

Entre percalços e desejos: sobre a insurgência e possibilidades das pedagogias culturais

Irene Tourinho¹
Raimundo Martins²

Resumo

Organizado em três sessões, este artigo apresenta, na primeira parte, uma visão do conteúdo que trataremos no decorrer do trabalho. A segunda parte dá início a uma conversa sobre pedagogias culturais, destacando suas ênfases e princípios orientadores. Na parte seguinte, utilizamos duas imagens da personagem Mafalda, do autor argentino Quino, para discutir aspectos que fundamentam os caminhos que as pedagogias culturais propõem. Na última e terceira parte, com a contribuição de mais uma imagem das histórias em quadrinhos que Mafalda protagoniza, entrelaçamos fragmentos de abordagens das pedagogias culturais, ressaltando a presença\ausência de sujeitos, identidades, poder, alteridade, experiência, transformação, sensibilidade e escuta.

Palavras-chave: pedagogias culturais, aprendizagem, experiência, história em quadrinhos.

Between difficulties and wishes: insurgency and possibilities of cultural pedagogies

Abstract

Organized into three sections, this article presents, in the first part, a vision of the content that we discuss in this work. The second part starts a conversation about cultural pedagogies, highlighting its emphasis and guiding principles. In the next part, we use two images of the 'comics' character Mafalda, created by the Argentine author Quino, to analyze issues that underlie the ways that cultural pedagogies offer. In the third and last part, with the contribution of another comics image of Mafalda, we interweave fragments of cultural pedagogies, focusing

¹ Pós-Doutora em Cultura Visual pela Universidade de Barcelona (Espanha), Professora Titular e docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

² Pós-Doutor em Cultura Visual pela Universidade de Barcelona (Espanha) Professor Titular e docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

the presence/absence of subject, identity, power, otherness, experience, transformation, sensibility and listening.

Keywords: cultural pedagogies, learning, experience, comics.

POR ONDE ANDAREMOS...

Neste trabalho, propomos, inicialmente, uma discussão sobre como e porquê nos aproximamos das pedagogias culturais, destacando seus pontos centrais e trilhas discursivas que caracterizam, desenham e borram seus contornos. Hoje, esta abordagem pedagógica preenche anseios e dá indícios de práticas de *aprenderensinar* (ALVES, 2003, p. 70) mais arrojadas, preocupadas em trazer à tona nos encontros educativos possíveis realidades instaladas, porém, carentes, muitas vezes, de um exercício crítico e cravejado com nossas estabelecidas visões de mundo e de nós mesmos.

Ao lado de autores que destrincham alguns nós da articulação entre pedagogia e cultura, fazendo latejar desejos de sonhar com mudanças sociais, culturais e políticas que habitam a escola, abrimos fendas para criar, num segundo momento, diálogos com a personagem Mafalda, para reforçar relações entre o que vivemos e as memórias de nossas convivências agora como docentes, mas, sempre, como aprendentes. Escolhemos a Mafalda não porque ela é também sul-americana e viveu na argentina nos anos 60 – época deflagradora de inúmeras mudanças socioculturais – motivos fortes para mantê-la entre nós.

Mais que isto, Mafalda é “contestadora”, como Eco (2010, p. XVI) declara. Ela “pertence a um país repleto de contrastes sociais” – assim como o nosso – e, como personagem de histórias em quadrinhos, ela contribui para uma das funções deste gênero, ou seja, a de serem “questionadoras de costumes”, empreitada que as pedagogias culturais nos convocam a realizar. Ainda segundo Eco, é “prudente tratarmos Mafalda com o respeito que merece um personagem real”. No discurso das pedagogias culturais, somos, primeiro, sujeitos, ‘personagens reais’ para os quais *aprenderensinar* é questão cotidiana, imprescindível para entendermos e criarmos representações dos nossos desejos, medos, sonhos, expectativas.

No âmbito das pedagogias culturais, Mafalda oferece ao leitor imagens e considerações, projetando que este enlace possa ser regado com algumas delícias e, principalmente, com a nossa disponibilidade de expressar aquilo que nos impregna, às vezes de maneira acolhedora, outras vezes de forma paradoxal e “in progress”, quando pensamos sobre estas abordagens. As

imagens podem fazer escoar problemas e conflitos sociais que afetam diferentes comunidades, tocar em amplos campos de resistência ou demandas particulares e, ainda, colocar-nos diante de contradições relativas a auto-formação.

Como avaliam Rodrigo e Collados (2014), deste emaranhado de necessidades, “provém uma proposta para transcender a autossuficiência do trabalho artístico e cultural [inclusive o educativo], para entendê-lo como um fenômeno produtivo inserido em determinadas redes sociais e autores” (p. 21). Com Mafalda, certamente, temos estímulo para pensar em aprendizagens inesperadas, culturalmente contextualizadas e propensa a múltiplos deslocamentos...

COLOCANDO ALGUNS PINGOS NOS “IS”

PARA CONVERSAR SOBRE PEDAGOGIAS CULTURAIS

A ideia de que diferentes formas de cultura podem configurar relações pedagógicas gerando, através destas próprias relações e de como elas engendram novos caminhos, modos de aprender e ensinar, oferece uma perspectiva de educação que nos coloca diante de desafios econômicos, políticos e culturais que emergem nas sociedades contemporâneas desde antes do início deste século. Esta ideia está ancorada numa premissa dos Estudos Culturais: qualquer artefato é passível de gerar aprendizagem, ou seja, pode-se criar pedagogias, modos de ensinar e possibilidades de aprender a partir de qualquer artefato cultural. Em sintonia com a teoria social de redes (network social theory) que discorre sobre como em instituições de ensino essas redes podem impedir ou facilitar o processo educacional – este modo de pensar a pedagogia confere importância especial às relações sociais, ao cotidiano, à construção de significados como um tipo de ação social, promovendo uma maneira dinâmica de conceber e conceituar interações sociais como possibilidades de aprendizagem.

Ao caracterizar diferentes modos de interação social como formas de pedagogia, passamos a transitar por um espaço conceitual conhecido como “virada pedagógica” (SEFTON-GREEN, 2015; FERNÁNDEZ e DIAS, 2014; BISHOP, 2012), espaço configurado por deslocamentos de ideias, práticas, dissensos e participação, ou seja, uma maneira de teorizar sobre ‘poder’ e ‘identidade’ como elementos inseparáveis no cotidiano das relações sociais. As sociedades contemporâneas estão se tornando cada vez mais complexas e diversas e essa diversidade se reflete de muitas maneiras dentro e fora de

espaços educacionais, em ambientes de convívio, sejam eles públicos ou privados.

Por esta razão, as instituições de ensino, assim como seus agentes, devem envidar esforços para oferecer e construir visões diversificadas do mundo e da vida evitando que alunos e professores tenham que sacrificar aspectos, partes da sua herança cultural, da sua bagagem e trajetória identitária, das suas redes de informação e de relações sociais como senha/passaporte para obter sucesso na instituição e um grau de escolaridade. Pedagogias culturalmente relevantes devem estimular conexões significativas com propostas, percepções e práticas que ponham em perspectiva as experiências e desafios do dia a dia, componentes indispensáveis para uma aprendizagem colaborativa e crítica.

A noção de ‘pedagogias culturais’ aponta para a importância crescente de saberes e sobretudo práticas que acontecem em espaços públicos, em sítios digitais, transdisciplinares ou pós/anti disciplinares, não necessariamente em instituições educacionais, incluindo materiais, artefatos, sons, movimentos e atores. Esta compreensão ampliada de pedagogia atravessa e abrange uma diversidade de cenários, manifestações e formas de conhecimento que envolvem pessoas, artefatos, práticas e situações pedagógicas delineadas em ambiência de expectativa, prazer e realização. Dessa maneira, as pedagogias culturais – modos através dos quais adolescentes, jovens e adultos revelam, participam e potencializam as mudanças que impactam suas formas de agir, sentir e pensar – nos convidam ao debate acerca de perspectivas teóricas e empíricas que nos auxiliem na compreensão de práticas de produção cultural construídas e partilhadas em espaços públicos, nas redes sociais, no cotidiano, incitando-nos a uma reflexão sobre o que é pedagógico na cultura e o que é cultural na pedagogia (SILVA, 1999).

A dimensão pedagógica das práticas culturais rompe os limites de manifestações codificadas dentro de um regime de reprodução e valorização simbólica (SERDIO MARTÍN, 2014), passando a incluir as condições sociais de sua existência como elementos “portadores de valores sociais e pessoais enriquecedores que contribuem para o diálogo e para a integração social e cultural, assim como para o crescimento econômico” (Ibid., p. 173). Essas práticas de produção cultural também privilegiam, com frequência, a relação entre iguais, construindo e valorizando formas de “aprendizagem *“peer to peer”*”, quebrando as tradicionais relações mestre-aprendiz ou experiente-novato” (AGUIRRE, 2014, p. 250).

De maneira sucinta e clara, Steinberg e Kincheloe (2004) explicam que as pedagogias culturais

remetem à ideia de que a educação tem lugar em diversos espaços sociais que incluem a escolarização porém não se limitam a ela. Os lugares pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e desloca, incluídas as bibliotecas, a televisão, os filmes, os jornais, as revistas, os jogos, os anúncios, os vídeo games, os livros, os esportes etc. (p. 17)

Ainda de acordo com os autores, lugares pedagógicos são espaços de poder que exercem vigorosa influência sobre a formação de identidades, articulando a produção cultural como uma forma de conhecimento e educação. Entretanto, por outro lado, as pedagogias culturais também são consideradas espaço problemático de negociação, muitas vezes estigmatizado por preconceitos que reproduzem, se fundamentam e até criam formas de exclusão, nos confrontando com situações pedagógicas complexas e adversas. No entanto, os modos de aprender e ensinar das pedagogias culturais estão atravessados por “desejos, expectativas, dúvidas, inseguranças e afetos que pertencem aos tempos e bagagens dos sujeitos, mediados pelas subjetividades que produzem, mas, sobretudo, pelas práticas sociais que os enredam” (MARTINS; TOURINHO; MARTINS, A., 2013, p. 61). Ellsworth (2005), reforça estes argumentos ao sublinhar a importância do corpo, das emoções, da experiência e do prazer nas práticas pedagógicas. Para a autora,

A aprendizagem nunca acontece na ausência de corpos, emoções, lugar, tempo, som, imagem, auto experiência, história. Sempre se desvia através da memória, dos esquecimentos, do desejo, do medo, do prazer, da reescritura. Porque a aprendizagem sempre acontece em relação, seus rodeios nos levam até e, às vezes, através de limites do hábito, do reconhecimento e das identidades socialmente construídas que habitamos. A aprendizagem nos leva até e através de fronteiras entre nós e os outros e através do lugar da cultura e do tempo da história (p. 53).

As três dimensões da aprendizagem que Ellsworth sublinha – seu acontecimento inexoravelmente conectado aos corpos e suas vivências, às relações, e a terrenos para além de fronteiras da identidade, alteridade, “do lugar da cultura e o tempo da história” – solicita um dimensionamento das práticas pedagógicas de maneira a produzir conhecimento que permita a junção de múltiplos fatores intervenientes, partícipes de uma sociedade complexa e multiparadigmática. Estas condições movimentam-se cada vez

mais rapidamente, encontrando e desviando prazer e medo, tanto em ambientes formais de educação como em outros trajetos através dos quais vamos nos reconhecendo e transformando.

Entretanto, as pedagogias culturais – e o plural reforça o sentido de busca e de responsabilidade de criar conexões – nos chamam para investir em provocações, rupturas, inquietações. Assim, já não é suficiente falar em ‘consciência de algo’, mas pensar, a partir e junto com esta consciência, em ações que investiguem e modifiquem o estado das coisas, de como elas se tornam ‘naturalmente’ aceitas. Também não é mais suficiente expressar a necessidade de emancipação sem perguntarmo-nos: emancipar de que? Para que? Nesse sentido, os questionamentos que as pedagogias culturais promovem, nos aconselham a revirar perguntas, a ver o avesso, transtornando relações unidirecionais entre “mestre-aprendiz ou experiente-novato”, como comentamos anteriormente.

Como professores e sob a chama da virada-pedagógica, fomos impulsionados a pensar, com acuidade e afeto, sobre o quê nossos alunos fazem com a gente, sobre como nos vêm, desestabilizando a ordem hierárquica e chamando-nos – e a eles também – para uma constante reelaboração das atitudes, das escrituras que fazemos sobre *aprenderensinar*. Nesta condição, as pedagogias culturais insistem na análise do contexto em que as práticas culturais se dão, ganham proeminência, valor, poder. Insistem que estejamos de olhos abertos para entender que “fazer e agir é culturalmente tão importante como sentir e pensar” (LIMA, 2000, p. 64). Insistem, ainda, para refletirmos sobre “as novas demandas ao trabalho do professor, como a ampliação de conhecimentos e disposições para atuar junto a alunos com *necessidades especiais*”, situações que “tem contribuído para uma exacerbação das tarefas docentes e, diante da falta de infraestrutura para apoiar os professores no atendimento a estas novas demandas, temos assistido a um processo de precarização do trabalho escolar” (XAVIER, 2014, p. 838, grifo da autora).

Um exemplo da eficácia desta postura de transtornar – mudar a forma de viver “através dos limites do hábito” – vem da personagem Mafalda, que, antes mesmo de contestar, nos leva a questionar sobre nós e sobre a alteridade, fazendo entrelaçar a diversidade e fragmentação que emoldura a profissão docente e que, nas pedagogias culturais, tornam-se temas centrais para que corpos, contextos e acontecimentos não despedacem as teias que inevitavelmente constroem no cotidiano do *ensinaraprender*. A primeira

imagem (Figura 1) que utilizamos é contundente na maneira como nos dá permissão a sentirmos inseguros, confusos, em conflito.

Nas pedagogias culturais, podemos seguir o conselho de Santos (2001, p. 109) quando diz que “como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de a sofrer, nós, no limiar de um novo paradigma epistemológico, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer”. Mafalda nos coloca diante do poder de nos sentirmos “indefinidos”, buscando a pausa, o tempo, a espera, antes de nos jogarmos numa postura de sofrimento que tenta delimitar os espaços onde e quando podemos agir, impelindo-nos a refletir com Larrosa Bondia (2002, p. 20) sobre os benefícios de “pensar a educação a partir do par experiência/sentido”.



Figura 1

Balão de texto: “*Às vezes vocês não se sentem um tanto indefinidos?*”

O autor esclarece que “pensar não é somente “raciocinar”, “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (p. 21). Nos sentir “indefinidos”, conforme Mafalda nos atormenta, é uma chance de deixar certezas em suspensão, à espera do momento, das circunstâncias e dos acontecimentos que nos conectam com um fazer pedagógico que desembrulha alternativas de fazer, sentir, agir e pensar, privilegiando justamente a espera, o trajeto, antes da chegada e de algum resultado. Privilegiando, como mencionamos anteriormente, o par “experiência/sentido”.

Larrosa Bondía(2002) reflete sobre esta ligação afirmando que a

experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (p. 21).

Nesta primeira lição de Mafalda, a indefinição nos torna afeitos a ambiguidades, tão caras às artes e às manifestações simbólicas. Elas clamam pela reflexão sobre quem somos, como somos vistos e que experiências podemos fazer/ajudar acontecer. A imagem feita de pontos, como pixels que vemos numa tela, mostra a multiplicidade de conexões que as pedagogias culturais provocam, permitem, tentam esquadrinhar. Mafalda “contestadora”, “questionadora de costumes”, ao fazer-se em pontos, faz-se também entre eles, indicando que as pedagogias culturais “se situa[m] no espaço **entre**, no qual as coisas não são umas ou outras, mas umas **e** outras”. Poderíamos dizer que “esta interseção pressupõe o conflito, um choque que rompe o consenso e abre fendas estéticas que rompem ordem instituídas e produzem subjetividades” (FERNANDÉZ e DIAS, 2014, p. 101, grifos dos autores).

Esta imagem faz surgir, como metáforas dos “entre-pontinhos”, narrativas que podem pôr em discussão as diversificadas “redes/contextos” que constituem a formação de docentes. Alves (2014) cita estes dispositivos entrecruzados caracterizando-os como “*prácticateorias*”:

o das ‘prácticateorias’ da formação acadêmica; o das ‘prácticateorias’ pedagógicas cotidianas; o das ‘prácticateorias’ das políticas de governo; o das ‘prácticateorias’ coletivas dos movimentos sociais; o das ‘prácticateorias’ das pesquisas em educação; o das ‘prácticateorias’ de produção e ‘uso’ das mídias; o das ‘prácticateorias’ de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas (p. 203).

As pedagogias culturais, comprometidas com as possibilidades de fazer nascer aprendizagens e modos de ensinar, rememora, através de Mafalda, atividades ainda comuns em almanaques vendidos em bancas de revistas/jornais, nas quais o leitor deve unir pontos para ‘descobrir’ a imagem que está ali escondida. Segundo nossas lembranças, não era um fazer desprovido de jocosidade, de algum prazer, de interesse. Porém, a atividade se encerrava com a complementação da imagem e quando todos os pontos haviam sido interligados. Mafalda, ao contrário, intensifica os vazios, dá poder ao ‘entre’, compartilhando com os leitores a circunstância de nos sentirmos “indefinidos”. É este posicionamento que as pedagogias culturais expandem, encontrando na conhecida passagem de Hall (2001, p. 39) uma profusa ins/aspiração. Ele nos diz:

a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*.

Esta imagem da Mafalda ‘indefinida’ leva às vistas, brincando, a ‘falta de inteireza’ que nos constitui. Mais que isto, reforça aquilo que parece ‘exterior’, porém, nos preenche. Ainda, é uma imagem que nos conecta com os ‘outros’, através da imaginação sobre como a alteridade também nos vê, nos forma. Colocar-se no lugar de ‘outros’ e, ao mesmo tempo, tê-los como parte da nossa identidade, faz-nos deslocar para a Figura 2, pois nela, Mafalda retoma nossos compromissos com as pessoas, com os sujeitos, antes de nos vermos como professores e alunos.



Figura 2

Entretanto, é uma retomada na qual, quase que como um ímpeto, pensamos primeiramente na superpopulação das salas de aula – frequentemente distantes de condições infraestruturais decentes (espaço, luz, ventilação, mobiliário, etc.)–, e nas conseqüentes perdas (emocionais, intelectuais, afetivas, de motivação, de criação, etc.) que tais condições desencadeiam como, por exemplo, o “mal estar-docente” (ESTEVE, 1999) e, também, em grande escala, os problemas de disciplina que recaem sobre os professores e, muitas vezes, sobre os alunos (XAVIER, 2014). Mafalda faz uso das expressões “mais gente” e “menos pessoas”, dando margem a interpretações que geram distinções entre dois conceitos nem sempre

diferenciados. Seria compreensível dizer ‘naquele lugar tinha muita gente, muitas pessoas se divertindo’ ou, “ela é gente como a gente”, sem que o ouvinte colocasse estes sujeitos em posições incomparáveis.

Mas não é assim que o humor de Mafalda funciona. Sua fala traz, precisamente do humor, esta capacidade de infiltrar-se nos lugares comuns, nos hábitos aceitos, para fazê-los dilatar, inverter, perverter sentidos e significados. Nas pedagogias culturais, as sutilezas dos discursos, das práticas, das interações, são atos/gestos exuberantes para contribuir com possibilidades de criar, compartilhar e propor compreensões para o que fazemos/pensamos/olhamos/escutamos.

Na imagem, Mafalda se replica, se reproduz, insinuando que sua observação/constatação, não é individual, mas pode ser vista como um processo comunitário. Ela tem um olhar de busca, mas também de pasmo, como se ‘ver para crer’ fosse algo cultivado conjuntamente com o ‘crer para ver’.

Seu espanto demonstra a indivisibilidade entre o inteligível e o sensível, condição que as pedagogias culturais reforçam, utilizam, prestigiam. Esta ligação permite que Mafalda evoque Barthes (apud ORNELLAS e FERRAZ, 2013) quando ele insiste que “é necessário repetir que a escuta fala” (p. 79). Neste sentido, a fala da personagem nos remete a uma ligação entre duas ou mais pessoas através de relações afetivas e morais, relações de escutas ativas. A quem chamaríamos de ‘gente’? E de ‘pessoa’? Que papéis teria a educação se desejássemos transformar ‘gente’ em ‘pessoas’?

Um caminho pelo qual as pedagogias culturais transitam para realizar esta transformação diz respeito exatamente à escuta. Segundo Ornellas e Ferraz (2013),

a escuta é um instrumento específico da condição humana. Funciona como recurso de interação para que o sujeito possa se inscrever na cadeia significante que dá forma e conteúdo aos seus desejos e afetos, aos seus laços e às suas identificações. Escutar é romper os limites do intermuros da escola, nas relações do professor consigo mesmo, com o outro e com o entorno. Escutar o outro é abrir uma porta singular para se chegar às *vitrines*, para olhar o que brilha e o que embaça, os contornos e entornos, os tons quentes e frios; para auscultar o visível e o invisível do que o outro quer falar (p. 78, grifo das autoras).

Através do questionamento de Mafalda, pensamos que escutar ‘pessoas’ contribui para dar “forma e conteúdo” à condição humana. Professores e alunos, ao fazerem uso deste “recurso de interação” adentram o ‘mundo’ da cultura, da aprendizagem, do ensino e da criação. A imaginação de Quino mostra, com Mafalda, que a escuta fala, conforme entendeu Barthes. Ao refletir sobre a distinção entre “gente” e “pessoas”, não pretendemos riscar palavras ou reduzir seus possíveis sentidos. Buscamos viver acontecimentos nos quais tais palavras possam soar de maneira diferente, ganhar mobilidade, trazendo para as interações com as manifestações simbólicas a riqueza de laços e identificações que também nos espantem, nos pasmem, nos virem e revirem pelos avessos “do que o outro quer falar”.

UM PONTO DE PARADA.... “IN PROGRESS”

Falamos em ‘indefinições’, ‘gente’ e ‘pessoas’, para configurar fragmentos de abordagens das pedagogias culturais, enfatizando a presença\ausência de sujeitos, identidades, poder, alteridade, experiência, transformação, sensibilidade e escuta. Mafalda nos orienta e deixa nossa imaginação fazer liga com as demandas cada vez mais densas\tensas do *aprenderensinar*. Agora que estamos neste ‘ponto de parada’, lembramos o quanto ainda temos a caminhar. Daí a ênfase na continuidade, no “in progress” que caracteriza este texto e, especialmente, a vida docente. As pedagogias culturais não fitam um futuro de resultados, de crescentes índices de aprovação ou de medidas rígidas de sucesso.

Ao lutar pela autonomia, ou melhor, pela interdependência de atores, cenários, figurinos e trilhas sonoras, almejamos um mundo mais justo, mais igualitário. Para isto, sabemos que a pressa não nos ajuda – ela gera ansiedades e cria rótulos que dificultam o *aprenderensinar*. Também não nos ajuda apegar-se a cultos epistemológicos – os chamados ‘paradogmas’ –, metodológicos – as ‘metodolatrias’ – ou práticos – os fazeres que não escutam o tempo e não dão espaço à espera para a construção de sentidos e significados. Estar atento aos interesses que pululam nos ambientes da arte e da educação é aliar-se aos desejos das pedagogias culturais, sem agarrar-se a um roteiro, uma trajetória, um final pré-estabelecido. Esta abertura para o imprevisto, para o inusitado, excita, atrai e cativa circunstâncias que beneficiam o trabalho pedagógico. Estas são motivações para caminhar com Mafalda e para reencontra-la neste ponto de parada e escuta-la falando de amor (Figura 3). Eco (2010, p. XVI) tem razão em dizer que “Mafalda é realmente uma heroína “enraivecida” que recusa o mundo tal como ele é”.



Figura 3

Novamente, como nas outras imagens, ela lança uma pergunta e brinca com os sentidos através de desvios, de desvarios que as falas podem criar e cometer para ativar escutas. Paulo Freire, em 1988, deixou para nossa lembrança o seguinte pensamento: “Eu saio em busca do amor. Eu vivo amorosamente. Quem tem raiva do amor é mal-amado. Bato-me pela alegria, pela festa, por uma escola de querer bem! Não aceito rigor sem alegria e sem querer bem” (ABRAMOWICZ, 1996, p. 202). Oferecendo a chance de “amar-nos outros aos uns”, Mafalda faz ecoar a alteridade na identidade aproximando-nos de uma existência mais aventureira na qual se encaixam,

com responsabilidade, as palavras do poeta: “me procurei a vida inteira e não me encontrei, pelo que fui salvo!” (BARROS, 1993, s/n).

As pedagogias culturais, além de desafiar as práticas pedagógicas e, em decorrência, os saberes estabelecidos que viabilizam, via definições curriculares, a formação de adolescentes e jovens, convocam nossa sensibilidade para detectar nas produções e manifestações contemporâneas, picadas de acesso pedagógico para ativar nos sujeitos uma visão crítica cujas implicações transbordam as teias da cultura e do cotidiano. Convoca, também, o campo da educação e das artes para rever e reavaliar a sua relação com as culturas – da imagem, do corpo, do entretenimento, da mídia, da informação – para formar ‘pessoas’ que, imersas nessa dimensão complexa de jogos e agenciamentos simbólicos, aspiram um diálogo amoroso-pedagógico, uma participação histórica e contingente nos fenômenos e produções culturais que constituem e caracterizam o mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. Amor e perda em tempos de vida – Em dois momentos entrelaçados. In: GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire – Uma Biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 2001-2004.

AGUIRRE, Imanol. Entornos da Aprendizagem entre Jovens Produtores de Cultura Visual: traços e características. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, IRENE (Orgs.) **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2014, p. 247-274.

ALVES, N. Os ‘mundos culturais dos docentes’. In: SOUZA, E. C.; BALASSIANO, A. L.; OLIVEIRA, A. M. (Orgs.). **Escrita de si, Resistência e Empoderamento**. Curitiba: Editora CRV, 2014, p. 203-214.

_____. Cultura e Cotidiano Escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, n.23, 2003, p. 62-74.

BARROS, M. **O Livro das Ignorâncias**. São Paulo: Gráfica Panerom, 1993.

BISHOP, Claire. **Participation**. Cambridge: MIT Press, 2006.

ECO, U. Mafalda ou A Recusa. In: QUINO, Toda Mafalda – Da primeira a última tira. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. XVI.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of Learning**: media, architecture, pedagogy. Nova York: Routledge, 2005.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Santa Catarina: EDUSC, 1999.

FERNÁNDEZ, Tatiana e DIAS, Belidson. Pedagogias Culturais nas Entre Viradas: Eventos visuais & artísticos. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, IRENE (Orgs.) **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2014, p. 101-137.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Fev/Mar/Abr, 2002, n. 19, p. 20-28.

LIMA, J. A. Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. In: **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, n. 13, p.59-103, 2000.

MARTINS, R.; TOURINHO, I.; MARTINS, A. F. Entre Subjetividades e Aparatos Pedagógicos: O que nos Move a Aprender? **Visualidades – Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**. Dossiê Educação e Cultura Visual. V. 11, N. 2 Julho/Dezembro 2013.

ORNELLAS, M. L. e FERRAZ, A. R. Escuta\escrita como poiesis na cena educativa. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (Orgs.) **Pesquisa (Auto)biográfica – Questões de Ensino e Formação**. Curitiba: CRV, 2013, p. 75-86.

RODRIGO, J. E COLLADOS, A. Enredando-nos dentro e fora das pedagogias: paradoxos e desafios das políticas e pedagogias culturais. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, IRENE (Orgs.) **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2014, p. 19-44.

SEFTON-GREEN, J. Negotiating the pedagogicisation of everyday life; the art of learning. In: WHATKINS, Megan; NOBLE, Greg; DRISCOLL, Catherine (Eds.) **Cultural Pedagogies and Human Conduct**. London: Routledge, 2015, p. 45-59.

SERDIO MARTÍN, Aida. Pedagogías colectivas e investigación colaborativa en las prácticas culturales contemporâneas. In: ALONSO, Sebastian e

CRACIUN, Martín (Orgs.) **Colaboracion – El Ojo Colectivo. Formas de Hacer Colectivo**. Montevidéo: Ministerio de Educación y Cultura/Goethe-Institut Uruguay, 2014, p. 173-186.

SILVA, Tomás T. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

STEINBERG, Shirley e KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: _____ (Orgs.) **Cultura Infantil – A construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 11-52.

WHATKINS, Megan; NOBLE, Greg; DRISCOLL, Catherine. Pedagogy – The unsaid of socio-cultural theory. In: _____ (Eds.) **Cultural Pedagogies and Human Conduct**. London: Routledge, 2015, p. 1-15.

XAVIER; L. N. A construção social e histórica da profissão docente – uma síntese necessária. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.19, n.59, out.-dez, 2014, p.827-849.

Fonte das Imagens:

QUINO, Toda Mafalda – Da primeira a última tira. São Paulo: Martins Fontes

*Recebido em maio de 2015
Aprovado em agosto de 2015*