

MODOS DE SER MENINA: AS FICÇÕES SOCIAIS NA CULTURA VISUAL E NA ESCOLA

WAYS TO BE A GIRL: SOCIAL FICTIONS IN VISUAL CULTURE AND SCHOOL

Larissa Zanin

CAR-UFES

Maria Tereza Aigner Menezes

UFES

Resumo: Considerando a necessidade de refletir sobre as imagens que nos cercam cotidianamente e como elas constroem modos de ser e estar no mundo, o artigo apresenta reflexões sobre imagens produzidas por meninas durante uma oficina realizada em uma escola municipal do município de Vitória. Partindo do pressuposto teórico da Cultura Visual e de teóricas feministas, apresenta apontamentos sobre as ficções sociais em torno dos modos de ser menina e como essas constroem normatizações de corpos, comportamentos e práticas sociais do universo feminino, por meio das imagens. Aponta, a partir das análises das produções elaboradas por alunas do ensino fundamental, a importância de uma educação para a cultura visual de modo que as nossas práticas do ver sejam transformadas em leituras críticas e interpretativas de si e do mundo.

Palavras-chave: Cultura Visual; Leitura de Imagens; Ser Menina; Beleza Feminina; Educação.

Abstract: *Considering the need to reflect on the images that surround us on a daily basis and how they build ways of being and in the world, the article presents reflections on images produced by girls during a workshop held at a municipal school in the city of Vitória. Based on the theoretical assumption of Visual Culture and feminist theorists, it presents notes on the social fictions surrounding the ways of being a girl and how they construct norms for bodies, behaviors and social practices in the female universe, through images. It points out, from the analysis of the productions made by elementary school students, the importance of an education for visual culture so that our practices of seeing are transformed into critical and interpretive readings of themselves and the world..*

Keywords: *Visual Culture; Reading of Images; Being a Girl; Female beauty; Education.*

O Universo das Imagens

As imagens permeiam e invadem nossas vidas cotidianamente, até mesmo sem a nossa permissão consciente. Chegam até nós por meio das publicidades espalhadas pela cidade, nos objetos de consumo, nas telas que nos envolvem, nos mais variados artefatos culturais estabelecendo modos de ser e estar no mundo, reiterando as ficções sociais em torno do feminino que permeiam a vida das mulheres ao longo da história.

As ficções sociais atravessam a vida das mulheres mesmo antes de seu nascimento, e funcionam como controle social, podendo ser estabelecidas desde a imposição de estereótipos e padrões de beleza, até restrições de mobilidade social de ordem material. Nesse sentido, afirma Naomi Wolf

A Ascensão do mito da beleza foi somente uma dentre as várias ficções sociais incipientes que se disfarçam como componentes naturais da esfera feminina para melhor encerrar as mulheres que ali estavam. Surgiram simultaneamente outras ficções: uma visão de infância que exigia permanente supervisão materna; uma concepção da biologia feminina que forçava as mulheres da classe média a fazer o papel de históricas e hipocondríacas; uma convicção de que mulheres respeitáveis não tinham sensibilidade sexual; e uma definição de trabalho feminino que ocupava as mulheres com tarefas repetitivas, demoradas e trabalhosas como, por exemplo, o bordado e a renda feita à mão. (2019, p. 33)

Desse modo as amarras em torno da vida da mulher se expandem por todas as arestas, classes sociais, raça e orientação sexual. O mito da beleza, dentre as outras ficções sociais ditas – e várias outras não ditas – por Naomi Wolf são exemplos de como a vida da mulher se vê atrelada a padrões que visam normatizar seu comportamento e seus corpos. Toda movimentação

feminina dentro desse corpo social é validada, ou não, por uma ficção.

As ficções sociais adentram a vidas das mulheres de maneiras variadas e materializadas de diversos modos. Interessa-nos refletir sobre aqueles presentes nas imagens da Cultura Visual, mais especificamente das imagens voltadas para as meninas ao longo da infância.

A Cultura Visual busca refletir sobre essa proliferação de imagens e artefatos visuais e os modos como elas constroem sentido a partir de sua própria visualidade.

A visualidade, dentro do contexto da Cultura Visual, é o exercício do ver concebido como prática social, buscando por meio da interpretação crítica das imagens um consumo consciente das mesmas, refletindo sobre o que e como as imagens significam/comunicam.

Refletir criticamente sobre as imagens postas em uma cultura e os modos como elas determinam estilos de vida, normatizações de comportamento e ordens de consumo, traz à tona a urgência de investigarmos os efeitos de sentido desses discursos imagéticos como conteúdo de práticas educativas em arte.

Compreender essas imagens como produto de uma cultura de massa, é uma boa forma de elucidar a questão. Fernando Hernandez em *“Catadores da Cultura Visual”* discorre sobre como pensar os estudos da cultura visual dentro da sala de aula, instigando o leitor a refletir sobre as imagens além de “quem é o que vê”. Instiga-nos a inserir nessa discussão sobre as visualidades pós-modernas a subjetividade dos sujeitos que as recebe como tema central. Logo, “quem vê” se torna tão importante como “o que vemos” (HERNANDEZ, 2007, p.18). Ou seja, para um corpo social consumidor assíduo de imagens, trabalhar a interpretação dessas visualidades torna-se indispensável para a formação desse sujeito, assim como para compreender de

que local esse sujeito fala e qual seu repertório para dizer o que diz.

Hernandez descreve o que é a cultura visual e seu objeto de estudo a partir da definição de Dikovitskaya:

[...] é um campo de estudos recente em torno da «construção do visual nas artes, na mídia e na vida cotidiana» (Dikovitskaya, 2005, p.l). A partir desta definição, configura-se uma área de investigação e uma iniciativa curricular (inicialmente na universidade e agora também na Escola, como testemunha este livro) centrada na “imagem visual como o ponto central nos processos, e por meio da qual os significados são produzidos em contextos culturais” (Idem, p.l). (HERNANDEZ, 2007, p.21).

Refletir sobre quem vê as imagens dessa cultura visual, de acordo com essa definição, nos leva a pensar de que modos as imagens, enquanto um produto de uma cultura de massa, geram significados interpretados como parte de uma cultura e, então, massificam - e padronizam - nosso repertório visual e nosso entendimento do que é o “comum”. Esse “comum”, portanto, representa a voz dos sujeitos dominantes que detêm os meios de comunicação sobre uma massa que consome, passivamente, suas produções.

Diante do exposto, interessa-nos aqui refletir sobre uma seleção de imagens produzidas por meninas durante uma oficina de arte realizada na EMEF Edna Mattos Siqueira Gaudio, na comunidade de Jesus de Nazareth, em Vitória – ES, buscando apontar de que modos as ficções sociais em torno do feminino nas imagens do mundo são reiteradas nas produções das estudantes e de que modos isso se apresenta figurativizado por elas.

Modos de ser menina – a construção do feminino na cultura visual

Antes mesmo de nascermos já nos são determinados estilos de vida e modos de ser pertinentes ao universo do masculino e do feminino. A conjunção “e” deixa claro que na definição dos objetos de consumo não há a possibilidade do “ou”. Desde a construção dos enxovais já são determinados os temas e cores que devem permear a vida da criança para o ser menino ou menina.

Se adentrarmos as lojas de brinquedos essa diferenciação também está marcada pela setorização dos produtos destinados para cada gênero. Às meninas são reservadas as bonecas, simulações de família e da vida doméstica. Fogões, geladeiras, e os mais variados utensílios domésticos estão localizados no setor de brinquedos femininos. A maior parte deles modula seu público consumidor também no aspecto cromático, sendo o setor das meninas majoritariamente rosa, cor socialmente estabelecida para o gênero.

O mesmo acontece com relação às personagens e/ou desenhos infantis destinados às meninas. Dentre as personagens femininas do universo infantil predominam as representações visuais do modelo clássico da princesa. É esse repertório de imagens e artefatos culturais que farão parte da formação de identidade da maior parte das meninas.

A cultura infantil da mídia cria, então, de maneira silenciosa, uma espécie de currículo “cultural-imagético”, em que temas do cotidiano, abordados de maneira ingênua e, aparentemente, informal dissimula interesses comerciais, ao mesmo tempo em que exerce forte influência na formação de identidades.

(MARTINS; TOURINHO, 2010, p.42)



Figura 1. Princesas da Disney e Barbies. Fonte: Arquivo Pessoal das autoras

As meninas crescem sob o imaginário do “ser princesa” que engloba uma série de valores comportamentais, estéticos, estereótipos e de consumo, que na maior parte das vezes fomentam os mitos da beleza de cada época. Além disso, como muito bem ressalta Naomi Wolf, “As qualidades que um determinado período considera bela nas mulheres são apenas símbolos do comportamento feminino que aquele período julga ser desejável. O mito da beleza de fato sempre determina o comportamento, não a aparência”. (2019, p.31)

Isso fica muito bem figurativizado na imagem abaixo, na qual temos dois blocos, um com modelos de bonecas Barbie e outros com princesas da Disney, que ao longo dos tempos vem sofrendo modificações estéticas de modo a atender aos mitos da beleza de cada época.

Um padrão de corpo é normatizado nas duas imagens: ser mulher é ser magra, esguia, cabelos lisos soltos ou presos em penteados elaborados. As princesas da Disney são, em sua maioria, o primeiro contato imagético do universo das crianças, permeiam o imaginário e determinam uma série de modos de ser e estar no mundo, desconsiderando as alteridades de cada sujeito.

Vestidos esvoaçantes, comportamento servil e de gestos delicados que são copiados pelas



meninas na primeira infância constroem, a partir de suas práticas de vida em suas respectivas narrativas ficcionais, discursos de verdade, os quais são aceitos e reiterados pelas meninas em suas práticas cotidianas.

Instauram também, além dos estereótipos inalcançáveis, modos de compreender as relações humanas e afetivas. As meninas, por meio dos contos das princesas, compreendem a relação amorosa a partir da conquista do “Príncipe Encantado”, único capaz de lhe proporcionar a felicidade eterna. Nesse sentido destaca NUNES,

[...] muitos artefatos culturais, entre eles os contos infantis clássicos, instauram maneiras de pensar sobre o amor e a união de pessoas jovens/adultas. Afirmo associar a frase “felizes para sempre” ao casamento, certamente, constrói subjetividades de que esse é um estado necessário na vida, trazendo assim, questões que envolvem o amor romantizado, como característico das meninas, pois elas criam o imaginário da espera do príncipe como salvação de problemas, e que este irá lhe proporcionar felicidade (2010, p.174)

Nesse sentido, fica estabelecida a construção social e ideológica da mulher como sujeito frágil que carece da figura masculina como elemen-

to protetor e/ou salvador. Assim, afirma TAVIN; ANDERSON “As jovens protagonistas são frequentemente subordinadas aos heróis e, muitas vezes empregam comportamento sobre determinados de sexualidade e de sacrifício, a fim de conquistar a companhia e segurança masculina (2010, p.60)”.

Sabemos que novas princesas surgem ao longo da história e novas personalidades são figurativizadas explorando as expectativas sociais e também visando o aumento do consumo desses produtos, como por exemplo as princesas negras e as princesas cuja personalidade é marcada pela determinação e coragem. Entretanto, permanecem os padrões fenotípicos normatizados socialmente como belos, ou seja, o corpo esguio e, em sua maior parte, cabelos longos e esvoaçantes. No caso da Princesa Tiana, reserva-se o penteado de cabelos presos e alinhados, reforçando o ideal racista de que aos cabelos crespos predomina o imperativo do cabelo preso.

As questões a cerca dessa relação entre o cabelo crespo/cacheado ter que ser “bem ajeitado”, são fruto do colonialismo e de um padrão de beleza por ele estipulado. No texto da autora Chimamanda Ngozi Adichie, em uma carta de orientação a sua amiga sobre como criar uma criança feminista, a autora afirma

Então, quanto ao cabelo dela, sugiro que você redefina “bem ajeitado”. Se o cabelo está associado à dor para tantas meninas, em parte é porque os adultos resolveram seguir uma versão de “bem ajeitado” que significa Esticado Demais, Repuxando o Couro Cabeludo e Dando Dor de Cabeça.

[...] Chizalum desde cedo notará – pois as crianças são muito perspicazes – qual é o tipo de beleza que se valoriza. Verá nos filmes, nas revistas, na televisão. Verá que se valoriza a pele branca. Perceberá que o tipo de cabelo que se valoriza é o liso ou ondulado, e é um cabelo que cai, em vez de ficar armado. Ela

vai deparar com tudo isso, quer você queira ou não. Então, garanta que ela veja alternativas. Faça-a perceber que mulheres brancas são bonitas e que mulheres não brancas e não magras são bonitas. Faça-a perceber que, para muitas pessoas e muitas culturas, a definição limitada de beleza não é bonita. (2017, p. 58 e 59)

Com relação à construção social das relações afetivas presentes nos contos das Disney, das onze princesas presentes na figura 1, apenas a Princesa Valente rompe com a narrativa clássica do “viveram felizes para sempre”, que ao longo da narrativa rompe com as tradições dos contos de princesa ao se rebelar contra os padrões de beleza e rejeitar o destino traçado pela família de se casar com um príncipe.

A mesma linearidade e padronização de corpo e padrão de beleza permeia o universo das bonecas Barbies, um clássico do consumo infantil. A maior parte dos exemplares e modelos dessas bonecas apresenta um padrão de beleza sempre ligado ao mundo do consumo. A Barbie tende a ser uma mulher conectada às tendências da moda que, em sua maioria, ressaltam seu corpo magro. Cabelos longos, lisos e loiros são a marca da boneca que permeia a brincadeira de “ser mulher” da maior parte das meninas.

A Barbie está revestida de arquétipos femininos que englobam desde a dona de casa até a profissional liberal. Em todos os casos, estabelece, por meio de seu estereótipo, padrões comportamentais e estilos de vida que serão determinantes nas formações identitárias das meninas.

Esses padrões estão presentes também nos objetos de consumo destinados ao público feminino infantil. Sapatos, roupas, acessórios, maquiagens e materiais escolares reproduzem as imagens dessas personagens femininas, am-

pliando assim as possibilidades de consumos das normatizações de comportamento apontadas acima.

Luciana Borre Nunes, a partir da teoria da cultura visual analisa especificamente os materiais e os discursos dos alunos. Nunes encontra um padrão de repetição nesses materiais e discursos que ela divide em três partes (3 subcapítulos): “Meninas são mais doces! ’: atribuição de comportamentos femininos; ‘Eu já sei o que vou comprar! ’: desejos de consumo e; ‘Eu queria ser igual a elas! ’: a busca pela beleza” (NUNES, 2010) No início do primeiro ponto a autora faz uma análise importante sobre a escolha desses materiais,

As imagens que os estudantes trazem para a sala de aula ilustram e promovem, com certa “precisão”, os gostos, os desejos e os comportamentos aceitos para cada gênero. As crianças, através de suas preferências por determinados brinquedos, personagens e materiais escolares, demonstram que vivenciam diversas experiências visuais que delimitam o que meninas e meninos podem fazer, pensar e desejar (idem, p. 169)

Nesse caso, a escola se torna mais um ambiente de reiteração dos padrões de comportamentos por meio da visualidade. Como Nunes afirma, essas experiências visuais delimitam os comportamentos e entendimento do que é aceitável para meninos e meninas, por meio dessas imagens que a invade, redizem diariamente quais são os lugares de meninas e meninos, quais comportamentos são aceitáveis para um e outro e conseqüentemente, as mulheres acabam subjugadas e novamente reafirmadas sobre um padrão estético que começa a fazer parte de sua vida já nos primeiros desenhos infantis aos quais tem acesso.

A não problematização desses detalhes cotidianos que muitas vezes passam despercebidos

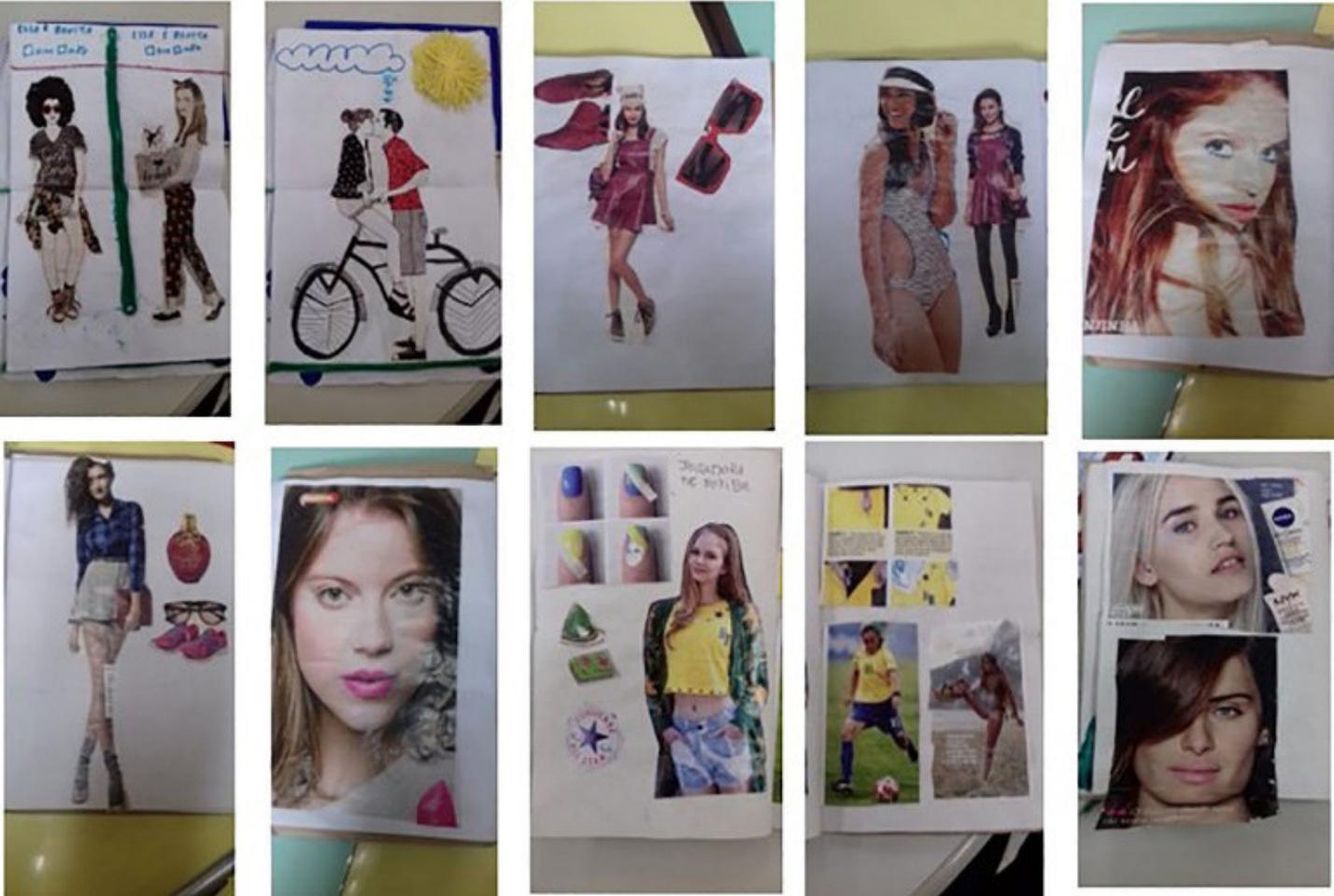
são também grandes responsáveis pela continuidade das atitudes que aprisionam os corpos femininos. A escola como formadora de sentidos é um campo de análise amplo para a discussão de gênero, tratá-la não mais como tabu é peça chave para o rompimento dos padrões de gênero e a liberdade do corpo da mulher. Justamente por considerar necessária essa problematização, apresentamos a reflexão abaixo sobre as produções imagéticas elaboradas por meninas sobre o universo feminino.

Modos de ser menina – a figurativização do feminino na escola

Em uma das ações de extensão realizada na EMEF Edna Mattos Siqueira Gaudio, na comunidade de Jesus de Nazareth, em Vitória - ES. Para a Oficina “Caderno de Artista” pelo Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões Cultura foram criadas duas turmas no contra turno, uma na manhã e outra à tarde.

As subjetividades que constroem o espaço escolar em suas particularidades começaram a fazer parte de nossas semanas, assim como a convivência com as crianças. Tais subjetividades da escola, nos leva a pensar sobre a noção de currículo oculto, ou seja, sobre as práticas que fogem ao previsto pelo currículo da escola.

Além das dos indícios que nos foram dados para a elaboração das oficinas, esse lugar não formal em que se dá a escola trouxe alguns questionamentos e inquietações. O primeiro incomodo surgiu durante as aulas nas falas dos alunos. Algumas frases como “isso não é coisa de menina” ou “esse espaço é dos meninos”, “meninas não podem” eram ouvidas com certa frequência e causavam desconforto, principalmente por considerar a idade das crianças (entre 7 e 11 anos) e o fato de serem ditas tanto pelos meninos como pelas meninas. Algumas intervenções foram feitas com o intuito de expli-



car que essa divisão não é real, que ambos podem, igualmente, ocupar os mesmos espaços.

Chimamanda Ngozi Adichie relata sua experiência com uma educação desigual entre meninos e meninas quando descreve a situação em que foi preterida como monitora de sua turma, ainda que preenchesse todos os requisitos necessários para tal, em relação a um menino, simplesmente por ser menino.

Se repetirmos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal. Se só os meninos são escolhidos como monitores da classe, então em algum momento todos nós vamos achar, mesmo que inconscientemente, que só um menino pode ser o monitor da classe. Se só os homens ocupam cargos de chefia nas empresas,

começamos a achar “normal” que esses cargos de chefia só sejam ocupados por homens. (ADICHE, 2015, p. 15-17)

Figura 2. Imagens produzidas pelas alunas. Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Nos preocupamos em não repetir arquétipos educacionais baseados na exclusão ou na diferenciação. Ao longo da oficina o processo de escuta de tais comentários despertou a necessidade de investigar a motivação desses pré-conceitos por parte dos alunos. Percebemos então, como um material possível de investigação para essa questão, os trabalhos realizados por eles. Analisar esses discursos enunciados pelos próprios alunos é uma forma possível de compreender quais são suas influências visuais e culturais para tentar compreender quais são os motivadores dessas falas e de que modos as



Figura 3. Exercícios de colagens da Aluna 1. Fonte: Arquivo Pessoal das autoras

falas também se materializam em comportamentos dentro do ambiente escolar.

No plano de aulas dessa oficina priorizamos a experimentação de diferentes linguagens, fazendo investigações em desenho, pintura, colagem, fotografia, stencil, construção de HQ's, entre outras formas de trocar ideias como, por exemplo, rodas de conversa e contação de histórias.

Um primeiro ponto a ser considerado surgiu durante as aulas de colagens. Ficou evidente por meio da seleção de imagens feitas pelas alunas que existe uma reprodução de um padrão de beleza de mulheres brancas. O exercício de colagem tinha como objetivo contar quem os



alunos queriam ser quando crescessem. As fotografias escolhidas pelas alunas para ilustrarem quem elas queriam ser no futuro eram sempre de mulheres brancas, magras e de cabelo liso.

Observar as imagens assim, em bloco, só evidencia a normatização de corpos padronizados e pela mídia. Pontuo o fato de que todas as alunas têm a pele retinta e o cabelo crespo e cacheado, o que torna a situação ainda mais complexa. A visualidade oferecida à essas alunas, por uma cultura de massa não as contempla uma vez que, as corporeidades apresentadas não se assemelham as alunas. Tal processo de não identificação nesse tempo contemporâneo de profusão de imagens, faz com que o problema

se torne identitário. Como construir identidade em um meio que apaga sua identidade e nega que corpos semelhantes aos seus façam parte do sistema de representações?

Problemáticas como essa geram resultados semelhantes a esses, no qual, em uma única atividade, se repita a apresentação de um único corpo como corpo-objetivo para o futuro das alunas presentes, e nenhum dos corpos assemelha-se ao corpo real das crianças.

Assim, algumas questões precisam ser pontuadas. Por exemplo, na Figura 3 a Aluna 1 faz uma comparação entre duas imagens de duas meninas, uma de cabelo crespo, estilo *black power* e em sua roupa a inscrição “Girl Power” e outra de cabelo liso, loiro, com comprimento mediano traz uma caixa com a inscrição “frágil”.

Acima das imagens a aluna coloca o questionamento “essa é bonita” e dois espaços para assinalar entre “sim” e “não”. Essa forma de construir uma colagem com duas mulheres em contraposição, uma em relação a outra, reforça o mito da beleza como sendo algo padronizável, e reitera a estratégia do patriarcado de colocar mulheres umas contra as outras. Essa é uma prática histórica que tem como intuito perpetuar o poder institucional dos homens, uma vez que, a competição entre as mulheres, incorporada ao mito da beleza, promove a divisão entre elas, enfraquecendo assim o seu poder de luta. (WOLF, 2019, p. 31)

Além disso reforça a impossibilidade da existência de uma alteridade, afinal, são duas mulheres diferentes, com padrões de beleza distintos e um não anular o outro, entretanto, não é essa a discursividade que se constrói socialmente.

A segunda imagem presente da Figura 3, feita pela mesma aluna, é uma cena de relação afetiva entre um homem e uma mulher. Considerando que o objetivo da atividade era mostrar,

pelos imagens, o que as alunas pretendiam ser quando crescessem, percebe-se a construção de sentidos típica das narrativas das novelas e contos de princesas, nas quais, a temática central gira em torno de alcançar um objeto valor amor, que é, na maior parte dos casos, figurativizado no ato de encontrar o príncipe. Esse tipo de narrativa determina a predominância de uma subjetividade afetiva na qual o único modo para entrar em conjunção com o tão sonhado “e viveram felizes para sempre” só é possível dentro de uma relação, a dois, heterossexual, uma construção social perigosa em torno do relacionamento, instaurando a ideia de quando se está sozinha não é possível alcançar uma felicidade plena.

A normatização de uma única forma de relação como forma possível é excludente e limitadora. Normatizar as relações heterossexuais como único ser feliz e único objetiva da vida das mulheres retrata, mais uma vez, como as meninas são, desde a primeira infância, condicionadas a se submeterem a relacionamentos adoevidos por não acreditarem ser possível o encontro da felicidade fora do casamento. Nesse sentido, afirma Zanello

Assim, muitas mulheres acabam por se casar com o próprio casamento, independente do parceiro que arranjam, e principalmente, da satisfação ou não que tenham com essa relação. Muitas mulheres suportam melhor o desamor do que não ter alguém. E adoecem. Não pelo amor, como uma entidade metafísica, mas por um modo de entender e viver o amor como questão identitária. (2018, p. 95)

Desde a infância e ao longo de toda a vida da mulher a ideia de que essa mulher só estará completa quando encontrar um namorado/noivo/marido à acompanha. A princípio com as princesas, depois com as bonecas Barbies, as narrativas adolescentes como a saga “Cre-



Figura 4. Exercício de colagens da Aluna 2. Fonte: Arquivo Pessoal das autoras

Figura 5. Exercício de colagens da Aluna 3. Fonte: Arquivo Pessoal das autoras



Figura 6. Exercício de colagens da Aluna 4. Fonte: Arquivo pessoal das autoras

púsculo” e, na vida adulta, as novelas e séries românticas. Para não falar dos ideais de beleza, como critério social impreterível para ser “escolhida”, que se impõe como forma de alcançar esse objetivo final, que é conquistar o príncipe, “assim, se elas são avaliadas, por um lado, em função de sua beleza (e de seu comportamento/performances), por outro, a prateleira do amor, no dispositivo amoroso, outorga o lugar de avaliadores aos homens.” (Idem, 2018, p. 89).

Entre as figuras 4 e 5 (Aluna 2 e Aluna 3) está inscrito os principais exemplos da reiteração das formas de se representar o corpo da mulher como o corpo delicado, esguio, que se apresenta com movimentos suaves, sempre contido. Retomando Nunes,

Na ótica pós-estruturalista, a cultura visual é produtora de significados que estão imersos em relações de poder. Esses significados regulam as percepções, os gestos, os sentimentos, os pensamentos, os hábitos e a maneiras de perceber a si e aos demais, dizendo como um homem e uma mulher devem agir socialmente em determinado contexto (2008, p. 168)

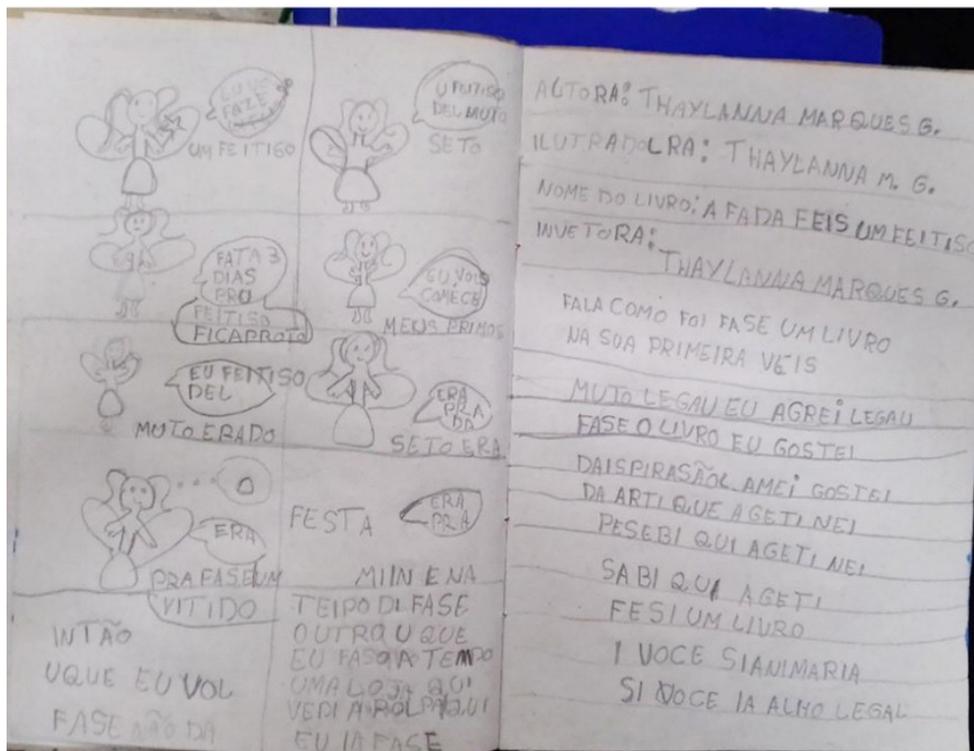
Logo, nesse contexto social em que estamos inscritos é comum pensar no objetivo futuro das

alunas baseados nessa forma de ser mulher delicada, com corpos e comportamentos modelos, uma vez que, essa é a forma como conhecemos e reconhecemos nos meios de produção e consumo sobre o que é ser mulher, nas imagens e nos produtos da cultura visual destinado para as meninas.

Outra atividade a ser destacada, são as colagens da aluna 4. A figura 6 apresenta uma quebra dentro desse conjunto de imagens. A colagem retrata uma mulher jogando futebol, entre um conjunto de imagens de modelos, atrizes e cantoras. A aluna produz uma quantidade grande de colagens, entre elas ela destaca cenas semelhantes as colagens anteriores, das outras alunas, mas, entre elas, um rompimento com o discurso hegemônico em torno da beleza presente nas outras imagens. A mulher em questão é a jogadora Marta, mundialmente conhecida, que ganhou seis vezes a taça de melhor jogadora e, ainda assim, seus jogos e feitos não tem o mesmo destaque se comparado a seleção masculina. A jogadora ocupa um lugar de visibilidade ao mesmo tempo que não recebe a notoriedade devida.

Observando as colagens da aluna e as profissões que ela almeja, todas são profissões de

Figura 07. exercício de construção de HQ, Aluna 4. Fonte: Arquivo Pessoal das autoras



destaque e que normalmente são reconhecidas por corresponder a padrões estéticos, como as cantoras e modelos e ainda assim, quebra a essa narrativa quando inclui a jogadora de futebol. Essa foi a única quebra no padrão de ser mulher, que se afasta do discurso da beleza, figurativizado pelas meninas que participaram da oficina.

Em um exercício da mesma aluna, novamente se percebe a quebra da narrativa canônica dos contos de princesas. Em seu exercício de criação de Histórias em Quadrinhos a aluna retrata a história de uma menina, uma fada, que deseja ir a sua festa conhecer seus primos, entretanto, não tem um vestido de festa para conhecê-los. Atendendo ao objetivo de entrar em conjunção com seu objeto de desejo, a menina/fada faz um feitiço para fazer um vestido de festa. Tal história é facilmente associada a história da Cinderela, entretanto, a

aluna cria em sua história uma quebra da narrativa tradicional. O feitiço não dá certo e então a solução é comprar sua roupa, um modo de figurativizar o distanciamento das subjetividades dessas meninas e a vida das princesas, ou seja, para as “cinderelas” da periferia não há fada madrinha.

Assim como a Aluna 4 muda sua história quando em suas profissões quer atender ao padrão dos modelos e das cantoras, mas ao mesmo tempo quer ser a jogadora de futebol, que são constantemente estereotipadas e questionadas pela sua orientação sexual pelo simples fato de exercer um esporte convencional socialmente como masculino, novamente, em sua HQ, quebra o padrão pois seu feitiço da errado e a alternativa possível é comprar a roupa. Essa não era uma alternativa possível para a Cinderela, assim como ela não precisa de uma fada, ela é a própria fada que pode realizar seu sonho.

Considerações finais

Um ponto importante defendido pela essa perspectiva educacional da Cultura Visual, é reforçar a importância da leitura crítica das imagens que nos cercam, isto é, mais do que interpretar textos de diferentes formas (verbal, imagético, corporal, sincrético), dar possibilidades aos alunos/as de criarem a partir desses textos, questionando a natureza complexa de nossa realidade pós-moderna e das criações que são frutos dessas relações entre o sujeito e os aparatos tecnológicos oriundos da contemporaneidade (HERNANDEZ, 2007, p.24).

Pensar a cultura visual como uma metodologia para a escola, é considerar quem vê a imagem a partir das imagens presentes nesse espaço. Considerar a visualidade de um espaço é justamente considerar o sujeito que as vê, pois, essas imagens constroem a rotina desse sujeito, assim como as outras imagens que chegam até ele através das mais variadas mídias e de que modos essas imagens constroem ou reiteram comportamentos e modos de ser mulher na escola e no mundo.

É sobre essa urgência que esse artigo vem tratar, ou seja, os modos como essas imagens que circulam nosso olhar e orientam nossas subjetividades, invadem a escola e reiteram comportamentos sociais normatizados pela Cultura visual.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010

NUNES, Luciana Borre. **A Cultura Visual nas tramas escolares**: a produção da feminilidade nas salas de aula. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010

TAVIN, Kevin; ANDERSON, David. **A Cultura Visual nas aulas de arte do Ensino Fundamental**: uma desconstrução da Disney. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.

Larissa Zanin

Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004) e mestrado em História (2007) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012). Atualmente é professor adjunto de fotografia, Tutora do Pet Conexões Cultura e Diretora do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Ensino da Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Arte, Fotografia, Cultura Visual.

Maria Tereza Aigner Menezes

Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo. Ex-bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões Cultura da Universidade Federal do Espírito Santo com pesquisa em Identidades e Visualidades da periferia..