



CONTRIBUIÇÕES DO CINEMA SUL-COREANO PARA A APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

CONTRIBUTIONS OF SOUTH KOREAN CINEMA TO VISUAL ARTS LEARNING IN HIGH SCHOOL: REFLECTIONS AND POSSIBILITIES

Jonatas Miguins Soares¹
Universidade Federal do Maranhão

Pablo Petit Passos Sérvio
Professor Profartes/Ufma²

RESUMO

Este artigo aborda a utilização do cinema sul-coreano como ferramenta de ensino de Arte, explorando sua capacidade de gerar experiências e emancipação entre os estudantes. Observou-se que os alunos possuíam grande interesse pela cultura sul-coreana, especialmente devido ao crescente movimento Korean Pop (K.Pop) e sua associação com a cultura Otaku e Nerd. No entanto, apesar desse interesse, os alunos não compreendiam plenamente as implicações políticas e sociais dessa cultura. Com base na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, e na metodologia do "Image Watching" de Robert Ott, busca-se explorar as potencialidades do cinema sul-coreano no ensino de Arte. A experiência estética é destacada como elemento essencial, permitindo que os alunos experimentem diferentes emoções e perspectivas. Através da experiência com a cultura visual, os alunos são capacitados a transformar sua relação com o mundo e a desenvolver uma atitude crítica e emancipadora.

Palavras-Chave: Cinema sul-coreano. Artes Visuais. Ensino Médio. Image Watching. Experiência Estética.

ABSTRACT

This article addresses the use of South Korean cinema as a teaching tool for Art, exploring its ability to generate experiences and empowerment among students. It was observed that students had a great interest in South Korean culture, especially due to the growing Korean Pop (K.Pop) movement and its association with Otaku and Nerd culture. However, despite this interest, students did not fully understand the political and social implications of this culture. Based on Ana Mae Barbosa's triangular proposal and Robert Ott's "Image Watching" methodology, the aim is to explore the potential of South Korean cinema in Art education. The aesthetic experience is highlighted as an

¹ Graduado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Maranhão. <http://lattes.cnpq.br/0952575654270535>

² Professor do departamento de artes visuais UFMA e do mestrado profissional em Artes (PROFARTES). Doutor e mestre em arte e cultura visual pela Universidade Federal de Goiás. <http://lattes.cnpq.br/1358162078604076>



objetiva? Infelizmente muitos alunos, ainda respondem sim para essa pergunta. Assim neste artigo discutiremos algumas potencialidades de se trabalhar com o cinema sul-coreano no ensino de Arte, para tanto, inicialmente, avaliaremos o potencial da leitura de imagem, superando uma abordagem *barroca* no uso do cinema em sala de aula (FREITAS e COUTINHO, 2013, p. 479). E por fim, trabalharemos a partir da referência à proposta de Imanol Aguirre para o ensino de artes visuais com a defesa de uma abordagem focada na experiência crítico-emancipadora da leitura de imagens do cinema sul coreano.

ARTE, CINEMA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Para trabalharmos o uso do cinema na educação, dentro de uma perspectiva didático-estética, entendemos ser necessário seguir a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, pois tal proposta interage com outras perspectivas importantes, conforme salienta Ramon Cabrera Salort:

Todas as artes podem se unir a partir da episteme que revela a abordagem triangular, fruto de uma luta sustentada de Ana Mae Barbosa pela arte e pelo ensino da arte, consubstanciada nas correntes mais atuais da Fenomenologia Hermenêutica, da Teoria da Recepção, da Semiótica, do Desconstrucionismo, Feminismo e, diríamos acrescentar, Estudos Decoloniais, particularmente Freire da Pedagogia, em cujos fundamentos se baseia. (SALORT, 2002, p.1)

Isso se torna mais relevante no atual contexto, onde percebemos a importância dessa proposta, diante do novo ensino médio. Há uma tentativa sistemática de esvaziamento da disciplina Arte e uma volta a polivalência por meio desta reforma, que não ouviu os educadores. Acerca da precarização que o “novo ensino médio” provoca na educação nacional e da necessidade de embate contra esse movimento que visa deformar a educação, Hernandes afirma:

Deve conduzir-se na contramão da desapropriação dos saberes sistematizados que a reforma do Ensino Médio quer impor à classe trabalhadora, para reapropriá-la desses saberes, possibilitando a essa classe a aquisição e elaboração de conceitos complexos, das ciências, da filosofia, da arte. A apropriação desses conhecimentos elaborados é condição fundamental para a emancipação dos sujeitos individuais e coletivos das classes populares. (HERNANDES, 2019, p.16)



É nessa luta contra a desapropriação dos saberes, que os professores de Artes Visuais devem se inserir, a partir do trabalho que devem desenvolver com imagens em sala de aula. Sobre a importância de se trabalhar com imagens em sala de aula, a professora Ana Mae Barbosa, pioneira nos estudos de Arte-educação, destaca:

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. (BARBOSA, 2005, p.34)

Como bem se vê a professora Barbosa enfatiza a necessidade de trabalharmos com leitura de imagens em sala de aula, com o intuito de alfabetizar, em termos artístico-visuais os alunos; e a partir disso aponta também nesse sentido, para a necessidade de se preparar os alunos para a decodificação da gramática visual de imagens fixas, bem como daquelas que estão em movimento, isto é, das imagens da televisão e do cinema. O intuito aqui é justamente encontrar meios de trabalhar com este último (i.e cinema). Devemos, para isso, antes de qualquer coisa, problematizar o uso das imagens do cinema na educação.

Segundo os autores Alexander de Freitas e Karyne Dias Coutinho, no artigo "*Cinema e Educação: O que pode o Cinema?*" (2013), o uso deste em sala de aula, normalmente atende ao critério, de discurso imagético moralizador/barroco. Isto é, o cinema aparece como o parâmetro da instrução moral e virtude. Atendendo assim, a uma função "reguladora e regulamentadora de condutas" (2013). Algo que pode ser visto, como reminiscência da antiga prática *catequizante* de usar a Arte, própria dos jesuítas, como nos aponta outros pesquisadores:

As iniciativas para o ensino de Arte no Brasil [...] registradas desde o início da colonização portuguesa no começo do século 16. [...] demonstram que as primeiras manifestações durante o período colonial aconteceram por meio da ação dos jesuítas que procuraram catequizar os povos indígenas mediante chamada "arte pedagógica", caracterizada pela utilização de imagens e músicas como estratégias educativas (BALISCEI; STEIN e ALVARES, 2018, p.397).

Nos dias atuais, essa visão moralizante, fica bastante evidente, por exemplo, no uso constante, que se faz do cinema na "educação ambiental", "campanhas de prevenção às drogas e às doenças sexualmente transmissíveis" etc (FREITAS e COUTINHO, 2013, p.47). Há toda



uma prática normalizadora de condutas, nesse tipo de uso "didático" do cinema em sala de aula, isso lembra o uso catequético das pinturas e esculturas barrocas, onde se utilizava tais objetos artísticos, visando instruir os fieis na virtude e nos bons costumes. Os que os autores Freitas e Coutinho, inspirados na obra do filósofo Gilles Deleuze, querem, é nos mostrar que é possível usar o cinema em sala de aula, para além dessa amarra metodológica meramente didático-ilustrativa. Para isso, eles nos apontam alguns caminhos possíveis. Destacamos aqui o que os autores definem como o "uso transgressor, para fazer 'bem' pensar" e o "uso problematizador da vida contemporânea" (FREITAS e COUTINHO, 2013, p. 479). Os autores de "*O que pode o cinema?*" nos dizem é que "ao colocar a imagem em movimento, ao fazer a imagem se movimentar sobre si mesma, o cinema nos força a pensar." (FREITAS e COUTINHO, 2013, p. 485), para eles "Fazer pensar, obrigar a pensar, coagir a pensar" (FREITAS e COUTINHO, 2013, p. 485) são funções, muito mais importantes, para o uso do cinema em sala de aula. Se apropriando das falas e reflexões de Deleuze, os autores defendem que o cinema produz um "choque" que nos faz pensar.

Se for assim, podemos ver em o "Parasita", que o choque provocado em nós, pelas imagens que nos são apresentadas, através da composição, enquadramentos, iluminação, transições de cenas e movimentos de câmera, provoca em nosso íntimo a necessidade de pensar sobre diversos temas, entre eles o da desigualdade social. Assistir ao filme "Parasita" de forma superficial pode levar a impressão que os parasitas são os Ki-taek que estão sugando ou parasitando os Park. Mas, na verdade, essa relação é mais complexa, pois os Park precisam parasitar, famílias como os Ki-taek e o casal da ex-governanta e seu marido (estes moram escondidos no porão da casa dos donos há vários anos). Mas qual a solução, para superar esse parasitismo mútuo? Existe possibilidades reais de isso ser superado? Perguntas surgem, mas Bong joon-ho nos apresenta em "Parasita" mais questões do que respostas.

Apresentar as contradições, os parasitismos da sociedade sul-coreana, bem como a complexidade dessas relações, tem importância maior para o diretor de "Parasita". Bong Joon ho, portanto, está mais preocupado em nos fazer pensar e problematizar o cotidiano da vida sul-coreana, que por acaso, assemelha-se ao de muitos indivíduos pelo mundo. Esse procedimento, na visão de Alexander de Freitas e Karyne Dias Coutinho, seria o mais importante, para um estudo do cinema em sala de aula. Todavia, como conseguir trabalhar



desse modo em sala de aula? Que percurso didático, poderia ser consistente na tentativa de potencializar, a leitura das imagens?

Já destacamos anteriormente, que a proposta triangular é algo importante e necessário para o trabalho com imagens na sala de aula, principalmente numa perspectiva intercultural (SALORT, 2002). Entretanto por ter um aspecto mais abrangente, a proposta triangular não aprofunda tanto, o aspecto de *como* fazer essa leitura, ou que caminho percorrer na tentativa de construir um percurso didático, nessa leitura das imagens em sala de aula. Assim sendo, adotamos como referência de percurso didático que busque fomentar leitura de imagens com os alunos, o *Image Watching* de Robert Ott. Segundo nos explica Sardelich (2006), o *Image Watching* é uma metodologia de leitura de imagens, desenvolvida por Robert Willian Ott, professor da Universidade da Pensilvânia (EUA). Essa metodologia surgiu com a intenção de estruturar a relação entre o apreciador e a obra de arte, tal caminho metodológico, nos explica Sardelich:

[...] foi configurando-se em função dos desafios que [Robert Ott] enfrentava como professor responsável pela prática de ensino e de estágio supervisionado, no departamento de arte e educação de sua universidade, diante de uma plateia heterogênea quanto ao conhecimento e às vivências artísticas e museológicas (SARDELICH, 2006, p. 455).

No Brasil, tal sistema de apreciação chegou através de um curso promovido pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC -USP), em 1988. A seguir, vejamos os passos típicos desse percurso de leitura:

- Sensibilizando: o professor prepara o potencial de percepção e de fruição do aluno;
- Descrevendo: o professor questiona sobre o que o aluno vê, percebe;
- Analisando: o professor apresenta aspectos conceituais da análise formal;
- Interpretando: o aluno expressa suas sensações, emoções e ideias, oferecendo suas respostas pessoais à obra de arte;
- Embasando: o professor oferece elementos da História da Arte, ampliando o conhecimento e não o convencimento do aluno a respeito do valor da obra;



- Revelando: o aluno revela através do processo artístico vivenciado.

A fase de *sensibilização* também conhecida como *Thought Watching* é uma etapa muito importante, pois como o próprio Ott afirma “Como ocorre em todas as artes que incluem a performance - o teatro, a dança ou a música o Thought Watching corresponde a um período de aquecimento” (OTT, 2011, p.128). Aqui é possível utilizar-se de diversos meios, tais como jogos teatrais, dança, música, poesia, bem como diálogos e leituras que se mostrem úteis no intuito de sensibilizar ou aquecer a percepção dos alunos. Esta etapa é muito relevante, pois:

Os/as estudantes que participam desse estágio de aquecimento tendem a estar mais preparados/as e dispostos/as a se relacionar com mais intensidade, com mais atenção e por um período maior com as obras investigadas e, por isso [...] que, [...] em contextos escolares ou museológicos, o aquecimento é uma etapa indispensável para o ensino de crítica de Arte e para a qualidade das vivências proporcionadas pelas próximas etapas do Image Watching (BALISCEI; STEIN e ALVARES, 2018, p. 405).

Os passos seguintes que são descrever, analisar e interpretar corresponde a um dos três eixos da proposta triangular de Ana Mae Barbosa mais especificamente ao eixo leitura de obra de arte (BALISCEL; STEIN & ALVARES, 2018, p.413). Nas palavras dos professores Gustavo Cunha Araujo e Ana Arlinda Oliveira, este eixo da proposta trata de “[...] Conhecer os elementos visuais da obra, para descobrir e discutir questões que ela revela. Conhecer a obra e compará-la com obras e artistas de outras épocas ou não, interpretando-a subjetivamente” (ARAUJO e OLIVEIRA, 2013, p.74). Na visão destes autores, este aspecto da proposta de Barbosa, possibilita descobrir e discutir questões que a obra de Arte apresenta ao espectador. Há um tom mais subjetivo nesta questão, porquanto leva a problematização do que aquela obra permite ao indivíduo em termos de sensação e experiência. Isto é, que sensações aquela obra provoca no sujeito, ou que experiências ela resgata em sua memória. São questões que iremos tratar mais especificamente no próximo capítulo. Por ora, convém salientar aqui, também a possibilidade de se relacionar outras etapas do *Image Watching* com a proposta triangular. A etapa fundamentando do *Image Watching*, por exemplo, lembra o eixo contextualizar de Barbosa, “posto que ambos incentivam os/as participantes à busca de conhecimentos sobre a obra estudada”(BALISCEI; STEIN e ALVARES, 2018, p. 413). Em



termos de oportunizar a criatividade, as etapas *revelando* (OTT, 2011) e *fazer Artístico* (BARBOSA, 2005) se inter-relacionam muito bem, porquanto ambas:

[...] Oferecem oportunidades de criação, em que o conhecimento aprendido pode ser manifestado pelo/a aluno/a e avaliado pelo/a professor/a. Assim, quando reverberam novas produções artísticas, ao mesmo tempo em que Revelando e Fazer Artístico marcam o término de um processo de aprendizagem, abrem oportunidades para que outras investigações sejam iniciadas. (BALISCEI; STEIN e ALVARES, 2018, p. 413).

São essas oportunidades, que abrem caminho para outras investigações, algo útil em qualquer trabalho com imagens, em especial um trabalho que pretenda possibilitar que os educandos consigam em sua relação com a Arte imaginar novas realidades resignificando a experiência dos mesmos.

Segundo Larossa Bondía “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” (BONDÍA, 2002, p. 21). Com esta distinção em mente podemos compreender a afirmação de Larossa Bondía de que nos dias atuais “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (BONDÍA, 2002, p. 21). Pois na sociedade contemporânea, a influência do *Self-entrepreneurship* (ROSENFELD, 2015) e do periodismo (BONDÍA, 2002), torna a experiência estética, algo raro. Afinal o sujeito da experiência estética precisa ser como uma espécie de *território de passagem* (BONDÍA, 2002), “algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. (BONDÍA, 2002, p.24), nos dias de hoje isto é bem difícil de acontecer, pois é grande a necessidade do homem contemporâneo de viver de forma dinâmica, apressada, sem tempo para pensar, sentir e experienciar. Torna-se grande desafio trabalhar com arte, mas especificamente cinema, numa dimensão pedagógica da experiência. Pois a experiência se caracteriza por uma *passividade* e não por uma *atividade* (algo típico do sujeito contemporâneo), essa passividade, segundo Bondía (2002), se dá no sentido de uma disponibilidade, de uma abertura ao conhecimento da experiência, que é sempre finito e transitório, portanto, sempre particular, relativo e contingente (BONDÍA, 2002). Assim, Bondía nos informa sobre a experiência algo muito interessante:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O



acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (BONDÍA, 2002, p.27).

O conhecimento da experiência, na medida em que é singular, produz diferenças, ou seja, pluralidades. Cada um vive a sua própria experiência diante do mesmo fato, e isto se aplica a experiência estética, o cineasta e teórico Sergei Eisenstein nos fala algo semelhante, ao comentar sobre os usos da edição no cinema:

[...] o espectador é arrastado para o ato criativo no qual sua individualidade não está subordinada à individualidade do autor, mas se manifesta através do processo de fusão com a intenção do autor, exatamente como a individualidade de um grande ator se funde com a individualidade de um grande dramaturgo na criação de uma imagem cênica clássica. Na realidade, todo espectador, de acordo com sua individualidade, a seu próprio modo, e a partir de sua própria experiência, a partir das entranhas de sua fantasia, a partir da urdidura e trama de suas associações, todas condicionadas pelas premissas de seu caráter, hábitos e condição social, cria uma imagem de acordo com a orientação plástica sugerida pelo autor, levando-o a entender e sentir o tema do autor. É a mesma imagem concebida e criada pelo autor, mas esta imagem, ao mesmo tempo, também é criada pelo próprio espectador (EINSENSTEIN, 2002, p.29).

A imagem em cena, o que é visto no plano ou na sequência de imagens construídas através da edição/montagem, é recriado a partir da experiência individual de quem vê a fotografia do filme, o que admite ou propicia pluralidades na forma de ver/assistir a uma produção audiovisual, assim pode-se dizer que duas pessoas assistindo a um mesmo filme, como Oldboy (2003) de Park Chan-Wook, podem no final assistir a dois filmes distintos, ou seja, irão ter experiências distintas de ver ou apreciar a mesma produção fílmica. Tudo vai depender de como o filme, enquanto experiência irá ou não tocar cada pessoa que assisti-lo, o que por sua vez dependerá também da disposição do espectador, de ver e querer apreciar, isto é, prestar atenção às imagens e a sequência em que estão dispostas, cuja organização se produz na montagem, mas se reconstrói na experiência de cada espectador. É necessário trabalhar o cinema nas aulas de artes, enquanto experiência. Para que isto aconteça, pode ser interessante, conduzir até certo ponto o olhar e a atenção dos alunos às imagens do filme, bem como elogiar e estimular que os alunos construam/desenvolvam também o seu próprio percurso de leitura dessas imagens, para que cada um viva a sua experiência de leitura e interpretação do filme. Isso é importante, como bem aponta outro importante teórico, o professor da faculdade de Navarra, Imanol Aguirre. Segundo ele é preciso buscar nas aulas de Arte, uma visão experiencialista, para isso deve-se quebrar o caráter consensual, propiciar o



dissenso e a abertura a experiência pessoal e intersubjetiva, reconhecendo dessa maneira, a complexidade dos seres humanos, e a multiplicidade de vozes que atuam no interior de cada um (AGUIRRE, 2011, p.96). Aguirre defende então, uma abordagem pedagógica que visa sensibilizar e empoderar as pessoas por meio da experiência com a cultura. Essa pedagogia difere do mero treinamento dos gostos estéticos de uma elite. Ela se concentra em duas abordagens (AGUIRRE, 2011):

1. Ampliar as expectativas das pessoas, permitindo-lhes experimentar um espectro mais amplo de emoções, incluindo prazer e desgosto.
2. Aumentar o conhecimento e a capacidade de reconhecer as emoções vitais e o sofrimento dos outros para evitar humilhação.

Sobre a primeira abordagem, deve-se observar que ao levarmos para a sala de aula, o cinema de outros países, como é o caso do cinema sul-coreano, estamos com isso, ampliando o horizonte de expectativas e possibilidades de prazer e desgosto dos alunos, pois assim estamos dando a eles, outras opções de apreciação estética, fugindo ao establishment hollywoodiano. A cerca da segunda abordagem aguirrriana, deve-se ter em mente que “Com a pandemia mundial da Covid-19, houve um crescimento da onda de xenofobia contra chineses, descendentes e asiáticos, em várias partes do mundo, inclusive no Brasil” (KOHATSU, SAITO e ANDRADE, 2021, p. 125). Dessa forma, ao se trabalhar com as imagens do cinema sul-coreano, busca-se também humanizar o diferente, no caso o asiático.

A partir dessas abordagens de uma pedagogia voltada à experiência com a cultura, Aguirre nos fala que a experiência nesse caso, tem poder “deslocalizador”, “transformador”, porque na experiência, somos *caçador-caçado*, isto implica, pois em surpresas, emergência do imprevisível. A experiência é deslocalizadora de posições assumidas como próprias, permite nos transmutarmos em outro (AGUIRRE, 2011). Em outras palavras, somos transformados pela experiência com o objeto estético. E não poderia ser diferente, pois a experiência estética, em uma perspectiva emancipadora e crítica, deve-se converter em detonante da transformação pessoal de seus usuários, tanto enquanto produtores como receptores (AGUIRRE, 2011, p. 84). Essa transformação deve também propiciar, a possibilidade de imaginar novos mundos, novas possibilidades de ser e estar no mundo, de também transformá-lo politicamente. Pois, de acordo com Aguirre, é preciso ir além de uma estratégia, meramente crítica das lógicas que regulam os regimes de representação do



horizontes enriquecedores e transformacionais, explorando diversidade cultural, questões sociais e formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. *Cultura Visual, Política da Estética e Educação Emancipadora*. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.) *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 69-111.

ARAÚJO, G.; OLIVEIRA, A. A. Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da arte contemporânea. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 3, n. 2, p. 70-76, 2013.
<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v3i2.20238>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BALISCEI, J. P.; STEIN, V.; ALVARES, D. L. F. Conhecendo o Image Watching e a Abordagem Triangular: Reflexões sobre as imagens da Arte no Ensino Fundamental. *Revista Contexto & Educação*, [S. l.], v. 33, n. 104, p. 305–416, 2018. DOI: 10.21527/2179-1309.2018.104.305-416. Disponível em:
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6782>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte: Anos oitenta e novos tempos*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. 135 p.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, pp.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002. ISSN 1413-2478.

EISENSTEIN, Serguei. *A Forma do filme*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. 232 p.

FREITAS, A. de; COUTINHO, K. D. Cinema e educação:: o que pode o cinema?. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 477–502, 2013. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v27n53a2013-p477a502. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14174>. Acesso em: 27 ago. 2023.

HERNANDES, P. R. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. *Educação*, [S. l.], v. 44, p. e58/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984644434731. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731>. Acesso em: 24 ago. 2023.

KOHATSU, Lineu Norio; SAITO, Gabriel Katsumi e ANDRADE, Patrícia Ferreira de. *Imigração, mídia e xenofobia: a ameaça imaginária em questão*. Teoria crítica, violência e resistência. Tradução . São Paulo: Blucher, 2021. Disponível em:
<https://doi.org/10.5151/9786555500790-07>. Acesso em: 27 ago. 2023.



OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 113-141.

ROSENFELD, Cinara. *Autoempreendedorismo: forma emergente de inserção social pelo trabalho*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 30, n. 89, p. 115–128, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbcsoc/a/ff7kCnG9083g/53YXg7W/gb/ang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SALORT, R. C. Abordagem Triangular desde uma Episteme Descolonial. *Revista GEARTE*, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.76139. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/76139>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n128/v36n128a09.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.