

PELAS LENTES DA EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS: AS IMAGENS DA CIDADE E DO CORPO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

THROUGH THE LENSES OF EDUCATION IN VISUAL ARTS: THE IMAGES OF THE CITY AND THE BODY IN PEDAGOGICAL PRACTICES

Pedro Simon G. Araújo / UFG

RESUMO

O presente artigo tem como intuito expor o processo e resultados de um projeto de pesquisa em fase de finalização, denominado Corpo, memória e cidade: construindo narrativas na relação com o urbano. A partir da reunião de um doutorando em Artes Visuais com alunos de Licenciatura em Dança, nasce um projeto que busca desnudar os conceitos de corpografia, corpomídia, performance, além de estimular reflexões sobre o posicionamento de educadores no ensino de artes. Por meio de uma abordagem metodológica apoiada na pesquisa narrativa, buscou-se pensar a relação estabelecida entre as imagens do corpo, imagens da cidade e as memórias que os perpassam. A cultura visual, os estudos do corpo e da imagem são apresentados como apoio teórico na construção do artigo.

PALAVRAS-CHAVE

Arte; Educação; Corpo; Imagem; Cidade.

ABSTRACT

This article intends to expose the process and results of a research project in its final phase, called Body memory, city: constructing narratives by the relation with the urban. From the meeting of a doctoral student in Visual Arts with Dance Degree students, a project that seeks to expose the concepts of corpography, corpomedia, performance, and stimulate reflections on the positioning of arts teacher education is born. Through a methodological approach based on narrative research, the relation established between the images of the body, images of the city and the memories that pass through them is thought. Visual culture, body and image studies are presented as theoretical support in the construction of the article.

KEYWORDS

Arts; Education; Body; Image; City.

Pensando uma educação emancipadora e crítica nas artes

O processo de ensino e aprendizagem demanda do educador e das instituições tomá-lo sempre como um desafio. O desafio se instaura, uma vez que lidamos com indivíduos diferentes, formados dentro dos mais diversos contextos, com distinções de valores, ideais de vida e que se colocam dentro do espaço de sala de aula em busca de novos conhecimentos. Deparamo-nos nesse contexto com uma ampla multiplicidade de visões de mundo, percepções sobre as realidades que os cercam, o que a partir de uma perspectiva crítica deveria ser colocado em debate na hora de se pensar as práticas metodológicas, as aplicações e construções de currículos e planos de ensino. Observar e perceber o universo que nos abraça e no qual os alunos se fazem presentes é uma valiosa ferramenta para se pensar os caminhos de ensino e aprendizagem em quaisquer áreas de ensino. Há no papel do educador a responsabilidade de ser capaz de gerar novos significados e sentidos a partir do que propõe enquanto caminhos neste fazer ensinar diário.

Martins e Tourinho (2005, p.93) apresentam que a elaboração do pensamento crítico “encontra suporte nas ideias de Paulo Freire (1991; 1996; 2004) e se expande com as influências e transformações propostas pelas viradas cultural (HALL, 1997) e narrativa (DENZIN & LINCOLN, 2003) que demarcaram novos horizontes discursivos, teóricos” e conseqüentemente também práticos, estabelecendo uma relação com o cotidiano, noções de poder, afetos, sensibilidades que nos são formativas enquanto sujeitos.

Esse modelo de educação que se pauta na teoria crítica para o seu desenvolvimento é enxergado como possível por Baroni e Santa (2015, p.150) por meio do “conceito de emancipação” que permite ao sujeito perceber a sua “real vocação: a de transformar a realidade” (FREIRE, 1997, p.13), mas também dá lugar a um “corpo teórico capaz de realizar não somente uma crítica contundente da realidade (...) [mas também de rejeitar] qualquer verdade irrefletida”.

A formação de um sujeito emancipado e crítico pressupõe a compreensão das subjetividades, do contexto sócio-histórico-cultural do qual recebe influências, de um olhar cuidadoso para as realidades que se fazem presentes e que trazem em si potencialidades e riquezas. Baroni e Santa (2015, p.151) traduzem bem essas questões ao afirmarem que entendem 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”.

O campo das artes e da cultura visual permitem novas aberturas e modos de se pensar a pedagogia criticamente ao tornarem possível uma ponte direta entre o cotidiano e suas produções. Dias (2016) contextualiza essas questões ao afirmar que no Brasil, no início do séc. XXI, os conceitos de cultura visual e educação da cultura visual passam a ser associados ao conceito de cotidiano com certa constância. Aponta-se uma mudança no foco dos estudos da arte permitindo “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).

Entende-se que não há como se pensar a arte apartada da sua cultura e muito menos de todas as realidades e vivências que sensibilizam os indivíduos rotineiramente, o que abala, de modo consequente, as práticas pedagógicas e a formação dos sujeitos. A transdisciplinaridade que atravessa e afeta essas áreas admite e cobra por uma reconstrução de velhos processos e maneiras de se configurar o conhecimento. O ensino de artes provoca o educador, para que em sua execução proporcione aprendizagens que extrapolem as fronteiras duras e encaixotadas, e compreenda a arte-educação, pelas palavras do próprio Dias (2016, p.135), como “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”. A arte-educação pós-moderna, desde a década de 80, tem proposto um currículo mais inclusivo das artes, estimulando um envolvimento com as artes visuais, o aprendizado das diversas linguagens, além de “possibilitar que os

estudantes, por meio da contextualização e aceitação da vida cotidiana, possam acessar obras artísticas e/ou artefatos culturais que lhes sejam significativas para o desenvolvimento pessoal em atividades” (ibidem, p.136) de produção e apreciação.

No sentido de pensar a formação crítica de indivíduos e de educadores explicitando a importância da experiência, do cotidiano e do sujeito, Martins e Tourinho (2005) ainda trazem importantes observações. Segundo eles, “as questões de identidade [assim como as experiências vividas] vêm assumindo [importância] na teorização curricular nas últimas décadas” (p.89). Para eles, a compreensão de um currículo crítico nas artes visuais está ligada a como operam os poderes para privilegiar “certos tipos de conhecimento, fazeres e formas de compreensão” (p.96). Essa mudança de currículo permite

tratar o aluno como ser crítico, capaz de problematizar o conhecimento a ponto de torna-lo emancipatório, o que implica dar voz ativa aos estudantes, problematizando a prática pedagógica a partir das 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).

Isto leva-nos a pensar a importância de se dar espaço para que as experiências tanto individuais quanto coletivas não sejam silenciadas, possibilitando que os conhecimentos que daí surgem, aliados a vivências em diferentes lugares, tempos e circunstâncias possam ser reconhecidas e reconstruídas. Os autores deixam claros seus posicionamentos, há que se “trabalhar com um olhar contextualizado, singularizado e interpretativo, sobre as situações e acontecimentos do cotidiano da escola, das experiências que ali são vividas” (MARTINS; TOURINHO, 2005, p.97).

Aos poucos, o que vai se tornando mais evidente é que a formação emancipadora de sujeitos pede o reforço de novos currículos capazes de desvendarem práticas metodológicas que dialoguem com os conflitos e realidades vivenciadas. No campo das artes, compreende-se que seu estudo “pode se tornar muito mais significativo quando aproxima suas produções para uma realidade mais palpável ao educando,

valorizando a riqueza de saberes possibilitada pelas diferenças culturais” (VAZ; DIEHL, 2010, p.83-84). Trata-se do processo de tornar o currículo cada dia mais criativo, sendo “capaz de reinventar a si próprio a partir de abordagens e práticas que rompem fronteiras disciplinares fazem bricolagens conceituais e estéticas e utilizam, por empréstimo, noções e imagens que pertencem a outros contextos de origem” (MARTINS; TOURINHO, 2005, p.97).

O universo artístico se altera a cada dia, pensar a cultura visual, as artes visuais, a educação em arte é também estar atento ao que nos rodeia, é ser capaz de compreender que as manifestações artísticas não estão apenas dentro do espaço dos museus, mas que estão cada vez mais próximas do público e dos espaços habitados por nós.

Dialogar sobre o próprio espaço, não como cópia, mas como possíveis ambientes de criação, amplia a ideia de educação para além da escola, mostrando que a aprendizagem não se faz unicamente através do confinamento em salas fechadas, organizadas pelo ensino institucionalizado, mas que também se faz partindo daquilo que se vê, que se conhece e se toca no espaço externo (VAZ; DIEHL, 2010, p. 84).

E essa é uma percepção que parece encontrar força em várias vozes. Martins e Tourinho (2005, p.101) não se furtam em dizer que “privilegiar a esfera pública significa colocar em evidência o compromisso com relações igualitárias entre sujeitos, com a cidadania e a colaboração na construção de um mundo justo, com qualidade de vida”. E que isso tem um reflexo muito grande sob as práticas de ensino e aprendizagem, que se modificam no “espaço público porque são processos que expõem, discriminam e transformam os sujeitos” (p.105). Valoram “o público como espaço de legitimação das práticas pedagógicas em artes visuais” (p.88).

Dias (2016, p.143) ao pensar a importância da cultura visual e sua relação com os fazeres artísticos, o ensino de arte e os estudos culturais traz, pelas reflexões de Duncum (2003), percepções que se somam ao que se observava anteriormente. Há uma dinâmica que se baseia nas experiências vivenciadas cotidianamente pelos

estudantes, no entanto alerta que “entre os principais desincentivos está o fato de ela demandar uma reconceitualização da arte educação, o que pode parecer para muitos professores de artes que estas práticas pedagógicas não sejam arte educação” (2003, p.22).

Acredito ser importante, nesse sentido, pensar e debater práticas artísticas que permitam uma fuga ao tradicionalista ensino de artes que se prende ao espaço de sala de aula e ao que é construído e analisado a partir de artefatos específicos e visualidades cômodas.

Insisto aqui na importância que há em se expandir e dar novas amplitudes ao ensino de artes, por meio de caminhos metodológicos que sejam capazes de acompanhar o desenvolvimento e a formação do aluno em seus contextos cotidianos, em suas buscas por uma formação identitária, em questionamentos socioculturais, etc. Metodologias essas que se fazem holísticas ao perceberem o corpo como porta para novas percepções, sentidos e significados.

Corpo, imagens e os desafios das artes visuais

Algo que me encanta em termos metodológicos no ensino de artes, é a grande gama de possibilidades que se colocam ao educador no momento de definir as práticas a serem realizadas com um grupo ou uma turma específica. Entendo que cada micro contexto de sala de aula traz em si multiplicidades e subjetividades muito particulares e por vezes nem tanto, mas que se tomadas e percebidas como potência, libertam a visão daqueles que se colocam no papel de educadores para enxergarem além de percepções estanques. Miranda (2016, p.153) ao propor a utilização de imagens na educação, porém tomando como ponto de partida as “próprias situações que protagonizamos cotidianamente em relação com o mundo que nos rodeia, mas também a partir daquelas que decidimos particularmente” aponta atalhos onde encontramos ricas experiências estéticas e “possibilidades de gerar narrativas próprias e posições genuínas de estar no mundo”.

Seguindo por este caminho, volto a destacar a necessidade de trazer o corpo para perto novamente. Lidar com o corpo e percebê-lo como essa brecha através da qual apreendemos e sentimos o mundo, por vezes é considerado um caminho torto, mas que guarda em suas ressalvas traços paradoxalmente positivistas. “A presença do corpo na arte é algo que perpassa toda a existência do ser humano como produtor e criador ao longo da história, sendo que, na pós-modernidade podemos dizer que o corpo volta a ser tema central da narrativa humana” (PAZ; DIEHL, 2011, p.68). As autoras complementam essa visão a respeito do corpo afirmando que “o corpo (matéria ou subjetivo) está sempre sendo (des)construído/ transformado no decorrer da história, não havendo por tanto um corpo ou uma teoria do corpo, pois o corpo assim como as subjetividades é demarcado por uma série de tratamentos que os produzem e os desfazem incessantemente” (GREINER, 2008, p.36).

Compreende-se que o corpo está sempre em estado de transformação, não se trata de um meio por onde informações passam ou são simplesmente armazenadas, “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” (KATZ; GREINER, 2005, p. 130-131). “Corpo é processo, ação, trânsito entre natureza e cultura” (BERTÉ, 2016, p.80). As autoras trabalham assim o conceito de corpomídia, uma noção do corpo como mídia de si mesmo, ao ir selecionando informações que irão constituir-lo. Ao mesmo tempo em que se constrói o corpo estamos construindo também indivíduos, ao mesmo tempo em que afetamos o meio, somos afetados por ele. “O corpo é uma potência do espaço, e o espaço é uma potência do corpo” (TIBURI, 2017, p. 211). Há uma codeterminação defendida por Katz (2010) ao pensar cultura e corpo. Assim, não há corpo fora da cultura e do contexto no qual se relaciona, não há também uma formação que não se afete pelo que observa, percebe, recebe. A maneira como nos relacionamos com o mundo pode ser considerada “corpoconectiva”, o que significa dizer que os “procedimentos cognitivos sensório-motores e conceitual-abstratos do corpo, são

indissociáveis, tanto na formação de conceitos como na estruturação de experiências”. (RENGEL, 2007, p. 40).

Os corpos, funcionando como “corposmídia” se utilizam das experiências e referências presente no corpo negociando significados com diferentes trajetórias, interesses e com o próprio contexto no qual se insere. Segundo Berté e Tourinho (2014) o corpo se mostra como um arquivo vivo, repleto de atravessamentos, histórias, memórias, afetos, pessoas.

Desta forma, pensar a construção de conhecimento e partilha de saberes no campo das artes visuais, tendo em perspectiva a importância do cotidiano, a riqueza do corpo, o desenvolvimento de indivíduos emancipados e críticos, dentre outros pontos, acontece a partir do que se propõe por meio da relação que se estabelece entre corpo e imagens, sejam elas estáticas ou em movimento.

O corpo possibilita que afetos, experiências e vivências sejam nele inscritas como textos “sejam [estes] materiais ou simbólicos” (SANTOS, 2006, p.47) e a partir daí transformados em narrativas. Falamos então de aprendizagens que encontram no corpo e na memória abrigo, “constroem-se, transformam-se e circulam de forma corporizada ao mesmo tempo em que se reafirmam e se confrontam em seus vínculos” (VICCI, 2015, p. 55). O autor adiciona à sua colocação que as aprendizagens se referem muito às experiências do cotidiano, que “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).

É relevante assim pensar e abordar metodologias que enxerguem as imagens como protagonistas, juntamente com o corpo, em um processo de construção de conhecimentos e sentidos relevantes aos indivíduos. Berté e Martins (2016, p.311) afirmam 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”. As imagens vinculam-se à maneira como “uma ideia, objeto, [corpo] ou pessoa se posiciona no ambiente, em uma determinada situação” (BERTÉ; TOURINHO, 2013, p.1457).

Muito mais que certezas, as imagens trazem questões, dúvidas, geram discursos, vínculos, acordos e desacordos, incorporam em si também novas imagens, segundo Tourinho e Martins (2011).

Falar de imagens na contemporaneidade é de alguma maneira falar de nosso tempo. Tempo este que é visto por Victorio Filho (2012, p.109),

como o tempo do domínio da imagem visual e da virtualidade,[dias que são] são marcados pela profusão e disseminação veloz e voraz das visualidades. A predominância da imagem visual, produzida e consumida nas mesmas intensidades e velocidades, tem desafiado a educação, na medida em que também lhe cabe, na mediação e condução dos processos de formação, refletir sobre as consequências, possibilidades, benefícios e riscos intrínsecos a essa tal ‘era das imagens’.

Estamos a cada minuto nos deparando com uma infinidade de imagens que nos abordam e nos pegam de assalto por meio dos mais diversos canais dos circuitos midiáticos. Imagens “das quais nos apropriamos e ressignificamos consciente e inconscientemente” (VICCI, 2015, p.48). A realidade atual que revela o fácil acesso e livre circulação das imagens, e “os modos interpretativos e interativos que estabelecemos” (CUNHA, 2015, p.168) com elas é bastante diferente de outras épocas. “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” (ibidem).

As imagens se fazendo desse modo muito mais presente no cotidiano de alunos e educadores exigem contrapartidas nos processos educativos, demandam que sejam também aliadas tanto do fazer quanto do saber artístico, independente dos modos de interpretação e apropriações que venham a sofrer.

De acordo com Aguirre (2011, p.80) a potência da interpretação das imagens se dá tendo como base a virada linguística ao “propiciar a compreensão crítica dos mecanismos de dominação que se põem em jogo mediante tais imagens (...) [nos auxiliando] a desconstruir os referentes culturais, sociais, políticos e estéticos” Daí em diante, o autor esclarece que a partir da óptica da educação o fim da experiência e dos discursos trazidos pelas imagens é a transformação dos produtores e receptores de imagens. 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”, que se torna possível devido ao poder das imagens e à pluralidade funcional do corpo. Há para Santana (2014, p.67) a “presença das poéticas performativas no espaço da sala de aula, bem como das suas subjetividades que se consolidam em meio a essa ação”. O corpo como esse “contínuo entre o mental, o neural, o carnal e o ambiente” (KATZ; GREINER, 2001, p.70-72) se forma pelas trocas e interações possíveis com ambientes e culturas, entendendo cultura pelas vozes das autoras “como um processo, que seja por meio de imagens, ideias, informações, músicas etc., tem lugar dentro e fora dos corpos, como um processo através do qual as práticas do cotidiano cultural emergem” (BERTÉ; TOURINHO, 2014, p.76).

De fato “as imagens e artefatos midiáticos, por sua vez, misturam-se com os corpos no cotidiano: corpos que os veem, ouvem, sentem, tocam, dançam (...) [e] nessas articulações, diariamente são tecidas identidades e identificações, subjetividades”, e também objetificações (ibidem).

Assim sendo, tomar esses caminhos e reflexões como possibilidades metodológicas é o que enxergo como potência a ser debatida e sustentada.

Reflexões sobre transformações e formações pelas imagens

Em minha pesquisa de doutorado em Arte e Cultura Visual, tive a oportunidade de colocar em prática e ver fluir a aplicação da relação entre corpos e imagens do cotidiano na construção de conhecimentos em artes visuais. Meu projeto de

pesquisa se deu junto a um grupo de alunos do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás. Na companhia de quatro alunas e três alunos pude pensar e vivenciar durante um semestre a potência das imagens cotidianas da cidade e do corpo na formação dos sujeitos, e como prática pedagógica, tendo como aliada a pesquisa narrativa.

O projeto denominado “Corpo, memória e cidade: construindo narrativas na relação com o urbano” teve como objetivos: construir com os sujeitos participantes da pesquisa reflexões sobre os conceitos de memória, imagem, corpo e visualidades; discutir através de teorias da imagem e da cultura visual modos de ver e compreender significados a partir da relação corpo-imagem; e propor a aproximação e apropriação de espaços urbanos da cidade de Goiânia e Aparecida de Goiânia, articulando um processo de mediação em contextos educativos de espaços formais e/ou não formais.

Inicialmente os participantes foram apresentados aos conceitos balizadores da pesquisa, tais como: corpomídia, corpografia, estudos das performances, dentre outros e pudemos trocar percepções e opiniões sobre as diferentes maneiras de se pensar e enxergar cada um deles. Posteriormente, a pesquisa seguiu em três etapas distintas. A primeira etapa, a da memória, trouxe como reflexões os espaços e as lembranças e vivências das cidades. Busquei juntamente com eles a investigação dos espaços urbanos que nos cercam e onde habitamos. Fiz uso de diversas perguntas ao longo do processo para que pudessem ser estimulados e ao mesmo tempo para que também construíssem novas problematizações. Pensem nos lugares que marcaram a vida de vocês; Pensem nas marcas que esses lugares deixaram em vocês; Pensem em situações vividas nesses lugares que ficaram guardadas; Por que ficaram guardadas?; Quais as marcas elas deixaram em vocês?; Elas mudaram quem vocês são hoje?; O que levam de bom e de ruim desses lugares?.

Neste primeiro momento puderam reviver por meio do corpo histórias de vida e memórias marcantes em suas formações como indivíduos. A infância, a casa da avó, a praça da igreja, o quintal da escola, entre outros surgiram por meio de narrativas corporais que depois se tornaram também orais e escritas. Trouxeram no corpo sentimentos e sensações ligadas às suas histórias de vida, construíram imagens potentes e significativas. Emocionaram-se, se sentiram confusos, reviveram memórias boas, outras não tão boas, resgataram pessoas e lugares, ressignificaram lembranças, trouxeram à tona novas infâncias. Por meio das imagens criadas e que deixaram fluir e atravessar o corpo puderam reconstruir muito de seus corpos a partir dos novos significados que foram surgindo. Ao longo de todo o processo, diários de campo foram utilizados para que os registros narrativos se dessem de variadas maneiras.

Busquei na pesquisa narrativa amparo para pensar a construção de conhecimento por novos caminhos. Nas palavras de Suárez (2017, p.10-11) a pesquisa narrativa, ou biográfico-narrativa traz como uma de suas características o pluralismo metodológico, o “reconhecimento de uma multiplicidade de formas de se construir saber e compreensões científicas”. O ato de narrar é um convite ao investigador para que apresente suas experiências em um processo artesanal de costura de sentimentos e memórias que perpassam as experiências tornando imprescindível a existência da sua voz. Outros tipos de saberes surgem a partir dos estudos narrativos, ligados a questões humanas, pessoais e subjetivas, das “histórias individuais, coletivas e sociais dos sujeitos e das instituições” (SOUZA; MEIRELES, 2017, p.128) com as quais se vinculam, em especial a escola. Por meio dessas compreensões procurei proporcionar a esses alunos/participantes um espaço que os possibilitasse o contato com o universo interno e externo, expandindo suas percepções e oportunidades de se pensar a arte e suas próprias formações.

Em uma segunda etapa, a da cidade, as memórias deram lugar às percepções sobre o espaço urbano. Que espaços são esses pelos quais passamos diariamente,

mas que já se tornaram paisagens pra nós? Que outros espaços nos marcam e por quê? Que lugares gostariam de ver sofrendo novas apropriações?, entre outras.

Neste momento, foram estimulados a perceberem de que maneira os contextos, espaços e culturas presentes em cada um afetaram suas formações corporais e estruturas enquanto indivíduos. Durante algumas semanas realizaram registros visuais da cidade, para que as imagens e as visualidades pudessem ser percebidas e refletidas, tanto verbalmente quanto corporalmente. Pedi ao longo do processo para que escolhessem um lugar relevante para eles e construíssem mensagens a essa cidade/lugar a partir do corpo. Que cidade é essa que me formou? Que cidade é essa que me abriga? Que marcas trago no meu corpo? O que gostaria de dizer a essa cidade, mas que ainda não tive a oportunidade?

Diferentes partituras corporais surgiram, diferentes sentimentos apareceram. Percebemos em conjunto o quanto as imagens de dentro e de fora nos afetam e nos são formativas e o quanto somos afetados pelos espaços, como propõe o conceito de corpografia estudado também no grupo de pesquisa. A corpografia urbana compreende-se como uma cartografia realizada pelo/no corpo, como uma memória, registro de experiências da cidade que configura e reconfigura constantemente os corpos dos indivíduos que por ela passam. “A cidade deixa de ser somente uma cenografia por onde usuários circulam e passa a ser vista como um lugar de existência de um corpo que vivencia seu ambiente” (DOMINGUES, 2009, p. 23).

Em um terceiro momento, foi proposta uma devolutiva para a cidade. Cada um pode percorrer o lugar marcante da cidade que havia escolhido e neste espaço deixar registrado sua mensagem e uma nova maneira de apropriação desse espaço urbano. Novos sentidos foram aflorados por meio do simples deslocamento do espaço da sala de aula para a cidade.

Os atravessamentos sofridos pelo corpo e a relação que este corpo estabelece com as imagens são sim processos que permeiam a construção de sujeitos, que não se encontram apartados de seus contextos cotidianos e de suas culturas. O ensino das

artes visuais pode e deve encontrar neste corpo imagético caminho profícuo para pensar sua atuação.

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.

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, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Pedagogias Culturais**, Santa Maria: Ed. UFSM, 2014.

BERTÉ, Odailso. 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.

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.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (Eds). **The Landscape of Qualitative Research – The-ories and Issues**. London: Sage, 2003.

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.

DOMINGUES, Viviane Morteau. **Lapse: processo de criação em videodança**. Monografia apresentada à Especialização Arte Contemporânea: Prática, Teoria e História da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2009. Disponível em: <
http://tconline.utp.br/wpcontent/uploads/2009/11/PROPPE_2009_LAPSE_PROCESSO_DE_CRIACAO_EM_VIDEOSANCA.pdf> Acesso em: set. 2015.

ARAÚJO, Pedro Simon G. Pelas lentes da educação em artes visuais: as imagens da cidade e do corpo em práticas pedagógicas, In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 1752-1767.

DUNCUM, Paul. The theories and practices of visual culture in art education. **Arts Education Policy Review**, v.105,n.2,p.19, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 39ª edição. Ed. Paz e Terra, 2004.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**, 20ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2008. 150p.

HALL, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. Kenneth Thompson (ed.). **Media and cultural regulation**. London: SAGE, 1997.

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

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

KATZ, H. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. In: GREINER, C. **O corpo em crise: novas pistas e o curto circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010.

MARTINS, R. ; TOURINHO, Irene. Entre contingências e experiências vividas... Propostas para pensar um ensino crítico de artes visuais. **Visualidades (UFG)**, v. 3, p. 87-111, 2005.

MIRANDA, F.. Pós-produção educativa: a possibilidade das imagens. In: Raimundo Martins; Irene Tourinho. (Org.). **Culturas das imagens**. Desafios para a arte e para a educação. 2ed.Santa Maria: EditoraUFSM, 2016, v. 4, p. 153-175.

PAZ, Thaís R. da S. ; DIEHL, Viviane . O corpo nas artes visuais: entrecruzamentos na formação inicial em educação especial. **Revista Digital do LAV** , v. 06, p.66-90, 2011.

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

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.

ARAÚJO, Pedro Simon G. Pelas lentes da educação em artes visuais: as imagens da cidade e do corpo em práticas pedagógicas, In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 1752-1767.

SANTOS, Luís Henrique. S. Dos corpos desterrados aos corpos cheios de força. In: SOMMER, Luís. H.; BUJES, Maria Isabel. E. **Educação e Cultura Contemporâneas: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens.** p. 45-64. Canoas, RS: ULBRA, 2006.

SOUZA, E.; MEIRELES, M. de. Fotobiografia e entrevista narrativa: modos de narrar a vida e a cultura escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Org.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 125-141.

SUÁREZ, Daniel H. Pesquisa Narrativa: outras formas de conhecer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Org.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 9-12.

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

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.

VAZ, T.; DIEHL, V.. **Arte pública: a educação, o cotidiano, a reinvenção.** Visualidades (UFG), v. 8, p. 75-93, 2010.

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

VICTORIO FILHO, A. . Fabulações escolares e contemporaneidade: ensino de arte, jovens e a fatura de imagens. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene.. (Org.). **Culturas das imagens - desafios para a arte e para a educação.** : , 2012, v. p. 151-173.

Pedro Simon G. Araújo

Doutorando em Arte e Cultura Visual (linha de pesquisa - Cultura da Imagem e Processos de Mediação) pela Faculdade de Artes Visuais – UFG. Mestre em Arte e Cultura Visual (linha de pesquisa - Poéticas Visuais e Processos de Criação) pela FAV-UFG (2015). MBA em Marketing pela Estácio de Sá – RJ (2012). Graduado em Comunicação Social – Bacharelado em Publicidade e Propaganda pela PUC-GO (2010). Contato: araujops3@gmail.com.