



ENTRE MADONAS VIRGENS E ERÓTICAS O CORPO PROFANA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Odailso Berté
odaberte@yahoo.com.br
PPG Arte e Cultura Visual – FAV/UFG

ISSN 2316-6479

Resumo:

Este artigo reflete acerca de proposições e ações para uma educação estética que, diferente dos padrões educativos modernos, considera a estesia, a capacidade do corpo sentir e criar sentidos, e o uso de imagens, enquanto componentes de fenômenos e eventos visuais. Considerando abordagens da educação da cultura visual, esta reflexão apresenta um breve procedimento de trabalho com imagens para suscitar outros modos de relações educativas com arte e demais artefatos do mundo e da cultura.

Palavras chave: corpo, imagem, educação estética, profanação, Madonna.

Abstract:

This article reflects on propositions and actions directed to an aesthetic education that unlike modern educational standards considers aesthesia, the body's ability to feel and create meanings and the use of images as components of visual phenomena and events. Considering principles of visual culture education, this reflection presents a brief procedure for working with images aiming to inspire other modes of educational relationships with art and other artifacts of the world and culture.

Key words: body, image, aesthetic education, profanation, Madonna.

Neste estudo traço proposições para uma educação estética que considere o corpo, os sentidos, os fenômenos, os eventos e as imagens com as quais o corpo – nós – se relaciona no ambiente, no mundo, na cultura. Motivado pelas abordagens da educação da cultura visual, trago para esta reflexão parte dos meus afetos, eventos e fenômenos nos quais me envolvo, com imagens do vídeo clipe “*Girl Gone Wild*” (2012), da cantora Madonna, para problematizar elementos que podem ou não ser incluídos nas aulas de arte. Uso frases da letra da referida canção para formular os subtítulos deste artigo, num exercício lúdico de construir outros sentidos com os artefatos que se nos apresentam no cotidiano. Estes podem nos hipnotizar, erotizar, seduzir e também nos interpelar a pensar-fazer modos de educação estética onde o corpo, o afeto, o prazer e a diversão sejam evidenciados.




“It’s coursing through my whole body”

Os fenômenos e eventos visuais percorrem e envolvem todo o corpo. Conforme expõem Illeris e Arvedsen (2011), “os fenômenos visuais abarcam tudo aquilo com que decidimos nos relacionar por meio da visão, como imagens, objetos, paisagens, espaços públicos e privados” (p. 02). A imagem, enquanto representação bidimensional de algo, na visão desses autores, é uma subcategoria dos fenômenos visuais. Os eventos visuais “referem-se às interações complexas que se estabelecem entre o observador e o observado” (ILLERIS; ARVEDSEN, 2011, p. 03), incluindo todas as possíveis interconexões entre o corpo que observa, o fenômeno visual, o contexto de observação e o ato de olhar. Os autores complementam dizendo que tais eventos são sempre situados geograficamente, histórica, social e culturalmente. O ato de assistir um programa televisivo, sozinho ou acompanhado, nos diversos modos que isso possibilita de interação, influência, prazer, tensões, reflexões, é um dos exemplos usados por Illeris e Arvedsen para exemplificar como os eventos visuais podem abranger a postura corporal, os pensamentos, associações, memórias, sons, etc.

Entendo aqui, com Mitchell (2009), que as mídias, assim como as imagens, são subcategorias dos fenômenos visuais. Enquanto práticas sociais, as mídias, assim como a percepção, não são puramente visuais. Nesse sentido é possível compreender e enfatizar que também os fenômenos e eventos, dos quais o corpo faz parte e com os quais se relaciona, são, ao mesmo tempo, visuais, táteis, olfativos, audíveis e gustativos. O corpo é um “contínuo entre o mental, o neuronal, o carnal e o ambiental” (GREINER; KATZ, 2001, p. 70). O corpo se constrói e é construído nas interações e relações estabelecidas com o ambiente, com a cultura. As autoras dizem ainda que “no corpo humano estão as evidências da inevitabilidade de ser contaminado e contaminador” (2001, p. 72). O corpo é biológico e cultural, simultaneamente, de modo que é possível – e necessário – entendê-lo como trânsito entre natureza e cultura, como “corpomídia”:

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. (KATZ; GREINER, 2005, p. 130-131).

Ao ser desafiado pelas informações e imagens, eventos e fenômenos do ambiente, o corpo interpela o que já sabe e a novidade, seleciona, processa, trans-



forma em corpo a informação. Ao invés de corpo recipiente, pode ser entendido como corpomídia, corpo mídia de si, de seu tempo, de sua cultura.


“They just wanna have some fun”

Por vezes, os educandos querem um pouco de diversão e prazer, ao passo que a educação em arte tem se baseado na transmissão de conhecimentos formais, explicações acerca da estética, da história da arte, da interpretação de obras famosas. Esses elementos são importantes na aprendizagem da arte, no entanto, “[...] tais elucubrações ganhariam muito mais significação se se dessem baseadas em experiências sensíveis efetivamente vividas pelos educandos” (DUARTE Jr., 2010, p. 30). Duarte Junior complementa dizendo que não se trata apenas de experiências de contemplação de obras de arte, mas da relação dos sentidos corporais com o “mundo natural e cultural”, constituído por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos.

Nessa perspectiva, investigo proposições para uma educação que nos sensibilize nos modos como nos vemos, ou não, enquanto corpos que vivem em constante troca com o ambiente e a cultura. Uma educação sensível para ver os apelos dos corpos nela envolvidos, as suas experiências, histórias, expressões, alegrias, desejos, afetos, prazeres e desconfortos (DUARTE Jr., 2010). Uma educação estética que não seja anestésica, ou seja, que não nos tire a capacidade de sentir e dar sentido ao mundo, à imagem, à arte e demais artefatos. Uma educação estética atenta à percepção, aos sentidos, ao movimento e à experiência, com os quais emergem nossos raciocínios, sentimentos, pensamentos, conceitos, significados, interpretações, imaginações.

Aguirre (2011), no contexto da reflexão sobre divisão do sensível, política e estética, diz que a cultura visual está em condições de mudança e “deve avançar de uma posição fundamentada na valoração crítica da cultura a outra que deixe espaço à diversidade dos usos e experiências, incluindo os relacionados ao afetivo e ao sensível” (p. 72). As proposições deste autor se dão em torno da recuperação das questões emotivas e afetivas, um desafio educativo que, segundo ele, pode provocar rupturas nas configurações dos espaços e tempos do ver e do dizer, bem como, gerar dissensos nas políticas da estética hegemônica.

No contexto reflexivo da chamada virada imagética, Aguirre (2011) discute acerca da relação entre estética e política, multiplicação das imagens e suas consequências na vida pública, apontando os efeitos deste regime de visualidade na estetização da vida cultural como um desafio à educação da cultura visual. Se a estética consegue impor significados aos objetos e os transformar em conceito




a ponto de exercer influência sobre corpos e seus modos de vida, ela pode, então, se tornar, também, um procedimento para criar estratégias de ativação do desejo, o que pode ser visto como um ponto crítico e desafiador para a educação, a arte, a cultura visual (AGUIRRE, 2011). Esse desafio instiga propostas educativas pautadas nas possibilidades que a cultura visual apresenta para a formação de corpos sensíveis, críticos, éticos e ousados para “romper com os regimes do sensível imposto pela política estética herdada da modernidade” (AGUIRRE, 2011, p. 92).

“It’s so hypnotic”

Tanto as obras de arte quanto as mídias e imagens comerciais podem deter intenções sedutoras que exercem fascínios e hipnoses sobre os corpos. A diferença é que umas estão fechadas em templos e exigem dos corpos visitas penitentes, exercícios contemplativos, recitações prescritas nos manuais de história da arte. Outras se misturam com os corpos no cotidiano, eles as veem, ouvem, sentem, tocam, dançam com elas, são vistos por elas, se apaixonam por elas ou as repelem, numa espécie de sedução e erotismo profanos, sociais, comerciais, históricos e culturais. Nessas transas, identidades e identificações, subjetividades e objetificações são tecidas diariamente, de modo a entrarem e saírem das salas de aula. Enquanto educadores, por que não considerarmos isso quando ensinamos? Como, nas aulas de arte, dar visibilidade a esses fenômenos e eventos que nos constituem? Como podemos profanar os currículos de arte e por que isso seria importante?

Com o conceito de ordem visual (modos/interesses/perspectivas com que os fenômenos visuais são estruturados histórica e culturalmente) Illeris e Arvedsen (2011) refletem acerca de que na arte-educação dinamarquesa contemporânea – e sabemos que na brasileira não é tão diferente – as ordens visuais dominantes são as ditadas pelas belas artes, “as boas”, em detrimento das da mídia e das imagens comerciais, “as más”. A arte-educação ainda privilegia as “obras sagradas” da arte e relega a um plano inferior os “artefatos profanos” do mundo. Uma atitude que pode ser considerada anestésica, pois priva a estesia dos corpos-educandos, ou seja, limita a relação dos sentidos corporais com o mundo para a criação de sentidos, quando poderia evidenciá-la e potencializá-la de modo crítico e criativo.

Em seu estudo “Elogio da Profanação”, Agamben (2007), reflete, com base em Benjamin (1921), sobre o capitalismo como religião e problematiza acerca dos espaços e coisas subtraídos do uso e do direito humano, transferidos



para uma esfera sagrada. O autor discute como o capitalismo soube fazer uso desse mecanismo religioso para articular suas estratégias de mercado, fetiche, sedução, espetacularização, imagem, valores de troca, uso e exposição, onde o consumo se dá como impossibilidade de uso.


Nas mais variadas situações e instituições sociais, culturais e educacionais, relações de interesse e poder instalam secularizações, separações que confiscam espaços, gestos, significados, símbolos, da esfera do comum para um patamar sagrado, intocável. Relaciono essa reflexão aos currículos do ensino de arte que ainda prescrevem e hierarquizam as obras a serem estudadas, os regimes escópicos por meio dos quais devem ser vistas, os conceitos, manuais e regras com os quais devem ser analisadas. A educação em arte pode ser entendida como um espaço tirado da esfera humana, sociocultural, e elevada a um pedestal sagrado, tornando-se um regime autônomo e secularizado.

Diante de separações geradas nas relações de poder, Agamben (2007) discute a importância da profanação. “Profanar significa abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular” (p. 66). O contato, o toque, o jogo, o lúdico, o brincar, o uso, são meios que o autor propõe para profanar as separações. Fazer uso, no caso do ensino de arte, pode ser relacionado ao entendimento de que somos corpos contaminados e contaminadores, somos parte de sistemas culturais, entre eles a arte, a educação. Portanto, perante as situações que sacralizam esses sistemas, podemos fazer e propor diferentes usos, (re)invenções e profanações que os restituam à esfera humana, ao uso comum, ao toque, aos nossos afetos e sentidos corporais.

“It’s so erotic”

No livro *História da Beleza* (ECO, 2004), deparei-me com uma sequência temporal de imagens de Nossa Senhora que começa com o mosaico “A natividade” (1132-1140), passa pelas Madonas de Buoninsegna (1285), de Botticelli (1487), de Caravaggio (1604), de Munch (1894-1895), entre outras. É curioso que esta sequência termina com Madonna Louise Veronica Ciccone, a cantora pop norte-americana, mãe adotiva de duas crianças africanas, que já lançou seu 12º álbum de estúdio intitulado “MDNA” (2012), dirigiu e estreou seu segundo filme longa metragem intitulado “W.E. – O Romance do Século” (2011).

Entre os motivos que tornam Madonna parte dos afetos, imagens, fenômenos e eventos que me constituem enquanto corpo em relação com o



mundo, estão: o fato dela ser uma dançarina que deixou a graduação em dança para ser cantora; a absorção de intuítos feministas da década de 80 em suas posturas, canções e performances; o desconforto que seus usos de gestos, artefatos, termos e imagens causam em representantes católicos, políticos e artísticos; seus modos de abordar sexo, erotismo, corpo, auto-expressão; sua maleabilidade em reinventar sua imagem e as coisas que já fez (O'BRIEN, 2008). Cohen (2008) propõe:

Analise a carreira dela desde o início. Não são as músicas [...] a primeira coisa que lhe vem à cabeça. [...] são apenas cenas ou pequenos quadros [...]. Madonna como menina de rua, cheia de penduricalhos. Madonna de Marilyn Monroe, coberta de cetim. Madonna como a virgem deflorada, contorcendo-se no palco, vestida de noiva. Madonna como São Francisco de Assis, chorando por coisas frágeis. Madonna crucificada, como o filho de Deus [...]. Madonna lançou moda com imagens que fazem referência às Escrituras, imagens que reverenciam a cultura junkie e imagens que fazem referência a outras imagens – e essa é sua verdadeira genialidade. (p. 76).

Com as reflexões de Adorno e Horkheimer (1997), Madonna pode ser vista como uma artista do circuito da indústria cultural. Em estudos críticos e meios acadêmicos essa análise parece óbvia e clara, é o que está na luz. Alguns ranços marxistas e socialistas, em sua gana anticapitalista, rotulam determinadas criações como produtos da indústria cultural, quase como uma tarja de censura, jogando-as numa espécie de limbo, sacralizando-as de modo avesso – demonizando-as – e impedindo que entrem para as salas de aula e para espaços de reflexão enquanto imagens, narrativas e discursos que possibilitam criações de sentidos e olhares críticos. Em relação a Agamben (2009; 2007), como não deixar-se cegar por certas luzes e conseguir ver por entre as sombras e o escuro, construindo, assim, um modo contemporâneo de ver o mundo e os artefatos culturais? Como profanar e fazer outros usos de determinados produtos artísticos e culturais?

Aproximar-se de imagens de Madonna, ou, entender Madonna enquanto corpo-imagem, para além da artefactualidade do objeto bidimensional, como espaço para um conjunto de experiências múltiplas, complexas e contraditórias (MARTINS, 2007), pode gerar que tipo de possibilidades pedagógicas, a partir da educação da cultura visual? Nesse contexto de ver Madonna (a artista que já simulou orgasmos no palco, já se vestiu como a dominatrix Dita Parlo, ao lançar o álbum *Erótica* (1992) e o livro *Sex* (1992), e que foi advertida pelo Vaticano) entre as imagens das Madonas da História da Arte, entre as representações de Nossa Senhora, encontrei o *music video* “*Girl Gone Wild*” lançado pela cantora em março de 2012.

O referido video clipe, que teve cenas censuradas no youtube, foi dirigido pelos fotógrafos Mert Alas (Turquia, 1971) e Marcus Piggott (País de Gales, 1971) e tem a participação do grupo ucraniano Kazaky. Este grupo, composto por quatro homens, nas suas criações musicais pop, produz uma forma de estética *queer* para a movimentação de dança que inclui, entre outros adereços, sapatos de salto alto. Madonna abre o clipe recitando a oração católica do Ato de Contrição (a prece dos pecadores arrependidos) e, na sequência, se desencadeia um conjunto de imagens que misturam elementos sacros, homoeróticos e coreográficos.



Imagem 1: Cena do *music video* “*Girl Gone Wild*” (2012) – Madonna
<<http://www.costinm.com/2012/03/madonna-girl-gone-wild-official-music.html>>Acesso em 31 mar. 2012.

Com uma profusão de tons em cinza, preto e branco, que por vezes estouram em tons avermelhados ou azulados, as imagens se fundem, se sobrepõem, tremem, se duplicam, se borram, desvanecem (imagem 1), efeito, estratégia e modo de ser da maioria das imagens e informações que, enquanto corposmídia, transformamos em corpo nas relações cotidianas. Nos méritos de imagem que seduz, mostra, omite, transforma, ilude e alude (TOURINHO, 2011), esse video clipe possibilita relações e alusões às produções de artistas como Robert Mapplethorpe (1946-1989), Rodin (1840-1917) e Michelangelo (1475-1564). Como pode sugerir a imagem 2: de Mapplethorpe, a fotografia do (homo)erotismo; de Rodin, o movimento das esculturas; de Michelangelo, o majestoso, o divino; dos três, a evidência, as formas e a beleza dos corpos.




Imagem 2: Cena do *music video* "Girl Gone Wild" (2012) – Madonna
<<http://dailymalemodels.com/?s=Madonna+girl+gone+wild>> Acesso em 31 mar. 2012.

Usando do simbolismo de seu nome que, coincidente e ironicamente, é o nome de Nossa Senhora, em italiano, Madonna, além de simular sua crucificação com uma cruz/imagem projetada numa parede (imagem 3), aparece, ao final do clipe, chorando lágrimas escuras, fato que me remete aos misteriosos eventos das imagens de santas que choram. Um Cristo negro, coroadado de espinhos exibe o abdômen definido, ao passo que também aparece contemplando-se, nu, diante de um espelho até chegar ao ponto de beijar a própria imagem, como Narciso. Dois homens mordem a mesma maçã, prenunciando um beijo e possibilitando alusões às imagens do fruto proibido e do pecado original.



Imagem 3: Cena do *music video* "Girl Gone Wild" (2012) – Madonna
<<http://nyc-fashion.com/?s=Madonna+Girl+Gone+wild>> Acesso em 31 mar. 2012.




As imagens 1, 2 e 3, além das relações já feitas, podem sugerir outros usos acerca de símbolos sagrados confiscados da esfera do corpo, do sensível, do afeto, do feminino e do sexo. Bem se sabe como a mulher e, de modo mais violento, os homossexuais são demonizados e excomungados de espaços cristãos. Quando Madonna, *like a girl gone wild* (como uma garota que perdeu o controle, ou, que virou selvagem, ou que, simplesmente, enlouqueceu...), aproxima (homo)erotismo, gênero e religião, profanações podem ser vistas e incitadas, desconstruções podem ser feitas. Em primeiro lugar porque, seja indústria cultural ou estratégia de venda, ela faz um uso particular de certos símbolos, imagens e separações instauradas ao longo da história. Em segundo lugar porque, o nosso olhar diante da imagem/narrativa produzida por Madonna, pode gerir outros tipos de usos, relações, alusões, reflexões, críticas, criações. Se Madonna trata de questões homoafetivas, gênero, corpo, sexualidade, dessa forma, como nós podemos levar para as salas de aula e para a pesquisa – por meio de imagens – questionamentos acerca de como a educação, a escola, a arte, seguem tratando essas mesmas questões que, mais do que questões, são corpos, pessoas, identidades?

“But I’m a bad girl anyway... Forgive me”

Imagens são como meninas más, levadas, provocadoras, que entram sem pedir licença. Todavia, conforme o propósito da educação da cultura visual (TOURINHO; MARTINS, 2011), de modo algum, nessas abordagens, se tem como meta “substituir conceitos, abordagens curriculares ou práticas do ensino de arte, mas inserir e incorporar no fazer artístico a discussão do lugar/espço das imagens [...] e seu potencial educativo na experiência humana” (p. 57). As imagens, enquanto artefatos culturais não catalogados como belas artes, com seu poder de sedução, alusão, ilusão, suscitam interações onde o corpo pode se aventurar na tessitura de sentidos/significados e se questionar acerca de seus modos de ver e ser visto. O uso de imagens e outras formas de fenômenos visuais não significa abolir as tradicionais obras de arte, mas sim, perceber que conhecimento, sensibilidade, experiência estética e qualidades analíticas encontram-se tanto em uns quanto em outras.

Tourinho (2009) destaca a importância e a necessidade da educação estética encarar as imagens como provocações, desafios, e nesse sentido, buscar “des-disciplinar a educação: modos diversos e meios variados para tratar temas, experiências, demandas e posicionamentos dos sujeitos consigo mesmo, com



os outros e com o mundo” (p. 155). Uma educação estética que reconheça a relacionalidade dos sentidos corporais com o mundo para a criação de sentidos, compreensões, conhecimento. Nesta perspectiva está a concepção de uma “estética relacional” (BOURRIAUD, 2009, p. 25), na qual a arte, ao invés de ser um espaço simbólico autônomo e privado, está imbricada com as interações humanas, o diálogo, a intersubjetividade e o encontro que se dão no contexto histórico e sociocultural.

O sentido grego de *aisthesis* (DUARTE JR., 2010), refere-se à capacidade humana de sentir o mundo, conhecer e construir sentido para a realidade. Com o mesmo significado em português, o antônimo de estesia é anestesia, a incapacidade de sentir. Nesse sentido, no século XVIII, o alemão Alexander G. Baumgarten, ao criar um campo de estudo acerca de como as coisas são conhecidas pelos sentidos, uma ciência da cognição sensível, elaborou o termo estética (DUARTE Jr., 2010).

Interpelando entendimentos modernos e dicotômicos acerca da estética, Johnson (2008) critica certos equívocos de que o pensamento transcende o sentimento e de que a estética se refere a questões de mero gosto subjetivo. O autor propõe a estética como base para o entendimento do significado e do pensamento. “A estética é, prioritariamente, uma investigação acerca de tudo o que integra a construção humana de significado” (JOHNSON, 2008, p. xi, tradução nossa). Uma estética da cognição, do entendimento humano, deve ir além das artes para explorar como o significado é construído nas relações que envolvem corpos, ambientes, imagens, sentimentos, cultura e práticas.

Tanto a Madona de Botticelli quanto a cantora Madonna, ou ainda, uma foto de minha avó Maria, a partir das relações culturais onde são produzidas, veiculadas e significadas, podem estimular o corpo para a criação de sentidos, de discursos imagéticos, sonoros, gestuais e escritos, nas aulas de arte, mas não apenas nelas. Considerar os usos que educandos e educadores fazem de músicas, imagens, vídeo clipes, coreografias, roupas, materiais escolares – mochilas, estojos, cadernos... – e outros objetos, mesclando esses elementos com os demais artefatos e conteúdos classificados como arte, entendendo todos como componentes de eventos e fenômenos culturais, pode suscitar reflexões e profanações que extravasam os limites do currículo, da educação, da arte. Articulado diferentes usos das separações, a partir das quais foram e ainda são educados, os corpos podem potencializar sua autonomia, sensibilidade, criatividade e crítica... Porque eles fazem sentido(s).



Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó/SC: Argos, 2009.

AGUIRRE, I. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

ALAS, M.; PIGGOTT, M. **Madonna's "Girl Gone Wild" music video**. 2012. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=tYkwziTrv5o&list=UU81VD6euLLSfyY_D-N8sVw&index=6&feature=plcp>. Acesso em 06 abr. 2012.

BORRIAUD, N. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

COHEN, R. O Evangelho de Madonna. In: **Rolling Stone**, Brasil, São Paulo, nov. 2008. n. 26, p. 70-80.

DUARTE Jr., J. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010.

ECO, H. **História da beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GREINER, C; KATZ, H. Corpo e processos de comunicação. In **Revista Fronteiras**: estudos midiáticos. São Leopoldo: UNISINOS, Vol. 3, n. 2, p. 65-75, dez. 2001.


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

ILLERIS, H.; ARVEDSEN, K. Fenômenos e eventos visuais: algumas reflexões sobre currículos e pedagogia da cultura visual. 2011. (no prelo).

JOHNSON, M. **The meaning of the body**: aesthetics of human understanding. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.

MARTINS, R. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In OLIVEIRA, M. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007.

MITCHELL, W. J. T. Não existem mídias visuais. In: DOMINGUES, D. (Org.). **Arte, ciência e tecnologia**: passado, presente e desafios. São Paulo: UNESP, 2009.



O'BRIEN, L. **Madonna 50 anos**: a biografia do maior ídolo da música pop. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

TOURINHO, I. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). **Educação na cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009.

_____. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? In: SILVA, É. (Coord.). **TV Escola / Salto para o futuro**: Cultura Visual e Escola. Ano XXI, Boletim 09, ago. 2011, pág. 09-14. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2011.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

Minicurrículo

Odailso Berté é coreógrafo, dançarino e professor de dança contemporânea. Doutorando em Arte e Cultura Visual / UFG, Mestre em Dança / UFBA, Especialista em Dança / FAP e Licenciado em Filosofia / UPF. Foi professor no Curso de Educação Profissionalizante da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia.