

(RE)CONSIDERANDO SENTIDOS E REPRESENTAÇÕES: INTERLOCUÇÕES SOBRE A CULTURA VISUAL

(RE)CONSIDERING SENSES AND REPRESENTATIONS: INTERLOCUTIONS ON
VISUAL CULTURE

Laura Sacco dos Anjos Torres

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação/UFPEL
laura.torres.sat@gmail.com

Maristani Polidori Zamperetti

Doutora em Educação /UFPEL
maristaniz@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho surge enquanto desdobramento da pesquisa *Proposições arte/educativas e educação do sensível: interlocuções sobre o consumo*, que visa verificar quais interlocuções foram propiciadas por uma proposta arte/educativa que tratava sobre imaginário de consumo. As práticas pedagógicas contaram com a utilização de imagens oriundas da cultura visual, destacando-se que a recepção das imagens se desenvolve através de “matrizes culturais dos receptores, e não apenas dos interesses de emissores ‘dominadores’” (MARTINS; SÉRVIO, 2016, p.271). Desse modo, os constructos teóricos da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2006; WALKER E CHAPLIN, 2002) mostram-se relevantes para esse estudo, sendo as relações de sentido e significação atribuídas às imagens por uma diversidade de grupos sociais a partir dos limites culturalmente impostos. Assim sendo, recorreu-se à perspectiva historicista dos ciclos de consumo de Lipovetsky (2010), a fim de evidenciar como os discursos sofreram mutações em consonância com alterações de ordem sócio-histórica. A análise dos dados se apoia nos argumentos teóricos de Martins e Sérgio (2016) e Bakhtin (2011, 2014). Os resultados demonstram que os estudantes foram capazes de estabelecer relações entre a cultura visual e as suas vivências, questionando-se sobre a relevância dessa na criação de paradigmas que interfeririam em suas práticas sociais.

Palavras-chave: Cultura visual. Imaginário de consumo. Interlocuções. Ensino de artes visuais.

ABSTRACT

The present work emerges as a development of the research *Art /educational propositions and education of the sensible: interlocutions about consumption*, which aims to verify which interlocutions were provided by an art / educational proposal that dealt with the imaginary of consumption. The pedagogical practices relied on the use of images from the visual culture, highlighting that the reception of the images develops through “cultural matrices of the receivers, and not only of the interests of 'dominant' emitters” (MARTINS AND SÉRVIO, 2016, p .271). Thus, the theoretical constructs of visual culture (HERNÁNDEZ, 2006; WALKER AND CHAPLIN, 2002) are relevant to this study, and the relationships of meaning and meaning attributed to images by a diversity of social groups, from the culturally boundary. taxes. Thus, we resorted to the historicist perspective of the consumption cycles of Lipovetsky (2010), in order to show how the discourses mutated in line with changes in the socio-historical order. The data analysis is based on the theoretical arguments of Martins and Sérgio (2016) and Bakhtin (2011, 2014). The results show that students were able to establish relationships between visual culture and their experiences, questioning its relevance in the creation of paradigms that would interfere with their social practices.

Keywords: Visual culture. Imaginary of consumption. Interlocutions. Teaching of art.

INTRODUÇÃO

Partindo-se do pressuposto de que a experiência tornou-se, mais do que nunca, visual, sendo as imagens difundidas em profusão aos espectadores através de redes tecnológicas, torna-se relevante questionar sobre as possibilidades de se estabelecer delimitações, categorizações e distinções entre as visualidades consideradas “legitimadas pelos dispositivos que regulamentam a educação” para práticas de ensino de artes visuais e aquelas que se aproximam do cotidiano dos jovens, ou seja, presentes em suas vivências e nos contextos extraescolares.

Nesse sentido, além de se considerar tais delimitações, torna-se crucial questionar sobre as potencialidades de interação existentes entre esses artefatos visuais. Desse modo, tais questionamentos direcionam-nos a indagar sobre como essas visualidades atuam no sentido de determinar “o que devemos vestir, comer, aparentar, pensar”, ou seja, como operam na construção de sentidos e significados (SARDERLICH, 2006, p.451).

É, portanto, nessa acepção que percebemos as aulas de artes visuais enquanto espaços privilegiados para:

refletirmos sobre os ambientes de visualidades em que nos encontramos, e nas relações estabelecidas nesse emaranhado de informações, sensações e experiências novas, que vão sendo construídas meio às cegas, à revelia da escola, mas em sintonia com as leis e demandas do mercado (MARTINS, 2008, p. 100).

Nesse contexto, destaca-se o importante papel assumido pela universidade na formação inicial dos professores de artes, tendo em vista os argumentos evidenciados por Alice Fátima Martins (2008, p.101) ao elucidar essa questão, trazendo como exemplo a observação da prática de pedagógica de uma professora de artes que teve em sua formação inicial abordagem da história da arte em uma “ perspectiva linear, eurocêntrica, dando continuidade a essa abordagem nas aulas ministradas aos seus alunos do ensino fundamental”.

Nesse ínterim, enfatiza-se para a cultura visual enquanto campo multidisciplinar que articula uma experiência visual, que é contextual, ideológica e política (CRIMP, 1999), e incorpora as dimensões dos regimes da visibilidade e da visualidade, tensionando as valorações atribuídas à “ação de visualizar” e “ao que é visto”. Assim, para Walker e Chaplin (2002) a visão pode ser entendida como um processo fisiológico, enquanto visualidade seria um olhar socializado. Entretanto, Foster (1988), em *Vision and visuality*, expressa que esses conceitos não são nem contrários e nem idênticos, apesar de não apontarem para fronteiras fixas. Segundo esse autor, a visão é social e também histórica, e a visualidade envolve o corpo e a *psique*.

Voltando-nos para o âmbito escolar, o universo de imagens propagado pelas mídias invade a sala de aula, fazendo-se necessário criar as condições para:

[...] uma interpretação que não é só verbal ou visual, mas que une esses dois processos. Processos que vão além dos objetos, pois interpretar implica relacionar a biografia de cada um com os artefatos visuais, com os objetos artísticos ou produtos culturais com que se relaciona (HERNÁNDEZ, 2000, p. 49).

Desse modo, professor e aluno necessitam aprender conjuntamente a interpretar esse universo de imagens, refletindo sobre os sentidos que assumem os objetos da cultura visual. Foi com esse objetivo que, ao iniciar as discussões sobre as visualidades, optou-se por dar enfoque em um primeiro momento a imagens extraídas da mídia, logo, da cultura visual, com as quais os alunos possuíam maior familiaridade e que possibilitassem, em função dessa aproximações, conexões mais dinâmicas entre suas vivências e a problemática do imaginário de consumo.

Esse artigo mostra-se, portanto, enquanto desdobramento da pesquisa *Proposições arte/educativas e educação do sensível: interlocuções sobre o consumo*, que teve como objetivo verificar quais interlocuções foram possibilitadas através de uma proposição arte/educativa que versava sobre imaginário de consumo. A prática que conduziu a esse estudo compreendeu como público-alvo alunos de sexto a nono anos, com a faixa etária de doze a dezessete anos, os quais cursavam o ensino fundamental em uma escola municipal da cidade de Pelotas. Essa proposição foi realizada em dezembro de 2017, quando a pesquisadora se encontrava vinculada ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

METODOLOGIA

A referida pesquisa possui abordagem analítico exploratória do tipo estudo de caso, em que a analista procura nas marcas linguísticas dos enunciados os sentidos discursivamente construídos, nesse caso sobre as experiências visuais vivenciadas pelos estudantes. Desse modo, a análise dos dados se apoia nos argumentos teóricos de Martins e Sérvio (2016), que nos fornecem concepções basilares no que concerne aos constructos teóricos da cultura visual, e Bakhtin (2011, 2014) que nos ampara em sua teoria dialógica da linguagem.

Foram adotados como procedimentos metodológicos as seguintes etapas no que concerne à proposta arte/educativa em questão: leitura do poema *Eu, etiqueta*¹, de Carlos

¹ O poema completo pode ser acessado através do link: <https://www.pensador.com/frase/MjAyODM0/>

Drummond de Andrade; discussão de anúncios publicitários e imagens oriundas da mídia; apresentação de imagens artísticas; e, por último, a produção de etiquetas.

Um aspecto interessante de se salientar é que, mesmo na etapa inicial de leitura e dinâmica com poema *Eu, etiqueta*, de Carlos Drummond de Andrade, o apelo à visualidade já era feito, visto que os alunos justificavam os argumentos apresentados pelo poema e defendiam seus pontos de vista mostrando as marcas de suas camisetas, de suas mochilas, de seus sapatos, tentando ler os enunciados que estavam inscritos em língua inglesa em suas roupas – indagações que, de acordo com os alunos, passaram a se fazer importantes a partir dessa aula.

Na primeira etapa, solicitou-se aos alunos que ficassem em pé e dispostos em semicírculo, sendo realizada uma leitura que envolvesse a corporeidade. Assim, os alunos realizavam coletivamente a leitura e a interpretação do poema, que era entregue fragmentos em formato de etiqueta (figura 1).



Figura 1: Material de autoria da graduanda, contendo fragmento do Poema *Eu, Etiqueta* em fragmentos.
Fonte: Arquivo da graduanda, 2015.

Na segunda etapa, problematizaram-se questões relativas a consumo, hiperconsumismo, identidade, sendo tangenciados alguns aspectos referentes à educação financeira. No que concerne à subjetividade e aos processos de coisificação estabelecidos através do ato de comprar, é importante refletir sobre essas relações enquanto:

[...] formas desenvolvem-se de acordo com os novos territórios de pertencimentos que formam a subjetividade e constituem as identidades do sujeito. A linguagem do consumo transformou-se numa das mais poderosas formas de comunicação social (BACCEGA, 2009, p.6).

Logo, a importância de se abordar questões relativas ao consumo está em virtude da satisfação de necessidades básicas a superficiais, perpassando as três fases do capitalismo de consumo. Considera-se que se vivencia uma felicidade paradoxal em virtude de um feliz descontentamento na aquisição de produtos nessa sociedade que detém o acesso a tais bens. Se

por um lado o excesso conduz a um grande abismo (manifestado através das grandes montanhas de descartes de refugos e o endividamento pessoal, por vezes), por outro lado há comunidades que não possuem acesso a itens básicos para a sobrevivência, em que se faz necessário o consumo, sendo assim demonstrada a complexidade das circunstâncias da economia global (LIPOVETSKY, 2010).

Além disso, é necessário levar em consideração a relevância de viabilizar os meios necessários para que se oportunizem possíveis experiências estéticas, as quais não podem desenvolver-se através do ato de comprar, o que nos conduz a:

[...] refletir em que medida o estímulo para a aquisição de tais produtos, indicando aos consumidores o que deve ser reconhecido como manifestação de beleza não os deseduca profundamente, por dispensá-los de buscar experiências estéticas fora dos limites da mídia e dos shopping center, experiências essas que lhes permitiriam a vivência de algumas das múltiplas formas de manifestação do belo, bem como o desenvolvimento de uma sensibilidade própria (DUARTE JR., 2010, p 25).

Desse modo, no decorrer da proposta arte/educativa, procurou-se partir da problematização de aspectos do poema seguida de uma proposição de análise crítica de anúncios publicitários, conforme segue abaixo:



Figura 2: McDonald's, anúncio publicitário do McDonald's.

Quando se apresentou essa imagem aos alunos, uma das meninas relatou que o bebê era bonito e que ela apreciava a propaganda. Passamos a analisar juntos essa imagem e a interpretar o significado que esta transmite, chegando à conclusão que os sentidos propagados pela imagem possuem uma grave conotação, já que a imagem compara o hambúrguer, símbolo do estilo de vida *junk food*, ao leite materno, que é rico em nutrientes.

À medida em que eram realizadas problematizações, foram sendo trabalhadas obras de arte que apresentavam a temática da satisfação de fetiches de consumo, sendo apresentadas reproduções das serigrafias de Andy Warhol *Campbell's Soup Cans*. Assim, problematizou-se a questão da comida em associação com o ritmo de vida moderno e contemporâneo, sendo em sequência realizadas discussões sobre obras de Richard Hamilton, Antonio de Felipe, Pablo Picasso e Barbara Kruger.

Ainda na segunda etapa, em que foram apresentados anúncios publicitários através de uma abordagem crítica, os alunos declararam sofrer influência da mídia em seus modos de agir e pensar. Nesse sentido, algumas meninas manifestaram descontentamento com sua aparência e com seus corpos pois, segundo elas, não se encaixavam nos padrões de beleza preconizados pela mídia, pelas propagandas, além de não se parecerem com as atrizes das novelas. O interessante foi que muitas das alunas presentes rebateram esses argumentos discorrendo sobre os processos de manipulação de imagem através de programas de software, expressando que “isso é machismo” e que na imagem produzida por Barbara Kruger, em que consta o enunciado “seu corpo é um campo de batalha”, a artista está falando “dessas ‘parada ‘de feminismo”.

ANÁLISE DOS DADOS

Em virtude de as interlocuções terem sido adotadas enquanto objeto de estudo dessa pesquisa, a análise dos dados está amparada nas concepções de diálogo, dialogismo e dialogicidade através dos constructos teóricos de Paulo Freire (2001, 2010) e Bakhtin (2014, 2015). Assim, a justificativa para a importância de se estudar as interlocuções no ensino da arte está no fato delas demonstrarem como estão sendo desenvolvidas as interações em sala de aula, se está se criando um ambiente de cooperação e respeito à diversidade, aspectos que se traduzem na interface discursiva.

Os referidos autores são relevantes para esse estudo por auxiliarem na compreensão de aspectos relativos à comunicação verbal e às trocas estabelecidas entre as individualidades. Assim, o diálogo, na concepção de Bakhtin, não é entendido apenas como espaço de conversação harmônica, mas sim como espaço em que se manifestam relações de poder, mediação de atritos, em que, como aspecto da interação, os sujeitos demonstram seus papéis sociais através das marcas enunciativas de seus discursos. Bakhtin aponta que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, se não uma das formas, é verdade que das mais importantes da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (2014, p. 127).

Essa concepção de diálogo ultrapassa a compreensão estrutural, visto que o diálogo é entendido em sua ordem histórica, cultural e social. O outro está sempre incorporado à noção de diálogo.

Em uma concepção freiriana, compreende-se o diálogo na sua potencialidade humanizadora e transformadora da realidade, em que ação e reflexão são dimensões intimamente atreladas; em suas palavras, Freire constata que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito para o outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro (2018, p.109-110).

Percebe-se o diálogo como oportuno para atuar socialmente como um modo de transformação e libertação do homem, sendo requisitada a cooperação entre os seus integrantes, e não como instrumento para subjugar, dominar ou alienar alguém. Além disso, Freire destaca a importância de os interlocutores se colocarem em relação de simetria entre si, em posição de cooperação.

Nesse sentido, consideram-se as interlocuções em suas potencialidades criativas e de acesso à dimensão sensível. A adoção de uma abordagem visual-verbal para o trabalho com visualidades não significa a adoção de uma postura iconoclasta, em um “processo que discrimina e alimenta esse medo das imagens, [...] que atravessa a história do pensamento ocidental mundo” (MARTINS; SÉRVIO, 2016, p.246); trata-se, outrossim, de considerar o poder hegemônico que a palavra ainda possui, levando-se em consideração que somente uma limitada parcela da população é capaz de articular um discurso que esteja somente amparado em imagens.

Diante disso, foi adotada, na proposta pedagógica desenvolvida, uma metodologia visual-verbal para a leitura e apreciação de imagens (PERKINS, 1977; STIBBS, 1998) que preconizou a utilização do discurso verbal como instrumento para entender a experiência

(estética) e, com isso, trazer à consciência impressões, valorações e sensações que poderiam parecer dispersas ou imprecisas.

O relato que segue, produzido por uma aluna sobre as questões que motivaram a sua produção evidenciam esse processo de tomada de consciência das dimensões relativas à experiência: “-Ah, eu fiz a nuvenzinha de tempestade porque comprar para mim é igual a isso. Escolhi a folha rosa porque é de menina e é mais bonita. Eu queria comprar muito. Queria ter bastante roupa e meu sonho é ter um Iphone, uma TV de 49 polegadas, um *tablet*... Eu compraria todo o shopping! Eu queria ter muitas coisas. É ruim ir no shopping e ver as pessoas comprando e eu não ‘podê comprá’. Minha tia comprava muito e se endividou, mas nunca me deu nenhum presente. Ela se endividou, mas tinha tudo o que queria. Nunca entendi porque depois ficava chorando. Eu queria comprar que nem ela.” (CADERNO DE CAMPO. ALUNA RITA, 2017).

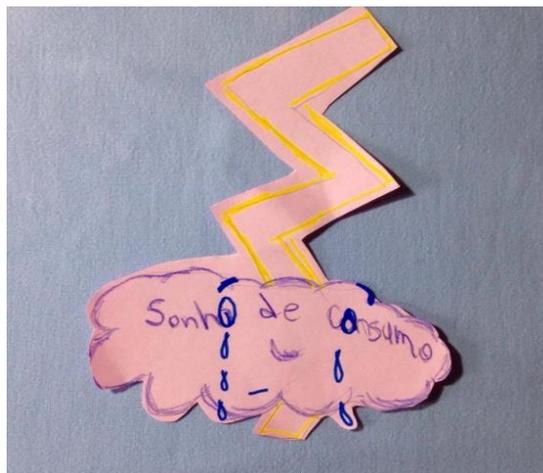


Figura 3: Desenho produzido por aluna de Ensino Fundamental, 2017.
Fonte: Acervo da graduanda.

Outras questões importantes de serem destacadas também foram evidenciadas no decorrer das atividades, acabando por adentrar em questões de diversas áreas, como as dúvidas dos alunos sobre História, ao apontarem em sala de aula que desconheciam o contexto da Primeira e Segunda Guerra Mundial, bem como da Guerra Fria. Chegamos a essas questões em virtude da indagação de aluna que teve curiosidade em conhecer algumas personalidades presentes nas serigrafias, tais como Che Guevara (ver figura 4), e Mao Tsé-Tung. Um fato curioso é que os alunos estavam familiarizados com Marilyn Monroe.



Figura 4: Desenho produzido por aluno de Ensino Fundamental, 2017.
Fonte: Arquivo da graduanda.

Diante disso, a fala do aluno sobre essa atividade é importante, pois conforme sua aceção a proposta arte/educativa lhe permitiu conhecer aspectos históricos e sociais, oportunizando refletir sobre questões referentes ao consumo e ao hiperconsumismo que não pensava anteriormente. Além disso, segundo José: “essa aula de arte foi diferente das outras, pois conversamos bastante sobre as imagens e a professora não ficou brava com nossas perguntas. Conversando podemos aprender como falar das coisas da arte, como falar das cores, da luz e outras coisas... Mesmo não concordando com tudo que meus colegas falaram das propagandas e das obras dos artistas, mas uma aula assim é muito legal” (CADERNO DE CAMPO. JOSÉ, 2017).

Constata-se que a utilização de uma perspectiva visual-verbal mostrou-se eficiente na aquisição de vocabulário e de repertório artístico, conforme expressado pela fala de José, salientando-se a relevância do professor enquanto mediador desse processo de compreensão crítica de signos e símbolos em um movimento que oportunize a aproximação com imagens e artefatos visuais enquanto meios para a construção de um repertório imagético sensorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstram que os estudantes foram capazes de estabelecer relações entre a cultura visual e as suas vivências, questionando-se sobre a relevância dessa na criação de paradigmas que interfeririam em suas práticas sociais. Tendo em vista que o universo visual

converteu-se em uma problemática constante para a construção de identidades e para atuação exercida sobre subjetividades, chegando aos educandos através dos meios de comunicação de massa, faz-se necessário “buscar exemplos na cultura que nos cerca tem a função de aprender a interpretá-los a partir de diferentes pontos de vista e favorecer a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo de que fazem parte” (HERNÁNDEZ, 2000, p.30). Além disso, conforme Martins e Sérvio (2016), a necessidade de assimilar os artefatos da cultura visual apresenta-se enquanto indispensável, sob o risco de o professor não conseguir desenvolver a sua aula se não os incorporar. Destacar esses aspectos é importante para refletirmos como esses saberes estão dissociados na contemporaneidade, visto que:

As imagens que prevalecem no ambiente escolar não são as artísticas, mas as marcadamente orientadas para a ilustração de conteúdos curriculares, ou para a ornamentação de instrumentos pedagógicos e espaços de convivência os mais variados. Mais raramente é possível encontrar reproduções de obras de arte disponibilizadas para o desenvolvimento das atividades escolares. Vale lembrar que, se menos que 50% das escolas públicas brasileiras de educação básica contam com biblioteca ou sala de leitura, as existentes nem sempre têm, em seus acervos, livros de arte, quaisquer que sejam (MARTINS, 2008, p.99).

Salienta-se, portanto, a relevância da disciplina de Artes Visuais enquanto espaço de socialização, de estar-junto, que oportunize a retomada da aproximação entre arte e vida, entre arte e cotidiano. Há, portanto, que se questionar como são produzidas as visualidades e as verbo-visualidades, bem como o que e como significam as imagens e os enunciados, como também de que forma afetam as relações interpessoais.

A publicidade conhece as capacidades das imagens e que “tipo de poder elas têm para afetar as emoções e o comportamento humano” (MITCHELL, 2005, p. 28), utilizando-se de seus conhecimentos para cativar seus interlocutores, consumidores em potencial.

A partir dos argumentos expressados acima, evidencia-se a relevância de propiciar uma educação do olhar sensível nos contextos escolares de formação docente, na formação inicial e continuada de professores, para que seja possível aos educadores incorporarem a educação estética em suas práticas pedagógicas. O professor mostra-se enquanto um importante agente social, pois pode fornecer estratégias para a elaboração de narrativas visuais alternativas para que se reflita sobre as visualidades (HERNANDEZ, 2007). Assim, o processo de narrar experiências pode ser um importante instrumento para a tomada de consciência e para ressignificar valorações e práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- BACCEGA, Maria Aparecida. **INTER-RELAÇÕES COMUNICAÇÃO E CONSUMO, RECEPTOR E CONSUMIDOR**. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 2009. Anais. Belo Horizonte, 2009
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHINÓV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 16ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2014.
- CRIMP, Douglas. **Getting the Warhol we deserve**. Social Txt, v. 17, m.2, p.49-66, 1999.
- DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5ª Edição. Curitiba: Criar Edições, 2010.
- FOSTER, Hal. **Vision and visibility**. Seattle, WA, Bay View Press/Dia Art Foundation, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- MARTINS, Alice Fátima. **Conflitos e acordos de cooperação nos trânsitos das visualidades na educação escolar**. In: Martins, Raimundo (org). Visualidade e educação. Goiânia: FUNAPE, 2008.
- MARTINS, Raimundo; SÉRVIO, Pablo Passos. **Reflexões sobre cruzamentos entre imagens, mídia, espetáculo e educação a partir da cultura visual**. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org). **Cultura das imagens para a arte e para a educação**. 2 Ed. Rev. e ampl. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017
- MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2010.
- MITCHELL, W. J. T. **What do pictures want? – The Lives and Loves of Images**. Chicago: University of Chicago Press, 2005.
- PERKINS, David. Talk about Art. **Journal of Aesthetic Education**, vol.11, No.2, Special Issue: Research and Development in Aesthetic Education. April 1977, pp.87-116.
- SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09>> Acesso em: 9 out. 2018.

STIBBS, Andrew. Language in art and art in language. **Journal of Art & Design Education** 17 (1), 1998, p. 201-209.

WALKER, John A.; CHAPLIN, Sarah. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2002.