

---

## COMO OLHAMOS E SOMOS OLHADOS PELAS IMAGENS? ESTUDOS CRÍTICOS DOS ARTEFATOS DA CULTURA VISUAL

João Paulo Baliscei<sup>1</sup>  
Vinícius Stein<sup>2</sup>

### Resumo

A intensidade com que os indivíduos pós-modernos se relacionam com a visualidade incentiva-nos a refletir sobre os modos pedagógicos de estudar os artefatos culturais do cotidiano, chamados de artefatos da Cultura Visual. Neste artigo nosso objetivo é investigar as aproximações e convergências entre pesquisadores/as dos Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual no que diz respeito aos estudos de artefatos visuais. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica em que discutimos sobre quatro perspectivas que demonstram posicionamentos pedagógicos sobre a Cultura Visual. Além disso, respaldamo-nos sobre a perspectiva autorreflexiva para estudar imagens e discursos oferecidos por meio da boneca Barbie. Em nossas considerações, evidenciamos oito estratégias de estudos de artefatos visuais que comungam com os princípios das vertentes teóricas citadas.

**Palavras-chave:** Estudos Culturais; Ensino de Arte; Pós-modernidade; Cultura popular;  
Barbie

---

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é doutorando no referido programa e professor lotado no Departamento de Teoria e Prática da Educação, na Universidade Estadual de Maringá. Endereço: Rua Quintino Bocaiuva, 935, Edifício Vale do Sol, apto 502. Zona 7, Maringá - Paraná - Brasil, CEP 87020-160. E-mail: [vjbaliste@gmail.com](mailto:vjbaliste@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. É professor lotado no Departamento de Teoria e Prática da Educação, na Universidade Estadual de Maringá. Endereço: Av. Colombo, 5.790. Jd. Universitário, Maringá - Paraná - Brasil, CEP 87020-900. E-mail: [ysteiin@gmail.com](mailto:ysteiin@gmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

Durante o exercício no ensino de arte, as inquietações vivenciadas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, Médio e Superior, motivaram-nos à reflexão sobre os modos como os artefatos visuais são analisados e abordados por professores e professoras.

Os gostos, interesses, comportamentos e as maneiras como as crianças e jovens constroem conhecimentos sugerem o papel que os artefatos visuais desempenham na sociedade contemporânea, sobretudo, na escola. Sobre o espaço escolar, destacamos três aspectos que contribuem para nossa reflexão: durante os estudos dos artefatos visuais, os/as alunos/as comumente fazem alusão às outras imagens que conhecem, como a capa de uma revista, o encarte de um CD, a abertura de uma novela ou uma determinada personagem de desenho animado; outro destaque é a insistência deles/as em pedir a nossa opinião a respeito de um filme, de um programa televisivo ou de um estilo musical, ou ainda, em perguntar “Para qual time você torce?” - mesmo que o conteúdo abordado pouco se aproxime dessa discussão; e o terceiro destaque são as redes sociais repletas de imagens, *links*, histórias em quadrinhos, jogos e vídeos que estabelecem relação com conteúdos escolares. Com base nisso, evidenciamos a necessidade e o interesse dos/as alunos/as em socializar e comentar aquelas imagens que lhes são comuns - por causa da divulgação da televisão e do acesso à *web* e às demais mídias.

Quando mencionadas pelos alunos e alunas, as imagens da cultura popular e do cotidiano são consideradas pelos/as docentes? Quais são os encaminhamentos e estratégias pensadas para a análise e estudo de tais artefatos visuais? Alunos/as e professores/as questionam as imagens, problematizando o conteúdo e discurso intrínsecos a sua forma e composição? E quando professores/as e alunos/as divergem e têm interpretações diferentes de um mesmo artefato, o que fazer?

Neste artigo nosso objetivo é investigar as aproximações e convergências entre pesquisadores/as dos Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual<sup>3</sup> no que diz respeito aos estudos de artefatos visuais. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa documental respaldados em Evangelista (2008) que considera como documentos, fotos, ilustrações, brinquedos, filmes, sites e outros registros históricos. Quanto a estrutura, organizamos nossa reflexão da

---

<sup>3</sup> Hernández (2000; 2007) utiliza Estudo da Cultura Visual (ECV) para se referir às problematizações e análises tecidas sobre os artefatos da Cultura Visual (CV).

seguinte maneira: No primeiro momento, argumentamos sobre a necessidade de se ampliar o conceito de alfabetismo, estendendo-o para além da linguagem verbal, de exercícios de leitura e escrita de textos. Discutimos sobre a importância de professores e professoras propiciarem exercícios de desenvolvimento do alfabetismo visual, contemplando as imagens e demais artefatos presentes no cotidiano, nas mídias eletrônicas e digitais e no imaginário popular característicos da pós-modernidade. Hall (2006) define Pós-modernidade como o momento em que as identidades são constituídas sucessivamente, sendo costuradas e sobrepostas mais pelos fatores culturais e sociais do que pelos biológicos e genéticos. Assim indivíduos pós-modernos não apresentam uma única identidade, fixa e estável e sim uma sucessão de identidades multifacetadas constituídas, sobretudo, pela cultura.

No segundo momento apresentamos quatro perspectivas correspondentes a modos pedagógicos de se relacionar com as imagens da cultura popular. No terceiro momento, aprofundamo-nos na perspectiva autorreflexiva, exercitando-a em estudos de artefatos visuais. Para isso, selecionamos imagens da boneca Barbie, assim como seus discursos e representações e problematizamos identidades de gênero, padrões de belezas e os estereótipos de feminilidade oferecidos por meio desses artefatos. No quarto momento, antes de explicitarmos nossas considerações finais, compartilhamos algumas das estratégias de estudos visuais críticos sugeridas pelos autores e autoras dos Estudos Culturais e da Cultura Visual.

## **2 ESTUDO DE ARTEFATOS VISUAIS. IMAGEM É CONTEÚDO**

Desde 1950, os pesquisadores e pesquisadoras dos Estudos Culturais investigam as ações dos meios de comunicação e a cultura de massas, propondo a interação entre os diferentes saberes, disciplinas e estratégias a formação de indivíduos críticos quanto às imagens e representações do cotidiano. Para que haja desenvolvimento de estudos críticos dos artefatos visuais, Kellner (2012) sugere aos/as docentes que ampliem suas noções de alfabetismo, ou seja, que revejam seus entendimentos sobre escrita, leitura e texto que, muitas vezes, restringem-se à linguagem verbal.

Organizar o currículo em torno de livros e objetivar o desenvolvimento de um alfabetismo unicamente verbal, mais voltado para a leitura e escrita de textos impressos, são características condizentes com o pensamento moderno. Nas palavras do autor, na pós-modernidade, a familiaridade que as crianças e jovens têm com os artefatos da publicidade, do

COMO OLHAMOS E SOMOS OLHADOS PELAS IMAGENS? ESTUDOS CRÍTICOS DOS ARTEFATOS DA  
CULTURA VISUAL

cinema, da música e da televisão possibilita-lhes envolver-se mais prontamente com os artefatos de sua cultura do que com a cultura mais tradicional do livro.

A interação de alunos e alunas com as novas tecnologias interfere diretamente na maneira como se relacionam com o ensino e com a aprendizagem escolar, pois a ênfase das instituições escolares em apenas alguns meios de expressão e de comunicação já não atende as necessidades dos[as] estudantes que aprendem a conviver com a diversidade visual. (NUNES E MARTINS, 2012, p. 7).

Hernández (2007), ao elucidar que as interpretações e respostas dadas aos alunos/as afetam na construção de sua subjetividade, considera que os/as docentes não podem se limitar a “saber a matéria” de suas disciplinas. Se o mundo é mutável e “[...] o ciclo de renovação do conhecimento [é] mais curto que o ciclo da vida do indivíduo” (HERNÁNDEZ 2007, p.35), os/as professores/as podem se apropriar de outros saberes e modos alternativos de investigar e analisar a realidade que são silenciadas na escola - por exemplo, promover a interação de jovens com os saberes veiculados na Internet ou a associar à constituição das subjetividades e gostos com as imagens publicitárias e propagandas televisivas. Essas são possibilidades de transformar o conteúdo, o espaço e as discussões escolares em elementos e situações apaixonantes, uma das estratégias pensadas pelo autor para questionar as características e organizações obsoletas da escola. Hernández (2007) assevera que o desenvolvimento tecnológico possibilitou a divulgação das informações por meios diferentes daqueles utilizados nas sociedades passadas, quando as imagens eram mais usualmente exibidas no cinema e na televisão. Por isso o autor avalia ser necessário repensarmos o conceito de alfabetização e as práticas que a promovem, entre elas a educação escolar. Por vivermos em outro regime de visualidade e em um mundo visualmente complexo, é necessário que sejamos,

[...] complexos na hora de utilizar[mos] todas as formas de comunicação, não apenas a escrita. Se não se ensina aos[às] estudantes a linguagem dos sons e das imagens, não deveriam ser eles[as] considerados[as] analfabetos[as] da mesma maneira como se saíssem da universidade sem saber ler ou escrever? Devemos aceitar o fato de que aprender como se comunicar com gráficos, música, cinema é tão importante como comunicar-se com palavras. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24).

Hernández (2007) argumenta que as imagens e saberes populares, chamados por ele de artefatos da Cultura Visual, não são acatados pelos/as responsáveis pelas políticas educativas e pelo currículo; ao invés disso, quando não excluídos totalmente das salas de aula, ficam à

margem ou em abordagens ocasionais e anedóticas. A rejeição que os/as discentes manifestam pelos artefatos da Cultura Visual pode ser constatada no relato de Nunes e Martins (2012):

enquanto um menino folheava seu álbum de figurinhas dos Rebeldes a professora se aproximou e ordenou que ele guardasse o brinquedo ressaltando que ali não era lugar apropriado para aquele artefato. [...] Uma menina, após terminar a prova de português, veio na minha direção e falou: "*Se a prova fosse sobre os Rebeldes eu ia tirar 10 porque eu sei tudo sobre eles*". (NUNES E MARTINS, 2012, p. 18, grifos da autora e do autor).

Essa situação demonstra a estima dos/as docentes e demais profissionais da educação pelos conteúdos "formais", em preferência aos conhecimentos procedentes do cotidiano dos/as estudantes, isto é, da Cultura Visual. Embora a publicidade, as imagens televisivas, o cinema, as histórias em quadrinhos e outros elementos da Cultura Visual não sejam valorizados no currículo e nos práticas do ensino de arte, como aponta Hernández (2007) e Nunes e Martins (2012), ainda assim estão presentes no espaço escolar, materializados nos cadernos e mochilas, bem como no comportamento dos/as alunos/as e em discussões entre estes/as quando comentam a respeito de determinado filme, novela ou campanha de *marketing*.

Destacamos que as inovações no ensino de arte propostas por Hernández (2000; 2007) não visam substituir os conteúdos e produções artísticas tradicionais, assim como não menosprezam os conceitos de "artista" e "obra-prima", tão caros à modernidade. Compreendemos que essas propostas contribuem para a compreensão de que, sozinhas, as características modernas do ensino de arte<sup>4</sup> já não são suficientes para interpretar e representar a sociedade pós-moderna.

Ao considerar o poder pedagógico das imagens, as inventividades tecnológicas e a velocidade com que as informações são divulgadas, a superação constante de uma técnica por outra mais aperfeiçoada e as estratégias estéticas utilizadas pelas campanhas publicitárias para seduzir o público consumidor, salientamos a necessidade de repensar e ampliar os conceitos e discussões sobre alfabetismo e visualidade. Essa questão se intensifica quando passamos a ter criações e reproduções de imagens não só em suportes físicos, mas também nos virtuais. Nestes casos, muitas vezes os elementos e fundamentos da visualidade são

---

<sup>4</sup> Hernández (2007, p. 15) argumenta que as narrativas modernas predominantes nas escolas valorizam a harmonia, a uniformidade e não o questionamento e o debate. Formam alunos e alunas passivos que "[...] devem fazer os mesmos exercícios, repetir a resposta única pensada pelos autores [e autoras] do livro-texto e de seu/[sua] profeta, o professor [ou professora].

inadequados e insuficientes para compreender a complexidade dos artefatos visuais. Sobre isso, compreendemos, assim como Hernández, que quando crianças e jovens acessam,

[...] textos interativos e multimídias no decorrer de suas vidas, desenvolvem “estratégias” cognitivas mediante o “mapeamento de textos”. Essas estratégias são diferentes das de seus/suas antepassados/as que aprendiam a comunicar-se de acordo com as macroestruturas dos sistemas de educação impressos, que aprendiam os conceitos de emissor/a, mensagem e receptor/a. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 60, aspas no original).

Para que a escola e o ensino de arte não fiquem alheios aos modos pós-modernos de construir e interagir com o conhecimento artístico, o autor propõe a ampliação das fontes e a reorganização dos conteúdos de artes visuais. Hernández (2007) assevera que por meio da educação para a Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual é possível enfrentarmos o desafio de desenvolver estudos críticos dos artefatos visuais: possibilitar aos/às alunos/as experiências de interpretações e criações com as informações que circulam pelos meios verbais, orais, auditivos e, principalmente, pelos artefatos visuais que saturam as revistas, *outdoors*, televisão, cinema, *graffitis* e demais mídias. No entanto, “[...] educadores/as, professores/as, pesquisadores/as e elaboradores/as de políticas não têm considerado essas perspectivas e questões como sendo dignas de atenção” (GREEN E BIGUN, 2012, p. 205).

Ainda que os/as professores/as se aproximem dos espaços e interesses dos jovens, como os cinemas, as bancas de jornal e revistas, as apresentações musicais, os *shows*, os *blogs* e as redes sociais e os *shopping centers* onde se localizam as referências que compõem as subjetividades dos/as estudantes, e que, em suas aulas, considerem os artefatos da Cultura Visual e a emergência tecnológica, a divergência entre os conhecimentos escolares e os do cotidiano não se encerra. Para Hernández (2000; 2007), essas intervenções não são suficientes para uma abordagem crítica no ensino de arte. A pergunta principal não é “O que é Cultura Visual?”, ou “Quais conteúdos abordarmos no ensino de arte?” “[...] mas ‘como favorecer a mudança de posicionamento dos sujeitos de maneira que passassem a constituir-se de receptores/as ou leitores/as a visualizadores/as críticos/as’”? (HERNÁNDEZ, 2011, p. 38, aspas do original). Em outras palavras, para o desenvolvimento de um estudo crítico das imagens, além da inclusão dos artefatos da Cultura Visual nas práticas de ensino de arte, é preciso refletir sobre como esses artefatos são abordados. O relevante da proposta do Estudo

da Cultura Visual não é somente a identificação e análise dos artefatos visuais em si, mas a forma como os percebemos e nos relacionamos com eles (HERNÁNDEZ, 2010).

Entendemos que os/as educadores/as exercem um cargo ativo na Cultura Visual, já que suas atitudes, preferências, posições e as imagens que escolhem para utilizar em sala de aula compõem parte do repertório visual de seus/suas alunos/as. Ora a interpretação visual dos/as estudantes também depende dos encaminhamentos dos/as docentes, especialmente em se tratando do/a professor/a de arte, já que a imagem é a matéria-prima das artes visuais. Compreendemos que, no espaço escolar, quando professores e professoras escolhem selecionam imagens e interpretações para serem discutidas com os/as estudantes, ao mesmo tempo, deixam "escapar" outras. Conforme analisa Silva (2006, p.27) "O currículo produz. O currículo nos produz" e, assim como ele, as práticas docentes estão estritamente vinculadas ao processo de formação e formatação dos gostos, interesses, interpretações e identidades dos/as discentes.

Tomando como objetos de análise o modo como os/as docentes procedem e organizam suas aulas e a relevância que dão aos artefatos da Cultura Visual, Hernández (2007) elenca quatro perspectivas: a perspectiva proselitista, a perspectiva analítica, a perspectiva da satisfação e a perspectiva autorreflexiva. Sobre elas tratamos a seguir.

### **3 COMO OLHAMOS AS IMAGENS? OLHARES PEDAGÓGICOS SOBRE A CULTURA VISUAL**

Quanto às quatro perspectivas destacadas por Hernández (2007), ressaltamos que nessa divisão não há contraposições, ou seja, uma perspectiva não anula a outra. Elas não são opostas ou antagônicas - ao contrário, elas se interseccionam. Dividir em categorias é apenas uma estratégia comumente utilizada pelo autor para "[...] compreender aquele fenômeno ao qual nos aproximaremos" (HERNÁNDEZ, 2011, p.32). Neste caso, a relevância que os/as docentes atribuem (ou não) aos artefatos da Cultura Visual.

A perspectiva proselitista<sup>5</sup> é aquela em que os/as professores/as avaliam apenas os aspectos negativos dos artefatos da Cultura Visual. Consideram que os artefatos visuais acarretam apenas influências prejudiciais, como a violência (retratada nas imagens jornalísticas), a valorização do consumo exacerbado e as insinuações sexuais (divulgadas nos

---

<sup>5</sup> Define-se proselitismo como "atividade dirigente em fazer prosélitos", que por sua vez, é definido como "indivíduo convertido a uma doutrina, uma ideia ou um sistema; sectário" (FERREIRA, 2010, p.618).

comerciais e propagandas). É como se os/as professores/as acreditassem que alunos/as não pudessem se defender da influência - neste caso, sempre negativa - da Cultura Visual. Por isso, nessa perspectiva, é melhor não propiciar ou incentivar o contato das crianças com as imagens do cotidiano. Em outras palavras, na perspectiva proselitista a Cultura Visual é temida por ser considerada como uma "má influência" para os/as estudantes, que, por sua vez, são vistos/as como espectadores/as passivos/as, incapazes de reagir diante às imagens que compõem seu cotidiano. Hernández (2007) analisa que, quando assumem esse tipo de posicionamento, os/as docentes estão sendo maniqueístas e repressores/as, pois generalizam as contribuições da Cultura Visual como sendo negativas e ignoram as preferências e conhecimentos trazidos pelos/as jovens.

Giroux (1995) discute que simplesmente “descartar” os elementos da cultura popular, evitando mencioná-los no espaço escolar, não é o mais indicado. Por serem expressivos propagadores de culturas e significados, principalmente para crianças e adolescentes, os artefatos da cultura popular precisam ser questionados. O papel que as imagens da cultura popular exerce

[...] na moldagem das identidades individuais e no controle dos campos dos significados sociais através dos quais as crianças negociam o mundo é demasiado complexo para ser simplesmente descartado como uma forma política reacionária. [...] Nessa perspectiva, é importante discutir os significados que seus filmes produzem, os papéis que legitimam e as narrativas que constroem [...] (GIROUX, 1995, p. 59).

Além dos filmes, inferimos que as demais imagens presentes nas embalagens de produtos, nos brinquedos e livros infantis, nas vitrines de lojas, nos manequins, nas campanhas de *marketing* e nas propagandas impressas e televisivas significam os indivíduos e contribuem para a constituição de sua identidade cultural. Kellner (2012) ressalta que o fato de, anualmente, os investimentos feitos em publicidade passarem de 102 bilhões de dólares<sup>6</sup> já é uma justificativa plausível para que pais, mães e professores/as comecem a se preocupar com os conteúdos das imagens e anúncios publicitários. Foi a partir de 1890 que os anúncios publicitários se destacaram pelo uso de imagens, *jingles* e *slogans* com rimas simples e de fácil memorização, para substituir a racionalidade discursiva. Na pós-modernidade, a

---

<sup>6</sup> O que corresponde acerca de 2% do produto nacional bruto do país (KELLNER, 2012).



familiaridade e desinibição com que a sociedade, em especial os/as jovens e crianças, se relaciona com a imagem superam aquelas de outrora.

De fato, desde o momento em que acordamos com rádios despertadores e ligamos a televisão com os noticiários da manhã até nossos últimos momentos de consciência, à noite, com os filmes ou programas de entrevista noturnos, encontramos-nos imerso[as] em um oceano de imagens, numa cultura saturada por uma flora e uma fauna, constituídas por espécies variadas de imagens, espécies que a teoria cultural contemporânea apenas começou a classificar (KELLNER, 2012, p. 104).

Steinberg e Kincheloe (2001) por sua vez, avaliam que o estudo desses artefatos culturais não resulta em um "acréscimo" à organização escolar e ao currículo tradicional, mas consiste em uma prática básica e necessária em um mundo onde as imagens educam e oferecem discursos. Quanto aos/às professores/as que evitam ou excluem as imagens do cotidiano das discussões em sala de aula, como na perspectiva proselitista, o autor e a autora afirmam:

esforços conservadores para proteger organizações escolares antiquadas [...] são de alguma forma incompreensíveis e cada vez mais predestinados ao fracasso. Não podemos proteger nossas crianças do conhecimento do mundo que a hiper-realidade lhes torna acessível. Tal incumbência requer um tipo de *reclusão semelhante ao encarceramento* (STEINBERG E KINCHELOE, 2001, p. 34-35, grifos nossos).

Neste momento, identificamos posicionamentos semelhantes entre Giroux (1995; 2012), Kellner (2001, 2012) e Steinberg e Kincheloe (2001), e o do Estudo da Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2000; 2007; 2010; 2011; 2013). Diante do potencial educativo das imagens da cultura popular, os/a autores/a sugerem que as discussões escolares não fiquem alheias aos filmes, aos desenhos animados, aos programas televisivos, às publicidades e aos anúncios comerciais. Giroux (1995, p.50) argumenta que estes e outros artefatos culturais que interpelam as crianças e as significam em seu modo de agir e pensar não têm recebido “[...] a atenção que merecem por parte dos/as teóricos/as culturais”.

A segunda perspectiva - a analítica - (HERNÁNDEZ, 2007) tem como característica a valorização dos elementos da Cultura Visual, com objetivo de desenvolver uma interpretação crítica e não persuadida. Nestas práticas, trabalhar a Cultura Visual significa desvelar as “verdades ocultas”, desconsiderando o prazer que os/as alunos/as e professores/as podem sentir em trabalhar com esses conteúdos. Pensamos que a satisfação ao debater sobre televisão, internet, *videogames*, cinema e as demais mídias não pode ser ignorada; ao contrário, reprimir o prazer de crianças e adolescentes é negar o princípio de que a escola e os

conteúdos escolares podem ser apaixonantes, de que podem proporcionar surpresas e desafios e suscitar o interesse daqueles/as envolvidos/as.

Giroux (1995; 2001) argumenta que é importante levar em consideração o modo como a cultura popular educa e interpela os indivíduos, sem simplesmente condená-la. Ainda que ofereçam referências negativas e/ou estereotipadas, as imagens da mídia e de entretenimento são importantes para o imaginário e para a criatividade infantil, constituindo-se como “[...] oportunidades para as crianças experimentarem prazer e se localizarem num mundo feito de acordo com seus desejos e interesses” (GIROUX, 1995, p. 58). Nesse sentido, o autor sugere que evitemos julgamentos maniqueístas: a cultura popular atua como entretenimento ou como persuasão? Como referência positiva ou negativa? Como demonstram Baliscai (2014; 2015); Cechin (2014), Giroux (1995, 2001), Hernández (2007), Kellner (2001) e Wortmann (2005), atua como as duas coisas. Essas características coexistem, a cultura popular é ambivalente.

Sendo assim, outra relação que estabelecemos entre os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual é que ambas as vertentes teóricas não enxergam os artefatos da cultura popular com olhares maniqueístas, dicotomizando suas pedagogias e contribuições em "totalmente positivas" ou "totalmente negativas". No que tange à educação escolar, é importante que professores/as atentem para essa compreensão para que, durante os Estudos da Cultura Visual, não desconsiderem a diversão e o prazer que as crianças e jovens sentem quando interagem com imagens de seu cotidiano.

A terceira perspectiva, a da satisfação, é caracterizada por Hernández (2007) como aquela na qual os/as professores/as abordam a Cultura Visual sem nada ou pouco fazerem para interferir ou reforçar a posição e leitura que os/as alunos/as fazem dela: não propõem análises críticas, não provocam questionamentos, reflexões ou opiniões adversas. O que importa é a satisfação: o prazer que os/as alunos/as sentem com o conteúdo – que, neste caso, não é discutido, é apenas contemplado. Os artefatos da Cultura Visual são utilizados apenas como objetos de celebração, para decorar ambientes e festas ou ilustrar situações como se, somando-se a isso, não veiculassem conceitos e representações sociais. Narrativas dessa perspectiva adotam a Cultura Visual como mera ferramenta de distração, de lazer, de descanso. Consistem em “prender” a atenção dos/as alunos/as em exercícios como, por exemplo, decorar o ambiente com os personagens da Turma da Mônica ou assistir a filmes e desenhos da Disney (HERNÁNDEZ, 2007; CUNHA, 2008; 2014).

Não condenamos as intervenções que abordam a experimentação e as técnicas artísticas ou personagens conhecidas como a Turma da Mônica e as dos desenhos da Disney. No entanto, as práticas expressivas do ensino de arte, por si sós, justificadas apenas pela satisfação dos/as alunos/as, propiciam um aprendizado enciclopédico, isto é, de “nomenclaturas” e “procedimentos” (HERNÁNDEZ, 2005).

Silva (2006, p. 19) discute que “a cultura nunca é apenas consumo passivo”, no sentido de que as imagens e demais artefatos culturais não estão postos para serem simplesmente contemplados. Hall (2003) considera necessário investigar e examinar a cultura popular, e não abordá-la sob uma concepção de inocência e ingenuidade. Esclarece que

[...] a cultura popular, mesmo que mercantilizada e estereotipada como é, não é, como às vezes pensamos, a arena onde encontramos quem realmente somos, a verdade da nossa experiência. Ela é uma arena que é *profundamente mítica*. É um teatro dos desejos populares, um teatro das fantasias populares. É onde descobrimos e jogamos com as identificações de nós mesmos[as], onde somos imaginados[as], representados[as], não somente para as audiências lá fora, [...] mas também para nós mesmos[as]. (HALL, 2003, p. 347, grifos do autor no original).

Autores/as dos Estudos Culturais, tais como Fernando Hernández recomendam aos/as professores/as que não se utilizem de imagens apenas levando em consideração aspectos hedonistas, como satisfação, prazer, divertimento, distração e deleite. Diante do que foi explicitado até aqui, identificamos que artefatos visuais como os filmes, as ilustrações nos materiais didáticos, os cartazes e adesivos de personagens de desenho animado, que muitas vezes são utilizados como decoração ou distração para os/as alunos/as na escola, atuam como dispositivos de representação social, isto é, constituem-se em um referencial para que os/as estudantes e docentes construam modos de pensar sobre si mesmos/as e sobre os/as outros/as.

Pedagogias críticas relacionam as imagens, textos e demais conhecimentos com as relações de poder. Isso significa que, em estudos críticos dos artefatos visuais, os/as professores/as investigam não somente aquilo que é aparente, realizando uma análise superficial e meramente descritiva, mas se esforçam para contribuir e intervir no modo como os conhecimentos e as subjetividades de seus/suas alunos/as são construídos ao interpretarem as imagens da cultura popular (BALISCEI, 2014). Teruya (2006) considera os constantes aperfeiçoamentos das mídias tecnológicas e a influência simbólica que elas exercem nas pessoas como um desafio aos/as professores/as, no sentido de a escola e a ação docente buscarem modos de utilizar essas mídias no espaço escolar.

COMO OLHAMOS E SOMOS OLHADOS PELAS IMAGENS? ESTUDOS CRÍTICOS DOS ARTEFATOS DA  
CULTURA VISUAL

Diante do contexto inevitável da forte presença da mídia no seio da sociedade e, conseqüentemente, no universo pedagógico [...] [há a necessidade de] formar professores/[as] com capacidades de realizar leitura crítica da mídia e de inserir tais recursos na prática educativa. (TERUYA, 2006, p.14).

Até agora apresentamos três perspectivas identificadas por Hernández (2007) - a proselitista, a analítica e a da satisfação - a partir das quais, mesmo considerando a Cultura Visual, os/as professores/as parecem não responder, pelo menos não de modo crítico, ao bombardeio de imagens e à variedade de técnicas, suportes e meios com que a visualidade é produzida. Nesse sentido, a nosso ver, essas três perspectivas não correspondem àquilo que Giroux (2012) e Teruya (2006) denominam de “estudo crítico”.

Para desenvolver uma análise crítica das imagens do nosso cotidiano, primeiramente é preciso fazer um reposicionamento da profissão docente. Hernández (2006; 2010) propõe que se reflita com professores/as atuantes e com os/as futuros/as professores/as sobre as possibilidades e os modos de enxergar a educação não como uma prática burocrática de reprodução ou de “transmissão”<sup>7</sup> de informações:

[...] num mundo mediado por representações visuais que contribuem a criar discursos identitários e que mediam construções subjetivas, é preciso outra bagagem, tanto teórica como procedimental para enfrentar a ação mediadora com os/[as] acadêmicos/[as] no que deveria ser a tarefa de contribuir para criar novos entornos de aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 2005, p. 10).

Pensando na ação mediadora no processo de ensino e aprendizagem, indagamos: em suas discussões, Fernando Hernández contempla e identifica propostas de estudos críticos dos artefatos visuais? Suas percepções se aproximam daquelas dos/as autores/as dos Estudos Culturais? Podemos discutir sobre essas perguntas a partir da última das quatro perspectivas de Hernández (2007): a autorreflexiva.

A perspectiva autorreflexiva atua como um modo crítico de olhar os artefatos culturais e seus discursos. Nela, combinam-se conhecimentos dos estudos feministas, dos Estudos Culturais e das análises pós-modernas para apontar e discutir sobre o impacto dos artefatos visuais nas atitudes, preferências, pensamentos, escolhas e subjetividades dos/as estudantes. Por meio da perspectiva autorreflexiva da Cultura Visual são realizadas experiências e construções de critérios na formação do gosto e nos argumentos a respeito da visualidade. Essa perspectiva favorece

---

<sup>7</sup> Utilizamos aqui o verbo “transmitir” para fazer referência àquelas práticas pedagógicas características do discurso modernista que consideram os meninos e meninas como receptáculos vazios de informações e saberes.

[...] o compromisso com o objetivo mais amplo dos estudos críticos, nos quais o que se persegue não é a análise da Cultura Visual dentro da sala de aula, mas oportunizar aos[às] aprendizes uma reflexão sobre as maneiras como as manifestações da Cultura Visual refletem as relações de poder [...]. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 70).

Na perspectiva autorreflexiva, não há apenas a celebração do prazer, mas uma investigação deste, problematizando a estética e as dimensões que configuram as representações sociais, a constituição de identidades, os discursos políticos, a utilização de estereótipos e os modos de opressão sobre determinados grupos. Como exemplo de intervenção autorreflexiva, Hernández (2007) menciona a possibilidade de relacionar atividades prazerosas - por exemplo, “brincar com as Barbies” - com temáticas problematizadoras e polêmicas - como o consumo exacerbado, estereótipo feminino e padrão de beleza. A partir da perspectiva autorreflexiva e da sugestão do autor, a seguir, elaboramos discussões sobre as representações de feminilidade e beleza oferecidas por meio da boneca Barbie.

#### 4 COMO AS IMAGENS NOS OLHAM? PERSPECTIVA AUTORREFLEXIVA E A BONECA

##### BARBIE

Além dos exemplos oferecidos por Hernández (2007), que possibilitam a transformação da prática rotineira de "brincar com Barbies" em uma autêntica experiência de aprendizagem, problematizamos outras questões: a Barbie nas “versões profissões”: a Barbie professora, a Barbie veterinária, a Barbie médica, a Barbie confeiteira, a Barbie ginasta (Fig. I) - que reforçam os olhares sobre a mulher como "cuidadora", munida de dotes criativos e maternos. Onde estão a Barbie segurança e a Barbie mecânica? O estereótipo de beleza feminina difundido no molde da boneca apresenta poucas variações. Todas têm o corpo esguio, magro, cabelos lisos, olhos claros, pele branca. Além disso, o conjunto de bonecas aparenta ser obcecado pela aparência, pela estética, pela juventude, assim como por adquirir roupas e acessórios que valorizem o corpo e que correspondam aos ideais de "beleza" ocidentais.

Fig. I: Barbie editora de moda, executiva, cirurgiã, instrutora de aeróbica, estrela do rock, veterinária, treinadora de ginástica, arquiteta, noiva e paleontóloga.

COMO OLHAMOS E SOMOS OLHADOS PELAS IMAGENS? ESTUDOS CRÍTICOS DOS ARTEFATOS DA CULTURA VISUAL



Fonte: <<http://mundoencantadodabarbie.blogspot.com.br/2012/07/todas-as-profissoes-da-barbie-colecao-i.html>>. Acesso em 18 mar. 2015.

Steinberg e Kincheloe (2001, p.21) recomendam que os/as professoras/as desenvolvam a capacidade de reinterpretar tais elementos e de recodificar Barbie, Ken e suas características, por exemplo, de maneira satírica. A autora e o autor ressaltam que os filmes, *videogames* e brinquedos oferecem modelos de identidades repetitivos e restritos. Embora exerça várias profissões, em sua maioria voltadas à estética e aos cuidados, em todas elas a boneca Barbie parece ter preocupação excessiva com suas roupas, cabelo e acessórios – em grande parte, de cor rosa. Essas e outras imagens generalizam os modelos, simplificando-os em poucas características. Além disso, o conjunto de imagens da Barbie provoca em nós indagações sobre os padrões ideais de beleza materializados no corpo da boneca com as proporções físicas de uma "mulher real".

A estratégia cognitiva e intelectual que corresponde à essa compreensão do estereótipo consiste em contrapor ao estereótipo precisamente uma descrição "verdadeira" daquilo que o estereótipo distorce, reestabelecendo, assim, a fidelidade entre o original e sua reprodução na representação. A estratégia política correspondente é exemplificada pelo esforço dos grupos que são vítimas do estereótipo em contrapor às imagens negativas, falsas, que são próprias do estereótipo, imagens positivas, mais verdadeiras. (SILVA, 2006, o. 53, aspas no original).

Pensando nas estratégias sugeridas pelo autor, refletimos sobre os trabalhos do artista Nickolay Lamm, que aborda esse tema em suas produções. Tomando como referência as medidas de adolescentes de 19 anos, o artista norte-americano redesenhou e materializou uma

nova versão da Barbie com os mesmos elementos da boneca original: cabeça, tronco, membros e roupas (Fig. II). A imagem à esquerda refere-se à boneca original ao lado de uma representação de corpo que expressa a média das proporções de mulheres reais. A imagem da direita refere-se à boneca original comparada com a boneca criada por Nickolay Lamm com base nas medidas e estruturas corporais reais.

Fig. II: Barbie nos padrões humanos, 2013, de Nickolay Lamm.



Fonte: <<http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/entretenimento/album-de-fotos/barbie-nos-padroes-humanos-e-fabricada-por-artista-veja>>. Acesso em 18 mar. 2015

Nessas imagens observamos a discrepância entre as medidas estereotipadas apresentadas pela boneca original e as da criada por Nickolay Lamm. Em relação à primeira Barbie, a segunda, criada pelo artista, é menor e suas coxas, ombros e tronco são mais grossos. Além disso, tem medidas mais volumosas, como o quadril e os seios. Os olhos são menores, os pés, por outro lado, são maiores. O pescoço da boneca original é mais fino, mais esguio, o que acentua a silhueta magra e alta do corpo feminino ideal. Enxergamos a valorização das medidas inatingíveis da Barbie como um modelo que acarreta insatisfação com o próprio corpo, problemas de autoestima e distúrbios de alimentação em crianças, adolescentes e adultos. Para Gregolin (2007), essas e outras imagens presentes no cotidiano pós-moderno atuam como “[...] dispositivos de etiquetagem e de disciplinamento do corpo social” no sentido de que legitimam um corpo, beleza e comportamento dos quais precisamos nos aproximar.

Como demonstrado por nós, a perspectiva autorreflexiva apresenta objetivos e atributos em intersecção com a Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2007), com o alfabetismo crítico em relação à mídia e à cultura popular

(KELLNER, 2012), com a pedagogia crítica (GIROUX, 2012) e com a leitura crítica da mídia (TERUYA, 2006). Para esses/ autores/a, as atividades escolares precisam não apenas considerar, mas avaliar criticamente os artefatos culturais do cotidiano de crianças e adolescentes.

Estudar a cultura popular criticamente pode ensinar os/as estudantes a resistir à imposição de certas atividades (fumo, drogas, competição agressiva, etc.), de papéis e modelos de gênero e de comportamento sexista e racista, ao mostrar que essas atividades e modelos não são naturais, não são benéficos, não são nem mesmo evidentemente bons. (KELLNER, 2012, p. 120).

Com base nas perspectivas proselitista, analítica, da satisfação e autorreflexiva (HERNÁNDEZ, 2007) e nos apontamentos de pesquisadores/as dos Estudos Culturais, entendemos que apenas o fato isolado de considerar a visualidade do cotidiano não é suficiente para se desenvolverem estudos críticos em relação à mídia ou à cultura popular. É preciso enxergar para além da visualidade. Analisar as proporções da boneca Barbie e o padrão de beleza difundido por meio de seus produtos comparando-os com o corpo real e com outras possibilidades de beleza é uma das muitas ações pedagógicas que podem intervir em favor daqueles/as que não se sentem representados/as por uma personagem magra, branca, loira, com olhos claros, heterossexual e que vem acompanhada de acessórios de maquiagem, sapatos e bolsas. Propiciam discussão e reflexão sobre o modo como representamos e somos representados pelos artefatos da Cultura Visual. Adiante, tratamos de apontamentos que Hernández (2007) oferece aos/as professores/as para desenvolverem estudos críticos dos artefatos visuais.

## 5 ESTUDOS CRÍTICOS DOS ARTEFATOS VISUAIS. TROCAS DE OLHARES ENTRE ESTUDOS CULTURAIS E ESTUDO DA CULTURA VISUAL

Na sociedade pós-moderna os/as docentes precisam desenvolver estratégias para estudar criticamente os artefatos visuais. Isso exige “[...] aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a *forma como* elas são construídas e operam em nossas



vidas quanto *o conteúdo* que elas comunicam em situações concretas” (KELLNER, 2012, p. 106, grifos do autor).

Kellner (2001) se posiciona contra as abordagens formalistas, aquelas que valorizam as análises daquilo que está aparente: a estética, os elementos formais ou de composição. O autor observa que essas abordagens utilizam a justificativa de que na pós-modernidade as imagens são rasteiras e superficiais e por isso não é conveniente fazermos análises aprofundadas sobre os discursos e conteúdos oferecidos pelas imagens. Para o autor, tanto essa compreensão quanto essa prática de estudo das imagens são unilaterais e limitadas, pois consideram apenas os aspectos de composição facilmente percebidos.

Hernández (2011) argumenta que estudar a Cultura Visual exige muito mais investigar as posições e subjetividades que as imagens produzem do que enfatizar a leitura de imagens, no sentido de “decodificar” seus signos. Em outras palavras, estudar a Cultura Visual consiste em atentarmos menos para decodificação de linhas, texturas, cores e formas (que caracterizam as abordagens formalistas) e refletirmos mais acerca dos discursos e de como os artefatos visuais contribuem para pensarmos o mundo e a nós mesmo; afinal, “[...] na era das imagens, há mais informações em nosso meio do que aquelas que ‘vemos’” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 133, aspas no original).

É preciso que durante os Estudos da Cultura Visual, os/as docentes deixem de agir como “transmissores/as” e ajam como mediadores/as. Isso quer dizer que, como mediadores/as, os professores/as podem apresentar diferentes interpretações de uma mesma imagem, inclusive favorecer situações de interpretações opostas, por oportunizarem debates e exposições de ideias diferentes. Um mesmo artefato da Cultura Visual proporciona múltiplas interpretações, que dependem da subjetividade, dos contextos dos indivíduos e das “[...] ‘lentes’ através das quais realizam seus modos de ver” (HERNÁNDEZ, 2007, p.81, aspas no original). Assim, as imagens podem informar discentes e docentes sobre si mesmos/as, uma vez que o estudo crítico depende dos olhares e significados atribuídos por cada indivíduo.

Compreender as imagens como polissêmicas implica considerar que estão sujeitas a múltiplas interpretações, pois seus códigos não são fixos nem rígidos - ao contrário, são multifacetados. A proposta de Kellner (2001, p. 304) é que os estudos críticos “[...] exponham a natureza polissêmica de imagens e textos e que se referendam a possibilidade de múltiplas codificações e decodificações”.

Hernández (2007) afirma ainda que os estudos críticos dos artefatos visuais não podem ser predeterminados ou preestabelecidos; pelo contrário, os/as professores/as precisam convidar os/as alunos/as a investigarem de forma desafiadora e inquietante as possíveis respostas e interpretações. Planejamentos que tenham por referência os Estudos Culturais e que avaliem, além das produções da história da Arte, os demais artefatos culturais que compõem a Cultura Visual, precisam considerar que os signos não são fixos, sólidos e únicos, até porque os próprios indivíduos não o são.

Além disso, mesmo que o/a docente seja o/a mediador/a e condutor/a das discussões, em cada estudo crítico teremos múltiplas interpretações construídas pelos/as alunos/as. Desta forma, cada atividade de interpretação de imagem é única, ímpar, e mesmo que fosse feita novamente no dia seguinte, com as mesmas pessoas e as mesmas imagens e conduzidas pelo/a mesmo/a professor/a, ainda assim a elas seriam atribuídas outras características.

Sobre o ensino de arte, Hernández (2000; 2007; 2011) destaca algumas práticas correspondentes à modernidade, como a preocupação demasiada com datas, períodos e classificações da história da Arte e a concepção do/a artista como gênio/a criador/a e da “obra de arte” como uma celebração do visual. Esses entendimentos podem ser verificados nas perguntas comumente feitas pelos/as docentes diante de um artefato cultural: “Que sentimento as cores oferecem? O que nos dizem as linhas desse desenho? O que o/a artista quis dizer neste quadro? O que o/a autor/a estava sentindo quando compôs essa música? Quando esta fotografia foi tirada? O que a cor azul representa para o pintor? Esse quadro pertence a qual movimento da história da Arte?”. Para Hernández (2011), quando contestamos essas preocupações dos/as professores/as é como se desafiássemos um “tsunami elitista” que classifica e exclui. Classifica aquilo que acredita ser correto, pertinente - enfim, “a verdade” - e exclui as demais visões.

O autor não critica ou culpa os/as docentes que se utilizam dessas perguntas para organizar suas discussões. Argumenta que, sozinhos, sem criticidade ou problematizações, esses questionamentos nos direcionam para um número reduzido de respostas legitimadas como verdades, muitas delas, inclusive, inflexíveis.

Por meio da Educação para a Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual, Hernández (2000; 2007) incentiva os/as professores/as a problematizarem os artefatos visuais, propondo estudos mais abrangentes do que questões como a “suposta” intenção do artista, as características de um determinado movimento da história da Arte, a experimentação de

técnicas e materiais e a descrição física e minuciosa dos elementos que possam ser visualmente percebidos<sup>8</sup>.

As representações visuais são como espelhos, pois dão sentido à maneira de olhar e de se olhar. Ao mesmo tempo em que são produzidas, interagem e produzem os indivíduos, contribuindo assim para a constituição da subjetividade. Funcionam como um espelho de quem vê: assim como o espelho reflete o olhar daquele/a que olha, no ensino de arte os estudos de artefatos visuais estão condicionados ao repertório imagético daqueles/as que as interpretam (HERNÁNDEZ, 2007; 2011). Para Cunha (2008), o significado e as interpretações não emanam das coisas (neste caso, das imagens), mas do próprio indivíduo, do conhecimento e repertório construídos por este. Daí a necessidade de entendermos os/as alunos/as não como leitores/as, mas como intérpretes/as, construtores/as de significados.

No ensino de arte precisamos desenvolver formas de trabalhar com os artefatos da Cultura Visual, diferentes da simples contemplação da imagem e das interpretações fechadas, tidas como “verdadeiras”, que funcionam mais como uma “transmissão de informações empacotadas” (HERNÁNDEZ, 2011).

Bauman (2013, p. 34, aspas do original) observa que “nem a televisão nem os tabloides alteram o nosso formato; o que fazem é trazer à superfície, revelar e expor o que está ‘dentro’ de nós, já pré-processado [...]”. Em outras palavras, muito do que se compreende e se interpreta de uma determinada imagem está relacionado com as características e sentimentos que o/a próprio/a intérprete carregam consigo. Veiga-Neto (2007) aponta que é diante dos olhares pós-modernos que as coisas são constituídas, questões são problematizadas e certas características são valorizadas. O autor destaca a importância de compreendemos a representação como “[...] produto de uma exterioridade em que cada um/[a] se coloca e a partir da qual cada um/[a] traz, a si e aos/[às] outros/[as], o que ele/[a] entende por mundo real” (VEIGA-NETO, 2007, p. 31).

Sendo assim, evidenciamos outra aproximação entre os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual: ambos consideram que a interpretação e a significação são construídas pelas experiências e repertórios do indivíduo. Neste sentido, no tocante aos estudos críticos dos artefatos visuais, não são valorizados somente os elementos formais ou conhecimentos históricos a respeito do período, movimentos ou artistas, mas também o sentido e interpretação que os/as alunos/as atribuem às imagens.

---

<sup>8</sup> Essas preocupações caracterizam, respectivamente, as racionalidades histórica, expressiva e perceptiva (HERNÁNDEZ, 2000).

As conduções e os problemas propostos pelos/as professores/as de arte perpassam pela suposta intenção do artista, ou pela contemplação da sua beleza, mas precisam excedê-las, motivando os/as alunos/as a refletirem sobre o que e como determinada imagem fala sobre eles/as. Quem é beneficiado/a e quem é prejudicado/a com essa representação visual? E a respeito de mim, o que diz essa imagem? São exemplos de abordagens que convidam crianças e jovens e a nós mesmos a assumirmos um posicionamento ativo e crítico (BALISCEI, 2014).

Por último, Hernández (2000; 2007; 2011) observa que um dos objetivos dos estudos críticos dos artefatos visuais é explorar a forma como as imagens significam e agem como discursos. Por isso é interessante que os artefatos visuais não sejam expostos de modo isolado, mas que busquemos várias imagens, de diferentes técnicas e épocas que nos remetam ao tema proposto. Ao final da intervenção, para demonstrar e divulgar o que foi aprendido, Hernández (2000; 2007) sugere que os/as professores/as proponham a materialização do conhecimento - por exemplo, em atividades práticas exposições ou a confecção de portfólios<sup>9</sup>.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não só os/as professores/as, mas a sociedade como um todo, vivencia um momento de transição entre a modernidade e a pós-modernidade, e mesmo que as intervenções pedagógicas, em sua maioria, indiquem perspectivas predominantemente modernas, a mudança pós-moderna é inevitável. Muitas dessas mudanças são refletidas nos modos como os jovens e crianças se relacionam com as imagens e como constroem seus pensamentos, conhecimentos e comportamentos por meio da visualidade.

A Educação para a Compreensão Crítica e Performativa da Cultura Visual é sinônimo de desafios. Essa compreensão exige uma mudança do conhecido para o desconhecido, do cômodo para o inquietante, do conforto para o conflito. Agir conforme essa perspectiva implica repensar o uso que fazemos das imagens em nossos estudos e intervenções. Neste artigo, enfatizamos quatro perspectivas pedagógicas, isto é, quatro posicionamentos sobre as imagens da Cultura Visual. Entre a perspectiva proselitista, analítica, da satisfação e autorreflexiva, debruçamo-nos sobre a última por comungarmos sobre a necessidade de os

---

<sup>9</sup> Para Hernández (2000) uma das possibilidades de avaliação em arte é a confecção de portfólios, por ser uma proposta em que os/as estudantes podem refletir sobre sua trajetória, crescimento e dificuldades ao longo do processo.

estudos dos artefatos visuais trabalharemos com o prazer, com o desenvolvimento da criticidade e com polissemia dos significados.

Nosso objetivo foi investigar as aproximações e convergências entre pesquisadores/as dos Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual no que diz respeito aos estudos de artefatos visuais. Entre as duas vertentes teóricas, evidenciamos oito aproximações que podem ser sistematizadas da seguinte forma: 1- Avaliam que as imagens da cultura popular precisam ser abordadas nas intervenções pedagógicas; 2- Não emitem olhares maniqueístas para os artefatos da cultura popular, isto é, não os consideram apenas positivos ou apenas negativos; 3- Orientam os/as professores/as a não utilizarem os elementos da cultura popular apenas por seu caráter hedonista; 4- Demonstram preocupação com o desenvolvimento da criticidade para se estudar as imagens; 5- Estimulam os/as professores/as a irem além dos estudos dos aspectos de composição das imagens; 6- Evidenciam a importância de investigar os discursos intrínsecos às imagens da cultura popular; 7- Entendem que uma mesma imagem pode ser interpretada de modos diferentes e, inclusive, opostos entre si; e 8- Consideram que as interpretações dizem respeito às características e conhecimentos dos sujeitos que interpretam.

Essas são sugestões que guiam os muitos modos de investigar e estudar criticamente os artefatos visuais. Organizar as discussões do ensino de arte a partir da visualidade do imaginário infantil, como exercitamos nessa reflexão investigando os discursos colados às bonecas Barbies, considerando-a não como elemento inocente, mas como um artefato que aponta pedagogias e modos de ser criança, mulher, homem, adulto, etc., é uma estratégia distinta daquelas executadas nas perspectivas proselitista, analítica e da satisfação. Além de considerar o prazer das crianças e jovens em trabalhar com elementos próximos do seu cotidiano, a perspectiva autorreflexiva leva em consideração as contribuições e as relações de poder inerentes aos artefatos da Cultura Visual. Enxergar as produções e valores culturais como normas legitimadas, como elementos naturalizados, é uma prática que vai de encontro à autonomia e à capacidade de se libertar das formas pós-modernas de repressão.

---

## HOW WE LOOK AND ARE LOOKED BY THE IMAGES? CRITICAL STUDY OF VISUAL CULTURE ARTIFACTS

### Abstract

The intensity with which the postmodern individuals relate to the visuality encourages us to reflect on the pedagogical ways of studying the cultural artifacts of everyday life, called artifacts of Visual Culture. In this article our aim is to investigate the similarities and convergences between Cultural Studies researches and Visual Culture Study regarding to visual artifacts studies. Thereunto, we developed a literature research where we discussed four perspectives that demonstrate pedagogical positions on the Visual Culture. In addition, we support on the self-reflexive perspective to study images and speeches offered by Barbie doll. In our considerations, we evidenced eight visual artifacts studies strategies that share with the principles of the quoted theoretical.

**Keywords:** Cultural Studies; Art Education; Postmodernity; Popular culture; Barbie

---

## CÓMO NOSOTROS MIRAMOS Y COMO SOMOS MIRADOS POR LAS IMAGENES? ESTUDIOS CRÍTICOS DE ARTEFACTOS DE LA CULTURA

### Resumen

La intensidad que los individuos posmodernos se relacionan con lo visual nos anima a reflexionar sobre las formas de enseñanza de estudio de los artefactos culturales de la vida cotidiana, llamados de artefactos de la cultura visual. En este artículo nos proponemos investigar las similitudes y convergencias entre investigadores de los Estudios Culturales y Estudios de la Cultura Visual a respecto de los estudios de artefactos visuales. Para eso, hemos desarrollado una investigación bibliográfica que discute cuatro perspectivas que muestran las posiciones de la pedagogía en la cultura visual. Además, respaldamos acerca de la perspectiva auto-reflexiva para estudiar las imágenes y los discursos ofrecidos por la muñeca Barbie. En nuestras consideraciones, observamos ocho estrategias de estudios de artefactos visuales que comparten con los principios de las fuentes teóricas mencionadas.

**Palabras clave:** Estudios Culturales; Educación Artística; La Postmodernidad; La Cultura Popular; Barbie

---

## REFERÊNCIAS

BALISCEI, João Paulo. *Os artefatos visuais e suas pedagogias: Reflexões sobre o ensino de arte*. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2014.

\_\_\_\_\_. *Cultura Visual e representações de gênero: O que os filmes da Disney dizem sobre meninos e meninas?*. In: *Pedagogia 2015: Encuentro Internacional por la Unidad de los Educadores*, 2015, Havana. Memórias: Pedagogia 2015: Encuentro Internacional por la Unidad de los Educadores, 2015.

BAUMAN, Zygmund. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2013. 131p.

CECHIN, Michelle Bregnera Cruz. O que se aprende com as princesas da Disney? *Revista Zero-a-seis- Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, Florianópolis, v.01, n.29, p.131-147, jan./jul. 2014. DOI: 10.5902/19837348*.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Infância e Cultura Visual. In: *31ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPED*, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, 2008. p 102-132.

\_\_\_\_\_. *Imagens como pedagogias culturais em cenários da educação infantil*. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Pedagogias culturais*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014, p.199-223.

GIROUX, Henry. A dysneização da cultura infantil. In: Silva, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 41-81.

\_\_\_\_\_. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe (Orgs.). Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 89-108.

\_\_\_\_\_. *Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 129-154.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. 1ed.Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: O dicionário da língua portuguesa*. 8.ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GREEN, Bill; BIGUN, Chris. *Alienígenas na sala de aula*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 203-237.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. *Revista comunicação, mídia e consumo*, São Paulo, v.04, n.11, p.11-25, nov. 2007.

HALL, Stuart. Que “Negro” é esse na Cultura Negra? In: HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 335-349.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. -11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 64 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 2000, 262p.

\_\_\_\_\_. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. (orgs.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. – Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p.9-10.

\_\_\_\_\_. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Tradução de Ana Duarte. – Porto Alegre: Mediação, 2007. 127p.

\_\_\_\_\_. Para a Erina ninguém diz nada... E nós não podemos fazer o que queremos: A educação da cultura visual na educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. – Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010. p. 71-85

\_\_\_\_\_. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. – Santa Maria: Ed. UFSM, 2011. p. 31 - 49.

\_\_\_\_\_. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. – Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 77-95

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. – Bauru, SP: EDUSC, 2001. 451p.

\_\_\_\_\_. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 101-127.

NUNES, Luciana Borre; MARTINS, Raimundo. "Esse é o jeito rebelde de ser": produzindo masculinidades nas salas de aula. *Revista Digital do LAV*, v. 8, p. 3, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*/ Tomaz Tadeu da Silva– 1ª ed., - Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 120p.



BALISCEI, J. B.; STEIN, V.

STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L.. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe (Orgs.). Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

TERUYA, Teresa Kazuko. *Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação*. – Maringá, PR: Eduem, 2006. 124p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação*. – 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.23-38.

WORTMANN, Mara Lúcia Castagna. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.45-67.

**Data de recebimento: 30/03/2015**

**Data de aceite: 21/05/2015**