



SEÇÃO DOSSIÊ TEMÁTICO

Visualidades em disputa: discussões sobre a formação do sensível da pessoa com deficiência visual

Disputed visualities: discussions on the sensitive formation of the person with visual impairment

Luciana Bernardinello¹
Camila Santana Mascarenhas²
Helton Messini da Costa³
Glauce Mara Gabry de Freitas Arder⁴
Eliana Paula Calegari⁵

RESUMO

O presente artigo se propõe a discutir dialogicamente acerca das possibilidades e dos desafios nos processos de ensino-aprendizagem na área da Arte/Educação para a formação do sensível, nas intersecções com os estudos da Cultura Visual. Nesse sentido, optamos pela revisão bibliográfica e pela crítica de arte, abarcando formulações teórico-filosóficas especialmente dedicadas às análises – processos de produção, mediação, fruição e interpretação – situados no/em trânsito com as Artes Visuais. Com efeito, nossos diálogos abraçam concepções que mapeiam a construção histórico-social da visualidade, afastando-se de limitações impostas ao universo das imagens – seus saberes, fazeres e afetos – no âmbito da educação das pessoas com deficiência visual. Igualmente instigados pela potência de atividades que corporificam experiências estéticas por meio das poéticas visuais, nos valem dos estudos marxianos centrados no fetichismo da mercadoria e no espetáculo a fim de refletirmos – e/ou ao menos esgarçarmos –, os modos hegemônicos ocupados pelas imagens na sociedade capitalista contemporânea em suas contradições e disputas. Com essas breves discussões consideramos, de modo preliminar, que no regime estético das Artes, a imagem não se apresenta como um duplo ou uma tradução – como no caso da audiodescrição –, mas sim com uma organização a ser estabelecida esteticamente com a função-frase e a função-imagem.

Palavras-chave: Cultura Visual. Deficiência Visual. Artes Visuais. Arte/Educação. Formação do Sensível.

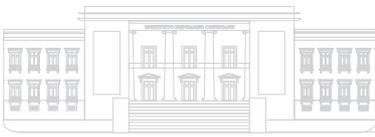
1 Instituto Benjamin Constant (IBC)
Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF)
E-mail: lucianabernardinello@ibc.gov.br

2 Instituto Benjamin Constant (IBC)
Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Visual pela Faculdade de Educação São Luís
E-mail: camilamascarenha@ibc.gov.br

3 Universidade Federal Fluminense (UFF)
Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF)
E-mail: messiny@gmail.com

4 Instituto Benjamin Constant (IBC)
Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF)
E-mail: glaucemaragabry@ibc.gov.br

5 Instituto Benjamin Constant (IBC)
Doutora em *Design* pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
E-mail: elianacalegari@ibc.gov.br



ABSTRACT

This article proposes to discuss dialogically about the possibilities and challenges in the teaching-learning processes in the field of Art/Education for the formation of the sensitive, in the intersections with the studies of Visual Culture. In this sense, we opted for literature review and art criticism, encompassing theoretical-philosophical formulations especially dedicated to analysis – processes of production, mediation, fruition and interpretation – situated in/in transit with the Visual Arts. Indeed, our dialogues embrace conceptions that map the historical-social construction of visibility, moving away from limitations imposed on the universe of images – their knowledge, actions and affections – in the context of the education of people with visual impairments. Equally instigated by the power of activities that embody aesthetic experiences through visual poetics, we use Marxian studies centered on the fetishism of merchandise and spectacle in order to reflect – and/or at least fray – the hegemonic modes occupied by images in society contemporary capitalist in its contradictions and disputes. With these brief discussions, we consider, in a preliminary way, that in the aesthetic regime of the Arts, the image does not present itself as a double or a translation – as in the case of audio description –, but rather as an organization to be aesthetically established with the phrase-function and the image-function.

Keywords: Visual Culture. Visual Impairment. Visual Arts. Art/Education. Formation of the Sensitive.

1. Introdução

*Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
(BARROS, 1996, p. 75)*

Manoel de Barros, em suas dialogias poéticas, aponta-nos a sensibilidade como caminho para [re]descobrir a multiplicidade que a vida já é e que habita nas entranhas de cada ser social enquanto potência criativa. Se a imaginação possibilita transver, a proposição desse poeta – que tece “desenhos verbais de imagens”⁶ –, nos leva à questão das experiências estéticas por meio da produção de tessituras criativas.

Do mesmo modo, em suas dialogias plásticas, Paul Klee entende que “A arte não reproduz o visível, mas torna visível” (KLEE, 2001, p. 43). Compondo sua pesquisa artística por caminhos que rastreiam uma visualidade para além do órgão visual, esse artista – de “traço não acostumado”⁷ –, “[...] estabelece um diálogo com o espectador, criando uma ressonância com o objeto que não se limita às relações meramente retinianas, ou às intenções esquemáticas vinculadas à contemplação da natureza” (LAGÔA, 2006, p. 128).

Desse modo, ambos – Paul Klee e Manoel de Barros – imersos no trabalho criador com a materialidade do mundo, propõem um acesso de múltiplas camadas de apreciação estética,

6 Conforme narrativa do próprio Manoel de Barros em entrevista à Revista Palavra (2011).

7 No verso “[...] Não use o traço acostumado”, em *As Lições de R.Q.* – parcialmente citada em epígrafe – Manoel de Barros (1996) parece-nos fazer referência à Paul Klee quando esse artista plástico, no desejo de desacostumar o traço, passou a pintar com sua mão não dominante: a esquerda.



aproximando-nos dos múltiplos sentidos do corpo, das invenções e das inventividades com os “desvios” das palavras-imagens e das imagens-palavras.

O discurso poético manoelino ao brincar com o nosso jeito de perceber e de sentir por meio de uma linguagem que desconstrói, evoca-nos outras tantas relações dialógicas, como aquelas experienciadas pelo jogo da imagem e da palavra, materializadas, por exemplo, na pintura de René Magritte em *La trahison des images* (1929) – *A traição das imagens* –, na qual lemos “*Ceci n’est pas une pipe*” (“*Isto não é um cachimbo*”) abaixo da figura de um cachimbo. Já que nessa obra de arte multidimensional e polissêmica, as articulações entre o visível-invisível, entre a imagem-palavra, mobilizam reflexões sobre o que é a imagem, o estético e o que é uma representação.

Com efeito, no regime estético das artes, não são, em primeiro plano, a imagem em si e as propriedades dos dispositivos técnicos que definem a sua natureza, mas sim a “[...] potência de significação e de afeto que lhe é associada” (RANCIÈRE, 2012, p. 11-12), assim como as relações que são tecidas nas coletividades e as inscrições da arte nos espaços de partilha, entre o todo e as particularidades.

Ora, nesta trilha alquímica entre as palavras e as tintas é que se revela uma leitura da poesia manoelina em dialogia com as artes visuais: tanto “[...] pelas inúmeras referências a artistas plásticos, obras de arte e objetos que agem como intertextos na obra literária, provocando a atualização de conceitos, técnicas e elementos da linguagem visual” (MENEGAZZO, 2009, p. 73-74) quanto “[...] pelo exercício poético consciente que investe na busca de mecanismos discursivos, apropriando-se das linguagens popular e regional, até os poemas metalinguísticos, nos quais [...], dialoga com leitores e explicita conceitos que norteiam sua poética” (MENEGAZZO, 2009, p. 73-74).

No âmbito do [descom]passo entre a realidade objetiva, a percepção subjetiva e os signos constituídos coletivamente nas contradições dos processos histórico-sociais para dizer dos saberes, fazeres e afetos, um componente pujante se faz ativo: a imaginação enquanto possibilidade humana para evocar ou criar e produzir imagens, independentemente da presença física dos objetos a que se referem. Mas, ao caminharmos para o entendimento de Bachelard (2013) sobre a eclosão de imagens em processos nos quais a “[...] linguagem poética, quando traduz imagens materiais, é um verdadeiro encantamento de energia” (BACHELARD, 2013, p. 6), deslocamos a primazia do sentido da visão – marca indelével da tradição filosófica ocidental – para a provocação e a resistência, que exige a intervenção corpórea por meio de uma imaginação material, na qual a mão operante, no corpo a corpo – como proposto por



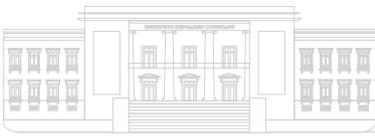
Merleau-Ponty (2011) em dialogia com a corporeidade encarnada no movimento – com a materialidade do mundo, mobiliza os devaneios da vontade: “Experimentando no trabalho de uma matéria essa curiosa condensação das imagens, das forças, viveremos a síntese da imaginação e da vontade” (BACHELARD, 2013, p. 20).

Nessa referência da imaginação como potência dos processos de criação, o documentário de Pedro Cezar (LETRASINVERSO, 2009), *Só dez por cento é mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros*, materializa essa interpenetração e unidade do sensitivo e do lógico a partir da percepção de imagens por meio dos contornos das formas em manchas, reentrâncias, buracos, ausências de argamassa e limos nas mais diversas texturas de paredes e muros. Quando o lápis virtual passeia por essas superfícies, traçando na bidimensionalidade, a tridimensionalidade de um carro, de uma lata de conservas aberta, a cabeça de um elefante, uma casa, uma borboleta de asas abertas e um cachorro, experienciamos que no sentido da percepção implicam-se os sentidos sensíveis e práticos, bem como a tomada de consciência desses sentidos.

Em outras palavras, vivendo é que o ser social percebe corporalmente o mundo. É nessa prática da vida – nas relações com as pessoas e com as coisas do mundo – que passamos às observações orientadas, voluntárias, convertendo, pois, a percepção em uma atividade específica, o que implica análise, síntese e interpretação daquilo que percebemos. Portanto, a percepção não pressupõe somente a capacidade humana para reagir a um estímulo sensível, mas ainda a aptidão para tornar consciente a correspondente qualidade sensível que é propriedade de um determinado objeto (RUBINSTEIN, 1973).

Se no nascedouro do pensamento imbrica-se a sensibilidade, a imaginação revela-nos que é por meio desse processo singular que operamos com imagens que não se limitam à reprodução do diretamente percebido. Logo, podemos dizer que toda imagem é tanto evocação – enquanto memória – quanto transformação do reproduzido. Contudo, “se à memória compete a reprodução do experienciado sobre a forma de imagens, à imaginação compete sua modificação” (MARTINS, 2015, p. 228).

No transvio dessas urdiduras amalgamadas pelos processos de imaginar e criar é provável que o cinema – atividade artística que não se restringe a reproduzir o vivido –, desde sua considerada primeira exibição para um pequeno público no Grand Café em Paris, nos idos anos de 1895, com a projeção de *La Sortie de l’usine Lumière à Lyon* (A saída da Fábrica Lumière em Lyon), na qual o impacto da percepção das imagens em movimento da locomotiva exposta em uma tela, além de apresentar ao mundo o cinematógrafo, possibilitou uma série de reflexões em torno do que hoje chamamos de Estudos Visuais, na medida em que essa linguagem audiovisual questionou concepções sobre “ver” e “não-ver” – tal como os estudos contemporâ-



neos da Cultura Visual, que alargam o campo de investigação para além das imagens artísticas, somando a esse campo, os estudos de práticas culturais imagéticas, enquanto construções histórico-sociais que expõem de maneira assertiva a capacidade de mobilização econômica, social e política das imagens.

Nesse sentido, tal qual Paulo Freire (2018), em *Pedagogia do oprimido*, obra de 1968, reconhecemos a amplitude do assunto que propomos trazer nesse artigo e com o qual desejamos – em certa medida – refletir determinadas questões discutidas em nossos encontros dialógicos no Grupo de Pesquisa *Trabalho, Arte, Educação*⁸. Consideramos essa escrita coletiva como uma aproximação a um tema que sabemos de tamanha pertinência enquanto possibilidade de formação do sensível das pessoas com deficiência visual.

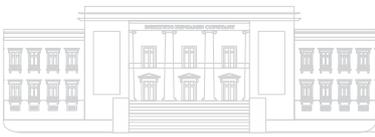
Diante do exposto nessa introdução, intencionamos tecer reflexões sobre as possibilidades e os desafios dos processos de ensino-aprendizagem na área da arte/educação, a partir das fronteiras e trânsitos dos aportes teóricos trazidos pelos estudos da Cultura Visual. Para tanto, iniciaremos com diálogos introdutórios em torno das concepções e intersecções entre cultura, visualidade e arte/educação. No segundo momento, instigados pela potência dos estudos marxianos para discutir a diversidade imagética na contemporaneidade, partiremos das categorias fetichismo da mercadoria (MARX, 2017) e espetáculo (DEBORD, 1997) para questionar os modos hegemônicos de pensar, fazer e sentir as imagens. E, por fim, abordaremos a temática da Cultura Visual a partir das múltiplas possibilidades de contribuição das imagens na composição/produção de saberes, fazeres e afetos das pessoas com deficiência visual.

2. Cultura, visualidade e arte/educação: diálogos introdutórios

*Em primeiro lugar, as imagens da arte,
enquanto tais, são dessemelhanças.
Em segundo lugar, a imagem não é uma
exclusividade do visível. Há um visível que não
produz imagem, há imagens que estão em
todas as palavras.*
(RANCIÈRE, 2012, p. 15-16)

A massiva incorporação de imagens pelas tecnologias de comunicação no cotidiano, “[...] não apenas a fotografia e o filme, mas também o som – com a introdução do cassete de

⁸ Vinculado ao Centro de Estudos e Pesquisas (Cepeq) da Divisão de Pós-Graduação e Pesquisa (DPP) do Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (DPPE) do Instituto Benjamin Constant (IBC).



áudio e a disponibilidade mais ampla de equipamento de gravação – e o vídeo, seguindo o aparecimento no mercado das primeiras câmeras padronizadas individuais” (ARCHER, 2001, p. 61), impulsionou os debates contemporâneos sobre a arte e a visualidade em um novo campo de estudo em torno da cultura: os assim chamados Estudos Culturais, Cultura Visual e Estudos Visuais, nos anos de 1970 e 1980.

Contudo, já nas primeiras décadas dos anos de 1990, a composição de um campo transdisciplinar que intenciona contribuir para o alargamento das imagens e das experiências visuais reverberou nos trânsitos questionadores dos ditos critérios e fronteiras entre o “artístico” e o “não artístico”, ou ainda entre a “baixa” e a “alta cultura”, operando na transposição de tais demarcações hierárquicas.

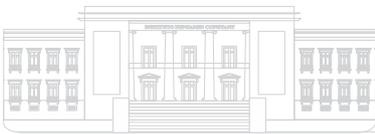
Em artigo publicado no *Journal of Visual Culture*, Mitchell (2002) esclarece que “[...] os estudos visuais são os estudos da cultura visual. [...] Na prática, é claro, confundimos frequentemente as duas coisas” (MITCHELL, 2002, p. 166, tradução nossa), razão pela qual prefere “ampliar o termo ‘cultura visual’ de modo a abranger tanto a área como seu conteúdo e deixar que o contexto esclareça seu significado” (MITCHELL, 2002, p. 166, tradução nossa).

Sob esse paradigma da desterritorialização dos contornos disciplinares, o campo da arte na contemporaneidade expande suas fronteiras para o campo ampliado⁹ da cultura, lugar ocupado à princípio pelas pesquisas antropológicas (FOSTER, 2005), provocando agenciamentos diferentes dos convencionais entre o artista, a obra e o público.

No Brasil, esse movimento é explicitamente percebido no contexto da exposição *Nova Objetividade Brasileira* (1967), que reunindo diferentes vertentes das vanguardas nacionais – Arte Concreta, Neoconcretismo, Nova Figuração – em torno da ideia de “nova objetividade” – noção criada por Hélio Oiticica no evento *Propostas 66* para investigar a situação da arte no país – abraçou como elementos basilares: o posicionamento político, a superação do quadro de cavalete, a participação corporal, tátil e visual do público.

Essa “chegada de múltiplas tendências”, plasmadas na/com a intensificação dos debates sobre os tipos de participação do público na obra de arte, incidindo ainda sobre o processo artístico formal e o engajamento político na perspectiva da dimensão social da experiência artística, pode ser observada em diversas produções artísticas dos anos 1960 e 1970, como, por exemplo, na obra *Bicho* (1960), de Lygia Clark, que imprime o vanguardismo na discussão sobre a perspectiva do “espectador-participador”.

9 Em referência ao termo cunhado por Rosalind Krauss (1984): “*Sculpture in the expanded field*” (“*Escultura no campo ampliado*”).



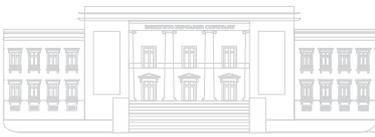
Partindo das leituras de *Eros e a civilização*, de Herbert Marcuse (1975) e a *Sociedade do espetáculo*, de Guy Debord (1997), o artista Hélio Oiticica desenvolve ainda a concepção de “além-participação” com a obra *Apocalipopótese* (1968), evento marcante que rompeu com a ideia de objeto artístico estático e de autoria única e exclusiva do artista, ao propor uma manifestação artística coletiva, que assumiu de modo marginal a colaboração do público.

No entanto, precisamos ressaltar que essa abordagem transgressora dos padrões convencionais – de superação dos suportes clássicos de pinturas e esculturas, de invasão da arte no espaço urbano para além dos museus e galerias –, não foi suscitada automaticamente, mas sim engendrada no percurso de pesquisa artística. Na série *Núcleos* (1960), Oiticica já pesquisava a interação com o espectador, não apenas pela contemplação retiniana, mas também pela inserção corporal no objeto. Propondo com isso uma apreciação estética curiosa e criativa, diferente do olhar anestesiado e pacífico, permitindo ainda uma vivência da cor como ação (DONADEL, 2010).

No que concerne à arte/educação, Ana Mae Barbosa (2011) identifica diferentes vertentes de análise sobre a Cultura Visual nos processos de ensino-aprendizagem de arte no Brasil na atualidade: a Cultura Visual excludente, a Cultura Visual includente e a Contracultura Visual, no qual as discussões movem-se com discordâncias sobre a gênese do campo no Brasil, o seu caráter histórico no ensino de arte, as suas materialidades e a criticidade sobre os usos da imagem no sistema capitalista contemporâneo.

Nessa sequência, os estudos sobre as confluências da arte e da cultura, enquanto um exercício de análise entrelaçado à pluralidade de discussões – e dissensões teórico-práticas – tensionam a centralidade da visualidade nas sociedades contemporâneas, fazendo-nos refletir sobre as potências, as fragilidades e as limitações impelidas por outros agenciamentos para se pensar, fazer e sentir as imagens no processo de ensino-aprendizagem. De tal modo que o campo da arte/educação, atualmente, possui composições curriculares com as Artes Visuais, a Comunicação Visual e a Cultura Visual de forma integrada (BARBOSA, 2011).

Com o afrouxamento das categorizações e das fronteiras disciplinares, tomadas em conjunto às novas técnicas de manipulação de imagens – proporcionadas pelo avanço da tecnologia por meio de dispositivos técnicos, as quais possuem recursos da digitalização –, irrompem possibilidades para a composição de uma arte dita coletiva, na qual cada indivíduo poderia criar e alterar a imagem, suprimindo e adicionando elementos (COUTINHO, 2008). Esse processo de criação coletiva, em que o sentido da autoria e da originalidade emergem transformados, como se esses novos procedimentos estabelecessem outro ordenamento, deixa-nos



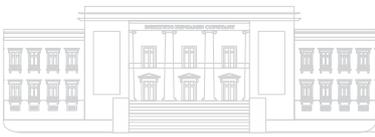
cientes das ambivalências, fazendo-nos adentrar os debates, trazendo à baila as concepções de visão e de visualidade.

Como proposto por Hal Foster (1998), na obra *Vision and visibility*: “Embora a visão sugira uma operação física, e a visualidade uma operação social, de fato, as duas não se opõem como a natureza se opõe à cultura: a visão é também social e histórica, e a visualidade envolve o corpo e a psique” (FOSTER, 1998, p. 9, tradução nossa). Mas, constituindo-se como par dialético visão e visualidade “[...] não são idênticas: aqui, a diferença entre os termos sinaliza uma diferença no âmbito do visual – entre os mecanismos da visão e suas técnicas históricas, entre o dado da visão e suas determinações discursivas” (FOSTER, 1998, p. 9, tradução nossa). Ou seja, “[...] uma diferença, muitas diferenças, entre como vemos, como somos capazes, autorizados ou levados a ver, e como vemos esse ver ou não-ver” (FOSTER, 1998, p. 9, tradução nossa).

Diante do exposto, entendemos com Marx (2015) em seus *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, que o processo de humanização dos sentidos do ser social diz também sobre a formação e o desenvolvimento de sentidos que não são imediatamente “dados” pela natureza, mas que vinculados a essa organicidade, por meio da atividade social, constituem-se em sentidos propriamente humanos.

[...] tal como só a música desperta o sentido musical do homem, tal como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, não é *nenhum* objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim assim como a minha força essencial é para-si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido correspondente a ele) vai precisamente tão longe quanto vai o *meu* sentido, [...]. Pois não só os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, apenas advêm pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até hoje (MARX, 2015, p. 352, grifos do autor).

Do mesmo modo, apoiados nesse pressuposto materialista histórico-dialético, apreendemos a cultura enquanto produto do trabalho humano coletivo e, assim, expressão do processo histórico-social. Logo, entre o trabalho, a arte e a cultura não existe uma muralha intransponível, ainda que cada uma dessas atividades apresente um tipo específico de teleologia – o predomínio da utilidade prático-material, no trabalho, a utilidade sensível, na arte e a utilidade dos signos externos para orientar o desenvolvimento do psiquismo, na cultura – já que a natureza criadora comum a essas atividades possibilita ao ser social a criação de novos objetos, em um processo de descobertas de novas propriedades e qualidades desses objetos,



tanto quanto de novas relações entre as coisas, ampliando consideravelmente a sensibilidade humana (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010).

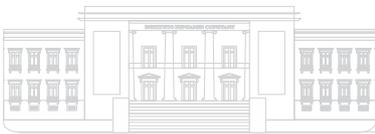
Por isso, a exigência da formação e aprimoramento de características do gênero humano – desde “[...] os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações cotidianas entre os seres humanos, até as formas mais elevadas de objetivação humana, como a arte, a ciência e a filosofia” (DUARTE, 2013, p. 38) –, que não sendo, pois, transmitidas biologicamente, exigem que delas nos apropriemos historicamente.

Se por um lado, por intermédio da arte somos instigados a estabelecer uma relação crítica e reflexiva a partir de nossa existência no mundo, por outro lado, sabemos que não cabe à arte uma função de normatizar a conduta das sociedades, reduzindo-se, portanto, à ideologia ou mesmo à mera forma de conhecimento, já que, em uma perspectiva verdadeiramente estética, a obra de arte é, antes e sobretudo, a concretização da potência criadora humana, e sob essa condição, vive por si mesma uma realidade própria, que não se deixa limitar em um critério ideológico ou sociológico (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010).

A mesma observação é válida para o entendimento da função social da arte como uma espécie de contágio com os sentimentos do artista, tal qual em um processo de amplificação quantitativa do sentir, ou ainda como um prazer estético, que desconsidere a distinção da emoção estética da emoção comum. Porque embora empregue questões e materialidades extraídas da vida cotidiana, as configurações produzidas exclusivamente pelas obras e objetos artísticos, abrem a cada ser social em particular a possibilidade de produzir sentimentos que normalmente não são vivenciados cotidianamente (VIGOTSKI, 2001).

Pelo fato de a arte ser uma técnica social do sentimento, “[...] um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser”, (VIGOTSKI, 2001, p. 315), ao contrário do que possamos pensar, nas obras e objetos artísticos, os sentimentos do artista não se tornam sociais, mas sim pessoais, “[...] sem com isso deixar de ser social” (VIGOTSKI, 2001, p. 309). Por isso, quando a arte realiza a catarse – um processo singular responsável pela transformação/superação das emoções em sentimentos que não encontram vazão na vida cotidiana – o artista e/ou o fruidor transformam esses “[...] sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções” (VIGOTSKI, 2001, p. 309).

Na produção de obras e objetos estéticos, o artista apropria-se dos processos existentes na vida social, mas os insere em novas configurações específicas da arte, portanto, para a fruição dessas produções estéticas “não basta entender da estrutura da obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito



da arte se manifestará em sua plenitude” (VIGOTSKI, 2001, p. 314). Assim, a questão da educação do sensível, pontua-nos possibilidades substanciais para a formação humana *omnilateral*.

Mas o descompasso entre o desenvolvimento do gênero humano e o desenvolvimento do indivíduo nos revela que, na história humana até a contemporaneidade, a formação das sociedades tem significado a formação do indivíduo para uma posição no interior da divisão social do trabalho, o que, por conseguinte, alude à obstrução da formação do indivíduo como ser genérico, um ser que represente o desenvolvimento integral das potencialidades do gênero humano (MARX, 2015).

Não podemos deixar de destacar também que, por conta disso, a problemática da estética na sociedade capitalista contemporânea centra-se, principalmente, na fragmentação dos sentidos, já que os bloqueios materiais e sociais inerentes ao metabolismo desse sistema impõem – a uma parcela considerável da humanidade – o atrofiamento e o embrutecimento do sensível (MARX, 2015).

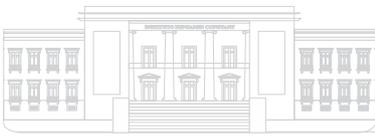
3. Imagens na contemporaneidade: “fetichismo da mercadoria” na “sociedade do espetáculo”?

O princípio do fetichismo da mercadoria, a dominação da sociedade por “coisas suprassensíveis embora sensíveis”, se realiza completamente no espetáculo, no qual o mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existe acima dele, e que ao mesmo tempo se faz reconhecer como o sensível por excelência.

(DEBORD, 1997, p. 28)

A exposição imagética a qual estamos submetidos na contemporaneidade, sobretudo nas redes sociais, compõe intensos debates e questionamentos, especialmente a respeito dos chamados filtros de imagem – recurso técnico largamente empregado em reproduções fotográficas digitais. Um artigo publicado na prestigiada revista científica britânica *Media Psychology* adentra a problemática da exposição imagética, principalmente de meninas adolescentes, que influenciadas pelas imagens de personalidades midiáticas, condenam-se à contínuos processos de depreciação da autoimagem, desembocados em sofrimentos, tais como, anorexia, bulimia e depressão (KLEEMANS *et al.*, 2016).

Não obstante, as discussões que envolvem as imagens digitalmente manipuladas possuem um longo lastro, particularmente quando relacionadas às estratégias nas quais mensa-



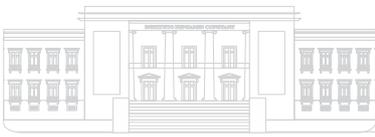
gens subliminares em propagandas já remontavam à década de 1970. Todavia, se optarmos por retroceder ainda mais no tempo, é notável como o cinema e a propaganda compuseram o plano ideológico nos regimes fascistas europeus, no curso da Segunda Guerra Mundial ou durante os anos de Guerra Fria – apenas para nos ater a alguns exemplos. Todavia, surpreendentes na contemporaneidade a amplitude alcançada pelo fenômeno da circulação de imagens, com o vigor e a difusão proporcionada pelo advento da internet e das chamadas redes sociais.

Com efeito, uma análise sobre o fenômeno da Cultura Visual prescinde por questões metodológicas compreendê-la para além de uma abstração, isto é, destacar que ao tratarmos da visualidade e das imagens, demarcamos de qual lugar falamos: uma sociedade mediada por relações sociais capitalistas em disputas, em que o visível e o não visível, assim como a imagem e a visualidade, estão preenchidas pela dinâmica do valor em expansão.

A imagem destina-se – juntamente com toda produção material e imaterial produzida pela humanidade – ao consumo e à conseqüente valorização do valor. Por isso, uma abordagem marxiana que analise o fenômeno como um conjunto articulado de múltiplas determinações, uma totalidade concreta, e que, da mesma forma, compreenda as contradições que envolvem o fenômeno, implica em absorver da categoria fetichismo da mercadoria, exposta sobremaneira por Marx (2017), em seu primeiro volume *d'O capital*, em interlocução com a categoria espetáculo de Guy Debord (1997), um sentido concreto para a questão da Cultura Visual na sociedade capitalista, cindida em classes e transpassada pelas questões de raça, gênero, deficiência, ecológica, entre outras.

Sabemos, contudo, que o objetivo de Marx n'*O capital* centrava-se demasiadamente na compressão da organização societária que se espalhava pela Europa e, não obstante, por todo o mundo então conhecido, fundada sobre a consolidação do poder político e econômico da burguesia. Em síntese, as formas prioritárias que dilatavam a nova dinâmica social fortuita do século XIX.

Dessa forma, seguem daqui duas pertinentes observações: primeiro, que embora a estética não estivesse contemplada no primeiro plano da abordagem que Marx (2017) desenvolve sobre a economia política, sua argumentação infere que a prática capitalista de acumulação absorve peremptoriamente toda a vida social, incluindo a produção artística e/ou cultural. Em segundo lugar, o fato de nos encontrarmos no século XXI cada vez mais imersos no metabolismo do capital sugere que, não ultrapassado seus limites externos ou internos, as contradições, tendências e contratendências imanentes ao seu desenvolvimento permanecem, no mínimo, em vigor – para não dizer que se aprofundam e se agudizam ainda mais – o que, de



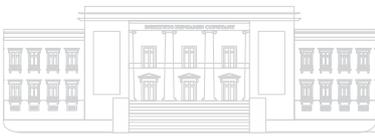
imediatos, infere na atualidade das análises de Marx (2017) para todo o conjunto dos complexos da vida que subsiste sob o capitalismo.

Não por menos, “a dominação da sociedade por coisas suprassensíveis embora sensíveis”, como expressa Guy Debord (1997, p. 28), atinge níveis inimagináveis com a expansão das redes sociais e sua velocidade de comunicação. Cabe ressaltar dessa afirmação que o caráter de dominação social se concentra muito mais no conteúdo do que na forma, muito embora esta última, enquanto veículo, retroage qualitativamente sobre a primeira se atentarmos para a questão da velocidade e compreensão do tempo. Dizemos isso porque não se pretende aqui tecer uma crítica romântica à expansão tecnológica, contudo é notável que sob os auspícios do capital essa expansão tenha incidido em uma manifestação brutal de mistificação da realidade social, tal feito, encontra na circulação de imagens um cenário profícuo à elevação de signos que emulam a realidade social e transferem para o centro da dinâmica da vida humana uma potência externa ao seu ser, um produto de sua mente. Conforme assevera Marx (2017), o fetichismo da mercadoria manifesta que:

A impressão luminosa de uma coisa sobre o nervo óptico não se apresenta, pois, como um estímulo objetivo do próprio nervo óptico, mas como forma objetiva de uma coisa que está fora do olho. [...]. É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Desse modo, para encontrarmos uma analogia, temos de nos refugiar na região nebulosa do mundo religioso. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim, se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias (MARX, 2017, p. 148).

Observando a contradição entre o capital e o trabalho que opera sob o capitalismo, Marx (2017) compreende que sob essa forma social, a apropriação privada da produção de toda e qualquer riqueza social encerra o trabalho humano sob o paradoxo de não se reconhecer no produto de sua própria atividade. Desse modo, o trabalho, fonte da riqueza social, aparece para a humanidade como trabalho alienado e fetichizado, isto é, promotor de criações que dominam a criatura, tal como o célebre personagem *Frankenstein*, da escritora Mary Shelley (2017), lançado em 1818.

Por sua vez, aproximadamente um século posterior à Marx, Guy Debord (1997) em seu ensaio *A sociedade do espetáculo*, publicado em 1967, atualiza e expande a dimensão do fetichismo para as condições concretas que assumia o capitalismo nos anos de 1960. Instigado



pelas contradições que incidiam sobre o socialismo real da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e, com essas contradições, os percalços assumidos pela esquerda comunista francesa, o líder da Internacional Situacionista e ativo membro das manifestações do Maio de 1968 em Paris concebeu o espetáculo como o grau máximo do fetiche, isto é, a manifestação tardia da tendência à naturalização do sistema do capital como única força social real.

Assim, a produção artística e cultural, agentes sociais em potencial do espetáculo, amalgamadas em uma ponta ao *ethos* burguês e à valorização do valor, e em outra, à crítica e superação deste estado de coisas, compreenderia, ora ao mesmo tempo, ora em distintas pontas, anunciar o espetáculo “[...] não como um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14).

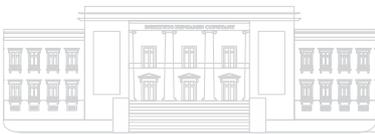
Nesse sentido, o espetáculo, por um lado, carrega em sua essência um potencial transgressor, contudo, por outro, traduz irremediavelmente o fetiche do pós-guerra, operando aqui, não mais como tragédia, mas como farsa, posto que reencenada e, portanto, prenúncio do que alguns anos mais tarde seria conhecido como pós-modernidade.

Portanto, é lícito compreender no desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo contemporâneo a função social da imagem como mediadora do espetáculo capitalista e o mundo por este produzido. Dito de outra forma, numa época em que cada vez mais o capital hipoteca o futuro, valendo-se para tanto, da ocultação e relativização das contradições sociais, sobretudo as do presente, bem como revisando periodicamente a seu interesse as do passado, síntese das chamadas “*fake news*” (MCINTYRE, 2018), anunciando sempre mais do mesmo – o único caminho possível – e produzindo um realismo em que, como na afirmação de Mark Fisher (2020, p. 8) “[...] é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo”, a super propagação das imagens como mediadores sociais atuam, salvo as resistências que comportam a arte, na imediata e constante obnubilação do real.

4. [Com]partilhamentos do sensível: considerações provisórias

*O sonho é ver as formas invisíveis
Da distância imprecisa, e, com sensíveis
Movimentos da esperança e da vontade,
Buscar na linha fria do horizonte
A árvore, a praia, a flor, a ave, a fonte —
Os beijos merecidos da Verdade.*

(PESSOA, 1972, n.p)



Nos espaços do cotidiano escolar tanto quanto nos espaços culturais – permeados por múltiplas relações dialógicas –, compreendemos que a fruição de imagens artísticas demanda abordagens que favoreçam a leitura da obra de arte como vivência estética relacional, ou seja, uma vivência que relacione o produto da obra (a obra em si) com o processo de criação, a sua intersecção com outras obras (do mesmo autor e/ou de outros autores), o seu contexto histórico e estilístico e as experiências do fruidor (ZANELLA *et al.*, 2007).

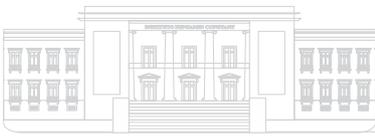
Nesse sentido, Ana Mae Barbosa (2010) destaca a importância da Abordagem Triangular no ensino da Arte – a leitura da obra de arte, o fazer artístico e a contextualização – para a compreensão das imagens produzidas e vivenciadas no mundo, relacionando-as com os diferentes contextos histórico-culturais, atentando-se para as discussões contemporâneas da arte, nas quais expressam-se agenciamentos sociais da/na atualidade.

Embora a Abordagem Triangular conste no currículo das escolas brasileiras, com ampla difusão nos cursos de formação de Arte/educadores, ainda assim, o ensino da Arte é [de]marcado pelo paradigma visuocêntrico, tal qual a modernidade ocidental, que identifica “ver” e “conhecer” (BELARMINO, 2004), operando no cotidiano escolar por meio de propostas de atividades com exercícios de observação de imagens que não levam em conta a multiplicidade nos modos de ser e perceber e desconsideram, em síntese, que as imagens, enquanto configurações culturais, não nos afetam somente pelo órgão visual – o olho.

Não por menos, no contexto da educação [neo]liberal, o crescimento de práticas formativas aligeiradas – também – no campo das Artes Visuais, que, “[...] ora, guardam formatos de academia, pautadas no modelo belas artes e, ora, apresentam modelos acríticos que secundarizam a atuação dos professores e privilegiam os processos de autoaprendizagem e livre expressão” (SILVA, 2019, p. 247), desvelam que o “[...] pouco espaço nas licenciaturas para a construção de professores intelectuais transformadores”, muito embora “[...] seus participantes enfatizem a defesa da arte e sua relação intrínseca com a vida, parece-nos que o sujeito social está distanciado dessa relação” (SILVA, 2019, p. 247).

Sabemos ainda que a interpretação de uma obra de arte “[...] exige um aprendizado especial, a elaboração de habilidades específicas de recriação das obras de arte e, nesse sentido, as aulas de observação de quadros e ‘leitura lenta’ introduzidas em algumas escolas europeias são um modelo de educação estética” (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

Por sua vez, Kastrup (2010), em artigo sobre a acessibilidade de pessoas cegas em museus, compreende que a experiência estética nesses espaços, quando balizada somente por intermédio da informação e/ou da explicação (verbal ou escrita), com ênfase nos aspectos



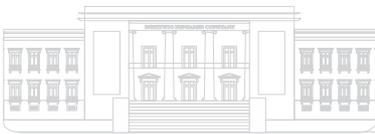
técnicos e objetivos das obras, proporcionam uma recepção marcada pela utilização dos chamados “verbalismos” e, em alguns casos, destituídos do substrato concreto da própria experiência estética.

Com efeito, no regime estético das artes, a imagem não se apresenta como um duplo ou uma tradução – como no caso da audiodescrição –, mas sim com uma organização a ser estabelecida esteticamente com a função-frase e a função-imagem. Os pares dialéticos: palavras/formas, dizível/visível, visível/invisível, relacionam-se segundo novos procedimentos, carregados de dialogicidade e historicidade (RANCIÈRE, 2010). Logo, a compreensão de uma imagem/obra de arte a partir de uma leitura crítica implica também a articulação entre texto e contexto.

Desse modo, o acesso à obra de arte a partir do “olhar” do outro constitui-se como tema fulcral da discussão e da problemática dos estudos em desenvolvimento nesse campo (BELARMINO, 2013), pois, num contexto conformado pelas relações de poder, centrado na percepção da visão e na intelectualização, não basta oferecer o acesso somente às questões objetivas e simplificadas de formas e imagens, mas ainda possibilitar o encontro, a abertura para as zonas de comunicação da partilha do sensível (RANCIÈRE, 2010), tendo a escola o papel de tensionar, por meio da *práxis* pedagógica, a discussão sobre a hegemonia de expressões da cultura por parte do grupo dominante.

Portanto, compreendemos que o acesso significativo às obras de arte necessita de abordagens fluidas e dialógicas, já que a massiva incorporação de tecnologias intensificou sobremaneira o contato com informações visuais na contemporaneidade, abarcando os aspectos do cotidiano – como, por exemplo: o corpo, a política, a raça, o gênero, a virtualidade etc. –, compondo e transformando as experiências do viver, do conviver, do pensar e do sentir em comunidade.

Nesse ponto, cabe dizer que os projetos, pesquisas e ações da docência em Artes Visuais desenvolvidas no âmbito da educação profissional do Instituto Benjamin Constant articulam a exploração de diferentes visualidades com suportes de acessibilidade e a apreciação de obras de arte. Ou seja, consideramos indispensáveis os aspectos sensoriais, sobretudo quando dialogam com o alargamento da percepção estética nas relações tecidas na mediação pedagógica, pois tão-somente adquirir recursos sensoriais não é suficiente, sendo necessário articular as vivências pessoais com as construções históricas e artísticas (BERNARDINELLO; ARDER; MASCARENHAS, 2019). Dessa forma, contribuímos para construções e aberturas do saber-fazer-fruir no espaço escolar em dialogias afetivas do ser, conhecer e estar em/na relação com o outro.



Destacamos, portanto, que a arte – diferente dos outros objetos culturais, tem características específicas – sendo, pois, uma atividade capaz de mobilizar vivências nas esferas do social e do estético, constituída como um núcleo central para a emancipação dos modos hegemônicos de saber, fazer e sentir o mundo, contribuindo para tessituras de novos sentidos para a vida (RANCIÈRE, 2010).

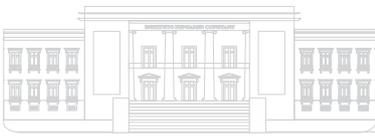
A leitura da obra de arte é multidimensional, isto é, um território pujante de relações e compartilhamentos. Mas para isso, quanto mais encontros com as produções artísticas por meio de mediação sensível, maiores serão as possibilidades de interpretação, de associação e de inter-relação simbólica. Posto que designar tempo-espço para atividades de formação do humano no humano na atual sociabilidade significa “[...] romper a partilha entre os que estão submetidos à necessidade do trabalho braçal e os que dispõem de liberdade para olhar” (RANCIÈRE, 2010, p. 93), constitui-se como [re]existência.

De tal modo, a obra de arte é aberta a diversas leituras que, embora diferentes, não se anulam umas às outras, são relacionais (BOURRIAUD, 2009). Logo, para Ana Mae Barbosa (2005), o estudo da Arte – no ensejo do alargamento da sensibilidade humana – possibilita uma apreensão do mundo, em que suas questões oferecem recursos para o desenvolvimento dos processos de percepção e imaginação para a compreensão e análise da realidade, transformando-a com criatividade.

Sendo assim, os processos criativos mobilizados em atividades de produção de materialidades artísticas e estéticas – enquanto processo fundamentalmente social e relacional – desdobram-se em interconexões entre a memória revisitada nos contextos vivenciados e o alargamento de múltiplas experiências ao longo da vida. Dessa maneira, a criação é característica própria da atividade humana, ou seja, é uma capacidade exclusivamente humana, gerada por meio do trabalho para dominar a natureza e a si próprio (OSTROWER, 2014).

Destarte, as conexões entre a arte, a cultura e a visualidade nos processos educativos, analisados a partir de vertentes teóricas que contribuem para o desenvolvimento de projetos reflexivos no campo da Cultura Visual possibilitam diálogos sobre convergências e divergências que permitem mobilizações para um exercício crítico constante dos saberes, fazeres e afetos acerca das experiências [não somente] visuais que nos cercam, questionam e – de certa forma – nos constituem enquanto seres sociais.

Poderíamos inferir, então, que a Cultura Visual se propõe ao questionamento e à constituição de um conhecimento mais profundo, rico e ainda complexo, na medida em que a “[...] relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao ‘olhar’ em termos



das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 27) pautam-se na interpretação crítica da arte e da imagem como artefatos culturais.

Referências

APOCALIPOPÓTESE. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento82012/apocalipopotese>. Acesso em: 10 jun. 2021. Verbetes da Enciclopédia.

ARCHER, Michel. *Arte contemporânea: uma história concisa*. Tradução de Alexandre Krug e Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida P. Galvão. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. A cultura visual antes da cultura visual. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, set./dez., 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9288/6778>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

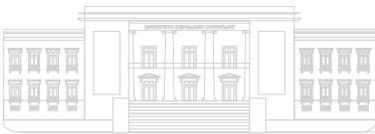
BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. 3. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Record, 1996.

BELARMINO, Joana. A acessibilidade como campo de pesquisa: um panorama e os desafios investigativos no século XXI. In: *Benjamim Constant*, Rio de Janeiro, v. 19 edição especial out. 2013.

BELARMINO, Joana. *Aspectos comunicativos da percepção tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura*. 2004. 176f. Tese (Doutorado em Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

BERNARDINELLO, Luciana; ARDER, Glauce Mara Gabry de Freitas; MASCARENHAS, Camila Santana. Educação profissional técnica de nível médio no IBC: proposta para emancipação das pessoas com deficiência visual. In: *Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar*, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/>



papers/educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio-no-ibc—proposta-para-emancipacao-das-pessoas-com-deficiencia-visual Acesso em: 20 jun. 2021.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

COUTINHO, Laura Maria. O olhar enquadrado e outros locais de conflito na cultura visual contemporânea. In: MARTINS, Raimundo. *Visualidade e educação*. Goiânia: FUNAPE, 2008. p. 109-116.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DONADEL, Beatriz D'Agostin. *Hélio Oiticica e o sentido da participação do público na arte brasileira dos anos 60: da obra aberta ao exercício experimental da liberdade*. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em História Cultural). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103291> Acesso em: 20 set. 2021.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FISHER, Mark. *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo*. Tradução de Rodrigo Gonsalves, Jorge Adeodato e Maikel da Silveira. São Paulo: Autonomia literária, 2020.

FOSTER, Hal. O artista como Etnógrafo. *Arte & Ensaios – Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 12, 2005.

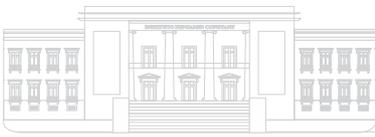
FOSTER, Hal. *Vision and visibility*. By Press: Seattle, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores de cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Tradução de Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KASTRUP, Virginia. Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. In: *Informática na Educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, jul./dez., 2010.

KLEE, Paul. *Sobre a arte moderna e outros ensaios*. Tradução de Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.



KLEEMANS, Mariska *et al.* Picture Perfect: The Direct Effect of Manipulated Instagram Photos on Body Image in Adolescent Girls. *Media Psychology*, [s. l.], v. 21, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15213269.2016.1257392>. Acesso em: 10 jun. 2021.

KRAUSS, Rosalind Epstein. A escultura no campo ampliado. Tradução de Elizabeth C. Broez. *Gávea: Revista semestral do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 87-93, 1984.

LAGÔA, Maria Beatriz da Rocha. O avesso do visível – poética de Paul Klee. *Alea: Estudos Neolatinos*. v. 8, n. 1, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33080109>. Acesso em: 10 jun. 2021.

LETRASINVERSO. *Manoel de Barros: só dez por cento é mentira*. 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAI0. Acesso em: 07 out. 2020.

LYGIA CLARK. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1694/lygia-clark>. Acesso em: 10 jun. 2021. Verbetes da Enciclopédia.

MAGRITTE, René. *La trahison des images*. Óleo sobre tela. 63,5 x 93,98. Museu de Arte do Condado de Los Angeles. Los Angeles, 1929.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Tradução de Álvaro Cabral. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. Coleção Educação Contemporânea.

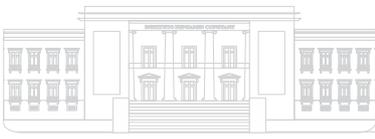
MARX, Karl. *Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos*. Tradução de José Paulo Netto e Maria Antonia Pacheco. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MCINTYRE, Lee. *Post-truth*. Massachusetts: MIT - Press, 2018.

MENEGAZZO, Maria Adélia. A imagem entre o verbo e as tintas. In: SANTOS, Rosana Cristina Zanelato (org.). *Nas trilhas de Barros: rastros de Manoel*. Campo Grande: UFMS, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.



MITCHELL, William John Thomas. Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*, v. 1, n. 2, p. 165-181, 2002.

NOVA Objetividade Brasileira. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento81894/nova-objetividade-brasileira>. Acesso em: 10 jun. 2021. Verbetes da Enciclopédia.

NÚCLEOS. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra66323/grande-nucleo>. Acesso em: 10 jun. 2021. Verbetes da Enciclopédia.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. 10. ed. Lisboa: Ática, 1972.

PROPOSTA 66. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento81885/proposta-66>. Acesso em: 10 jun. 2021. Verbetes da Enciclopédia.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das Imagens*. Tradução de Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução de José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

REVISTA PALAVRA. Dossiê Manoel de Barros. *Revista Palavra*, [s. l.], v. 3, n. 2, 2011. Disponível em: https://www.sesc.com.br/portal/publicacoes/cultura/revistas/revista+palavra/revista_palavra_2011/revista_palavra_2011. Acesso em: 07 out. 2020.

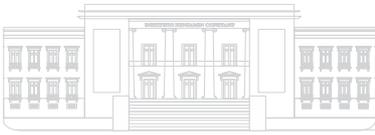
RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. *Princípios da psicologia geral – Vol. III*. Tradução de Manuel Gomes. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *As ideias estéticas de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. Tradução de Márcia Xavier de Brito. São Paulo: Editora Darkside, 2017.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Políticas e currículo na licenciatura em artes visuais: pesquisas do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/BRARG). *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 233-251, set./dez. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia e Sociedade*, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

Recebido em: 16.7.2021

Revisado em: 8.9.2021

Aprovado em: 16.9.2021