

## QUANDO O CORPO VESTE CORES: CULTURA VISUAL E DUAS VERSÕES DE VIVA LA VIDA

Maria Eduarda Carrenho Fabrin \*  
João Paulo Baliscei \*\*  
Sonia Maria da Costa Mendes \*\*\*

**Resumo:** Além de elemento de composição das artes visuais, a cor tem sido destacada como conteúdo nos currículos e documentos que oferecem diretrizes para ensino de Arte na escola. Nesse artigo, cujo objetivo é analisar a inserção do artístico em visualidades cotidianas, respaldamo-nos no Estudo da Cultura Visual para investigar aspectos cromáticos em duas versões de *Viva la Vida*. A primeira versão trata-se de uma pintura de Frida Kahlo, elaborada em 1954, e a segunda, de uma coleção de calçados lançada pela marca Arezzo, em 2015. Em comum, essas duas produções destacam o vermelho, verde, amarelo, marrom e azul - cores que culturalmente têm sido associadas a significados distintos, mas que, em ambos os contextos, remetem-nos à imagem e vida da artista Frida Kahlo.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino de Arte. Frida Kahlo. Artes Visuais.

### WHEN THE BODY WEARS COLORS: VISUAL CULTURE AND TWO VERSIONS OF VIVA LA VIDA

**Abstract:** In addition to the compositional element of visual arts, color has been highlighted as content in curricula and documents that offer guidelines for teaching art in school. In this article, whose objective is to analyze the insertion of the artistic in daily visuals, we support ourselves in the Study of Visual Culture to investigate chromatic aspects in two versions of *Viva la Vida*. The first version is a painting by Frida Kahlo, produced in 1954, and the second by a collection of shoes launched by Arezzo in 2015. In common, these two productions highlight red, green, yellow, brown and Blue - colors that have been culturally associated with different meanings, but which, in both contexts, remind us of the image and life of artist Frida Kahlo.

**Keywords:** Education. Art Teaching. Frida Kahlo. Visual arts.

### Introdução

Na contemporaneidade, as imagens que compõem o cotidiano, principalmente aquelas vinculadas à moda, publicidade e cinema, são carregadas de significações que apelam às nossas necessidades sociais para alcançar a identificação almejada. Para isso, dentre as muitas estratégias adotadas na produção de uma composição visual, equipes de criação publicitária valem-se dos significados que culturalmente têm sido atribuídos às cores.

A intencionalidade no emprego cromático em uma imagem pode ser percebida na frequência com que encontramos as mesmas cores em espaços específicos que, apesar de diferentes, compartilham interesses. Estando em

um restaurante, pizzaria, lanchonete ou qualquer outro estabelecimento que comercialize alimentos, por exemplo, não será raro deparar-nos com a cor vermelha – presente tanto nas imagens utilizadas nos cardápios e cartazes quanto nas mesas, cadeiras e demais objetos que compõem o espaço físico. Também em um supermercado, frente às prateleiras de produtos de higiene pessoal, é possível verificar que a utilização das cores não é despreziosa e muito menos aleatória. Cores intensas indicam quais são os sabonetes, perfumes e *shampoos* destinados aos/as adultos/as e cores suaves em tons pastéis, os destinados às crianças; cores vibrantes e chamativas indicam os produtos femininos e cores sóbrias e neutras, os masculinos.

Como explicam Modesto Farina, Clotilde Perez e Dorinho Bastos (2006), quando as imagens são associadas ao consumo e ao espetáculo característicos do século XXI, as cores são empregadas de modo intencional a fim de realçar uma mensagem específica.

A cor é uma ferramenta mercadológica muito importante. De certo modo, as cores são uma espécie de código fácil de entender e assimilar, e por isso pode e deve ser usado estrategicamente como um instrumento didático. As cores formam uma linguagem imediata que tem a vantagem de superar muitas barreiras idiomáticas com seus consequentes problemas de decodificação. Dentro do mundo da embalagem, a cor é fundamental. (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006, p. 121).

Interessados/as pelas significações que as cores podem sugerir quando integrada às visualidades cotidianas, a temática abordada neste artigo está voltada para a problematização da cor como um elemento formal das artes visuais e como conteúdo abordado no ensino de Arte. Tendo em vista que somos interpelados por imagens no dia-a-dia, e que a cor se caracteriza como elemento compositivo das artes visuais, questionamo-nos: como significar o ensino de Arte e os estudos cromáticos a partir de artefatos que permeiam o cotidiano? Para debater a partir desse questionamento, temos como objetivo **destacar a cor como elemento de composição das artes visuais e analisar a inserção do artístico em visualidades cotidianas**. A partir desse objetivo, neste artigo, analisamos uma pintura de Frida Kahlo (1907-1954), cujo título é *Viva La Vida* (1954) e uma coleção de calçados femininos da marca Arezzo cujo título também é *Viva la Vida* (2015).

## A educação escolar entre gaiolas e asas

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”.  
(Rubem Alves, 2002).

A epígrafe elencada para iniciar esta seção, fragmento do texto *Gaiolas ou Asas?* (ALVES, 2002), nos convida a refletir sobre a função social dos espaços escolares. A partir desse excerto metafórico, o escritor, teólogo e educador brasileiro Rubem Azevedo Alves (1933-2014) problematiza o que aconteceu e vem acontecendo com os espaços escolares onde passamos parte significativa de nossas vidas. Nessa linguagem poética em que os pássaros são análogos às crianças, o autor aponta que existem escolas que, como gaiolas, prendem seus pássaros a fim de limitar ou inibir seus voos. Com isso, tais escolas acabam por valorizar e reproduzir ações técnico-profissionais e deixam de ensinar/encorajar voos que proporcionem descobertas. Ainda nessa metáfora, o autor argumenta que, apesar de existirem escolas que são gaiolas, existem também escolas que são asas, onde os pássaros podem voar encorajados a assumir diferentes tipos de voos durante o percurso educacional<sup>1</sup>.

O educador e teórico espanhol Fernando Hernández (2007) argumenta que os problemas enfrentados pelas escolas nos últimos anos advêm, sobretudo, da dificuldade em mudar a narrativa dominante que se tem sobre a educação escolar. Tais problemas, conforme o autor, dizem respeito às situações que, de tão repetidas, já se tornaram *naturais* no meio educacional como, por exemplo, pensar que “os professores são umas vítimas sofredoras, desamparadas e sem reconhecimento”, ou supor que as avaliações escritas são os melhores e únicos meios para saber se o aluno/a aprendeu ou não (HERNÁNDEZ, 2007, p. 11).

De forma semelhante, Luciana Borre Nunes (2010) propõe o desequilíbrio dessas metanarrativas, conceito que se refere às concepções educacionais que são tomadas como verdades inquestionáveis, estabilizando e naturalizando pensamentos fincados na e pela Modernidade. No âmbito escolar, Nunes (2010) explica a Modernidade como um momento em que a identidade se caracteriza como fixa e estável e o qual toma a escola como detentora do conhecimento *verdadeiro* dentro de um ideal de progresso. Segundo a autora, a Modernidade estaria a favor da formação dos sujeitos a

partir da ideia de autonomia, disciplina, ordem e racionalidade, diferentemente do que propõe a Pós-modernidade, que se configura como questionamento a tudo que ainda é fincado como verdadeiro. A pós-modernidade, ainda de acordo com Nunes (2010), problematiza a organização pragmática da escola, indagando sobre os padrões de comportamento sugeridos pela sociedade, sobre aquilo que é tomado como *verdade* e sobre a homogeneização das identidades dos sujeitos. A autora afirma que é por meio do pensamento pós-moderno que se valoriza o questionamento acerca do que é tido como *verdadeiro*, problematizando o papel da escola na formação dos sujeitos.

Os conceitos apresentados pela autora nos permitem supor que, mesmo em tempos pós-modernos, em que indivíduos assumem identidades transitórias e até mesmo contraditórias, a escola ainda assume papéis e estratégias curriculares característicos do pensamento moderno. Diante da necessidade de (re)pensar o papel da escola em contextos pós-modernos, Hernández (2007) sugere a construção de uma nova narrativa pedagógica, pautada em quatro características centrais sobre o que pode ser a educação escolar. A primeira característica para a construção desta nova narrativa está relacionada com a desnaturalização do que já está estabelecido como dogma na educação. O autor aponta que é importante reconstruir o cerne das práticas educativas, modificando-as e substituindo-as conforme as necessidades e os propósitos da educação escolar.

O segundo ponto diz respeito à possibilidade de a escola ser um lugar apaixonante e não entediante. A proposta de uma nova narrativa, desvincilhada das metanarrativas atualmente predominantes, supõe que o espaço de aprendizagem poderia ser “[...] de prazer, onde vale a pena estar, porque nele somos desafiados, confrontados e questionados [...], permitindo percorrer o caminho da flexibilidade, da surpresa e do risco.” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 15).

Frente à premissa de que a escola pode ser um espaço apaixonante, perguntamo-nos se os sujeitos aprendizes – tanto aluno/as quanto professores/as - sentem prazer e satisfação no lugar que frequentam dia-a-dia. Se medidas simples e cabíveis fossem acrescentadas à rotina escolar, talvez, o prazer em estar em sala de aula passaria a ser mais recorrente para ambos e não algo eventual. Providências como: organizar a turma em círculo para que

os olhares se encontrem; ajustar os horários de modo que as discussões e intervenções não tenham que ser interrompidas com o soar da campainha; possibilitar a criação de laboratórios para que alunos/as experimentem práticas artísticas em ambientes e com ferramentas que favoreçam a produção do conhecimento artístico, por exemplo, são ações que contemplam o prazer, o conforto e a qualidade de vida educacional para discentes e docentes.

Já em relação ao terceiro desafio, Hernández (2007) sugere a ruptura com a homogeneização de práticas e pensamentos acerca da educação escolar, especificamente sobre o processo avaliativo. Semelhante ao autor, consideramos que pensar a escola como um lugar que nos insere em um sistema produtivo ou que nos leve à Universidade, é insuficiente para dar visibilidade à diversidade e diferenças culturais com as quais convivemos diariamente. Nesse terceiro desafio que contribui para o desenvolvimento de uma nova narrativa escolar, o autor propõe a valorização da pluralidade e de intervenções que contemplem as diferenças em vez de tomá-las como empecilhos.

Por último, o quarto desafio discutido pelo autor, concebe o ato de ensinar como performativo, um processo em que professor/a e aluno/a mantêm relações recíprocas, favorecendo assim o estabelecimento de interesses em comum perante aquilo que se ensina e se aprende na escola. Assim, para que uma nova narrativa educacional seja pensada, sugere que o/a professor/a desenvolva e conheça múltiplos aparatos e meios para lidar com os/as alunos/as, relacionando-se com eles/as a fim de desenvolverem relações de aproximação e reciprocidade.

Na Tabela 1, sistematizamos os quatro desafios que, conforme Hernández (2007), podem contribuir para a construção de uma nova narrativa escolar que se preocupe menos com resultados e com os valores de mercado, e mais com as relações entre professores/as e alunos/as e com seus interesses pessoais e coletivos.

**Tabela 1 - Propostas de narrativa educacional a partir do estudo de Hernández (2007)**

**1º** - Desnaturalizar discursos já estabelecidos como dogma na educação escolar; reconstruindo, modificando e substituindo práticas de acordo com os propósitos da educação escolar.

---

2º- Modificar a concepção de escola enquanto lugar entediante. Desenvolver condições e motivos para pensá-la como um lugar agradável, apaixonante e passível de bem-estar, prazeres e satisfações.

---

3º- Readequar o processo avaliativo colocando-o a serviço da aprendizagem e não da reprodutibilidade.

---

4º- Ensinar a partir de um ato *performativo*, no qual professores/as e alunos/as possam se conectar, reciprocamente.

---

Fonte: elaboração nossa, 2016.

Coletivamente, tais desafios, elaborados com base nas premissas do Estudo da Cultura Visual, propõem-se a compor uma nova narrativa para a educação escolar. Assim, o Estudo da Cultura Visual parte da discussão sobre as imagens e visualidades que preenchem e produzem o cotidiano contemporâneo, configurando-se como um fundamento para a elaboração de uma nova narrativa para o ensino de Arte. O Estudo da Cultura Visual é tomado como um campo de investigação trans ou antidisciplinar, que procura subverter a objetividade e hegemonia da cultura erudita e se valer de fragmentos que podem vir a significar e desestabilizar o conhecimento já sistematizado institucionalmente. Como trama teórico-metodológica, o Estudo da Cultura Visual teve destaque no final da década de 1980 em um ambiente onde convergiam diferentes áreas do conhecimento como a História da Arte, Linguística e os Estudos Culturais, como destaca João Paulo Baliscei (2014).

Por meio do Estudo da Cultura Visual podemos reconhecer e agir diante da lacuna crescente entre o modo como se educa na escola e o modo como educam as mídias populares e as artes visuais. Reconhecer os artefatos visuais como conteúdos no ensino de arte - mostrando aos/às meninos/as que as imagens que os rodeiam contribuem para a constituição de seus gostos, preferências, atitudes e pensamentos -, não é uma tarefa fácil. Implica contestar as práticas escolares e a própria organização curricular. (BALISCEI, 2014, p. 63).

A Cultura Visual constitui-se como um campo de estudos acerca de visualidades e sua construção no meio cotidiano, investigando a produção, a circulação e principalmente a interpretação de representações em distintos contextos culturais. No livro *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional*, Hernández (2007) se propõe a lançar novas narrativas em que as experiências de aprendizagem em Arte possam fazer

sentido para os/as alunos/as. Pensar o/a professor/a enquanto catador/a - como sugere o título do livro de Hernández (2007) - como indivíduo que recolhe o excedente e (se) utiliza dele para resignificação e apropriação, contribui para a transformação e a subversão dos discursos *naturalizados* pela e na escola. Para o autor, vinculado às propostas do Estudo da Cultura Visual, o/a professor/a pode selecionar, ou melhor, *catar* fragmentos visuais esquecidos, inusitados e até mesmo desvalorizados no contexto educacional, como clipes musicais, catálogos de moda, imagens publicitárias e outras visualidades cotidianas.

Interessados pelo Estudo da Cultura Visual, pensamos o ensino de Arte numa concepção em que se preze a subjetividade dos/as aprendizes, levando em consideração a criticidade e os discursos que interpelam(-nos) por meio das imagens tanto da arte dita como erudita, quanto da arte popular pertencente à cultura dos/as alunos/as. É importante destacar que, quando mencionamos cultura popular, remetemo-nos às produções disseminadas em larga escala, seja em espaços físicos ou em midiáticos. Concordamos com Susana Rangel Vieira da Cunha em que, quando se fala a partir do Estudo da Cultura Visual entende-se que “[...] a cultura popular é constituída pelos artefatos produzidos em grande escala industrial e de fácil aceitação pelos consumidores, por isso popular, comum, que todos têm acesso.” (CUNHA, 2014, p. 201).

De modo semelhante, Maria Emília Sardelich (2006) nos aponta que a Cultura Visual abrange uma proposta mais ampla de leitura de imagens do que aquela comumente baseada no formalismo perceptivo e semiótico. Importam para a Cultura Visual, como destaca a autora, os processos de produção e/ou transformação de identidades por meio da significação visual. Nesse sentido, o Estudo da Cultura Visual dá ênfase à **Pedagogia Cultural** – conceito que, conforme Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2011), está relacionado com os papéis que as representações visuais exercem na vida das crianças dentro, mas também fora do espaço escolar, já que as imagens midiáticas contribuem na construção, transformação e manutenção de valores e comportamentos.

Nunes (2010) aponta que “[...] uma imagem tem muito a relatar e a ser interpretada, pois carrega consigo inúmeras mensagens. Mesmo assim, muitas escolas ainda não apresentam esse tipo de reflexão, baseando seu ensino em

práticas tradicionais.” (NUNES, 2010, p. 45). Tendo em vista a importância de se aprender a ler criticamente as imagens que nos cercam, bem como refletir sobre a produção de subjetividades, refletimos sobre os espaços que a cultura popular ocupa nos currículos escolares e como ela é pensada dentro do ensino de Arte.

Ao analisamos as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte*, documento que norteia o ensino de Arte no estado do Paraná desde 2008, constatamos uma organização curricular que apresenta conteúdos específicos para serem teorizados em cada ano/série da Educação Básica (PARANÁ, 2008). Tais conteúdos são divididos em Elementos Formais, Composição e Movimentos e Períodos, sendo que, estes últimos, referentes à história da Arte, estão estruturados em ordem cronológica, da Arte Pré-Histórica até a Arte Contemporânea. Nessa perspectiva de organização, os alunos e as alunas dos anos iniciais do segundo ciclo do Ensino Fundamental devem estudar os Movimentos e Períodos mais antigos, e os anos finais do Ensino Fundamental, Movimentos e Períodos mais recentes. Em estudo das DCE-Arte, consideramos que, ainda que a Arte Popular seja apontada como conteúdo em apenas um ano do Ensino Fundamental (7º ano), a organização do currículo estabelecida permite que outros anos (8º e 9º) estudem temáticas próximas às visualidades do cotidiano.

Como abordagem pedagógica para o 7ª ano, em que o conteúdo é *Arte Popular*, o documento propõe a “[...] produção de trabalhos de artes visuais com características da cultura popular, relacionando os conteúdos com o cotidiano do aluno.” (PARANÁ, p. 92). Já no 8º ano, propõem-se os conteúdos *Indústria Cultural e Arte Contemporânea* com foco no “[...] significado da arte na sociedade contemporânea e em outras épocas, abordando a mídia e os recursos tecnológicos na arte.” (PARANÁ, 2008, p. 92). Por fim, no 9º ano, o currículo contempla como conteúdo o *Hip Hop* e o *Muralismo e Arte Latino-Americana* enfatizando arte “[...] como ideologia e fator de transformação social.” (PARANÁ, 2008, p. 93).

Com esse breve estudo das DCE-Arte (PARANÁ, 2008), constatamos que, mesmo que o conteúdo *Arte Popular* não seja abordado em todos os anos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, as visualidades contemporâneas recorrentes no cotidiano dos/as alunos/as e dos/as professores/as podem ser

contempladas através dos conteúdos *Indústria Cultural*, *Arte Contemporânea*, *Hip Hop* e *Muralismo e Arte Latino-Americana*, distribuídos ao longo do currículo. Além disso, esse documento oferece como princípio metodológico que os conteúdos

[...] devem estar relacionados com a realidade do aluno e do seu entorno. Nessa seleção, o professor pode considerar artistas, produções artísticas e bens culturais da região, bem como outras produções de caráter universal. Assim, é importante o trabalho com as mídias que fazem parte do cotidiano das crianças, adolescentes e jovens, alunos da escola pública. Uma obra de arte deve ser entendida como a forma pela qual o artista percebe o mundo, reflete sua realidade, sua cultura, sua época [...]. Esse conjunto de conhecimentos deve ser o ponto de partida para que a leitura de uma obra componha a prática pedagógica, que inclui a experiência do aluno e a aprendizagem pelos elementos percebidos por ele na obra de arte. (PARANÁ, 2008, p. 72).

Diante desses apontamentos, refletimos sobre como significar o ensino e a história da Arte partindo da premissa de que é preciso considerar as visualidades próximas dos/as estudantes. A partir da vertente que nos embasa, intencionamos sinalizar a importância de se aprender Arte a partir daquilo que nos cerca, do que é contemporâneo a nós mesmos/as. Para dialogarmos a partir desse propósito e estruturarmos possíveis respostas, a seguir, analisamos duas produções das artes visuais que além do mesmo título, abordam temáticas que versam entre si: a primeira *Viva la Vida* (1954) da artista mexicana Frida Kahlo (1907-1954); e a segunda *Viva la Vida* (2015), uma coleção de calçados e bolsas da marca Arezzo.

### **As cores dos artefatos da cultura visual**

Ao analisarmos que o estudo da cor enquanto elemento formal está previsto em todas as séries da Educação Básica como apontam as DCE-Arte (PARANÁ, 2008), destacamos esse elemento artístico como critério de análise das duas versões de *Viva la Vida* que integram este artigo.

De acordo com Israel Pedrosa (2012), desde as primeiras manifestações de atividade, há mais de 3 milhões de anos, o ser humano “[...] descobriu e manipulou a cor e, em crescente sentido evolutivo, tornou-a o mais extraordinário meio de projeção de sentimentos, conhecimentos, magia e encantamento.” (PEDROSA, 2012, p. 21). Farina, Perez e Bastos (2011)

argumentam que o termo cor é empregado “[...] para referir-se à sensação consciente de uma pessoa cuja retina se acha estimulada por energia radiante.” (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2011, p. 1).

Para Luciana Martha Silveira (2011), os aspectos físicos determinam a cor como uma sensação percebida em alguns aparelhos nervosos a partir do estímulo da luz. Nessa abordagem física, a cor é reconhecida como resultado da ação da luz sobre os olhos, instrumentos de alta qualidade que integram o sentido da visão. As cores provocam percepções de ondas com diferentes potências que atuam sobre os centros nervosos e que transformam o caminho das funções orgânicas e das nossas atividades sensoriais, emocionais e, inclusive afetivas, seja por meio de ambientes, propagandas televisivas e impressas, decoração, ou até mesmo de elementos vivos, como flores e animais. Cada estímulo visual, explica a autora, tem particularidades próprias, como tamanho, proximidade, iluminação e cor, portanto, a percepção visual ocorre de modos distintos entre as pessoas.

Farina, Perez e Bastos (2011) explicam que a percepção cromática pode ser analisada para além dos aspectos fisiológicos, já que as cores, como fundamentos de composição, também estão ligadas às expressões e valores sensuais, culturais e espirituais.

As cores influenciam o ser humano, e seus efeitos, tanto de caráter fisiológico como psicológico, intervêm em nossa vida, criando alegria ou tristeza, exaltação ou depressão, atividade ou passividade, calor ou frio, equilíbrio ou desequilíbrio, ordem ou desordem etc. As cores podem produzir impressões, sensações e reflexos sensoriais de grande importância, porque cada uma delas tem uma vibração determinada em nossos sentidos e pode atuar como estimulante ou perturbador na emoção, na consciência e em nossos impulsos e desejos. (FARINA; PEREZ EBASTOS, 2011, p. 2).

Considerando que o ensino de Arte é responsável por proporcionar aprendizados e problematizar os elementos que formam uma imagem, entendemos que o estudo da cor é imprescindível para o conhecimento efetivo em Arte, uma vez que em toda expressão visual a cor pode significar e ser significada pelos sujeitos. Com isso, faz-se necessário investigar a cor – conteúdo que integra as composições visuais e o currículo escolar – como forma de possibilitar subsídios para ler o mundo visualmente.

## A artista em análise: por que Frida Kahlo?

Quando pensamos em artistas e movimentos da história da Arte, em âmbito escolar ou não, comumente pensamos em artistas homens, europeus e consagrados para além do período histórico a que pertenceram. Nos vêm à cabeça imagens de obras renomadas, como *Mona Lisa* (1503), *Pietà* (1498-1500) e *Guernica* (1937), elaboradas por Leonardo Da Vinci (1452-1519), Michelangelo Buonarroti (1475-1564) e Pablo Picasso (1881-1973), respectivamente. Essas referências demonstram que pouco nos lembramos da imagem da mulher relacionada à produção artística e cultural na história<sup>2</sup>.

Não obstante, a produção latino-americana, território que nós brasileiros/as vivemos, também é pouco mencionada no ideário de produção artística, especificamente em relação à pintura. Difundir, conhecer e pensar as pinturas e outros tipos de produções artísticas realizadas em terras latino-americanas faz-se necessário no decorrer da formação escolar, pois trata-se de conhecer e tatear artistas e contextos divergentes do hegemônico, isto é, daqueles frequentemente citados nos livros, catálogos e demais recursos da área de artes visuais, que se preocupam, sobretudo, com a produção ocidental de sujeitos masculinos, heterossexuais, burgueses e cristãos.

Desse modo, o interesse e a escolha da artista mexicana Frida Kahlo (1907-1954) para compor parte do *corpus* de análise deste artigo vão ao encontro da exploração dos incômodos sociais e acadêmicos concernentes à figura feminina na história da pintura, com ênfase na cultura latino-americana, esquivando-se, assim, do modo convencional de se discutir sobre Arte e artistas. Pensar e estudar a vida e a obra de Frida Kahlo implica, nessa abordagem do Estudo da Cultura Visual, valorizar a mulher enquanto sujeito que produz cultura, e não apenas a consome, assim como dá visibilidade a uma produção que tem o cerne na cultura local e na relação entre conhecimento e sentimento humano<sup>3</sup>.

Apesar de Frida Kahlo ter falecido há mais de sessenta anos, sua vida foi e ainda é abordada por pesquisadores e pesquisadoras de diversas áreas (ARAS, 2000; PRADO, 2003; VASCONSELLOS, 2005; SOUSA, 2011; HAGHENBECK, 2011; LEVINZON, 2009; KETTENMANN, 2001; ALVES, 2015), sendo considerada a artista mexicana de maior reconhecimento

internacional (ARCQ, 2015). Somado ao desenvolvimento das mídias tecnológicas, o desejo de consumir artefatos vinculados à imagem da artista recai na fabricação de produtos cujas estampas e cores dialogam com sua arte e com sua imagem marcante – reforçando Frida como um ícone atemporal dentro da contemporaneidade. Assim, percebemos que a repercussão e divulgação da artista não são mais exclusivas de suas telas e nem mesmo de espaços artísticos eruditos, como museus, galerias e outras instituições autorizadas, mas também das infinitas variações de imagens pregadas em artefatos de usos cotidianos e utilitários. Objetos como capas de celulares, malas de viagem, bolsas, almofadas, guarda-chuvas, meias, camisetas, agendas, canecas, como destacamos na Figura 1, fazem da produção artística e da vida de Frida Kahlo um artefato da cultura popular, se não (re)conhecido, ao menos consumido por quem adquire tais produtos.



Figura 1- Frida Kahlo como ícone em artefatos da cultura popular.  
Fonte: Imagens da internet, 2016.

### **Duas versões de *Viva la Vida*: as cores de Frida e as cores da Arezzo**

Tendo apresentado nosso referencial teórico e a artista que elegemos para tecer nossa investigação, nesse tópico, analisamos as duas obras intituladas *Viva la Vida*. Nomeamos o material de análise como duas versões por se tratar de dois grupos compostos por elementos convergentes, como as cores e os títulos. A primeira versão de *Viva la Vida* (1954) é uma pintura a óleo sobre masonite, com dimensões de 52 x 72 cm, que está localizada no Museu Frida Kahlo, como parte do acervo permanente da Casa Azul, onde residia a artista, na Cidade do México. Composta quase que inteiramente por

melancias, *Viva la Vida* de Frida Kahlo foi pintada em 1954, sendo a última pintura da artista que veio a falecer tempo depois de ter realizado tal produção. Sete melancias integram a obra, como pode ser percebido na Figura 2 a seguir.



Figura 2- Frida Kahlo. *Viva la Vida*, 1954.

Fonte: Disponível em: <<http://www.museofridakahlo.net>>. Acesso em: 24 out. de 2016.

No primeiro plano da imagem observamos que há uma fatia de melancia onde a artista escreve (e se inscreve) na frase informativa: *Viva la Vida, Frida Kahlo, Coyoacán, México, 1954*, assinando tal obra com a expressão que a intitulou. As informações que se referem ao ano em que a pintura foi produzida, ao bairro e ao país em que morou, além de seu nome, são constitutivas da própria obra, onde a artista deixou expresso uma espécie de conselho/recado, que serve hoje como alvo para inúmeras produções, como por exemplo a música da banda britânica *Coldplay*, também intitulada *Viva la Vida* (2008) e a coleção de calçados analisada neste artigo.

No segundo plano destacamos que há duas metades de uma grande melancia, uma com a polpa exposta para o/a observador/a, com a predominância das cores vermelho, coral e carmim, com sementes pretas e veios claros; e a outra facetada com quinas pontudas em que se destacam a casca verde e os ângulos agudos formados pelo corte. Já no terceiro plano, ao centro da obra e atrás das duas metades maiores, percebemos a presença de uma grande melancia inteira, em forma de uma circunferência irregular e central, com a casca lustrosa e verde escuro, sem as manchas mescladas que caracterizam a fruta. Atrás, no quarto plano, observamos outras três melancias: a primeira, à esquerda, redonda com a casca mais clara e mesclada com tons de verde claro amarelado; a segunda, ao meio, representada por uma fatia pontiaguda na vertical; e a terceira, à direita, uma melancia mais estreita, com

a casca mais clara e que teve uma fina fatia arrancada. Por último, percebemos a parte superior do fundo composto por manchas azuis e brancas, que nos remetem ao céu e a parte inferior composta por marrom escuro, que nos remete a terra.

A segunda versão de *Viva la Vida* (2015) diz respeito a uma coleção de bolsas e calçados voltada para o público feminino. Arezzo, a marca idealizadora dessa coleção, foi criada em 1972 pelos irmãos empreendedores Anderson e Jefferson Birman, sendo hoje “a maior marca de varejo de calçados femininos fashion da América Latina, reunindo conceito, alta qualidade e design contemporâneo”, conforme informações disponíveis no site oficial. Em setembro de 2015 a marca desenvolveu a coleção cápsula<sup>4</sup> inspirada na pintora mexicana, e imprimindo nos calçados e bolsas, as cores e flores tão suscitadas por Frida Kahlo. Composta por uma estampa floral e dez variações de cores – azul, rosa, amarelo, verde, vermelho, dourado, marrom, prata, branco e preto – essa linha de calçados e bolsas reflete o que comumente é tendência no verão, como estampa floral e cores quentes e vibrantes (Fig. 3).



Figura 3- Artefatos que integram *Viva la Vida* (2015) na cor vermelha.  
Fonte: Imagens da internet, 2016.

Tal coleção foi lançada pela marca em 2015, concomitantemente à exposição *Frida Kahlo - conexões entre mulheres surrealistas mexicanas* (2015), que ocorreu no Instituto Tomie Ohtake em São Paulo, no período de 27 de setembro de 2015 a 10 de janeiro de 2016. Essa exposição apresentou a produção artística de um grupo de mulheres mexicanas e estrangeiras vinculadas ao surrealismo, tendo como figura central a artista Frida Kahlo. A mostra, organizada sob a curadoria da pesquisadora e historiadora da Arte

Teresa Arcq, reuniu cerca de 100 produções de 15 artistas (ARCQ, 2015). As produções expostas nesta mostra se vinculam veementemente com o Surrealismo enquanto proposta política e estética.

Apropriando-se da ressignificação que Frida fez a algumas cores, atribuindo a elas outros nomes, a marca Arezzo trouxe em seu catálogo nomenclaturas de cores sugeridas por Frida em seu diário. Para essa análise, elencamos a linha de sandálias de salto de *Viva la Vida* (2015) para observar a convergência entre as cores da coleção e a pintura *Viva la Vida* (1954).

Intitulada *sandália flor*, a linha de sandálias de salto alto da coleção da Arezzo está disponível em dez cores: *azul amor, pera espinhosa, sol, boa luz, sangue, ouro, pelle, prata, off-white* e *negro*. Em sua maioria, esses nomes, correspondem aos nomes que Frida atribuía às cores que utilizava em suas pinturas. Tendo em vista os escritos da artista sobre cores, a marca se utiliza de tais nomes para consumir a estética e o ícone de Frida, vendendo e divulgando a coleção simultaneamente à exposição das artistas mexicanas. Destacamos que além da cor *amor, boa luz* e *sangre*, as cores rosa, amarelo, marrom e preto também receberam outra nomenclatura de acordo com o diário e a língua predominante no país da artista, configurando-se, respectivamente, como *pera espinhosa, sol, pelle* e *negro* (KAHLO, 1994).



Figura 4- Sandálias Flor nas cores: *pera espinhosa, azul amor, negro, pelle, sol, prata, sangue, off-white, boa luz* e *ouro*. Fonte: Elaboração nossa, 2016.

Vemos que as convergências entre os componentes dessas duas versões de *Viva la Vida* foram estrategicamente pensadas para que a imagem de Frida Kahlo e sua pintura pudessem ser associadas à marca Arezzo e às suas sandálias. Tendo em vista nossa preocupação e interesse pelas cores, aqui, dedicamo-nos a analisar as reincidências cromáticas que essas duas versões de *Viva la Vida* apresentam. Tanto na pintura de Frida Kahlo, como

nas sandálias da marca Arezzo, destacam-se as cores vermelho, verde, amarelo, marrom e azul.

Na pintura, o vermelho se destaca por sua vivacidade. Conforme registros no diário de Frida Kahlo, essa cor era utilizada por ela em associação ao sangue e à fertilidade (KAHLO, 1994). Nesse contexto, o vermelho incide tanto na questão visceral, quanto na da própria fruta retratada sempre com polpa avermelhada. Historicamente, o vermelho tem sido relacionado a movimentos políticos. A força, calor e vivacidade da cor são associados à guerra, sangue, perigo e fogo. Na coleção de sandálias vemos que a cor vermelha é intitulada pela marca do mesmo modo como a artista sentia/pensava tal cor, chamando-a de “*sangre*”.

De acordo com a socióloga e psicóloga Eva Heller (2014), os significados do vermelho remetem aos elementos fortemente utilizados em rituais durante a Antiguidade, e em outros períodos como Idade Média. Sangue e fogo, por exemplo, estiveram presentes em diversas culturas e, até hoje, fortalecem a associação da cor com o perigo, a guerra e a vitalidade. Nas palavras de Heller, “[...] o sangue é a essência da força vital. Em oposição ao verde, cor da vida vegetal, o vermelho é a cor simbólica da vida animal”. (HELLER, 2014, p. 101).

Complementar à cor vermelha, a cor verde também é destaque nas duas versões de *Viva la Vida*. Na pintura de Frida Kahlo, tons de verdes compõem as cascas das melancias e são iluminados pela cor amarela - que além de estar presente como uma característica dessa parte da fruta, geralmente mais clara em alguns pontos, representa também a luminosidade do dia. Diferentemente do vermelho que é uma cor primária, o verde é obtido através da mistura do azul com o amarelo, sendo assim uma cor secundária. Por seu potencial tranquilizador e pela sensação de bem-estar que provoca, culturalmente, a cor verde tem sido utilizada em ambientes que prestam serviços à saúde, tais como hospitais. Para Heller por remeter à natureza, a cor verde “[...] é o símbolo da vida em seu mais amplo sentido – não só com relação à humanidade, mas a tudo que cresce. 'Verde' é o oposto de murcho, de seco, de morto”. (HELLER, 2014, p. 195). Nesse sentido, os aspectos simbólicos e psicológicos que a autora atribui para as cores vermelho e verde,

corroboram as aspirações de Frida Kahlo que se refere a elas como "sangre" e "boa luz", respectivamente.

Quanto ao amarelo, que na primeira versão de *Viva la Vida* (1954) ilumina o verde, e na segunda (2015) compõe a sandália, remete ao sol, ao verão e também à sensação de alerta e de euforia. Pertencente ao grupo das cores primárias, a cor amarela é mutável e, quando combinada, dá origem a outras cores, como o laranja e o verde. Segundo Heller (2007), o amarelo é a cor mais clara dentre as outras e a ele pertencem a vivência do sol e da luz, além de ser a cor "[...] do otimismo – mas também da irritação, da hipocrisia e da inveja. Ele é a cor da iluminação, do entendimento; mas é também a cor dos desprezados e dos traidores." (HELLER, 2014, p. 152). Para Frida Kahlo, o amarelo também tem seu significado atrelado a essa profusão de luz e calor, tanto que em seu diário se refere a cor como "sol" – termo que, posteriormente, foi reproduzido pela segunda versão de *Viva la Vida* (2015) para nomear a coleção de sandálias amarelas.

O marrom, presente não só na terra, abaixo das frutas, mas em algumas melancias de *Viva la Vida* (1954), remete ao solo, superfície em que se pisa e caminha. No âmbito residencial o marrom é uma cor muito aceita e remete aos materiais naturais, tais como a madeira, a lã e o couro. A cor marrom é obtida apenas por meio de misturas, por exemplo, do vermelho com o verde, ou do violeta com amarelo, azul com laranja, sendo caracterizada como resultado de todas as cores.

Heller (2007) argumenta que ainda que os tons terrosos sejam apreciados, culturalmente, o marrom é uma das cores mais rejeitadas entre as nossas preferências. Em sentido psicológico, essa cor tem uma simbologia própria e a maioria das nomenclaturas relacionadas ao marrom, conforme Heller, são empregadas de maneira negativa, caracterizando-o como "[...] feio e vulgar. É a cor da preguiça e da imbecilidade." (HELLER, 2014, p. 472). Quando pensamos ou vemos a cor marrom empregada em algum local, comumente a relacionamos com o que é sujo, ou, passível de maus cuidados. De acordo com a autora: "o apodrecimento gera a cor marrom, por isso essa cor é, em sentido real e simbólico, a cor [...] do intragável. Na natureza é a cor do que está murchando, definhando; é a cor do outono." (HELLER, 2007, p. 473).

Quanto ao azul, última cor analisada por nós, na pintura, evoca um céu límpido entrelaçado com o branco que sugere nuvens. Na primeira versão de *Viva la Vida* (1954), os tons azulados reforçam uma atmosfera contrastante de serenidade, paz e liberdade, desprendendo a própria pintura dos cenários comuns do gênero natureza-morta, em ambientes internos, escuros, e com elementos sobre mesas. Em seu diário, Frida se refere à cor como “*azul-amor*” – termo que também foi empregado pela marca Arezzo na coleção *Viva la Vida* (2015). Segundo Heller, o azul é a cor “[...] de todas as características boas que se afirmam no decorrer do tempo, de todos os sentimentos bons que não estão sob o domínio da paixão pura e simples, e sim da compreensão mútua.” (HELLER, 2014, p. 46). Nesse sentido, os significados que Frida atribuiu ao azul são coerentes com as sensações que a cor nos provoca.

Dentre as interpretações e análises que fizemos acerca da pintura e da coleção, destacamos a cor para refletir sobre as duas versões de *Viva la Vida* por se tratar de um elemento recorrente nas visualidades do nosso cotidiano e que necessita ser interpretado e ressignificado como qualquer outro código cultural, podendo vir a ser consumido ou não. Além disso, entendemos que debruçar sobre a produção artística e cultural de uma artista mexicana, que imprimia em suas obras técnica e emoções particulares, nos faz reconhecer que também o nosso cotidiano pode estar carregado de significações históricas, sociais e artísticas - uma vez que, sensíveis às visualidades, podemos nos deparar e/ou consumir referências do artístico em objetos, fenômenos e imagens populares.

### **Considerações finais**

No decorrer deste artigo enfatizamos a importância de ensinar e aprender a ler as cores como elementos constitutivos e indissociáveis das visualidades. Avaliamos que o aprofundamento deste campo teórico-prático nas atividades de ensino Arte faz-se necessário no processo de leitura de imagens, sejam elas oriundas da história da Arte ou da cultura popular, pois entendemos que tal conhecimento artístico tem relações com o que nos circunda para além dos espaços escolares.

Nessa investigação pautada no Estudo da Cultura Visual, focalizamos a cor e o artístico em artefatos contemporâneos que recorrem à história da Arte para a venda e consumo de objetos utilitários. Por meio desse fio de investigação que é a Cultura Visual, consideramos que as múltiplas representações da cultura popular, que interpelam o cotidiano dos/das alunos/as, são passíveis de análises, interpretações e estudos, pois, além de serem carregadas de elementos sógnicos, educam e contribuem para o ensino das Artes Visuais, configurando-se como pedagogias culturais.

Propusemo-nos a destacar a cor como elemento de composição e analisar a inserção do artístico em visualidades cotidianas. Para tanto, foram analisadas duas versões de *Viva la Vida* (a pintura, da artista Frida Kahlo, e a coleção, da marca Arezzo), como forma de significar uma temática específica, dada pela figura de Frida e pela Arte Latino-Americana - mote que integra os conteúdos abordados pelas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte* (PARANÁ, 2008). Analisamos tais artefatos, também, pela possibilidade de intervenção pedagógica, tendo em vista as necessidades e interesses dos indivíduos contemporâneos e as aproximações, sobreposições e fusões entre o artístico, – erudito, valorizado pela história da Arte - e o popular, – estampado em *outdoors*, redes sociais e vitrines de lojas.

Ao analisarmos as duas versões *Viva la Vida* encontramos regularidades referentes às cores, aos títulos, e aos elementos que reforçam a identidade de Frida Kahlo, e de sua imagem como ícone da cultura popular passível de ser consumido em diferentes meios. Com isso, inferimos que, por meio dos artefatos cotidianos, o artístico, enquanto produção cultural, conhecimento técnico e expressão da sensibilidade humana pode permear e envolver nosso imaginário antes mesmo de conhecermos, a fundo, a obra de arte, o/a artista e o movimento histórico que representa. Assim, esse estudo sobre as relações entre visualidades contemporâneas e o artístico nos mostra que o ensino de Arte possui aparatos para se reinventar diante das constantes mudanças da sociedade e dos sujeitos. Constatamos que a convergência de cores dos calçados analisados com as cores da pintura *Viva la Vida* (1954), reflete o modo como o artístico pode ser discutido, analisado e estudado tendo por base produções atuais que interessam a percepção e sensibilidade dos/as alunos/as.

Por fim, destacando a produção artística e cultural de Frida Kahlo como possibilidade de ressignificações de sentidos na contemporaneidade, uma vez que, como demonstramos, o repertório da artista está relacionado com os elementos a sua volta, como acontece com outros/as artistas e com os processos de criação, característicos da produção em Arte. Elementos visuais e também emocionais, que numa junção - incluindo a eficácia e excelência técnica - fazem suas obras serem originais. Com isso, o fato de a artista compor vitrines em ruas e *shoppings* acarreta visualizações sobre o artístico diferentes das que comumente aparecem em materiais de caráter intencionalmente educacional. Por isso consideramos que não só a produção e a figura de Frida, mas a de outros/as artistas e períodos da história da Arte podem estar dispersos em vários elementos da nossa cultura, explícita ou implicitamente, podendo ser analisados e lidos, especialmente nas propostas de ensino de Arte, numa perspectiva que provoque e suscite múltiplas interpretações e leituras, favorecendo assim, a reflexão sobre a produção de subjetividades e identidades dos e pelos sujeitos.

## NOTAS

\* Maria Eduarda Carrenho Fabrin é graduada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: dudacarrenhofabrin@gmail.com

\*\* João Paulo Balisnei é professor do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da referida instituição, bolsista da Capes/Programa Doutorado Sanduíche no Exterior - Processo nº {88881.131578/2016-01}. É membro do GEPAC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura - e desenvolve pesquisas sobre Estudos Culturais, Cultura Visual, Ensino de Arte e Visualidades. E-mail: vjbaliste@gmail.com

\*\*\* Sonia Maria da Costa Mendes é professora do Instituto Federal do Paraná - IFPR - Campus Ivaiporã/PR. Possui doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUCSP (2011); mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2003) e graduação em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: soniacostamendes@gmail.com

<sup>1</sup> Em *Pinóquio às avessas*, literatura de Rubem Alves (2010), livro que conta a história de Felipe, um menino que se interessa por pássaros e que demonstra insatisfação perante aquilo que a escola lhe apresenta, Rubem Alves sugere que uma das estratégias para que existam mais escolas-asas é subverter ou ao menos questionar aquilo que é tomado como natural ao espaço escolar.

<sup>2</sup> Talvez, como defende Guacira Lopes Louro (1997), isso também seja um desdobramento dos espaços ocupados e direcionados às mulheres ao longo dos séculos e da pouca divulgação e valorização de nomes e obras de artistas mulheres,

conforme as questões sociais, políticas, religiosas, culturais e históricas de cada contexto.

<sup>3</sup> Arte Latino-Americana e Muralismo são temas que integram o currículo escolar das escolas paranaenses, sendo caracterizados pelas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica-Arte* (PARANÁ, 2008), como conteúdos que estruturam as séries finais do Ensino Fundamental e que são retomados no Ensino Médio. Desta forma, intervenções pedagógicas tematizadas com a vida e obra de Frida Kahlo possibilitam abordar (pelo menos) estes dois conteúdos – Arte Latino-Americana e Muralismo –, como forma de apresentar caminhos para um estudo pautado na Cultura Visual.

<sup>4</sup> Uma coleção cápsula está relacionada a eventos especiais, além de ser menor e durar menos tempo que outras coleções.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Júlia B. Um brinde à identidade, à diversidade e à alteridade: um passeio pelo mundo dos mortos no sul do México. **Abehache**: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, São Paulo, v. 8, n.1, p.53-72, jan./jun. 2015.

ALVES, Rubem. Gaiolas ou asas? In: ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas**. Campinas, SP: Verus, 2010.

ARAS, Lina M. B. Um olhar sobre a arte de Frida Kahlo. In.: IV Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas. **Anais eletrônicos do IV Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas**, Salvador: USP, 2000. p. 1-15. Disponível em:<<http://anphlac.fflch.usp.br>> Acesso em: 13. out. 2016.

ARCQ, Teresa (curadora). Introdução. In: FRIDA KAHLO: conexão entre mulheres surrealistas no México: exposição: de 27 setembro de 2015 a 10 de janeiro de 2016, **Instituto Tomie Ohtake**, São Paulo, SP. Ed. Bilíngue: português/inglês. Realização Ministério da Cultura: Lei Federal de Incentivo à Cultura.

BALISCEI, João Paulo. **Os artefatos visuais e suas pedagogias**: reflexões sobre o ensino de arte. 141 f. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Imagens como pedagogias culturais em cenários da educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Ed da UFSM, 2014. p. 199-224.

FARINA, Modesto; PEREZ, Cortez; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Blucher, 2011.

FRIDA KAHLO: conexão entre mulheres surrealistas no México: exposição: de 27 setembro de 2015 a 10 de janeiro de 2016, **Instituto Tomie Ohtake**, São Paulo, SP. Ed. Bilíngue: português/inglês. Realização Ministério da Cultura: Lei Federal de Incentivo à Cultura.

HAGHENBECK, Francisco Geraldo. **O segredo de Frida Kahlo**. Tradução de Luis Reyes Gil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores**: como as cores afetam a emoção e a razão. Tradução de Maria Lúcia Lopes da Silva. São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo**: um autorretrato íntimo. Rio de Janeiro: José Olympo, 1994.

KETTENMANN, Andréa. **Diego Rivera**: um espírito revolucionário na Arte Moderna. Cidade do México: Taschen, 2001.

LEVINZON, Gina Khafif. Frida Kahlo: a pintura como processo de busca de si mesmo. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v.1, n.2, p. 49-60, jun. 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MUSEO FRIDA KAHLO. **Frida Kahlo Museu**. Disponível em:<<http://www.museofridakahlo.org>>. Acesso em: set-nov. 2016.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem a sala de aula**: reflexões sobre cultura visual. São Paulo: Idéias&Letras, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte**. Curitiba: SEED, 2008.

PEDROSA, Israel. **O universo da cor**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2012.

PRADO, Adonia Antunes. O zapatismo na revolução mexicana: uma leitura da revolução agrária do sul. **Revista Estudos, Sociedade e Agricultura**, v. 20, p.144-174, abr. 2003.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SILVEIRA, Luciana Martha. **Introdução à teoria da cor**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

STEINBERG, Shirley.; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informações e infância pós-moderna. In: **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Shirley. Steinberg, Joe. Kincheloe (orgs.). Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

SOUZA, Ana Maria Alves. **Frida Kahlo**: imagens (auto)biográficas. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado Centro de Comunicação e Expressão). Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

VASCONCELLOS, Camillo de Mello. As representações das lutas de independência no México na ótica do muralismo: Diego Rivera e O' Gorman. **Revista de História**, v.1, p. 283-304, out. 2005.

Recebido em: março de 2017.  
Aprovado em: agosto de 2017.