



A CRIAÇÃO E A PRODUÇÃO DE IMAGENS NOS CONTEXTOS ESCOLARES DO SÉCULO XXI

THE CREATION AND THE PRODUCTION OF IMAGES IN SCHOOL CONTEXTS ON 21TH CENTURY

Rosana de Castro

Universidade de Brasília, Brasil
rosanadecastro@unb.br

Resumo

O objetivo do artigo é discutir sobre a criação e a produção das imagens em processos de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica atuais, considerando-se, com base na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, que criar e produzir tem papel relevante na constituição da subjetividade dos sujeitos (VYGOTSKY, 2001). Nesta discussão, caracterizam-se as imagens, desde as ideias de Dias e Fernández (2014), como fluídas e como passíveis de tomarem formas que podem ser fixadas em suportes, os quais as concretizam por intermédio dos desenhos, filmes, das pinturas, fotografias, entre outras mídias. Considera-se, ainda, que a imagem é o fundamento do ensino da arte na escola, situando-se, nesta discussão, a arte na sua condição de componente curricular obrigatório do currículo da educação básica. Na primeira parte do texto, que pretende sinalizar para as referências históricas, são estabelecidos os marcos clássico e plástico para a discussão sobre as imagens. Em um segundo momento, busca-se arguir sobre a relação entre criar, produzir e desenvolvimento humano. Por fim, apresentam-se algumas ideias sobre a criação e a produção de imagens nos processos de ensino e aprendizagem em arte na escola atual, admitindo-se que essas ações podem favorecer a constituição das subjetividades dos sujeitos que vivem e viverão imersos em meio cultural, a cada vez mais, distante da natureza. Propõe-se que os processos de ensino-aprendizagem anteriormente mencionados, possam ser pesquisados e experimentados por referenciais teórico-epistemológico incrementados de maneira que possibilitem o estudo das imagens em diálogo com as questões socioculturais e as tecnologias digitais presentes nos contextos urbanos, estabelecendo-se conexões que, possivelmente, ainda não conquistaram o seu lugar mesmo que se esteja diante de realidade sociocultural amplamente difundida pelos dispositivos digitais, por enquanto, discretamente utilizados nas escolas, nas quais continua a se pensar sobre a produção de imagens, prioritariamente, pelas técnicas das artes plásticas.

Palavras-chave: imagem; educação; visualidade; subjetividade.

Abstract

This paper discusses about the creation and the production of images in the processes of teaching and learning in the actual basic education considering, based on the historical-cultural human development approach, that creation and consumption of images play a relevant role in the constitution of the subject's subjectivity (VYGOTSKY, 2001). Within this discussion, we understand image, according to the ideas of Dias and Fernández (2014), as fluid, and fixed on a support in the form of drawings, paintings, films, photographs, among other media. It is also considered that the image is the foundation of the teaching of art in the school, standing, in this discussion, art as curricular component of the basic education curriculum. In the first part of the text, which aims to signal the historical references, the classic and plastic frames of the discussion about the images are established. In a second moment, we try to argue about the relation between create, produce and human development. Finally, we presented some ideas about the creation and production of images in the teaching and learning processes in art in the present school, admitting that these actions can

promote the constitution of the subjectivities of the subjects that live and will live immersed in a cultural environment more and more distant from nature. It is proposed that the processes of teaching-learning in the visual arts previously mentioned can be researched, experimented by theoretical-epistemological references and incremented allowing the creation and production of images in dialogue with the socio-cultural issues and the digital technologies present at the urban centers, establishing connections that, possibly, have not yet conquered their space in a reality widely diffused by the digital devices, which are, for the time being, discreetly used in school contexts that still thinks about the production of images in the classes mainly by the techniques of the plastic arts.

Keywords: image; education; visuality; subjectivity.

A criação e a produção de imagens pode ser discutida sob diferentes perspectivas quando consideramos essas ações em relação histórico-cultural. Como marcos desde os quais se propõe iniciar tal discussão, estabeleceram-se dois: o clássico e o plástico.

O marco clássico da criação e da produção de imagens é entendido aqui pelos usos dos cânones, dos instrumentos e das técnicas clássicas de pintura e de desenho necessários à execução das formas rígidas demandas pela exigência de resultados aferidos pela perfeição. No âmbito do marco clássico, ressalta-se que a instrução pictórica, cujo objetivo é o de comunicar por imagens (GOMBRICH, 2012), recebeu da Igreja Católica a atribuição de comunicar as escrituras sagradas aos que não sabiam ler os seus textos. E as belas artes, compreendidas como sinônimo da arte acadêmica (DIAS, 2011), assumiram a responsabilidade por essa atribuição.

Desde essa perspectiva, pode-se dizer que a produção de imagens a serviço da instrução pictórica encomendada pelo catolicismo, de algum modo, afastava os sujeitos da realidade. Tanto os produtores quanto os leitores instruídos pelas imagens religiosas eram desfavorecidos da possibilidade de percepção particular da realidade, e, ainda de criar alguma expressão sobre essa realidade. Neste sentido, pode ser dito que a criação e a produção no marco clássico normatizava o ver pela instrução pictórica, entre outros aspectos, orientando-o para os dogmas religiosos importantes à submissão da consciência de ser e estar, aos princípios da religião.

O marco plástico, por sua vez, é caracterizado, nesta discussão, pelos seus contornos românticos e pelo seu confronto com a criação e a produção de imagens pelos padrões técnicos clássicos. No que diz respeito a tal confronto, remete-se às artes plásticas que introduziram na formação dos artistas, as técnicas e os materiais que foram de encontro à rigidez dos cânones, à fidelidade da cópia da natureza em busca da perfeição composicional, bem como, às formas clássicas e aos conteúdos religiosos prioritariamente expressados pelas pinturas, desenhos, esculturas, entre outros.

No âmbito do marco plástico, ressalta-se a emancipação do artista da função de copista, que favoreceu a ele espaço para criar inspirado na natureza, contrapondo-se ao clássico

que o obrigava à copia perfeita em busca de formas harmônicas. Neste âmbito, é possível também verificar que a consciência sobre a realidade, antes pautada pelos dogmas religiosos, deslocou-se para as visões particularidades dos artistas plásticos que criavam e produziam imagens tomando como referências as próprias subjetividades para reinterpretar o que viam.

Tais visões particulares contribuíram para a análise das paisagens que começaram a se formar desde a urbanização impulsionada pela industrialização. Os artistas plásticos produziram à margem da sociedade, que foi o lugar de onde foram autorizados pelo *status quo* à questionar o contexto sociocultural, político e econômico que se estabelecia naquelas paisagens artificiais.

Ao considerar-se esse dois marcos, argumenta-se que, no ensino da arte na escola atual, a presença da criação e da produção de imagens pelo viés clássico quase não influencia as práticas promovidas nos processos de ensino e aprendizagem. Talvez, a exceção seja algum interesse, por parte de estudantes e professores, pelo desenho artístico ainda atrelado aos cânones.

Por outro lado, considera-se que as ideias românticas ainda reverberam na criação e na produção de imagens nas aulas de arte das escolas atuais. Em especial, pelas noções de inspiração e de genialidade que comumente intervêm na construção dos planejamentos das atividades das aulas do citado componente curricular.

Desde de tal consideração, surgiu a necessidade de arguir-se sobre o estudo, a produção e a criação das imagens orientadas para a relação entre o sujeito e a natureza como fonte de inspiração e expressão do ensino da arte, em um momento histórico alicerçado, a cada vez mais, sobre a configuração populacional concentrada em espaços urbanos com maior frequência, do que em espaços rurais. Essa configuração a que se refere implica o importante distanciamento dos seres humanos do seu vínculo biológico e a sua robusta aproximação do ambiente cultural, que se configura, a cada dia, pela relação dos sujeitos com os dispositivos digitais.

Em quê a produção de imagens inserida nos processos de ensino e aprendizagem atual, pode contribuir com a constituição das subjetividades dos sujeitos que vivem e viverão imersos em contexto cultural alargado e, a cada vez mais, distante da natureza? Em busca de algumas pistas, propõe-se que os processos de ensino-aprendizagem nas aulas de arte, possam ser pesquisados e experimentados por referenciais teórico-epistemológico incrementados de maneira que possibilitem o estudo das imagens em diálogo com as questões socioculturais e as tecnologias digitais presentes nos contextos urbanos, estabelecendo-se conexões que, possivelmente, ainda não conquistaram o seu lugar. Mesmo que se esteja diante de realidade sociocultural amplamente difundida pelos dispositivos digitais, por enquanto, discretamente utilizados nas escolas, nas quais continua a se pensar sobre a produção de imagens, prioritariamente, pelas técnicas das artes plásticas.

Autonomia, criação e produção

No âmbito filogenético, a espécie humana estruturou-se pelo desenvolvimento da capacidade de comunicação entre os seus membros. A construção de linguagem singular possibilitou o agrupamento social do *homo sapiens*. Esse agrupamento veio acompanhado da inclinação do ser humano para agir, capacidade tão importante quanto a de comunicar, para o alcance de patamar cognitivo desse ser, distinto daquele das demais espécies.

A habilidade para agir contribuiu significativamente com o desenvolvimento desde o tronco neural até a mente (ou consciência). Ao tempo em que elaborava ferramentas com as quais intervia na natureza para transformá-la em utensílios, alimentos, vestimentas e abrigo; o ser humano transformava a si por intermédio dos saltos qualitativos que os auxiliaram a migrar da ação apenas baseada na sensação (ou instintos) para aquela orientada à percepção, posteriormente para o impulso (VYGOTSKY, 1996). E do impulso para a emoção que o conduziu até a imagem, a qual o levou à consciência de si, do outro e da realidade que o cercava. A ação externa sobre a natureza, dialeticamente, desencadeou ações internas de desenvolvimento cognitivo responsável pela constituição das funções psicológicas superiores tais como: atenção voluntária, a percepção, a memória e o pensamento (VYGOTSKY, 1996; 2000). A cultura também surgiu de tal relação entre ações em dialética, favorecendo a constituição do sujeito pela subjetividade resultante tanto do desenvolvimento biológico quanto da aculturação.

Um dos aspectos fundamentais, nesse processo de desenvolvimento humano, do instinto à consciência, foi a aquisição da capacidade de abstração definida como a capacidade de nomear e identificar os componentes da realidade por intermédio de signos e símbolos substitutos das materialidades. A abstração favoreceu a autonomia necessária para alicerçar a criação mental por imagens, útil ao planejamento antecipado da produção e da execução (ou materialização) dos objetos e das edificações, bem como dos textos e das expressões artísticas, entre outras possibilidades.

Frente ao exposto, ressalta-se que tal autonomia pode, ainda, ser debatida como fundamento da constituição do sujeito no âmbito da espécie humana, considerando-se que os processos de desenvolvimento a que se referiu anteriormente são singulares, portanto, autônomos porque também estão em conexão direta com as particularidades dos contextos histórico-culturais nos quais estão imersos cada grupo social, e, ainda, cada indivíduo em particular.

Sob tais perspectiva, pondera-se que criar e produzir não são ações específicas do campo da arte, porque são ações inerentes a constituição do sujeito como membro singular da sua espécie (VYGOTSKY, 1996). Por outro lado, argumenta-se que os processos de ensino e aprendizagem da arte na escola têm potencial para contribuir com o desenvolvimento humano por conter em seu escopo o constante exercício de criar e produzir, que é relevante para promoção de espaços de volição na educação dos sujeito, de modo que haja incentivo para que eles interferiram e modifiquem a realidade, tanto no que diz respeito aos seus componentes materiais quando no que diz respeito às suas estruturas e relações socioculturais.

O ensino da arte na escola pode fomentar o conhecimento dos estudantes sobre si, o outro e o próprio contexto sociocultural, incentivando-os a ser mais que perceptores desse contexto, atribuindo-lhes papel de atores com autonomia para compreender que não basta perceber, é necessário também propor transformações. Desde a ação da criação e da produção é que o sujeito adquire autonomia para tornar-se consciente da realidade, constitui-se em sua singularidade, bem como pode construir a sua visão particular do real, ressaltando-se que tal constituição não o destituído da sua condição de hólon.

Neste sentido, parece evidente a impossibilidade de propor o ensino da arte nas escolas atuais pelo viés da instrução pictórica clássica de cunho religioso. Por outro lado, naquele ensino, não está tão evidente que a criação e a produção de imagens não são ações específicas do fazer dos artistas. Possivelmente, as ideias de genialidade típicas das artes plásticas com contornos românticos, ainda permeiam o senso comum sobre o ensino da arte na escola, contribuindo para que o planejamento do professor seja traçado com ênfase nas práticas de ateliê (ensinos infantil e fundamental) e na história da arte (ensino médio).

Cabe aqui o esclarecimento endereçado ao componente arte, sinalizando-se que esse está situado no âmbito da educação básica, composto das artes plásticas e visuais, bem como do teatro e da música. Nesta discussão, tem sido tratado, em destaque, o ensino das artes plásticas e visuais, ao tempo em que se propõe arguir sobre alternativas que contribuam com o estabelecimento da relação de complementaridade entre as artes citadas como constituintes daquele único componente.

Neste sentido, ressalta-se que a mesma importância que se propôs anteriormente, a ser dedicada pelos processos de ensino e aprendizagem da arte na escola à aquisição da autonomia para a constituição de subjetividade pelo sujeito que aprende; deve ocorrer em favor do deslocamento da imagem do seu aprisionamento no suporte, para a sua condição de efemeridade e fluidez, que possibilita o diálogo com as outras expressões artísticas.

A criação e a produção de imagem na escola do século XXI: propostas

Sob a perspectiva de Fernández e Dias (2014), é possível que se defenda os usos das imagens em processos de ensino e aprendizagem em arte não pela ideia de que estão fixadas nas diferentes mídias (pinturas, desenhos, vídeos, anúncios publicitários) para apreciação ou para a percepção imediata. Os autores argumentam que “tanto as imagens quanto os discursos, as palavras, os objetos, as instituições, os corpos, os meios”, em geral, presentes de maneira subliminar e fora do alcance da percepção imediata dos sujeitos, também precisam ser problematizados (p. 31).

Desde esse ponto de vista, não se trata de encerrar o ensino da arte no objetivo de praticar técnicas das artes plásticas em ateliê e/ou no estudo exaustivo das biografias dos artistas, trata-se de ampliá-lo, para abrigar a ideia de que a imagem favorece a tomada de consciência

do sujeito sobre a sua relação com o outro e com o contexto sociocultural no qual está inserido. Ampliar, aqui, também implica propor processos de ensino e aprendizagem que coloquem as artes plásticas e visuais em diálogo direto com o teatro, a música, a dança (DIAS et al., 2011).

Para fundamentar essas propostas, ressaltam-se as ideias de Duncum (2011), pelas quais não se pode desconsiderar os efeitos sociais da produção e da propagação das imagens quer sejam institucionalizadas, ou não. Segundo o autor, hoje se vive de uma maneira diferente, especialmente os estudantes imersos em ambientes digitais virtuais, «é [um mundo] muito diferente do mundo retratado pela prática educacional artística convencional, que continua a enfatizar elementos e princípios modernistas» (p. 15).

Neste sentido, destaca-se a ideia de que o sujeito em processos de ensino e aprendizagem da arte na escola atual deve ser incentivado à postura ativa frente ao que vê, sendo orientado a relacionar-se com a imagem pelos seus conhecimentos em artes visuais e nas outras manifestações artísticas anteriormente sinalizada. E no processo de envolvimento com o que está sendo visto, o estudante deve ser alertado para o uso “de filtros produzidos pela cultura e pelas (...) trajetórias/histórias pessoais” (TOURINHO e MARTINS, 2011, p. 53), que lhe possibilita constituir ideias próprias sobre aquilo que se desdobra a partir das imagens disponibilizadas em sala de aula.

No âmbito da presente discussão, compreende-se que as propostas de ensino e aprendizagem orientadas para a cultura visual e a visualidade, favorecem possibilidades para aproximar a arte na escola atual das questões socioculturais, políticas, econômicas e educacionais recentes. E, ainda, das criações e produções de imagens pelos dispositivos digitais. Essa aproximação pode ser viabilizada tanto pela atualização na formação de professores, quanto por mudanças teórico-epistemológicas na base dos planejamentos dos processos de ensino e aprendizagem da arte na escola (DIAS, 2011; DUNCUM, 2011; FERNÁNDEZ et al. 2014; FERNÁNDEZ, 2016, MARTINS et al., 2010, 2011). De acordo com Dias (2008),

a cultura visual enfatiza as experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das Belas Artes, ou da cultura de elite, para a valorização do cotidiano. Além disso, ao negar limites entre a arte de elite e as formas populares, a cultura visual faz do seu objeto de interesse todos os artefatos, tecnologias e instituições da representação visual [...] concebida, aqui, como um local onde a produção e a circulação dos sentidos ocorrem e são constitutivas de eventos sociais e históricos, não simplesmente um reflexo deles. (p. 61)

Para debater-se apropriadamente acerca dessas ideias da cultura visual para o ensino da arte na escola, desde Fernández e Dias (2014), em consonância com Mirzoeff (2006), explica-se que visualidade é o que extrapola a mercantilização da visão, exige romper com a familiaridade que, em geral, favorece a ocultação de alguns aspectos relevantes da experiência do ver. Ainda segundo Fernández e Dias (2014), ao mesmo tempo em que busca romper e denunciar a familiaridade e



a mercantilização da visão, a noção de visualidade conserva a ideia de passividade do espectador. Mirzoeff (2006) explica que tal paradoxo está presente no conceito de visualidade desde o seu significado de origem, e é crucial para o entendimento de que a visualidade se caracteriza pela dialética (atividade e passividade do espectador) constituída tanto pela visão naturalizada porque acordada desde os significados e sentidos compartilhados por determinado grupo; quanto pela problematização dessa naturalização para romper com a visão mercantilizada, que exige envolver o sujeito ativamente com aquilo que está sendo percebido, visto e estudado em uma imagem.

Em conformidade com Dias (2012), argumenta-se que tais propostas para o ensino da arte na escola pelas ideias da cultura visual e das visualidades não implicam “em nenhum instante que a arte/educação deva abandonar as artes visuais, mas significa que deveríamos considerar as necessidades da grande maioria dos estudantes que ensinamos, nas licenciaturas e bacharelados, e que não se tornarão artistas” e, por suposto, carecem de formação que se amplie para outras bases teórico-epistemológicas do que aquelas que têm sido ofertada para a Licenciatura em Artes Visuais (p. 63).

Sob essa perspectiva, ao optar-se pela filiação das propostas apresentadas às ideias da cultura visual e das visualidades para a formação de professores nos cursos de graduação em arte, não significa que se desconsidere o que já foi, e ainda é, produzido pelas belas artes, artes plásticas e artes visuais, reconhecendo-as como marcos para o ensino da arte na escola. Por outro lado, a opção declarada ergue-se sobre o argumento de que a base teórico-epistemológica, os conceitos e as práticas no âmbito do ensino da arte na escola atual possivelmente já não são suficientes para atender à formação de professores de arte pois têm perspectivas distintas daquelas que sustentavam os processo de ensino e aprendizagem no século passado (Figura 1).

Moderno	Pós-moderno
Ênfase na cultura oral e escrita	Ênfase na cultura visual
Pensamento Racional	Pensamento complexo / múltiplo
Arte Moderna	Arte Contemporânea/Pós-Moderna
Individualidade	Interatividade
Autoria	Produção coletiva
Massificação	Identidade
Disciplina	Transdisciplinaridade
Capacidade de repetir e reproduzir	Capacidade de criar e inovar
Centrado no professor	Centrado naquele que aprende
Formação pontual	Aprendizagem contínua
Conteúdo concentrado (Poder)	Democratização da informação
Cultura linear	Diversidade e muticulturalidade

Figura 1: Quadro Comparativo.
Fonte: Castro (2008)

A formação de professores para o ensino da arte na escola do século XXI

Segundo Tavin (2011), para que o ensino na escola favoreça o engajamento em defesa de sociedade justa, esse deve ter por princípio “um projeto político que envolva representações visuais, locais culturais e esferas públicas através de linguagem crítica . . . “ (p. 153). O autor reivindica que a formação de professores deverá promover o preparo para atuação que auxilie aos estudantes, em formação nas escolas de educação básica, a identificarem, compreenderem e enfrentarem os diferentes lugares de poder, que podem ser ocupados pelos sujeitos, pelas instituições e práticas sociais. Ainda sob a perspectiva de Tavin (2011), a proposta do ensino orientado por tal ideia pode favorecer a formação de cidadãos críticos autorreflexivos, ao mesmo tempo engajados com as questões sociais do grupo ao qual pertencem.

No que diz respeito à atuação, também é importante que o licenciado perceba que atua com referência em pontos de vista particulares (BOLIN e HOSKINGS, 2013). Essa autonomia se reflete nas escolhas dos conteúdos para a aula, principalmente, na escolha das imagens, afirmam Bolin e Hoskings (2013). De acordo com os autores, tal autonomia outorga a liberdade ao professor de arte para definir qual representação da realidade será apresentada aos estudantes pelas imagens escolhidas; a decisão sobre essas escolhas deverá ser norteadada pelo seu posicionamento sócio político frente ao que compreende como ensino, alunos e sociedade.

Em suma, acredita-se ser possível discutirem-se proposições para a formação de professores de artes visuais orientados para a cultura visual e para as visualidades pelas seguintes ideias: (i) não ruptura entre os materiais e técnicas das práticas de ateliê e de produção de imagens (das belas artes para as artes plásticas, dessas para as artes visuais e para as tecnologias digitais); (ii) foco nas experiências diárias do visual pela superação da dicotomia entre a arte erudita e a arte popular; (iii) objeto de estudo no ensino da arte reconhecido como todos os artefatos e as instituições envolvidas nas representações visuais; (iv) compreensão de que o objeto de arte é portador de significados consolidados, pelo que esse objeto precisa ser problematizado; (v) o espectador deve ser compreendido como crítico que vê a imagem por aspectos socioculturais que lhe constituem, bem como ao grupo que ele pertence; (vi) compreensão da crítica como estratégia de esclarecimento ao sujeito sobre as relações de poder as quais se organizam nas políticas, econômicas e sociedades. No que diz respeito à atuação dos professores, acredita-se ser razoável propor uma atuação comprometida com a justiça social, a heteronormatividade e as relações de poder na sociedade, bem como orientada pelo entendimento da imagem como ponto de vista particular escolhido por eles para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Considerações Finais

No âmbito do que foi discutido, ressalta-se a importância da imagem como componente principal das atividades do professor de arte. Ao destacá-la, foi possível evidenciar tanto o seu

papel fundacional na constituição da consciência e, por consequência, na subjetividade; quanto, atualmente, na manutenção da autonomia que implica a liberdade do sujeito para reinterpretar a realidade de modo crítico. Criar e produzir imagens são ações inerentes aos sujeitos humanos, e o papel do ensino das visualidades nas escolas de educação básica torna-se condição para o fomento dessas ações no sentido de que auxiliem em educação que culmine na formação de cidadãos responsáveis por si, pelos outros e pelos contextos socioculturais nos quais estão imersos.

Referências

BOLIN, Paul, HOSKINGS, Kaela. We do what we believe: a contemporary and historical look at personal and programmatic purposes of art education. **The Journal of the Texas Art Education Association**, vol. 1, p. 62-68, 2013.

DIAS, Belidson. Arrastão: O cotidiano espetacular e práticas e pedagógicas críticas. In: TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo (Orgs.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para educação**, p. 55-73. Santa Maria: UFSM, 2012.

_____. **O/I mundo da cultura visual**. Brasília: PPG-Arte/UnB, 2011.

_____. Pré-acoitamentos: Os locais da arte/educação na cultura visual. In: MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidades e educação**, p. 39-53, Goiânia: FUNAPE, 2008.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos** (pp. 15-30). Santa Maria: EdUFSM, 2011.

FERNÁNDEZ, Tatiana, DIAS, Belidson. Pedagogias culturais nas entre viradas: eventos visuais & artísticos. In R. Martins & I. Tourinho. (Orgs.). **Pedagogias culturais**, p. 101-137. Santa Maria: Editora UFSM, 2014.

FERNÁNDEZ, Tatiana. **O evento artístico como pedagogia**. 2016. 354. f. Tese (Doutorado em Arte) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GOMBRICH, Ernst. **Os usos das imagens: estudos sobre a função social da arte e da comunicação visual**. tradução: Ana Carolina Freire de Azevedo e Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2012, 304 p.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Cultura Visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: EdUFSM, 2010.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

MIRZOEFF, Nicholas. On visibility. **Journal of Visual Culture**, vol. 5, fascículo 1, p. 53-79, 2006.

Tavin, Kevin (2011). Fundamentos da cultura visual e pedagogia pública na/como arte-educação. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**, p. 153-174, Santa Maria: EdUFSM, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, S. A, 2002.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Minicurrículo

Rosana de Castro

Professora Adjunta do Instituto de Artes/UnB. Doutora em Desenvolvimento Humano e Educação (Instituto de Psicologia/UnB). Atua com ênfase na formação inicial de professores e no PPG-Arte em projetos de ensino, pesquisa e extensão vinculados ao Laboratório de Educação em Visualidades e ao Grupo (CNPq) Transviações.