

### **O TAROT:**

### **COTIDIANO, MEMORIAS & PEDAGOGIAS CULTURAIS**

Belidson Dias UnB

> Leisa Sasso UnB

### Resumo

Este capitulo resulta de uma investigação de mestrado na qual arquivos, memórias e afetos remetem ao "O Projeto Tarot" de conteúdo de História da Arte, explorado na perspectiva da Cultura Visual. Foram selecionados dados visuais, de práticas pedagógicas da professora Leisa Sasso, compreendidas como pedagogias culturais desenvolvidos no Ensino Médio em uma escola pública do Distrito Federal. As narrativas textual e visual percorreram memórias da professora e a dos estudantes nos grupos focais e entrevistas. Reconhecimento, afeto e criticidade diante da realidade vivida por eles no contexto da periferia são evidenciados pela visualidade da construção do Tarot como objeto de arte.

Palavras-chave: Educação em artes Visuais. Visualidades. Cotidiano. Memórias. Projeto educativo.

### **Abstract**

This paper is a results of a Master research in which archival documents, memories and affects refer to an educational project, "The Tarot Project", within an Art History course, explored from a Visual Culture perspective. Visual data were developed and selected in a Secondary Education public school of the Brazilian Federal District, from Leisa Sasso's pedagogical practices, understood here as cultural pedagogies. The textual and visual narratives explored the teacher's memories and the student's during focus groups and interviews. Recognition, affection and criticism on the reality experienced by them in the context of the periphery were evidenced by the Tarot's visual construction as Art object.

## 1 O projeto



FIGURA. 1 - Cartas de baralho produzidos pelos estudantes para o projeto "Tarot – Conceito x Imagem", 2005 © Leisa Sasso

Este capitulo é um fragmento dos resultados de uma investigação de mestrado na qual arquivos, memórias e afetos remetem a um projeto educativo denominado "O

ISSN 2316-6479 I DE JESUS, S. (Org). Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memorias, afetos . Goiânia, GO: UFG/ Núcleo Editorial FAV, 2015.

Projeto Tarot¹", da disciplina de História da Arte, explorado na perspectiva da Cultura Visual (Fig.1). Foram selecionados dados visuais, de práticas pedagógicas da professora Leisa Sasso, compreendidas como pedagogias culturais desenvolvidos em uma escola pública do DF. A narrativa textual e visual percorreram memórias da professora e a dos estudantes nos grupos focais e entrevistas. Reconhecimento, afeto e criticidade diante da realidade vivida por eles no contexto da periferia são evidenciados pela visualidade da construção da dissertação como um livro-objeto.

Em 2005, após cinco anos de exercício de magistério na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), a prof. Leisa Sasso começou a entender a importância de um trabalho diferenciado daquele promovido por grande parte de seus colegas arte educadores, ou seja, um conhecimento transmitido oralmente e de forma previsível. A principal consequência dessa abordagem no Ensino da Arte era a alienação dos estudantes em relação à crítica às imagens que os circundam e influenciam o que acaba por gerar indiferença e desinteresse pela arte. Uma vez, em uma sala de aula, os estudantes lhe imploraram: "Por favor, professora! Diga que a Senhora não vai trabalhar a Grécia com a gente!".

# 2 O projeto Tarot

O projeto "Tarot - Conceito x Imagem", realizado entre 2003 e 2007, destinouse a atender o conteúdo prescrito pela SEEDF de Arte e Mitologia Grega e resultou no aporte da cultura visual aos resultados. Foram apresentadas as visualidades que os estudantes aportaram a fim de reconstituir significados visuais associados a conceitos abstratos de arquétipos mitológicos. Em 2005, Sasso foi contemplada com turmas de primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio, fato que significava três conteúdos, planejamentos e avaliações diferentes para cada etapa do Ensino Médio.

O currículo do primeiro ano no segundo bimestre prevê a pré-história, a antiguidade e a antiguidade clássica no primeiro semestre. Conhecendo a rejeição dos alunos por este conteúdo, a professora buscou uma estratégia para abordar a mitologia de uma forma que fosse interessante para eles. A mitologia grega é importante porque tem uma extensa influência sobre a cultura, a arte e a literatura da "nossa" civilização ocidental. Ela é importante para que se entendam as histórias que os homens criaram, a fim de explicar os fatos que não compreendiam, como, por exemplo, a natureza do mundo. É a partir da mitologia que os homens justificam as origens e os significados de seus cultos. Além disso, trata-se de um conteúdo recorrente na arte, consequentemente nas avaliações externas.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> NT. A palavra "TAROT" será grafada preservando sua origem francesa.

Privar os estudantes de sua abordagem significa reduzir suas chances de prosseguir seus estudos no Ensino Superior. Esse conteúdo é tão importante que, no segundo ano, a mitologia grega reaparece na abordagem do Neoclassicismo, como antítese ao período Barroco e ao Rococó. A introdução dessa análise se faz a partir da comparação do exagero e maneirismo das estéticas predecessoras, com a temática das representações clássicas e a retomada do Classicismo. Logo, é possível, no segundo bimestre, abordar a mitologia grega também no segundo ano.

Já no terceiro ano, dando continuidade à linha do tempo, o currículo prescreve para o segundo bimestre abordar o Simbolismo e, a partir desse conteúdo curricular, é possível retomar a mitologia clássica. As representações clássicas também são importantes para que os estudantes possam contrapor, dimensionar e entender a importância das representações abstratas e os movimentos artísticos do modernismo. Nos planos de aulas, portanto, seria possível concomitantemente abordar a mitologia grega para os três anos do Ensino Médio no segundo bimestre.

Sasso percebeu que seria mais interessante, em vez de situar a mitologia em diversos contextos históricos, contar as histórias de deuses e heróis e ilustrá-las com suas representações encontradas nos trabalhos de diversos artistas, em diversos momentos da história da arte. Decidiu, para isso, que os estudantes ilustrariam estas histórias, a partir das visualidades representativas dos conceitos que cada história aportava a eles.

Considerando o perigo de associar os significados das imagens com uma visão consolidada e fixa desses conceitos, Sasso decidiu que, em um primeiro momento, não mostraria as representações dos conceitos, a partir da visão dos artistas ao longo da história da arte, mas deixaria os estudantes aportarem as visualidades que lhes fossem mais significativas para representar um conceito dado.

Sasso lembrou que fora presenteada com um livro acompanhado de um jogo de tarot último natal. Como colecionava baralhos do jogo de tarot, aquele presente a agradou mais do que qualquer outro e estava bastante presente na sua memória naquele momento. Em 1986, a astróloga e escritora Juliet Sharman-Burke criou, em parceria com Liz Greene, "O Tarot Mitológico" (Fig.2). A partir dos 22 arcanos maiores do tarot, eram contados os mitos da antiguidade clássica que foram associados a conceitos como: inconsciência, habilidade, sabedoria, inteligência, vontade, fé, fertilidade, percurso, equilíbrio, meditação, sorte, energia, expiação, metamorfose, alma, sedução, desabamento, esperança, ilusões, bem-estar, despertar e mundo. Teve,

então, a ideia de introduzir os estudantes na mitologia grega, a partir desses conceitos extraídos do jogo de tarot.



Figura 2 – Tarot mitológico de Liz Greene e Julie Sharman-Burke © Liz Greene e Julie Sharman-Burke

Sasso sabia que falar de deuses em uma comunidade predominantemente evangélica poderia causar polêmica, mas se aventurou nessa abordagem por acreditar que os estudantes poderiam se interessar mais pelo tema e também por acreditar que a arte possibilita questionamentos e quebra de paradigmas. Também vislumbrou, a partir dessa abordagem, a oportunidade de discutir e analisar com os estudantes crenças e dogmas religiosos. A partir daí, começou no primeiro bimestre a colecionar anúncios de videntes e cartomantes. Buscava nos semáforos da W3 (Avenida Comercial de Brasília) santinhos que são distribuídos com dizeres como: "Tia Dayane traz seu amor de volta", "Irmã Mara, espírita vidente", "Vidente Fátima", "Jogo de búzios com Maria de Oxóssi", "Tarot e numerologia. Grátis a primeira consulta.", "Banhos de descarrego" (Fig. 3).



Fig. 3. Publicidade de Dona Daiane -Out door com Dona Daiane em Brasília © Leisa Sasso

O projeto deu-se início perguntando aos estudantes quem já havia visitado uma cartomante? As alunas já haviam procurado esse serviço e muitos relatos se seguiam, como o de pessoas exploradas por suas crenças ou ainda relatos que comprovavam a eficiência do tarot ou do jogo de búzios para esclarecer situações e problemas. Quando o debate já estava acalorado e os estudantes divididos entre os que acreditavam nas cartomantes e aqueles que as chamavam de charlatãs, deu-se início a intervenção da professora, que explicou o que era um oráculo, seu funcionamento e perguntou se os alunos gostariam de aprender o jogo, até para não "cair" mais no conto da "Madame Dayane".

Ao final, todos concordaram em produzir como trabalho de avaliação do bimestre um jogo de tarot e, a partir dele, estudar a mitologia. A partir daí, foram distribuídas cartolinas brancas para cada um dos estudantes e foi pedido que cortassem a cartolina no formato de uma carta de baralho. Enquanto os procedimentos eram executados, Sasso contava histórias de oráculos. Quando percebia que os estudantes já possuíam um número razoável de cartas, o trabalho era iniciado.

Inicialmente, ela demandava para que ilustrassem a primeira carta, criando uma imagem para o conceito de inconsciência, pois se tratava de um conceito abstrato e que não possuía uma representação única. Em suas criações, alguns estudantes desenharam pessoas dormindo, outro representou o conceito por uma camisa de força, outro por um bêbado, outro pelo perigo de andar em uma corda bamba. Outros estudantes do 3º ano, influenciados pelo abstracionismo ou inspirados por Kandinsky, criavam imagens geométricas e suas abstrações fluidas. À medida que os estudantes desenhavam e pintavam, Sasso contava a história de Dionísio e de suas aventuras.

Em seguida, Sasso mostrava representações de Dionísio na estatuária e nas cerâmicas gregas na visão de Caravaggio, Rubens e outros artistas. Para finalizar, os estudantes atribuíam o número zero à primeira carta do baralho e escreviam a palavra inconsciência na parte inferior da carta, e Dionísio na parte superior, finalizando a tarefa. Foi previsto então que em quatro ou cinco aulas o baralho seria concluído, abordando em cada aula quatro ou cinco conceitos. A estratégia de buscar uma representação artística para um conceito abstrato era aguardada pelos estudantes semanalmente.

## 3 Conceito x imagem

Importante ressaltar que desde o início Sasso explicou que estavam estudando a mitologia grega como conteúdo obrigatório curricular associando os conceitos

relacionados a significação dos mitos com as imagens criadas a partir do imaginário dos estudantes e que a estratégia de construir cartas de baralho tinha como objetivo memorizar mais facilmente tantas histórias pessoais, memórias afetos com o cotidiano. A partir desse dia, passou a tratar o trabalho como conceito x imagem e evitava utilizar a palavra tarot para se referir ao projeto. Mesmo assim, os estudantes queriam aprender a jogar com o oráculo e terminar o baralho significava fazer perguntas que precisavam de respostas que os estudantes não possuíam.

Nas aulas, o conceito de habilidade foi associado ao mito de Hermes, deus da magia e da adivinhação e a sabedoria ao mito de Perséfone e a explicação fantástica das quatro estações do ano. O conceito de fertilidade ao o mito de Hera, esposa de Zeus e deusa do casamento e seu ciúme incontrolável. A palavra vontade remetia ao mito de Zeus, deus dos deuses. Em outra aula, a palavra fé deu início à prática pedagógica. Essa palavra se articulava ao mito de Quíron, o sábio que pode curar os outros, mas, que não pode curar a si próprio. O conceito de fé e as significações dessa palavra para os estudantes provocavam grandes discussões que desembocavam em dogmas religiosos, obrigando uma mediação da professora, a fim de minimizar os conflitos causados pelas diferentes visões de mundo. O conceito de escolha foi associado ao mito de Páris e sua escolha por Helena, o que desencadeia, segundo a mitologia, a guerra de Tróia. Ao conceito de percurso, o mito de Áres, o deus da Guerra foi articulado. A palavra equilíbrio remete por sua vez ao mito de Atena, deusa da Justiça.

Nas aulas promoviam-se discussões filosóficas que impulsionavam a docente a buscar representações artísticas para, após as criações dos estudantes, enriquecê-los com outras abordagens de representações visuais, a partir dos conceitos. No frontão do Parthenon grego, figura a imagem do centauro Quíron e também na cerâmica. Essa imagem desconstruía a imagem de fé associada aos conceitos cristãos e provocava bastante polêmica. A pintura de Victor Meireles intitulada Moema possibilitou discussões sobre o conceito de Justiça, e a obra de Jacques Louis David que ilustra o amor de Páris e Helena também provocou discussões acaloradas quando se abordou o tema das consequências de nossas escolhas, sempre exemplificado por histórias contadas pelos estudantes de situações vivenciadas ou conhecidas.

Ao conceito de meditação foi associado o mito de Cronos, deus do tempo. A sorte e o destino dos homens são regidos pelas Moiras e a Roda da Fortuna. O conceito de energia e força foi representado pelo mito de Hércules, o semideus perseguido por Hera, e as vitórias de Hércules em suas muitas aventuras e conquistas. O conceito de

expiação é construído a partir do mito de Prometeu, o Titã que roubou o fogo dos deuses para dá-lo aos homens, sua criação. O conceito de metamorfose está associado ao deus da morte Hades, que dominava o mundo inferior. Na aula em que esses conceitos foram abordados, o mito de Prometeu também causou polêmica porque, para a maior parte dos estudantes, parecia heresia associar esse personagem à criação do homem. A palavra expiação também não fazia parte do vocabulário dos estudantes, portanto fez-se necessário o uso do dicionário em todas as aulas. A polêmica em torno da criação do homem por Prometeu era apaziguada pela consideração da relatividade de um conceito como "verdade" única. A interpretação do mito associada ao sacrifício em prol de um benefício maior também direcionava as discussões para outros relatos. Mas as discussões mais interessantes ocorriam quando tratávamos de um assunto muito presente na vida dos estudantes, como a morte de amigos e conhecidos ocasionada em grande parte pela guerra de gangues. O entendimento de morte como transformação também provocava criações artísticas impressionantes.

Em aulas seguintes, discutiu-se o conceito de Alma, que na mitologia remete à Isis, a deusa do arco-íris, mensageira dos deuses que aporta aos homens misericórdia, pacificação, consolo, bondade e temperança. O conceito de sedução foi construído a partir do mito de Pan, o fauno dos bosques, personagem selvagem, deus dos rebanhos e dos pastores. O conceito de desabamento remete à Poseidon, deus dos mares, personagem mitológico imprevisível que ocasiona maremotos e calmarias. O mito de Pandora, divindade doadora de talentos, libertou de um baú, por sua extrema curiosidade, a esperança que estava aprisionada com os males do mundo. A palavra alma direcionava as discussões em sala de aula e as representações dos estudantes para a vida após a morte e às imagens de filmes que associam o conceito à para-normalidade e às assombrações. Entretanto, outras palavras como bondade, pacificação e misericórdia também associadas ao conceito direcionavam as representações imagéticas e apontavam para a pacificação dos conflitos entre ganques rivais.

Na última aula, antes de informar aos estudantes as regras do jogo, Sasso tratou do conceito de ilusões, e a história de Hécate, deusa da lua, rainha do mundo dos espíritos, divindade noturna associada ao controle do submundo, do paraíso e da terra. O conceito de bem-estar e de arte foi associado à Apolo, deus sol, da música, da beleza, da juventude e da profecia. A palavra despertar traz o mito de Hermes, mensageiro dos deuses novamente ao centro das discussões. Por último, o conceito

de mundo ou de labirinto apresentava aos estudantes o mito de Hermafrodito, filho de Hermes e Afrodite que se apresenta como macho e fêmea em um só corpo. Esse personagem mitológico também está associado ao êxtase e à completude.

Essa foi a aula mais polêmica porque abordava questões de gênero, o respeito às diferenças e à homossexualidade. Como os preconceitos relacionados à aceitação do outro, distinto dos padrões de normalidade, estavam muito presentes na comunidade e as discussões desembocavam em citações bíblicas, Sasso mediava as discussões apresentando aos estudantes a história da sexualidade de Michel Foucault, com isso relativizando os conceitos fechados em si mesmos como verdades absolutas.

As representações visuais estereotipadas também suscitavam novas discussões sobre essa questão e a aula terminava sem que se chegasse a um consenso. Felizmente, eles instauravam a dúvida e outros questionamentos relacionados à hipocrisia da sociedade que promove a repressão sexual. Na sociedade a discussão sobre a sexualidade é marcada por contexto de controles e interdições. Por quê? Algumas questões foucaultianas foram levadas aos estudantes como: Será que o sexo sempre foi reprimido em todos os momentos da história? Como ocorria em outras culturas, antes de a Bíblia existir? Qual a hipótese da repressão sexual? Por que a repressão sexual é uma forma de poder? Por que a escola, a igreja, a família, as pessoas abordam essa questão de forma desnaturalizada? O que justifica o controle e a punição dos sujeitos? A quem interessa esse controle? Como o sexo se torna um problema econômico e político? O que existe de perigoso no ato sexual? A quem interessa que a sexualidade social seja vigiada e punida?

Essas questões foram escritas para que os estudantes refletissem sobre o assunto, discutindo-as. As falas foram organizadas de modo que todos pudessem falar e ser ouvidos. Logo a sala se dividiu em dois lados. De um lado, os estudantes que defendiam abordar o tema de forma aberta, geralmente os homens. De outro, aqueles que ponderavam que não seria educado, por causar desconforto, porque vivemos todos vestidos e a nudez incomoda. Nesse grupo, predominavam as mulheres. Ponderamos que a divisão da sala em gêneros ocorria porque os homens foram estimulados a exercitar e visibilizar e visualizar a sexualidade, ao passo que as mulheres são reprimidas pela família e pela sociedade apesar de visibilizadas.

Voltamos às questões propostas para reflexão. Alguns estudantes pesquisaram e trouxeram valiosas contribuições às discussões. As questões religiosas também se colocavam e eram argumentos associados à moralidade, aos bons

costumes. Sasso interveio com alguns questionamentos: bom para quem? É bom para os homens que as mulheres não conheçam o sexo e se satisfaçam com o que lhes está sendo oferecido? Por que a mulher é representada nua com mais frequência que os homens? Por que a mulher se torna mercadoria? Por que nos conformamos? Por que não questionamos? Por que sexo só é tratado como pornografia ou piada? Quem compra pornografia? Quanto se lucra com a pornografia? Procurava não afirmar nada, levantava questões para que os próprios estudantes refletissem e respondessem. Algumas vezes tivemos que intervir com mais questões. A polarização da sala se manteve e o debate se estendeu.

### 4 Agitando conversas

Localizada entre a arte e a educação, essa prática pedagógica procurou nesse espaço liminar o cruzamento entre culturas: a nossa, a do orientador e da professora, elitizadas, construídas a partir de estudos acadêmicos no Brasil e no exterior, e as culturas de seus estudantes do Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, influenciadas, sobretudo, pela cultura de massa e cultura popular. Inegavelmente questões da visualidade de gênero e sexualidade ganharam destaque neste projeto. Poderíamos inferir que uma das características mais específicas do projeto do Tarot foi abrir a discussão sobre identificações e des-identificações visuais de representações de gêneros e sexualidades e como interferir com os cânones instituídos do desejo sexual e gênero dentro dos tema da mitologia dentro da História da Arte.

O Tarot propiciou uma desconstrução do processo do entendimento da normatização da sexualidade, apesar de não avançar nas suas discussões teóricas. As representações dos gêneros/sexualidades apresentadas deslocaram as várias maneiras de vê-las, interrogar a interação do problema entre o espectador e o objeto da visão e ofereceram uma crítica da naturalização da sexualidade em nossa sociedade contemporânea. Deste modo, uma suposta natureza dualista da identidade e seu caráter unitário de subjetividade foram questionados em suas premissas, e o resultado disso foi a desconstrução da hegemonia normativa.

Portanto o diálogo inquisitivo e questionador se estabeleceu nesse tipo de narrativa biográfica, memorial, entre quem escreveu, visualizou, quem leu e os personagens dos relatos, como um ato de partilha e emancipação, na medida em que "localizam histórias, se reinventam os outros e nos reinventamos a nós próprios" (BARONE, 2000). Nestes diálogos as emoções foram mediadas pelas narrativas visuais

que complementam, contrapõe-se, somam-se e que são, por sua vez, preenchidas em um movimento alternado entre o processo de elaboração intelectual e sensível presentes no processo de ensino investigação.

A análise dos dados resultantes da experiência aponta para um empoderamento dos sujeitos no contexto da execução dos projetos, pois fomentaram agência ao assumiram a responsabilidade de conscientizadores/sensibilizadores da/na comunidade (Ver SASSO, 2014). Percebemos a importância das práticas pedagógicas como memória importante da vida dos estudantes, pois relacionaram suas lembranças da época da execução dos projetos com o estranhamento da comunidade escolar em relação a essas práticas. O projeto foi descrito como um desafio que os tornaram mais críticos e conscientes de suas posições no mundo e mais atentos às questões políticas, as mudanças de atitudes, e mais respeito à alteridade.

Apesar de os alunos terem pouco interesse pelo tópico central determinado pelo currículo escolar da História da Arte, a arte contemporânea foi apreendida pela maioria nesse projeto, pois esses tópicos foram bastante explorados e os estudantes começaram a associá-los, pelo envolvimento coletivo no trabalho, ao cotidiano e considerar esse conhecimento e saber como importante para suas vidas. Nesse sentido, as imagens cotidianas portam valores e opiniões sobre as questões sociais e culturais e, por esse motivo, não são isentas ou neutras. Poder não só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso .

Aguirre (2009, p. 177) defende o método dos escritores e oradores que se servem da ironia com frequência, por buscarem novos léxicos e por ser mais eficaz na geração de novas maneiras de ver o mundo. Relativizar posicionamentos pessoais e culturais foi a intenção, quando os questionamentos os calavam e os faziam refletir. Foi inserido na discussão o ponto de vista Hindu e o Kama Sutra, para que considerassem outra abordagem para a sexualidade que não a cristã. Na Índia clássica, a espiritualidade se mistura com a sexualidade, mas os estudantes nunca haviam considerado outras visões a respeito do assunto. Sasso diz que tem a evidência da consciência do afeto e da memória de que os estudantes aprenderam muito com as informações visuais que introduziu em suas vidas, muito mais do que se tivesse escolhido outra abordagem, como a textual. Hernández (2005, p.32) defende, por sua vez, estratégias pedagógicas que, mediante a criação de situações de vivência, convivência e colaboração, dando abertura à diversidade sempre presente nos grupos, possibilitem a reconstrução de conhecimentos. (Fig 04).



Figura 4- Fotografias SASSO do Tarot de Wagner B. Rocha © Leisa Sasso

Em outras aulas, além de introduzir os estudantes nas regras do jogo de tarot, voltamos aos temas que foram discutidos de forma superficial, como, por exemplo, a significação da palavra arte estar associada ao bem-estar e ao Deus sol, Apolo. A fala de um estudante que definiu a arte como "a forma mais poderosa e forte de aprender sobre a vida e as coisas do mundo" emocionou a todos. Esse estudante sintetizou o projeto e principalmente o objetivo da professora como educadora em artes visuais. Desse modo, nos referimos a este projeto pedagógico e o destacamos como um exemplo de pedagogias culturais como formas de produção cultural com imagens do cotidiano. Entre seus aspectos mais relevantes, está a sua pretensão de contribuir para o desenvolvimento da consciência de liberdade, o relacionamento entre conhecimento e poder, o reconhecimento de tendências autoritárias dentro e fora da escola, além do exercício de habilidades, com vistas à promoção de atitudes construtivas e cooperativas. Sendo assim, não se trata apenas de uma abordagem pedagógica, mas de um ato político, um ato político-pedagógico, pois a pedagogia cultural defende que é necessário agregar os objetos de investigação externos aos currículos escolares e ao processo escolar, e que existe um currículo além dos muros da escola constituído por artefatos culturais disseminados pelas mídias. É importante, portanto, problematizá-los e ressignificá-los a partir de análises e críticas.

# Referência Bibliográficas

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da cultura visual:** Narrativas de Ensino e Pesquisa, Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

BARONE, Tom. **Aesthetics, Politics, and Educational Inquiry:** Essays and Examples. New York: Peter Lang Publishing, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? In: **Educação & Realidade**, v.30, n.2, p. 9-35. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2005.

ISSN 2316-6479 I DE JESUS, S. (Org). Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memorias, afetos . Goiânia, GO: UFG/ Núcleo Editorial FAV, 2015.



SASSO, Leísa. Livro-objeto a/r/tográfico: práticas de pedagogia cultural na periferia de Brasília. 2014. 247 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

TAVIN, Kevin. Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: Problemas e possibilidades do ensino de Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da Cultura Visual:** Narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: Ed.UFSM, 2009. pp. 254-272

#### Minicurrículos

Belidson é Professor Associado do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília. Especializou-se nos estudos críticos da sexualidade, particularmente na Teoria queer, para analisar a Cultura Visual, especificamente o cinema, a fotografia, os quadrinhos e as Artes Visuais contemporâneas. Foca suas pesquisas em torno de questões da Educação e Visualidade e suas relações com Currículo, transculturalismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, pedagogias culturais, sexualidade e gênero. Possui Pós-doutorado na Universitat de Barcelona - UB, Espanha (2013/14), Doutorado em Estudos Curriculares em Arte Educação - Artes Visuais, na University of British Columbia, UBC (2006) Canadá; Mestre em Artes Visuais - pintura – na Manchester Metropolitan University, MMU (1992), na Inglaterra; especialização em Artes Visuais na Chelsea College of Art & Design, CCA&D (1993), Inglaterra, e graduado em Artes Plásticas - Educação Artística, pela Universidade de Brasília, UnB (1989)

Leisa é doutoranda em Educação em Artes Visuais (UnB 2015) e tem Mestrado em Arte, ambos pelo Programa de Pós-Graduação em Arte (UnB, 2014) sob a orientação do Prof. Dr Belidson Dias. Tem Especialização em Gestão Escolar (UnB, 2009), cursou História da Arte (FADM 2005), e é Licenciada em Artes Plásticas (UnB, 2001). Atualmente é Diretora do Centro Educacional São Francisco em São Sebastião DF e professora - Secretaria de Estado de Educação do DF. Tem experiência na área de Gestão, Artes Visuais e Arte/Educação, Teatro, cenografia, figurino e texto teatral. Recebeu vários prêmios por seu trabalho como arte-educadora entre eles - Prêmio Arte na Escola Fundação IOSCHPE/Bradesco em 2006, Prêmio Cultura Viva do Ministério da Cultura em 2007, Professora Destaque em 2007 pela Câmara Legislativa do Distrito Federal.