

# O DIÁRIO VISUAL: [AUTO] REFLEXÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL

Lara Lima Satler  
satlerlara@gmail.com  
Faculdade de Artes Visuais - UFG

ISSN 2316-6479

## Resumo

A partir do exercício do diário visual, vivenciado na disciplina Teorias da Arte e da Cultura Visual, em 2012, pretendo refletir sobre minha relação inicial com o campo da Cultura Visual. Conceber e elaborar um diário visual instigou-me a pensar: no que a subjetividade do conhecimento implica, no contexto da educação Cultura Visual? E como o diário visual pode contribuir para a compreensão do campo da Cultura Visual? Assim, debruço-me sobre o exercício em diálogo com bibliografias da Cultura Visual, objetivando compreender pressupostos epistemológicos e metodológicos do campo. Como resultados, pretendo contribuir com pesquisas iniciais neste campo de estudos.

**Palavras-chave:** diário visual; campo da Cultura Visual; educação da Cultura Visual

## Abstract

From the exercise of visual diary, experienced in discipline Theories of Art and Visual Culture, in 2012, I intend to reflect on my initial relationship with the field of Visual Culture. Design and develop a visual diary prompted me to think: what does the subjectivity of knowledge imply, in the context of education Visual Culture? And how the visual diary can contribute to the understanding of the field of Visual Culture? So I turn on the exercise in dialogue with bibliographies of Visual Culture, aiming to understand epistemological and methodological assumptions of the field. As a result, I intend to contribute to early research in this field of study.

**Keywords:** visual diary, field of Visual Culture, Visual Culture Education

## 1. Primeiras [auto] reflexões

Quando piso em campos desconhecidos [e na minha trajetória acadêmica conhecer novas áreas do saber tem sido recorrente], procuro sentir o chão antes de dar o próximo passo. Procuro pisar leve e vagorosamente para sentir por entre os dedos que chão é esse no qual estou me firmando. Motivada a encontrar pares com os quais me sinta à vontade [e sinta vontade] para dialogar é que busco campos de saber para além daqueles que já tenho algum domínio.

O campo de estudos da Cultura Visual emerge na minha trajetória quando me ingressei no curso de doutorado no programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, em 2012. Em uma das primeiras disciplinas do curso, Teorias da Arte e da Cultura Visual, ministrada pelo professor e pesquisador Raimundo Martins, fui provocada a registrar visualmente um dia da minha semana, durante

quatro meses, totalizando 17 dias de imagens sem edição. Tratou-se de um diário visual, de concepção e elaboração individual, em cujas imagens eu deveria estar presente. Os critérios avaliativos propostos para a atividade eram ter duração entre três e cinco minutos e apresentar “encadeamento/fluxo das imagens; pertinência/qualidade das imagens; coerência da narrativa” visual (Martins, 2012). Além disso, foi-nos pedido que os temas estivessem

em sintonia com a perspectiva pós-estruturalista: subjetividade do conhecimento; complexidade do mundo, da vida; importância do reconhecimento do outro; compromisso de escutar, dar voz aos mais vulneráveis. (Idem, *ibidem*)

Sendo esta uma das primeiras disciplinas em que eu tive contato com as teorias do campo da Cultura Visual, o exercício do diário visual instigou-me a pensar no que a subjetividade do conhecimento implica, neste contexto educacional? E como o exercício do diário visual contribui para a compreensão de princípios epistemológicos e metodológicos da educação da Cultura Visual?

## **2. Objetivos e princípios metodológicos da educação da Cultura Visual**

Para o campo de estudos da Cultura Visual, segundo Martins (2007, p.35), a “virada cultural, além de uma revisão crítica do estudo da imagem, criou condições para reflexões que reorientam o foco das investigações para complexas inter-relações entre imagem, história, poder, conhecimento”. Pensar nos objetivos e princípios metodológicos da educação da Cultura Visual torna-se um caminho potencial para a reinvenção de práticas educativas envolvendo o estudo da imagem. Assim, a partir da educação para a Cultura Visual, objetiva-se, com Hernández (2000),

- sugerir que diante das mudanças que se estão produzindo nas ideias, nas representações e nos indivíduos, não se pode continuar afirmando que a arte na educação gire em torno do desenvolvimento de habilidades manuais ou tecnológicas, formalistas de caráter essencialista, ou em propostas didáticas baseadas num conhecimento sem contexto, pois o universo visual é mediador de valores culturais construídos socialmente;
- conceber a cultura como universo de representações que orientam normas, organizam olhares e contribuem para fixar valores; cultura como conjunto de valores, crenças e significações que utilizamos para dar sentido ao mundo em que vivemos.
- repensar a educação a partir da Cultura Visual, pois se atentarmos às mudanças operadas na gestão dos museus, que atuam como espaços de consumo, de produção de valores e produtos culturais; se olharmos

nas páginas dos jornais conselhos de especialistas financeiros para investir no mercado da arte; se pensarmos nas facilidades dos novos suportes tecnológicos para a produção e distribuição das imagens; se pensarmos nas imagens incorpóreas (no sentido de imateriais) da televisão, dos videogames, do ciberespaço, que orientam normas, organizam olhares e contribuem para fixar valores.

A partir destes objetivos, Hernández (2000, p. 9) considera a educação da Cultura Visual potência para discutir transformações na educação contemporânea, uma vez que com ela pode-se “contribuir para que as pessoas sejam cultas (capazes de interpretar e dar resposta ao que acontece no mundo em que vivemos)”. O princípio metodológico aqui proposto pelo autor se estabelece pelo convite aos docentes e discentes a interpretar os meios visuais em que vivem, identificando o papel que as mesmas permitem jogar nos seus diversos contextos culturais.

Neste sentido, Hernández (2000, p. 43) argumenta que “um dos objetivos a que nos propomos com a educação para a compreensão da cultura visual [...] é o estudo e a decodificação desses produtos culturais mediáticos”, sendo necessário destacar que a educação para compreensão da Cultura Visual, implica em trazer para a sala de aula visualidades mediadas, seus contextos de veiculação e os sentidos gerados pela recepção. Aqui, ressalta-se a necessária ampliação da noção de Cultura Visual a partir do contexto, a partir do campo do conhecimento em constituição desde o qual opera, introduzindo a importância da construção da identidade deste sujeito receptor das visualidades como contraponto à obsessão pelos conteúdos essenciais das imagens.

Assim, é imprescindível que os estudantes sejam capazes de transferir o que aprendem a outras situações e problemas, bem como desenvolver suas identidades ao se questionarem sobre as suas visões etnocêntricas e egocêntricas diante de experiências de pessoas distantes e diferentes no tempo e no espaço. Desse modo, estudar o papel ocupado pelos indivíduos e pelos grupos sociais em processos de mudança constitui ponto central da perspectiva de disciplinas orientadas para compreensão.

O autor argumenta que o nível de compreensão de um indivíduo é um lento resultado de interação com o domínio artístico e as visualidades cotidianas e o seu desenvolvimento cognitivo e social não se estabelece na educação para a Cultura Visual apenas pela aquisição de vocabulário ou projeção universal sobre o meio, mas na valorização da experiência do sujeito com a imagem.

Assim, a educação para compreensão pode transitar em compreender, interpretar e avaliar as produções culturais e manifestações simbólicas de caráter visual de diferentes épocas e culturas, o que implica em: adquirir conhecimento

de si e do mundo; contribuir para estruturar o conhecimento por meio de experiência de outras matérias; favorecer interpretação, relação, crítica em relação ao mundo que nos rodeia; e manter-se em processo de aprendizagem. Significa que o professor pode auxiliar os estudantes a construir uma bagagem epistemológica para interpretar os fenômenos com os quais se relacionam. Para Hernández (2000, p. 57), “esta seria, em última instância, a finalidade de uma arte na educação para a compreensão da cultura visual”.

### 3. O campo da Cultura Visual: uma mirada educacional

Martins e Tourinho (2011, p. 7) apresentam a organização dos textos que compõem Educação da cultura visual: conceitos e contextos, ressaltando que é comum aos autores desta obra “a compreensão de que o mundo não é finito e as experiências não são acabadas”. Para muitos/as leitores/as, trata-se de uma frase de efeito, por isso a este item interessa iniciar a reflexão a partir do destrinchar desta afirmação, buscando suas implicações para a educação da Cultura Visual.

Hernández (2011, p. 31) assume a provisoriedade como ponto de partida para pensar a educação da Cultura Visual não como “uma carência, mas como uma constatação e uma possibilidade”. Mas o que significa a defesa da provisoriedade no campo de estudo da Cultura Visual? E quais suas implicações? Hernández (2011, p. 31-32) continua sua argumentação ao afirmar que

O campo diante o qual me situo não tem os limites precisos de uma disciplina (há alguma que o tenha na atualidade?) nem constitui um território no qual seus fundamentos epistemológicos, políticos, metodológicos e pedagógicos sejam consensuais e estejam unificados. Isso pode incomodar e desestabilizar, mas eu considero uma oportunidade para construir, explorar e avançar na compreensão de como nos relacionamos e aprendemos a ser com aquilo que vemos e pelo qual somos vistos.

Neste trecho, o autor vincula a provisoriedade à característica adisciplinar do campo de estudo da Cultura Visual o que implica em fundamentos epistemológicos, políticos, metodológicos e pedagógicos marcados pelo dissenso e heterogeneidade sobre as práticas do ver. Ao situar o campo da Cultura Visual como adisciplinar (e transdisciplinar), o autor solicita a impermanência de posicionamentos, em outras palavras, a sua provisoriedade, o que significa a permanente abertura para outros modos de ver e pensar/interpretar/compreender o visto. Segundo ele, esta impermanência não implica na imprecisão dos posicionamentos e seus pilares, uma vez que estes são atravessados por outras disciplinas como os Estudos Culturais.

Outros autores reconhecem os Estudos Culturais como um fundamento epistemológico da Cultura Visual (DIAS, 2011; KNAUSS, 2006; MARTINS, 2007; MITCHELL, 1986 e 1994). Hall (2009), considerado um dos seus fundadores, argumenta que os Estudos Culturais britânicos reúnem uma diversidade de discursos, de histórias construídas em diferentes conjunturas, de trajetórias e convergências intelectuais distintas, de modo a constituir-se aparentemente pelo conjunto instável de formações. Daí, Hall (2009, p. 189) questionar,

Ora, será que isto significa que os Estudos Culturais não constituem uma área de regulamentação disciplinar, ou seja, que vale qualquer tipo de ação desde que o autor opte por se denominar ou se posicionar dentro do seu projeto e prática? Também não me agrada esta formulação. Apesar do projeto dos Estudos Culturais se caracterizar pela abertura, não se pode reduzir a um pluralismo simplista. Sim, recusa-se a ser uma grande narrativa ou um metadiscorso de qualquer espécie. Sim, consiste num projeto aberto ao desconhecido, ao que não se consegue ainda nomear. Todavia, demonstra vontade de conectar-se; têm interesse em suas escolhas.

Quais são, em linhas gerais, estes interesses? Hall (2009) argumenta como ponto de partida sobre a mundanidade dos Estudos Culturais presente nas suas diversas viradas e conjunturas teóricas:

- De referência marxista inicial a seguir por um posicionamento crítico à sua ortodoxia, ao seu caráter doutrinário, ao seu determinismo, ao seu reducionismo, a sua imutável lei da história, ao seu estatuto de metanarrativa, ao seu eurocentrismo teórico e à sua aparente omissão ao estudo da cultura, ideologia, linguagem e simbólico, estes interesses dos Estudos Culturais;
- Da apropriação metafórica do posicionamento do intelectual orgânico de Gramsci, deslocando as argumentações dele para duas frentes dentro dos Estudos Culturais: o conhecimento profundo sobre o que pretende abordar e o desenvolvimento intelectual e teórico como prática política;
- O trabalho teórico como interrupção realizadas pelos estudos feministas e pelas questões de raça. O feminismo introduziu nos Estudos Culturais a ruptura, a reorganização do campo a partir proposição da questão do pessoal como político, a expansão da noção de poder, numa discussão sobre o público e o privado hegemônico, a centralidade das questões de gênero e sexualidade para problematizar noções de poder, a reabertura da fronteira entre a teoria social e a teoria do inconsciente por meio do relacionamento entre o feminismo e a psicanálise. As questões críticas de raça, a política racial, a resistência ao racismo, críticas à políticas culturais promovem rupturas e embates teóricos no campo dos Estudos Culturais.

- A partir do encontro com trabalho estruturalista, semiótico e pós-estruturalista, a virada linguística com a descoberta da discursividade e a metáfora linguística para estudos da cultura, noção de texto e textualidade como fonte de significado, a heterogeneidade e multiplicidade significativa, o texto e o poder cultural da representação, local de poder e regulamentação, o simbólico em relação a identidade.

A partir destas distintas conjunturas teóricas, pode-se argumentar que a opção por manter as questões teóricas e políticas em tensão não resolvida de modo permanente, abrindo-se para outras rupturas teóricas e políticas, característica apresentado pelo autor para os Estudos Culturais, é traduzida pela compreensão por Hall (2009, p. 203) da teoria não como

vontade de verdade, mas a teoria como um conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais, que têm de ser debatidos de um modo dialógico. Mas também como prática que pensa sempre a sua intervenção num mundo em que faria alguma diferença, em que surtiria algum efeito.

O uso do termo mundanidade para pensar as diversas viradas e conjunturas teóricas dos Estudos Culturais, supracitado por Hall, é reinventado por Dias (2011) para pensar a educação da Cultura Visual. Dias (2011, p. 26) contrapõe o termo mundo (limpo) a imundo (sujo), argumentando que do nosso cotidiano excluimos “tudo o que consideramos sujo” e que “não respeita as regras do decoro, da decência, da normalidade” para que ele seja Mundo, com M maiúsculo, em outras palavras, institucionalizado. Mundo institucional que coabita, mesmo sem querer, com os fundamentos epistemológicos da Cultura Visual, deliberadamente contaminando a educação institucionalizada da Arte pelas visualidades diversas.

O autor avança nesta argumentação quando sugere que a Cultura Visual associa o mundo das imagens aos estudos da cultura e do social, fundamentando-se em disciplinas dos campos da educação, sociologia, antropologia e geografia. Assim, Dias (2011, p. 61) expõe que o campo da Cultura Visual caracteriza-se por “transdisciplinar e transmetodológico, que estuda a construção social da experiência visual”, alertando para o fato de tanto a noção institucionalizada de Arte quanto as visualidades cotidianas estão submetidas a um contexto cultural, são fruto de uma construção social, não sendo criadas em isolamento estético, ou seja, a estética não está acima ou fora da cultura.

Dessa compreensão, segundo Martins e Tourinho (2011), o autor traz a inaugural discussão para a educação da Cultura Visual no Brasil ao propor o diálogo das visualidades com questões de gênero e sexualidade. Segundo Dias (2011, p. 23) “arte/educadores e alunos precisam se engajar com o pensamento



crítico e as pedagogias críticas e olhar atentamente para as relações de poder dentro das práticas educacionais, pedagógicas e políticas”.

Tadeu da Silva (1994, p. 250) afirma que as pedagogias críticas fundamentam-se na teoria educacional crítica, a qual se ocupa centralmente com mecanismos de poder sociais, argumentando que

A teoria educacional, em geral, baseia-se na noção de que o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia. A teoria educacional crítica, em particular, acredita que os presentes arranjos educacionais, afetados por objetivos de interesse e poder, transmitem saberes e conhecimentos contaminados de ideologia, mas que é possível, através de uma crítica ideológica, penetrá-los e chegar a um conhecimento não-mistificado do mundo social.

Sobre esta questão o autor prossegue em uma ressalva considerável: é preciso observar que as pedagogias críticas também precisam estar sob crítica, ou seja, não estão isentas dos mecanismos de poder sociais. Esta é a censura pós-estruturalista às pedagogias críticas inspiradas no marxismo, as quais Tadeu da Silva (idem, p. 252) examina os dispositivos de práticas tradicionais, vinculando-os ao poder, compreendendo que uma vez desvelados esses mecanismos de poder “teríamos uma situação de ‘libertação’, isto é, de não-poder”. Dias (2011) vai afirmar, mais adiante, o diálogo da educação da Cultura Visual com o pós-estruturalismo, sendo possível identificar sua posição ante as pedagogias críticas não as assumindo como fonte de libertação, mas como constituição, produção e criação de identidades e subjetividades.

Assim, as questões de gênero e sexualidade, segundo Dias (2011, p. 23), “se interligam com questões de raça, classe, comunidade, deficiência, identidade, idade, entre outros tópicos”. Além do fundamento das teorias críticas feministas, o autor se baseia ainda nas teorias *queer* para pensar a educação da Cultura Visual. Segundo Dias (2011, p. 95) a teoria *queer* é utilizada a partir da década de 1990 por pensadores anglo-americanos como desdobramento das teorias pós-estruturalistas e filosofias da diferença, não se caracterizando pela uniformidade de uma disciplina teórica, mas pelo complexo e conflituoso corpo teórico que “se esforça em desafiar e minar qualquer tentativa de conferir à identidade aspectos de normalidade, singularidade e estabilidade”. O autor cita Michel Foucault, Jacques Derrida, Jacques Deleuze, Julia Kristeva, Luce Irigaray, François Lyotard como fundamentais para as teorias pós-estruturalistas e filosofias da diferença. Na fricção com a política feminista e de sexualidade, as teorias *queer* rompem com pensamentos de essencialidade feminina e de sexualidade em troca de identidades provisórias, contextualizadas cultural e socialmente.

Tadeu da Silva (1994, p. 247) define pós-estruturalismo como “conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a determinada concepção do papel e da natureza da linguagem”, claramente alargando as premissas estruturalistas da linguagem. Segundo o autor, vincula-se à corrente Foucault, Derrida e Barthes, sendo Lyotard identificado com o pós-modernismo, de definição mais abrangente, mas constantemente confundido com o pós-estruturalismo pelo semelhante agrupamento de contestações às bases do pensamento, da filosofia, das ciências sociais e das artes.

Finalmente, sem a pretensão de esgotar os princípios epistemológicos do campo da Cultura Visual, é necessário considerar que há diversas perspectivas, algumas até conflitivas. É possível compreender com Hernández (2011) o campo como guarda-chuva, no qual se abarcam artefatos e imagens do passado e presente, uma vez que possibilita pensar em uma história cultural da arte e das visualidades cotidianas, considerando seu contexto de produção, mas também de distribuição e recepção.

Assim, Hernández (2011, p. 33) afirma que o interesse da Cultura Visual não está apenas no que o sujeito vê em uma imagem, “mas o que se focaliza e onde o sujeito é colocado e fixado pelo discurso do qual faz parte isto que ele vê (e o que o vê)”, ou seja, como o sujeito pensa criticamente as posições e discursos que a imagem estabelece com ele. Hernández (Idem, p. 34) argumenta que, para tanto, faz-se necessário articular o ver ao dizer, compreendendo o dizer como “um caminho em direção à construção de experiências (de uma práxis) que subverte o que vemos e os efeitos do olhar”.

#### 4. [Auto] reflexões: conteúdos finais

Assim, no que implica a subjetividade do conhecimento em educação da Cultura Visual?



Figura 1: Arquivo pessoal



A partir da vivência com o diário visual, compreendo que implica em me colocar na imagem como sujeito cognoscente e considerar esta posição como relacional entre mim e o conhecimento. Em outras palavras, interessa à educação da Cultura Visual em primeiro lugar a relação que estabeleço com a imagem em detrimento do seu caráter essencialista e formal. Na figura 1, produzida em uma das primeiras seqüências do diário visual, a câmera capta meu rosto no reflexo do espelho do retrovisor, eu só estou na imagem pela mediação do meu reflexo. O meu reflexo media a minha presença no diário visual. Etimologicamente, as palavras reflexão e reflexo têm ambas um sentido de dobrado, fletido, aplicando-se tanto a uma energia luminosa, que é desviada, quanto a um processo mental “em que voltamos ou ‘dobramos’ nosso pensamento para um assunto” (ORIGEM DA PALAVRA, 2013). Desse modo, metaforicamente é minha inserção nas imagens que vejo e produzo, pela minha reflexão sobre elas, que constrói a mediação entre eu e a imagem. Em outras palavras, a mediação feita pelo sujeito que vê ou produz a imagem, o inclui nela, seja pelo seu reflexo concreto, seja pelo modo como a interpreta.

Isto significa que na elaboração de um diário visual, interessavam-me as imagens que refletiam a relação entre eu [que vejo] e elas [que são vistas por mim]. Não me interessava discutir o sentido das imagens em si mesmas, nem em concebê-las sem estar nelas e sem expor minha relação com elas. O diário visual, neste sentido, abarcava-me como sujeito cognoscente na minha relação com a produção da própria minha imagem e do meu cotidiano.

Optei, na concepção e elaboração do diário visual, pelo registro de 17 terças-feiras, a maioria das quais com a câmera do meu celular, uma vez que a portabilidade do equipamento facilitaria a captação das imagens. Freitas (2010, p. 52) caracteriza os filmes de bolso, isto é, documentários feitos com câmeras celulares pela sua estética cotidiana, uma vez que “nesses filmes o banal, os objetos do dia-a-dia e o comum são utilizados na construção de uma mise-en-scène improvisada: cheia de fragmentos do cotidiano”.

Parece-me, nestes termos, que ao registrar minha relação cotidiana com a própria imagem, eu estaria – além de expressar banalidades de mim mesma – propondo uma estética da minha singularidade, algo bem inovador se considerarmos o contexto em que estou: interior de um país em desenvolvimento, cuja tradição audiovisual ainda está por construir.

Este contexto geográfico/cultural, certamente, pesou sobre meus passos, mas não apenas sobre os meus, uma vez que essa incipiente tradição audiovisual é compartilhada socialmente com meus pares. Argumento isso em função de ser notável nas apresentações dos diários visuais da turma o desconforto em

propor e exibir esta relação com suas imagens cotidianas. Por exemplo, em quase todas as apresentações apenas os pés e mãos eram expostos, fato que também em meu diário se vê.



Figura 2: Arquivo pessoal



Figura 3: Arquivo pessoal

É necessário considerar, finalmente, que não é por privilegiar a compreensão que a educação da Cultura Visual precisa esquecer-se da perspectiva poética. Ao vivenciar a experiência de criar um diário visual, em um curso de pós-graduação, cujos critérios se estabeleceram pelo registro de si mesmo em diálogo com o aporte pós-estruturalista, enfocando a subjetividade do conhecimento, a complexidade do mundo e da vida, a importância do reconhecimento do outro e o compromisso de escutar e dar voz aos mais vulneráveis notei ser possível aliar na educação da Cultura Visual a compreensão, interpretação e análise à criação, montagem e exibição de imagens de mim, do cotidiano em que habito e do outro, que me ajuda hoje a ser quem sou.

## Referências bibliográficas:

DIAS, Belidson. *O I/Mundo da educação da cultura visual*. Brasília: Ed. da Pós-graduação em Arte da Unb, 2011. 210p.

FREITAS, Kênia Cardoso Vilaça de. *Versos-livres: a estética do cotidiano no documentário feito com celular*. / Kênia Cardoso Vilaça de Freitas. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009. 410p.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. 232p.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 262p.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura*, Uberlândia, n.12, p. 97-115, jun. 2006.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. 368p.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Entre itinerários, conexões e perspectivas. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, 232p.

MARTINS, R. [Plano de ensino] 2012. mar. 05, Goiânia [Brasil]. Manuscrito.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Salivando apetências. In: DIAS, Belidson. *O I/Mundo da educação da cultura visual*. Brasília: Ed. da Pós-graduação em Arte da Unb, 2011. 210p.

MITCHELL, William John Thomas. *Iconology: image, text, ideology*. Chicago: U. of Chicago P, 1986.

MITCHELL, William John Thomas. *Picture theory: essays on verbal and visual Representation*. Chicago: U. of Chicago P, 1994.

Origem da Palavra. Dicionário de etimologia. Disponível em: < <http://origemdapalavra.com.br/palavras/reflexao/>>. Acesso em 7.mar.2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (1994) “O adeus às metanarrativas educacionais”. In: \_\_\_\_\_.(Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, p.247-258

---

### **Minicurrículo**

Lara Lima Satler é doutoranda em Artes e Cultura Visual (FAV / UFG), com financiamento da Fapeg. Professora na Universidade Federal de Goiás (UFG), na Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia (Facomb), onde ministra as disciplinas Teorias da Imagem I e II e participa do Núcleo de Pesquisa em Teoria da Imagem (NPTI / PRPPG-UFG / CNPq) e do grupo de pesquisa Cultura Visual e Educação (PPCACV/ FAV/ UFG/ Cnpq). E-mail: satlerlara@gmail.com