligado ao ambiente em que nos colocamos, pois não existe um corpo distinto daquilo que foi criado culturalmente. O conceito de corpomídia “propõe a inexistência do corpo fora da cultura, [visto que] corpo e ambiente se codeterminam” (KATZ, 2010, p. 127 apud BERTÉ; TOURINHO, 2014, p. 77), compreendendo a cultura como uma “possibilidade de passagem de um âmbito a outro, entre o externo e o interno”. Berté e Tourinho (2013, p. 1455) enfatizam que “os corposmídia utilizam das referências e experiências [enraizadas no corpo] para significar e negociar significado com o contexto”, com as trajetórias e interesses.

As imagens, ainda de acordo com Berté (2016, p. 80), são performativas, “elas têm um poder de transformação e não apenas de representação, no sentido de que elas (per)formam/(trans)formam a vida e as relações dos corposmídia. As imagens contaminam”, como afirmam Katz e Greiner (2001).

Fundamentadas nesse entendimento, pesquisas em educação em arte que elegem o corpo como sujeito, abrem caminho para pensarmos como as pessoas, os contextos e as histórias passam por nós e deixam no nosso corpo suas marcas. Esse caminho nos leva à compreensão sobre procedimentos do corpo que o permite analisar, descartar e alterar informações e imagens que ele recebe do cotidiano, do ambiente no qual se insere e da cultura do qual é parte. (BERTÉ; TOURINHO, 2013). “Corpo é processo, ação, trânsito entre natureza e cultura” (BERTÉ, 2016, p.80), é um modo de organizar imagens no campo das ideias e passar a vê-las como imagens-ação. É uma maneira de pensar e dizer o que sentimos em relação aos afetos e sobre o que nos afeta. Os afetos estão ligados tanto aos movimentos corporais quanto às imagens mentais “que o corpo forma sobre objetos/situações/corpos com os quais se relaciona ou sobre si próprio na relação” (BERTÉ, 2015b, p. 77) com eles mesmos. Katz e Greiner (2001, p. 90) aprofundam esta ideia e explicitam que,

As informações do meio se instalam no corpo; o corpo, alterado por elas, continua a se relacionar com o meio, mas agora de outra maneira, o que o leva a propor novas formas de troca. Meio e corpo se ajustam permanentemente num fluxo inestancável de transformações e mudanças.

Na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, Santos (2006, p. 48) aborda as chamadas “pedagogias do corpo” assinalando que na investigação de discursos, de representações e práticas, há a produção de significados sobre o corpo. O fundamento dessas pedagogias está ancorado na premissa de que “ênfatar tais questões significa desconstruir/desnaturalizar determinados discursos que produzem (e, portanto, governam) os corpos a partir de diferentes instâncias pedagógicas culturais” (SANTOS, 2006, p. 49). De acordo com essa perspectiva elaborada a partir dos Estudos Culturais em Educação, há uma “ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação” assumem o primeiro plano “da cena pedagógica” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54 apud SANTANA, 2014, p. 58). Nesse sentido, podemos dizer que as imagens atravessam o processo de formação e educação ao desafiar e provocarem o corpo. “Olhamos para elas em consonância com as abordagens da cultura visual e das pedagogias culturais” (BERTÉ; TOURINHO, 2014, p. 93).

Muitas imagens produzidas no cotidiano à nossa volta, “enquanto artefatos culturais não catalogados como belas artes, com seus poderes e ‘vida’”, provocam interações por meio das quais o “corpomídia pode aventurar-se na tessitura de sentidos/significados e questionar-se acerca de seus modos de ver e ser visto” (BERTÉ; TOURINHO, 2014, p. 92). Assim, é possível pensar em um desafio educativo envolvendo as relações entre a política, a estética e o sensível no campo da cultura visual, buscando propiciar uma abertura para a diversidade “dos usos e experiências, incluindo os relacionados ao afetivo e ao sensível” (AGUIRRE, 2011, p. 72) que encontram lugar no corpo. Essa abordagem complementa aquela desenvolvida por Giroux (1999) quando propôs uma pedagogia que vincula as relações do cotidiano (vivência de um indivíduo em um tempo/espaço dilatado) com o conhecimento da escola, estabelecendo dessa maneira espaços emancipatórios. Reafirmando a pertinência da proposta de Giroux (1999, p. 220), podemos

acompanhá-lo ao dizer que o “terreno cultural da vida cotidiana” é um ambiente em que se encara a produção de subjetividade “como um processo pedagógico”.

Assim, entendemos que os corposmídia que transitam pelo espaço da escola, da academia, transitam também por outros espaços repletos de imagens e artefatos que afetam e se deixam afetar por esses corpos, não havendo limites estabelecidos entre espaço e tempo.

A perspectiva de educação de Aguirre (2011, p. 92), em consonância com as ideias de Rancière, desenvolver-se-ia por meio de um trabalho que vê os indivíduos como sujeitos capazes e não apenas como dominados, tendo a cultura visual como suporte para impulsionar um “empoderamento criativo” e a sensibilização. De acordo com Berté e Tourinho (2013, p. 1466), esse seria um processo de “formação de corpos sensíveis, críticos, éticos e ousados” rompendo com “os regimes do sensível imposto pela política estética herdada da modernidade” (AGUIRRE, 2011, p. 92).

4 EM BUSCA DE POSSÍVEIS CONCLUSÕES...

Berté (2015b) se apropria do discurso de Giroux (1999, p. 212) ao discorrer sobre uma pedagogia crítica na qual “a educação é entendida como parte da produção e legitimação das formas e subjetividades sociais”, criando interfaces com as manifestações “culturais populares consumidas pelos estudantes” (BERTÉ, 2015b, p.79) e possibilitando uma visão crítica da experiência dos sujeitos. Expandida teoricamente, essa apropriação aprofunda a importância da experiência crítica ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade de compreender a “pedagogia como forma de produção de intercâmbio cultural” associado aos modos como “o conhecimento é produzido, mediado, recusado e representado nas relações de poder, tanto dentro como fora da escola” (GIROUX, 1999, p. 213).

Nessa perspectiva, a relação com o corpo emerge como força que mobiliza afetos, sensibilidades, pulsões e prazeres por meio dos quais o corpo “aprende, se movimenta, deseja e anseia pela afirmação” (GIROUX, 1999, p. 226). Essa perspectiva deixa evidente a compreensão de que além do discurso existem outras formas de mediar conhecimento. Num ambiente em que haja visão crítica e liberdade pedagógica os afetos podem produzir significados com e a partir do corpo, interagindo “antes, durante ou depois de seus envolvimentos diretos com objetos,

imagens, danças, músicas etc. Em sintonia com a compreensão de que somos corposmídia (GREINER; KATZ, 2005)”, conforme afirma Berté (2015b, p. 80).

Ao expandir esses argumentos, Berté (2015b, p. 89) explicita sua compreensão de “pedagogia cultural, para além de estratégia sociocultural que educa e/ou domina corpos”. O autor concorda com Aguirre (2014, p. 250) ao defender que os corpos podem construir respostas políticas “frente às alternativas educativas instituídas” e ao considerar que tais alternativas “são práticas culturais” que articulam formas de “produção de conhecimento, identidade e valores”.

O olhar contemporâneo no ensino da arte pretende “situar-se nas fronteiras, nos entre lugares nos quais ensinar, pesquisar e fazer arte podem se integrar e se alimentar [...] questionando a cultura que nos rodeia”. (TOURINHO, 2012, p. 232). Nesse sentido, como pesquisadores, interessa-nos problematizar e refletir sobre os atravessamentos que impactam, que afetam o corpo e a formação de sujeitos, mas, especialmente, os modos como o corpo reage enquanto “mídia desses processos, trocas e contaminações” (BERTÉ, 2016, p. 80). O corpo que se movimenta, desloca, produz gestos e dança deve ser compreendido como uma “forma de fazer-dizer o que se sente e pensa sobre o que o afeta” (BERTÉ, 2016, p. 61). No contexto educativo, como observamos anteriormente, esse diálogo possibilita a construção de discursos que utilizam imagens presentes no corpo. Então, dançar, seria uma maneira de movimentar ideias, desejos, identidades, imagens e valores que habitam o corpo e a cultura que ele compartilha. Para Vianna (2005, p.20), “pela dança o homem manifesta os movimentos do seu mundo interior, tornando-os mais conscientes para si mesmo e para o espectador; pela dança ele reage ao mundo exterior e tenta apreender os fenômenos do universo”.

Refletindo sobre os caminhos percorridos nessa escrita, percebemos que estamos diante de uma potência política e estética no campo do ensino de arte. O cotidiano que nos circunda é repleto de nuances, afetos e visualidades que nos convidam a pensar as pedagogias através das imagens, do corpo e da multidisciplinariedade que os caracteriza. A educação da cultura visual se soma, assim, às pedagogias culturais e, como consequência, configura novos modos de abordar a imagem, seus suportes e significados. Evidenciam-se assim “os

investimentos afetivos que os corpos fazem nas suas relações de uso de imagens e tantos produtos e artefatos culturais” (BERTÉ, 2015a, p.60).

Dançar o mundo, dançar as imagens, fazer-pensar dança são processos de formação que constroem relação de reciprocidade entre mundo e sujeito aliando a troca de afetos e experiências para educar corpos. De maneira sutil, Porpino (2018, p. 112) comenta que “a dança nos faz lembrar que a dimensão poética é tão necessária à vida quanto à dimensão prosaica, tão supervalorizada em nossa história. Essa dimensão poética presente e gerada no corpo pela dança abre perspectivas mais amplas” para uma compreensão do mundo e do próprio corpo.

RAIMUNDO MARTIN DA SILVA FILHO

Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA). Pós-doutor pela University of London e pela Universidade de Barcelona onde foi professor visitante. Docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (UFSM), Cultura Visual e Educação (UFG) e do Laboratório Educação e Imagem (UERJ).

PEDRO SIMON GONÇALVES ARAÚJO

Doutorando em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Possui MBA em Marketing pela Universidade Estácio de Sá – RJ.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, I. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 69-111.

_____. Entornos da aprendizagem entre jovens produtores de Cultura Visual: traços e características. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). *Pedagogias culturais*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014. p. 247-274.

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

BARBOSA, Ana M. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARONI, Vivian, e SANTA, Fernando da la. Teoria Crítica, Cultura e Educação: Perspectivas Contemporâneas. *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*. Natal – RN, v. 1, n. 11, Fev. 2015, 144-156.

BERTÉ, Odailso; TOURINHO, Irene. Quando imagens ma(n)donas educam corpos. In: I Encontro Internacional de Estudos da Imagem - IV Encontro Nacional de Estudos da Imagem, 2013, Londrina/PR. *Anais do IV Encontro Nacional de Estudos da Imagem e I Encontro Internacional de Estudos da Imagem*. Londrina/PR: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 1452-1468.

_____. Entre Madonas virgens e eróticas: corpo, imagem e afetos como investimentos das pedagogias culturais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Pedagogias Culturais*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014, p.73 -99.

BERTÉ, Odailso. *Dança Contempop: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015a.

_____. Posicionamentos performativos na dança contempop: possibilidades para aprender, pesquisar e ensinar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... Ensinar....* Santa Maria: Editora da UFSM, 2015b. p. 73-93.

_____. Corpo e experiência no processo criativo de Frida Kahlo: conexões entre dança e cultura visual. *Revista Digital do LAV*, v. 9, p. 60-85, 2016.

BERTÉ, O. S.; MARTINS, R. Corpo e educação: desconstruindo imagens para reconstruir pedagogias. *Educação e Cultura Contemporânea (Online)*, v. 13, p. 307-326, 2016.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. (In)versões didáticas: possibilidades poéticas para processos de formação docente. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 96-109, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>> Acesso em: 04 ago. 2017.

CAMPOS, Ricardo. A cultura visual e o olhar antropológico. *Visualidades*, v. 10, n. 1, janeiro-junho, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/23083>. Acesso em: 03 mar. 2018.

COSTA Marisa V.; SILVEIRA, R.H.; SOMMER, Luis H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, p.36-61, maio/ago. 2003.

CUNHA, Susana R.V. da. Materiais visuais na pesquisa em educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar....* Santa Maria: Editora da UFSM, 2015, p.167-190.

DELEUZE, Gilles e GUATARI, FELIX. Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DIAS, B. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). *Culturas das imagens e desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2016, p.133-151.

DUNCUN, P. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011, p. 15-30.

FARAH, Marisa Helena Silva. O corpo na escola: mapeamentos necessários. *Paidéia* (USP, Ribeirão Preto), v. 20, p. 401-410, 2010. Disponível em: <
http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6507/art_FARAH_O_corpo_na_escola_mapeamentos_necessarios_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 28 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. *Rev. da FAEEBA*, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.

GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GREINER, C; KATZ, H. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.

KATZ, H.; GREINER, C. *A natureza cultural do corpo*. Lições de Dança 3. Rio de Janeiro: Universidade Editora, 2001.

MARTINS, R. 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: UFSM, 2007, p.19-40.

MITCHELL, W.J.T. *Picture theory*. Chicago: University of Chicago, 1995.

_____. Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*. Vol. 1, no. 2, 2002, p. 165 - 181.

MONTEIRO, Rosana Horio. Cultura visual: definições, escopo, debates. *Domínios da Imagem*, n. 2, p. 129-134, maio 2008.

NASCIMENTO, Erinaldo A. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011, p.209-226.

_____. A pesquisa em artes e a perspectiva da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa e SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PILLAR, A. D. Apontamentos para Leitura de Desenhos Animados e Videoartes - online. In: 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2011, Rio de Janeiro. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Online). Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p. 295-309. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gearte/artigos/artigo_analice02.pdf>. Acesso em: 29 de abr.de 2018.

PLA, Alfred P. Conversações na aula de cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p.153-180.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: Estética e política*. São Paulo: EXO Experimental (Editora 34), 2009, 2ª edição.

_____. Estética como política. *Devires*, Belo Horizonte, v.7, n.2, jul/dez 2010, p. 14-36. Disponível em: <<http://opiniaopublica.ufmg.br/devires/index.php/Devires/article/viewFile/325/186>> Acesso em: abril 2018.

RENGEL, L. P. Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007. 156 f. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ROGOFF, I. Studying visual culture. In: MIRZOEFF, N. (Ed.). *The visual culture reader*. 2.ed. London/New York: Routledge, 1998.

RORTY, R. *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton: Princeton University, 1979.

SANTANA, Arão P. Corpo, arte, vida e educação: contribuições da performance para as pedagogias culturais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Pedagogias Culturais*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014, p. 45-99.

SANTOS, L. S. Dos corpos desterrados aos corpos cheios de força: representações culturais de corpo e de saúde em anúncios de anti-retrovirais. In: SOMMER, L.; BUJES, M. (Orgs.) *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

SMITH, M. Preface and acknowledgements. In: _____. (Ed.). *Visual culture studies*. London: Sage, 2008. p.07-17.

TIBURI, Marcia. Ridículo político: uma investigação sobre o risível, a manipulação da imagem e o esteticamente correto. Rio de Janeiro: Record, 2017.

TOURINHO, Irene. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos na prática escolar. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p.141-156.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: UFSM, 2011. p.51-68.

TOURINHO, Irene. Imagens, pesquisa e educação: questões éticas, estéticas e metodológicas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Culturas da imagem: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012, p. 231-252.

VIANNA, Klauss; CARVALHO, Marco Antônio de. (Col.) *A dança*. São Paulo: Summus, 2005.

VICCI, Gonzalo. Imagens e corpos adolescentes: proposta de abordagem a partir da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... Ensinar...*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. p. 45-71.

WALKER, John e CHAPLIN, Sarah. *Visual culture: An introduction*. Manchester University Press: Manchester e New York, 1997, p.7-30.