

HOMO SENSITIVUS: UMA REFLEXÃO SOBRE SENSIBILIDADE DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS EM FORMAÇÃO

Alice Fátima Martins
profalice2@gmail.com

Renato Cirino
renatimpirei@gmail.com

PPG ACV - UFG

ISSN 2316-6479

Resumo

O texto pretende discutir a relação entre professores e estudantes, o espaço e posição que eles ocupam no contexto da educação formal e a importância da sensibilidade e subjetividade dos futuros professores em artes visuais. Foi analisada a vivência no estágio docência na disciplina de Metodologia do Ensino de Arte¹, do curso de Licenciatura em Artes Visuais - FAV / UFG para o exercício de reflexão que originou este artigo.

Palavras-chave: Educação, sensibilidade, subjetividade, artes visuais

Abstract

[This article discusses the relationship between teachers and students, the space and positions they occupy in the context of formal education and the importance of sensitivity and subjectivity of future teachers in Visual Arts. It was analyzed the experience lived in the internship in teaching, part of the Methodology in Art Teaching of the Visual Arts' License Degree at FAV / UFG for the reflection exercise that led to this article.

Keywords: Education, sensibility, subjectivity, visual arts


When I was just a child in school,
I asked my teacher, "What will I try?
Should I paint pictures"
Should I sing songs?"
This was her wise reply:

"Que sera, sera,
Whatever will be, will be;
The future's not ours to see.
Que sera, sera,
What will be, will be."
Que Sera, Sera (Whatever Will Be, Will Be)
Ray Evans e Jay Livingston

*"Eu perguntei à minha professora: o que devo tentar? Devo pintar figuras? Devo cantar músicas? Essa foi a sua sábia resposta: O futuro não é nosso para ver, o que será, será."*². A música *Que Sera, Sera (Whatever Will Be, Will*

1 Disciplina ministrada pela Prof^a. Dr^a. Alice Fátima Martins, no segundo semestre do ano de 2011 para a turma do quarto período do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

2 Tradução do autor.



Be) escrita em 1956 revela alguns papéis instituídos no espaço de educação formal que abordam diretamente a importância de se compreender a relação estabelecida entre estudantes e professores.

Para contextualizar as experiências oriundas de um olhar curioso e inquieto na tentativa de transformar em texto as observações realizadas no estágio docência, será utilizada uma leitura como fonte primária³. Primeiro com Santos (2011), exigindo certo amadurecimento para vislumbrar criticamente os cânones e processos ocultos presentes nas práticas acadêmicas.

O texto de Boaventura de Sousa Santos (2011) revela, no contexto prático desta reflexão, algumas fragilidades essenciais para a compreensão de um pensamento *consideravelmente* utópico sobre a segunda ruptura epistemológica (SANTOS, p.107) que é proposta pelo autor. Ao se aproximar o texto do autor com o cotidiano observado, se torna visível uma zona de escape com fronteiras indefinidas, instável e de solo arenoso, que distancia a proposta por ele galgada do cotidiano acadêmico e dos sujeitos que dele fazem parte.


De fato, as zonas de escape, essas bordas limítrofes, vão existir em quaisquer tentativas de teorização, estando diretamente vinculadas à posição do autor sobre sua produção. Algo como uma lente que inebria na mesma proporção aquele que escreve e aquele que lê. Muitas vezes nessas bordas são constituídos os saberes verdadeiramente compartilhados, espaços que são possíveis somente com a junção de vivências entre leitor e autor.

Entretanto, não são evidentes os sujeitos que fazem parte dessa transformação proposta por Santos. Não se sabe quem participa do complexo pensamento de romper o paradigma científico atual transformando-o em conhecimento prudente e experiências decentes.

A questão em jogo é assumir as responsabilidades que este tipo de perspectiva demanda. Nas atuais estruturas de ensino, de forma ampla, o professor, por exemplo, ocupa uma posição de destaque. Não só pela manutenção da relação de poder entre professor e estudante, mas também por instituir modelos que poderão ser seguidos na vida prática-docente. Tal qual uma aluna da disciplina de Metodologia do Ensino de Arte ser instigada a lecionar por reconhecer na professora a satisfação no ato de ensinar.

Se neste processo a teoria e a prática forem diferentes é porque existe alguma coisa que as separa, como uma vitrine. Não há como separar o cotidiano pessoal do cotidiano escolar. Adotar um posicionamento em sala de aula é o

3 Textos da disciplina de Seminário de Pesquisa em Arte, Educação e Visualidades ministrada pelos professores Dr. Raimundo Martins e Dr^a. Irene Tourinho, no segundo semestre do ano de 2011 no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da FAV/UFG.



mesmo que assumir postura política em quaisquer outros espaços/ambientes. É o reconhecimento do papel, neste caso, como professor ou estudante, que determinam comportamentos a serem seguidos ou transgredidos. Neste contexto cabem também, além de discutir a autonomia desses sujeitos, diálogos para estabelecer regras e espaços de negociação que fortalecem a relação de confiança entre eles.

Por isso, apesar de não especificar o contexto temporal, é frágil o fio que sustenta a possibilidade de mudança efetiva imaginada por Santos. É perceptível o estado de consciência que o permite costurar tais ideias, mas a complexidade pretendida parece distanciar a vida cotidiana da concretização e reais mudanças do objeto mundo natural. O sujeito que vivencia tais mudanças parece não ser encontrado ou está relegado a viver condicionalmente nos fios dos aportes históricos.

Portanto, esse pensamento flui mais como síntese do que como ruptura. A nova forma de se conectarem os saberes, que sob nova roupagem não seriam tão rígidos como na ciência moderna, mas também não tão mistificadores como no senso comum, encontram na universidade o ambiente propício para ser deflagrada.


A ideia de uma nova ruptura epistemológica, onde se deve transformar o conhecimento científico num novo senso comum. Por outras palavras, o conhecimento-emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autónoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório (SANTOS, 2011, p.107).

Talvez seja uma questão de assumir a postura histórica imputada à universidade ao retirar da igreja o domínio sobre a produção de conhecimento. Esse foi o definidor da primeira ruptura epistemológica, que garantiu a consolidação da ciência moderna enquanto produção de saberes.

A compreensão dos processos sensíveis e subjetivos que permeiam não somente essas transições paradigmáticas, mas também a vida do professor de arte em formação, devem necessariamente passar pela sua formação básica, ou seja, por todo o histórico educacional desse estudante.

O pensamento científico moderno está agregado também às estruturas básicas da educação formal no Brasil. Ele compõe a construção do pensamento idealista de reduzir o complexo ao simples nas escolas complementares. De eliminar o máximo possível de desordens e contradições, inclusive às que serão pertinentes na futura vida adulta dessas crianças e adolescentes. Ao separar o que está ligado e de se unificar o que é múltiplo, Edgar Morin afirma:

O pensamento que fragmenta e isola permite a especialistas e experts terem grandes desempenhos em seus compartimentos e, assim,



cooperar eficazmente nos setores não complexos do conhecimento, especialmente aqueles concernentes ao funcionamento das maquinas artificiais. (MORIN, 2009, p.18)

É instituída uma lógica que projeta sobre a sociedade e as relações humanas as mesmas condições e restrições dos mecanismos de uma sociedade machinica (industrial) de visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que ignora, oculta e torna efêmero tudo o que é criativo, subjetivo, afetivo e livre. Todo o aparato do sistema econômico vigente ocupa massivamente os espaços educacionais. São produtos comestíveis, computadores, telas e imagens que trabalham com a subjetividade humana.

Aos poucos, essas experiências parecem configurar-se como uma espécie de paradigma que influencia os processos de construção de subjetividade e se instala no imaginário visual de crianças, jovens e adultos. (MARTINS e TOURINHO, 2011, p.51)


A escola como é concebida hoje não consegue acompanhar as complexas relações típicas de um mundo globalizado, onde os problemas são transversais e multidimensionais. E mesmo com essas rachaduras na parede de suas salas e nos muros que a cercam, não deixa de ser dela a obrigação de

...fornecer aos adolescentes uma cultura que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto, e, se possível, globalizar, reunir conhecimentos que adquiririam. (MORIN, 2009, p.31)

Imagina-se, portanto, que é da escola a obrigação da formação de sujeitos críticos. Cidadãos que se relacionarão de forma crítica com as práticas culturais e artísticas que os circundarão por toda a sua vida. Essa parece ser uma das problemáticas que acompanham o estudante do curso de ensino superior de artes visuais.

Entrar na universidade é passar por um rito, um momento de transição, que na maioria das vezes se mostra tempestuoso. Afinal de contas, faz parte das escolhas que poderão fazer com que o sujeito tenha sucesso ou insucesso na sua vida profissional, quiçá pessoal. São essas características, principalmente a obrigatoriedade do sucesso imposta pelo sistema econômico vigente, que demarcam qualquer escolha em um curso de ensino superior e demandam maior sensibilidade na escolha da profissão.

Porém, a prática na disciplina de estágio docência permitiu construir uma percepção específica sobre os estudantes de artes visuais, suas sensibilidades e subjetividades. A turma da disciplina Metodologia do Ensino de Arte se encontra no quarto período, que na Faculdade de Artes Visuais representa



normativamente o período mediano do curso. Nesse ponto de suas formações, são percebidos, ainda, resquícios dos motivos pelos quais escolheram o curso, pois ainda reverberam nas razões que os levaram a ingressar na universidade.

De acordo com os seus relatos, tudo indica que ao menos a maior parte dos alunos do curso já tinha alguma formação sistematizada voltada para as questões das artes, da estética e da sensibilidade, antes mesmo de entrarem na universidade.

Os alunos acreditam tê-la plenamente formada antes mesmo de ingressarem no curso. Isto se deve à massificação cultural que pensa o saber como mero objeto de consumo, esterilizando a vitalidade do processo artístico-pedagógico, tornando-os preconceituosos perante às diferenças e aos diferentes de si. (LOPES e RODRIGUES, 2005, p.213)


Esse é um comportamento constituído, em grande parte, pelas práticas culturais próprias da área de artes e em outra parte por certo senso comum, de que o aluno do curso de Artes Visuais, por trabalhar ou ter experiências anteriores com arte, possui sensibilidade na educação de artes visuais.

É como se, pelo imaginário coletivo, o acadêmico de artes visuais, o futuro professor, ao ingressar na universidade, já estivesse imbuído de percepções mais sólidas, uma sensibilidade maior do que a dos acadêmicos de outros cursos. Espera-se, portanto, que um artista seja excelente professor. Essa ideia pode ganhar força no início do curso com o discurso acadêmico de fortalecer a arte como ciências para rebater críticas ou visões preconceituosas sobre as ciências humanas.

Entretanto, a noção de sensibilidade não pode ser concebida como um esquema de circuito elétrico para o acionamento de uma lâmpada. Não é uma chave que liga e desliga, onde em determinado momento é possível ser sensível e em outro não. É como afirmam Lopes e Rodrigues (2005, p.216) ao publicarem que “a sensibilidade não permite seres estanques e fragmentados, sensíveis em determinada situação existencial e, logo depois, insensíveis em outros momentos”.

A fragilidade desse ideal autônomo de sensibilidade pré-ingresso na instituição de ensino superior é revelada quando os estudantes são colocados em situação de crítica ou questionamento. A professora responsável pela disciplina indaga aos alunos sobre a importância de se elaborar um plano de aula para o cotidiano escolar. No lugar da resposta há silêncio ou até mesmo a padronização de um sentimento que se acomoda no lugar comum, no olhar localizado. Como se esses sujeitos se tornassem indiferentes às visualidades e às experiências estéticas que permeiam o seu cotidiano.

Outras coisas estão envolvidas nesse processo. Apesar de não ser intencional, o momento entre professor e estudante é visto como um embate. Como uma situação em que será colocado à prova o conhecimento adquirido




no decorrer da disciplina e na vivência da área de artes em geral. São geradas expectativas, pelos próprios acadêmicos e em alguns professores, no intuito de fornecer a resposta correta, o caminho certo a ser seguido. O terreno dos pensamentos se torna excessivamente instável e a condição de errante paira sobre os alunos. Ao invés da tentativa, impera o silêncio.

O comportamento pode ser compreendido também pela relação de poder estabelecida entre o professor e os estudantes. São várias as situações em que não é perceptível a postura pseudodemocrática do professor. Imagina-se que tem sido construído em sala de aula um ambiente democrático, onde alunos e professor ocupam posições horizontalizadas. Contudo, a condição favorável do professor faz com que ele institua modelos a serem seguidos sem permitir a participação dos demais, ou apenas rejeitando de forma mascarada os pensamentos que vão surgindo. E isso acontece nos mais variados contextos educacionais. Não é uma exclusividade da área de artes.

De certo, o *cargo* demanda que o professor assuma uma postura responsável perante seus alunos, considerando que a relação é negociável e tende a ser benéfica. É a experiência sensível do professor de artes visuais que estabelecerá vínculos com as vivências sensíveis dos alunos de artes visuais. O professor possui, então, a responsabilidade de ajudar a construir caminhos, mesmo que na base dos erros, que permitam aos estudantes trilharem estradas mais sensíveis. É um processo verdadeiramente coletivo.

Na disciplina *Seminário de Pesquisa em Arte, Educação e Visualidades* do programa de pós-graduação da Faculdade de Artes Visuais da UFG, aconteceu um fato no mínimo curioso. Em algumas aulas da disciplina, o compartilhamento de experiências sensíveis agiu não somente na construção da subjetividade dos alunos do mestrado e doutorado, mas se esvaíram fisicamente através das lágrimas de várias pessoas, inclusive dos professores. O papel estava bem definido, porém, naquele instante não se pôde distinguir a sensibilidade do professor, mas sim uma sensibilidade coletiva.

Não pode ser perdido de vista que a aprendizagem específica em artes visuais ou em cultura visual é a que justifica a presença do professor em sala de aula. Na disciplina *Metodologia do Ensino de Arte*, a aula era orientada em relação à intervenção no cotidiano dos estudantes, como por exemplo, intervenções urbanas. Eram feitas tentativas de realizar uma âncora do que era estudado em sala de aula àquilo que é observado no cotidiano. A maioria dos alunos sentia falta de uma referência material, de modelos, que normalmente estavam vinculados a um contexto histórico definido.



É este contexto que permite experimentações constituídas por elementos dinâmicos, vivos. Essas vivências não podem acontecer fora de um lugar, tempo e espaço definidos. Neste caso, por meio da arte, é possível fazer leituras mais sensíveis a questões que envolvam sentimentos, emoções, vida e cotidiano. É necessária a tentativa de conceber a arte e o seu ensino além do que é legitimado pelas instituições reguladoras.


É preciso conhecer as linguagens artísticas que, efetivamente, já são acerto da cultura oficial e ocupam seu lugar em espaços sacrossantos como museus, sem lugar a dúvidas, mas deixemos espaços ou veias abertas para que outras leituras de mundo possam fazer-se presentes. (LOPES e RODRIGUES, 2005, p.213)

Os alunos de artes visuais podem, dessa forma, discutir questões que são precedidas de conceitos enrijecidos ou até mesmo que acometem o dia-a-dia, mas que não são percebidos ao longo do processo. Como não evidenciar a importância das imagens e o seu papel no processo de diálogo entre as pessoas? Outra questão não menos importante: o que nós dizemos para essas imagens? O que essas imagens nos dizem? São perguntas que devem fazer parte de um pensamento rotineiro desses estudantes. É situar-se no mundo, mas sem acomodar-se. É ter função ativa no processo emancipatório abordado por Santos (2011, p.108). O futuro professor passa a considerar, munido de suas experiências e vivências, o campo de incertezas que fazem frente a uma prática que não atende mais as necessidades sociais do sujeito.

Na ciência moderna, a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; no conhecimento emancipação, esse salto qualitativo deve ser complementado por um outro, igualmente importante, do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. A ciência moderna ensinou-nos a rejeitar o senso comum conversador, o que em si, é positivo, mas insuficiente. Para o conhecimento emancipação, esse ensinamento é experienciado como uma carência, a falta de um novo senso comum emancipatório. (SANTOS, 2011, p.108)

Esta é a posição que se espera de um professor de artes visuais em construção. Considerar que para ser professor é também falar de um *eu* imerso em valores culturais amplos e individuais que estão imbricadas na sua prática de ensino. Lembrar que estar inseguro, incomodado, aberto às premissas que o constituem como sujeito e considerá-las faz parte de uma noção de identidade que se distancia da

noção moderna de identidade, enquanto realidade unificada, completa, segura e coerente aparece inadequada para compreender



como diferentes classes de pessoas, em distintos contextos, estão construindo suas identidades (HERNÁNDEZ, 2005, p.29)

Este é o limiar do novo paradigma epistemológico. Poder caminhar, mesmo que no limite das zonas de escape, nestes terrenos arenosos distantes das certezas e da rigidez da ciência moderna. É exercer a insegurança em vez de sofrê-la (SANTOS, 2011, p.109).

A herança do modelo epistemológico moderno ainda possui presença muito forte nas práticas docentes e comportamentos acadêmicos. Existe uma vitrine entre professores e estudantes que os distancia. Este obstáculo também deturpa não somente as intenções, mas os anseios dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, sendo que no


ensino de artes na educação escolar ainda mantém a divisão, marcadamente modernista, entre arte erudita e popular, alta cultura e cultura de massa, obra de arte e artesanato. Desconsiderando, portanto, anão apenas todas as discussões que colocam em cheque esses binômios e a própria natureza da obra de arte na contemporaneidade, como também o fato de nossos quotidianos têm sido ocupados por uma vasta gama de visualidades, carregadas de sentidos, provocações e orientações estéticas múltiplas, com as quais precisamos aprender a interagir de modo mais crítico e (cri)ativo. (MARTINS, 2009, p.107)

Apesar de serem notadas algumas fragilidades ao tentar localizar o sujeito ativo, instigador e atuante da proposta de ruptura epistemológica abordada por Boaventura de Sousa Santos na prática da disciplina Metodologia do Ensino de Arte, a reflexão pode ser pautada em como o autor estabelece a estrutura que divide moderno (ciência moderna) e pós-moderno (novo senso comum emancipatório). Uma metáfora pode ser construída para visualizarmos a dicotomia e transição desses modelos.

Duncum (2011) se refere à prática do ensino de arte de duas formas: a estrutura modernista é representada por uma árvore e a estrutura rizomática de cunho emancipatório e pós-moderno é representada pela grama. Esse é o exercício que tem sido construído nas vivências do ensino-aprendizagem no contexto da educação de artes visuais.

O pensamento modernista faz referência às raízes, aos galhos e identifica o tronco como intermediário que os conecta. De forma generalizada, o currículo de artes desenvolvido em vários contextos educacionais possui caráter modernista e utiliza como raiz/base o estudo da história da arte. Todas as outras questões pertinentes à história da arte se ancoram nos galhos e nas folhas.

Sobrou o tronco. Ele foi compreendido no currículo tradicional como os princípios dos fundamentos da arte como linha, cor, forma e das características



das mídias de certa forma. Poderia ser preparada uma aula inteira só no princípio de linha e dessa forma poderiam ser experimentados os diferentes tipos de cor e de forma. E se não fosse uma aula sobre os princípios dos fundamentos da arte, seriam então os diferentes tipos abordagens tradicionais sobre as técnicas. É aproveitar a abordagem sobre linhas e em conjunto estudar o lápis, o pincel etc.

A problemática é localizada justamente no tronco dessa árvore. Vários professores de arte não conseguiam discutir questões que estavam além da contemplação de uma pintura. É como se fosse observada uma tela onde está impressa uma cena de suicídio, e o que se discute em sala de aula é a relação de cor, perspectiva e sombra. É praticamente descrever a imagem e não dialogar com ela ou com o que ela propõe.

Este tipo de currículo tradicional se distancia daquilo que motiva a criação artística e a discussão sobre arte.

Quando a pessoa vai ao museu ela vai com a expectativa de ver coisas bonitas, prazerosas e nunca vai para lidar com controvérsias. E geralmente essas controvérsias é que motivam os artistas a criarem. (Paul Duncum, 2011)

A estrutura da árvore é extremamente frágil. O tronco pode ser facilmente partido ao meio se revelarmos que os elementos formais da arte ou as distinções e especificidades de cada mídia não são os pontos mais importantes no currículo. Entra em questão a estrutura rizomática que representa uma prática do ensino de arte preocupada com o cotidiano, contexto e a vida das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem. Essa estrutura é mais resistente. Grama nasce em qualquer lugar, apesar da esterilidade de alguns solos. Arranque um pedaço de grama de um local que o outro se mantém.

Um dos caminhos é a forma intertextualizada de abordar a cultura visual e o ensino de artes na escola e também na universidade. É a construção de saberes compartilhados, contextualizados no tempo, espaço e história. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos alerta para a árdua tarefa de superar o paradigma estabelecido.

Sublinhar a necessidade de uma tópica⁴ de emancipação significa que só pode haver emancipação através de significações partilhadas, através da invenção convincente de novos topoi emancipatórios. (SANTOS, 2011, p.111)

A relação entre professor e estudante não pode ser mais pautada em um conhecimento superior do professor, nos remetendo ao senso comum da

4 O conceito de tópica social contextualizada por Santos (Santos, 2011, p.109).

origem etimológica falseada da palavra *aluno*⁵. A questão é reconhecer que os conhecimentos são diferentes e que eles podem convergir em saberes verdadeiramente coletivos.

Referências

DUNCUM, Paul. *Uma história da estética popular*. Palestra. Transcrição: Renato Cirino. Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. UFG:Goiânia, 2011;

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de & HERNÁNDEZ Fernando (orgs.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Ed. UFMS, 2005, p. 21-42.

LOPES, Ivana M. N.; RODRIGUES, Victor Hugo G. Despertando sensibilidades na formação de professores de artes. In: _____. *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Ed. UFMS, 2005, p.211-222.

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada. In: MARTINS, Raimundo Martins & TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa*. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 101-120.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo Martins & TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011, p. 51-68.


MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In: _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 107-117.

Minicurrículos

Alice Fátima Martins é professora adjunta VI na Faculdade de Artes Visuais/UFG, docente permanente do PPG em Arte e Cultura Visual. Doutora em Sociologia. Desenvolveu pesquisa de

5 Do latim *alumnus*, *alumni* (criança de peito) e *alere* que significa alimentar, nutrir, fazer crescer. Daí que *aluno* é aquele que se alimenta e não o *sem-luz*, como afirma uma etimologia falsificada que lê "a" - como prefixo de negação grego e *lun-* como proveniente do latim *lumen*, *luminis* (luz) - Wikcionário



pós-doutoramento no Programa Avançado de Cultura Contemporânea da UFRJ, de 2009 a 2010, com bolsa da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

Renato Cirino é graduado em Comunicação Social com habilitação em jornalismo e mestrando no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da FAV/UFG. Atualmente ocupa o cargo de Técnico audiovisual da Universidade Federal de Goiás.

ISSN 2316-6479