

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**  
**CURSO DE ARTES VISUAIS LICENCIATURA**

**RODRIGO MARTINS DE MEDEIROS**

**O AFETO, A IMAGEM E O SUJEITO**

**CRICIÚMA**

**2018**

**RODRIGO MARTINS DE MEDEIROS**

**O AFETO, A IMAGEM E O SUJEITO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de Licenciando no curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientador: Prof. Especialista Alan Figueiredo Cichela

**CRICIÚMA**

**2018**

**RODRIGO MARTINS DE MEDEIROS**

**O AFETO, A IMAGEM E O SUJEITO**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de licenciando, no Curso de Arte Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Educação e Arte.

Criciúma, 19 de novembro de 2018

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Alan Figueiredo Cichela - Especialista - Unesc - Orientador

Prof<sup>a</sup>. Izabel Cristina Marcílio Duarte - Mestre - Unesc

Prof<sup>a</sup>. Odete Angelina Calderan - Mestre - Unesc

**Dedico esta escrita a todos que tem  
sede de saber.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha família, César, Cleusa e Renato. Ao Professor Alan Figueiredo Cichela; ao professor Marcos Antônio dos Santos e, aos colegas que contribuíram enviando imagens e a todos os professores e funcionários do curso.

Tudo que é belo morre no homem, mas não na arte.

Leonardo da Vinci

## RESUMO

Nesta escrita será abordado o papel que a imagem exerce sobre o sujeito. Para tal, será feita uma pesquisa dentro da área de educação e arte, cuja questão problema gira em torno da influência da imagem no modo como o sujeito vê a si mesmo e a sociedade, tendo como objetivo geral a análise da influência da cultura visual na formação da identidade do sujeito. Iniciarei conceituando o afeto, demonstrando como estes afetos influenciam a tomada de decisão, o que revela um processo que não se caracteriza apenas por escolhas racionais, mas também por influência de sentimentos não conscientes. Em seguida reflito também sobre a natureza da imagem e de como ela se constrói no ato de ver. A pesquisa se dará de forma bibliográfica, recorrendo a Merleau-Ponty e Aby Warburg no que se refere a imagem, e a Spinoza para debater a dinâmica dos afetos. No tocante a cultura visual e seu impacto na escola, temos os autores como Alice Fátima Martins e Leonardo Charréu. Tendo estas reflexões em mente procuro fazer uma aproximação de como é o panorama destas interações do sujeito e da imagem, usando como pano de fundo a escola, que nos possibilita analisar melhor essa dinâmica. Após estas discussões, aponto para soluções aplicáveis em aulas de arte, através de um plano de ensino com a proposição de discussões de narrativas.

**Palavras-chave:** Imagem. Afeto. Sujeito. Cultura visual.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 - A morte de César de Jean-Léon Gérôme ..... **Pág. 13**
- Figura 2 - Baco (Dionísio para os gregos), Caravaggio, Século XVI.....**Pág. 20**
- Figura 3 - Apolo , representado por Michel de Sobleau, Século XVI .....**Pág. 20**
- Figura 4 - Material publicitário da Marca Nike com o jogador de futebol Neymar Júnior.....**Pág. 30**
- Figura 5 - Material publicitário da marca Hugo Boss com o piloto de fórmula 1 Lewis Hamilton.....**Pág. 31**
- Figura 6 - Colunas Dóricas, Jônicas e Coríntias.....**Pág. 35**
- Figura 7 - Lamborghini Centenário.....**Pág. 35**
- Figura 8 – Davi, de Gian Lorenzo Bernini.....**Pág. 36**
- Figura 9 – Salomé com a cabeça de João Batista.....**Pág. 37**
- Figura 10 – Mercedes C300.....**Pág. 38**
- Figura 11- Retrato de Barbara Durer.....**Pág. 39**
- Figura 12 – Quatro apóstolos.....**Pág. 39**
- Figura 13 – Imitação da obra Cristo abençoador de Ingres.....**Pág. 43**
- Figura 14 - Imitação da obra Cristo abençoador de Ingres.....**Pág. 44**

Figura 15 – Imitação de uma estátua da pinacoteca de São Paulo.....	<b>Pág. 44</b>
Figura 16 – Desenho homem aranha.....	<b>Pág. 50</b>
Figura 17 - Desenho homem aranha 2.....	<b>Pág. 50</b>
Figura 18 – Desenho homem aranha 3.....	<b>Pág. 51</b>
Figura 19 – Super Homem.....	<b>Pág. 52</b>
Figura 20 – Tartarugas Ninja.....	<b>Pág. 53</b>
Figura 21 – Personagem Sonic com um chapéu.....	<b>Pág. 54</b>
Figura 22 – Liga da justiça.....	<b>Pág. 56</b>
Figura 23 – Homem Aranha.....	<b>Pág. 55</b>
Figura 24 – Minha mãe de Flash.....	<b>Pág. 56</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>15</b>
<b>3 AFETOS.....</b>	<b>18</b>
<b>4 A IMAGEM COMO PONTO DE ENCONTRO DOS SENTIDOS.....</b>	<b>28</b>
<b>5 OS ENCONTROS COM AS IMAGENS.....</b>	<b>43</b>
<b>6 PLANO DE ENSINO.....</b>	<b>60</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>64</b>
<b>8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>67</b>

## INTRODUÇÃO

Ao longo da minha graduação sempre me indaguei em como criar dispositivos pedagógicos para tornar o ensino da arte significativo para os alunos, dado o panorama da contemporaneidade da arte. Devido a minha aptidão com a linguagem do desenho sempre achei que isto se tornaria uma possibilidade no momento em que estivesse em sala de aula. Tinha em minha mente a ideia de que alguém que tivesse certa habilidade artística naturalmente não teria problemas em ensiná-la em sala de aula. Nessa época tinha apenas como base o senso comum<sup>1</sup>.

Uma das vivências que iniciaram uma mudança neste meu modo de pensar foi a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID)<sup>2</sup>, que me possibilitou compreender melhor as correções de trajeto que eu deveria fazer enquanto futuro professor.

Vi, realmente, que desenhar para os alunos poderia ser um recurso didático, que poderia incentivar alguns a também desenhar e criar um vínculo que facilitaria o aprendizado. Porém também vi que alguns alunos simplesmente não se sentiam a vontade para produzir algo usando a linguagem do desenho, embora pudessem admirar os desenhos que eu fizesse.

Diante destas percepções, no decorrer da minha formação pude ampliar meu entendimento do que é a arte (ampliar, não descobrir o que é arte) o suficiente para saber que a linguagem do desenho (ou qualquer outra linguagem), não poderia ser usada para sensibilizar o aluno para as questões estéticas mais complexas. Estes fatos me fizeram entender que era um equívoco basear minha didática (e meu modo de ver o ensino da arte no geral) em um recorte limitado da teoria da arte.

---

<sup>1</sup> Senso comum, no meu entendimento é o modo de pensar amplamente difundido na sociedade. Geralmente é o conhecimento que aceitamos como correto por ser repetido dentro de nossos círculos sociais.

<sup>2</sup> Minha participação no Pibid se deu de julho de 2016 à Dezembro de 2017, atuando em escolas da região de Criciúma, sendo as reuniões feitas na Unesc (Criciúma, SC). A orientação estava a cargo da Professora Dra Aurélia Regina de Souza Honorato e da Professora Ma Silemar Maira de Medeiros da Silva. Na definição do Ministério da Educação: “ O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. ” (BRASIL, 2018)

Lembro-me de uma disciplina da segunda fase que me aprofundou estes questionamentos. Era a disciplina de Arte Educação. Nela vimos aspectos gerais do ensino da arte, leis, remuneração do professor e histórico do ensino da arte no Brasil. Recordo-me em específico de uma questão em uma avaliação feita no final do semestre na qual o professor pede nossa opinião sobre o ensino da arte na atualidade. Não me recordo o que respondi, mas lembro de um trecho em que eu dizia que com uma educação pensada para as massas, não haveria como insistir em educar como nos antigos ateliês, pois nem todos tinham talento artístico para isso.

O professor corrigiu essa minha questão com um símbolo de correto cortado ao meio, que significa “meio-certo”. Fiquei um tanto insatisfeito com o “meio certo” pois como era para expressar minha opinião, imaginava que só poderia ganhar o “certo”. Com as percepções que tenho do ensino da arte hoje, quase três anos depois, percebo que com o “meio certo” o professor tentou propor que eu expandisse meus preceitos da arte e ensino na escola.

Ainda nesta matéria, tive contato com as tendências do ensino da arte ao longo da história. O professor dividiu a sala em grupos e para cada grupo um texto sobre as tendências de cada época. Ficamos com um texto de Fernando Hernandez que falava sobre práticas pedagógicas em Arte sobre o ponto de vista da cultura visual. A ideia era que os grupos lessem os textos e fizessem uma encenação teatral com base no conteúdo. Como tenho vergonha de atuar, fiquei encarregado de ler, interpretar o texto e escrever um roteiro.

Na história que criei, alunos de uma escola são apresentados a pintura<sup>3</sup> *A morte de César* (Figura 1) de Jean-Léon Gérôme (1824-1904), que relata a revolta dos Senadores romanos contra o general. Os alunos, inspirados pela imagem, começam a questionar ingerências do governo na sua região.

Assim, foi nessa ocasião que pela primeira vez entrei em contato com a discussão sobre o poder das imagens. Confesso que não prossegui pesquisando sobre o assunto, mas aquelas ideias se fixaram na minha cabeça. Em contato com as discussões em sala de aula, identifiquei um conceito que me permitiu compreender melhor como deveria se dar meu processo de ensino: a cultura visual.

---

<sup>3</sup> Os dados técnicos das reproduções de obras artísticas serão apresentados nas notas de rodapé para não influenciarem na leitura do texto. Sendo apresentados na seguinte ordem: Nome do Artista (data). *Nome da obra*, data. Técnica, dimensão.

Figura 1 – *A morte de César* de Jean-Léon Gérôme<sup>4</sup>



Fonte: <https://pt.wahooart.com/@/8BWS93-Jean-L%C3%A9on-G%C3%A9r%C3%B4me-a-morte-de-caesar> (2018)

Diante das reflexões levantadas pela discussão nessa área, fui aos poucos descobrindo que enquanto professor eu poderia provocar nos alunos os questionamentos referentes ao papel da arte em suas vidas. Este é um processo que está em andamento, e que provavelmente ainda terá muito no que se desenrolar, e certamente nunca terá fim e sim novos começos.

No campo teórico da cultura visual, se debate a relação das imagens e suas influências no sujeito. Esta sempre foi uma percepção que me acompanhou nas observações que pude realizar em sala de aula. As crianças estão a todo tempo submetidas as imagens no seu cotidiano, seja pela televisão, outdoors, tablets ou celulares. Isto reflete muito nas suas brincadeiras, no seu modo de se vestir, de brincar, e muitas vezes de verem a si mesmas.

A ideia de pensar o ensino da arte sob a visão da cultura visual me marcou, pois eu sabia que ele dava suporte a uma ideia que me trazia uma vaga convicção sobre como as imagens estavam moldando o posicionamento das pessoas acerca de si mesmas e do mundo.

Teorias de autores como Fernando Hernandez (1973) não só ampliaram o meu entendimento sobre este assunto como também me mostraram um discurso convincente para que eu pudesse chegar ao aluno, e mostrar-lhe que mesmo sem

---

<sup>4</sup> Jean-Léon Gérôme (1824-1904). *A morte de César* (1867). Óleo sobre tela. 2,159 x 3,683 cm

gostar de arte, esta possivelmente lhe influenciaria. Posso dizer que estes debates sobre a cultura visual me auxiliaram a ver a mim mesmo como professor.

Este caminho que trilhei na graduação me indicava que a imagem provoca na criança um afeto, o que me leva a questionar sobre o que seria este afeto produzido. André Martins (1966), em palestra do programa Café Filosófico<sup>5</sup> da TV Cultura, recorre ao pediatra e psicanalista Inglês Donald Winnicott (1896-1971) para explicar que desde a mais tenra idade a criança começa a criar para si uma realidade própria quando as expectativas da vida são dolorosas demais para serem suportadas.

Martins também argumenta que são nestas interações com o mundo real que não dão o resultado esperado que o bebê começa a se identificar, e identificar também que existe o outro e, que este outro não é ele. Logo, desde muito cedo os afetos causam um impacto na percepção de ser humano de si mesmo e do todo, atuando como limites para suas pulsões. Diante disto, levamos em consideração que com o passar do tempo, além da interação com a mãe, outros objetos do ambiente da criança podem contribuir nestes afetos, inclusive imagens.

Na imagem a criança pode encontrar a realidade que não existe, mas faz com que ela entenda melhor sua própria realidade. Também pode usar as imagens dos personagens de suas histórias para criar a si mesmo como o próprio personagem.

Portanto o afeto provocado pela imagem na criança pode ser a tentativa de conhecimento da realidade e também o ato de se preservar dentro de seu mundo, pois as imagens que a criança tem como referência irá ajudá-la a se inventar neste mundo particular.

---

<sup>5</sup> O Café Filosófico é um programa de televisão e também uma série de vídeos da internet, frutos da parceria entre o Instituto CPFL e a TV Cultura, cujo objetivo é compartilhar as ideias de grandes pensadoras e pensadores contemporâneos. Para isso diversos especialistas na área vêm ao programa para debater os mais variados assuntos. Fonte: <http://tvcultura.com.br/programas/cafeilosofico>.

## 2 METODOLOGIA

Para a presente escrita, levanto então a seguinte questão norteadora: De que forma os estímulos visuais maciços que os alunos estão submetidos afetam a formação do modo como eles vêm a si mesmos e a sociedade?

Para aprimorar a reflexão quanto a estas questões, elenco os seguintes objetivos:

### **Objetivo Geral**

Investigar a influência da cultura visual na formação da identidade do sujeito

### **Objetivos específicos**

- Incentivar o posicionamento do sujeito quanto a influência visual ao qual é submetido.
- Pensar a escola na era da cultura visual.
- Debater meios de proteger os mais vulneráveis até que possam desenvolver um senso mais crítico com relação a influencia das imagens.

No capítulo 1 apresentarei a metodologia, usando o método da cartografia, embasada na obra de Suely Rolnyk, Cartografia Sentimental.

No Capítulo 2 falarei acerca do conceito de afeto, no modo como ele foi pensado pelo filósofo Baruch Spinoza (1632-1677).

No capítulo 3 abordo o conceito de imagem e da cultura visual, usando as reflexões sobre o ato da visão de Merleau-Ponty e a visão de Aby Warburg sobre a imagem, com base no texto de Didi-Huberman.

No capítulo 4 trato sobre como a cultura visual influencia os alunos e a escola, usando as reflexões de Alice Fatima Martins, e Aldo Victorio Filho sobre o papel das imagens na análise de si e do cotidiano.

No capítulo 5 trago uma proposta de plano de ensino com base no assunto do texto, me embasando em Leonardo Charréu e na Proposta Curricular Nacional de 1998. Para finalizar, elaboro uma reflexão sobre onde cheguei na minha pesquisa e quais caminhos poderíamos seguir.

A metodologia da minha escrita se dará unindo diversas percepções que trago em minha caminhada dentro da universidade e também das percepções que trago de outras áreas. Todos estes pontos que passei me auxiliaram a criar minha visão sobre os assuntos que irei abordar. Cheguei a me questionar durante a escrita por que não tratar unicamente do desenho, que é a linguagem com que tenho mais familiaridade. Acredito que o tempo que cursei Economia fez com que eu analisasse as coisas de maneiras mais ampla, buscando suas explicações em pontos longínquos.

Busco com afinco sempre melhorar no que se refere a desenho, mas nas minhas práticas, sempre há um pensamento muito lúcido que entende que a arte não se limita a desenhar, e que é preciso pensar diversos fatores relacionados a ela, se quisermos achar sentido, principalmente na educação.

O método cartográfico me permite conectar meus saberes adquiridos e aplicá-los nas minhas pesquisas. Quanto ao que é o Cartógrafo, Suely Rolnik diz:

Sendo tarefa do cartógrafo dar línguas para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades do seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. (ROLNIK, 2014, p. 23)

Devido a isso, posso identificar territórios afetivos que marcaram minha escrita. Já citei aqui o fato de ter cursado Economia e ter certa mania de analisar tudo de uma maneira minuciosa, que é o que me levou a ser atraído pela questão da cultura visual.

Foi a cultura visual que me levou a interpretar a arte e o ensino dela como um modelo econômico, que abrigasse ali as variáveis que me chamavam a atenção e interferem, ao meu ver no ensino da arte.

Talvez seja uma limitação querer analisar as coisas como um modelo, mas da mescla entre saberes podem resultar deduções importantes. Quanto a isso Rolnik diz:

Do mesmo modo, pouco importam as referências teóricas do cartógrafo. O que importa é que, para ele, teoria é sempre cartografia – e, sendo assim, ela se faz juntamente com as paisagens cuja

formação ele acompanha (inclusive a teoria aqui apresentada evidentemente). Para isso o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem vindo. Todas as entradas são boas desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e não só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia. (ROLNIK, 2014, p. 65)

A cultura visual é para mim como um mapa, muito extenso que faz muitas conexões. Eu a percebo como algo que engloba as artes visuais, a cultura, a tecnologia e a educação. Inclusive cada um destes itens fazem outras conexões. A própria economia, que já não estudo mais, seria um ponto convergente a cultura visual, pois muito da exacerbada produção de imagens tem como finalidade o estímulo a atividade econômica.

Dentro deste mapa da cultura visual que esta presente na minha escrita, apresento formas que me chamam a atenção como de carros e pinturas do renascimento<sup>6</sup> e barroco<sup>7</sup>. Durante a pesquisa, uma novidade para mim foi a entrada do fator afeto, que soou para mim como o óleo das engrenagens deste sistema que é a cultura visual.

Sendo assim, onde estaria a arte? Pra mim, a arte, dentro da minha visão cartográfica, seria uma misteriosa sabedoria, nem exata nem subjetiva, que permeia todo o sistema. É ela quem dá as direções, pois é ela que impulsiona os afetos. Se fosse um motor, os afetos seriam o óleo, e a arte a força que faz com que o óleo circule e todo o aparato da cultura visual funcione.

---

<sup>6</sup> Movimento artístico surgido na Europa no século XV, cujo as principais características são o rigor científico, a racionalidade, harmonia das linhas e das formas, além do uso de referências da cultura greco-romana nas produções. (IMBROISI; MARTINS, 2018)

<sup>7</sup> O movimento barroco surge também na Europa no século XVII e vai até o início do século XVIII. Caracteriza-se pela emoção, pelo drama e por entender o corpo como sendo também um meio de atingir a fé, e não apenas o raciocínio. (IMBROISI; MARTINS, 2018). Fonte: "Barroco" Em <<https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-barroca/barroco/>>. Acesso em 04 de novembro de 2018.

### 3 AFETOS

Certa vez duas jovens estudantes da área de ciências exatas conversavam no ônibus, próximas a mim, e uma delas comentava que determinada pessoa, estudante de ciências humanas, era seu oposto, pois ela, como sendo estudante da área de exatas, planejava todas as coisas com antecedência e tomava suas decisões com base na racionalidade. Já a referida pessoas de humanas seria emotiva e tomaria decisões por impulso.

Essa dicotomia é difundida na sociedade e já é costume associar a identidade do sujeito com sua área de atuação profissional. Em termos de senso comum, geralmente quando se refere às pessoas da área de humanas, o padrão que se mostra é o romântico, sensível, geralmente trajando vestes despojadas ou vendendo artesanato.

O sujeito das áreas de humanas seria conectado com a natureza, não raro sendo visto abraçando árvores ou aplaudindo o pôr-do-sol. Por sua vez o da área de exatas seria o calculista, racional, austero. Seu estilo de vida seria baseado em ações com um fim bem definido, em que tudo seria pensado para que se alcance o objetivo inicialmente proposto, sem desvios de percurso. A grosso modo, seria aproximadamente este o ponto de vista do senso comum.

Poderíamos relacionar esta dicotomia com entidades divinas da cultura grega, sendo elas Apolo e Dionísio. Na Grécia antiga, Dionísio era a figura relacionada ao vinho, a impulsividade, as festas e aos prazeres da carne. Apolo é a racionalidade, o estável, sereno e harmonioso, um ideal do bom e do justo. Como explica Oliveira (2012, p. 177):

Apolo e Dionísio surgem na cultura grega como o conflito entre o dia e a noite, a ordem e o caos, a aparência e a profundidade, a moderação e o desregramento. Enquanto Apolo é o deus onírico, da serenidade, da harmonia, da razão e do respeito à lei e à ordem, Dionísio é o deus da loucura [*manía*], do desregramento e da desmedida, deus do vinho, dos prazeres do amor, do que borbulha, transborda e palpita na natureza. (OLIVEIRA, 2012, p. 177).

O Filósofo Alemão Friederich Nietzsche (1844-1900), na sua obra *A origem da Tragédia* (1872) aborda estas duas entidades. Quanto a Apolo, Nietzsche diz:

Ele, que segundo a sua raiz, é o “brilhante, a divindade de luz, domina outrossim o belo brilho do mundo-fantasia interior. A verdade excelsa, a perfeição destes estados em contraposição à realidade cotidiana, inteligível em partes, assim como a consciência profunda da natureza, que sana e auxilia em sono e sonho e, ao mesmo tempo, a analogia simbólica da capacidade de adinhar, e em geral, de todas as artes, pelas quais se faz a vida possível e digna de ser vivida. (NIETZSCHE, 2006, p. 24)

Já em relação a Dionísio, o filósofo alemão diz o seguinte:

Sob a magia do dionisíaco não só se fecha novamente a aliança entre o homem e o homem; também a natureza estranha, inimiga ou subjugada, torna a celebrar sua festa de reconciliação com seu filho perdido, o homem. Espontaneamente oferece a terra as suas dádivas, e pacíficas se aproximam as feras das rochas e do deserto. O carro de Dionísio está coberto de flores e coroas; sob seu jugo marcham a pantera e o Tigre. (NIETZSCHE, 2006, p. 25)

Sendo assim, já na religião grega vemos uma tentativa de personificar emoções e atribuí-las imagens definidas, tentando enquadrar determinado tipo de atitudes a determinado tipo de pessoa.

Figura 2 - *Baco (Dionísio, para os gregos)*<sup>8</sup>, Caravaggio, Século XVI.



Fonte:  
<http://pt.acampamentomeiosangue.wikia.com/wiki/Dion%C3%ADsio> (2015)

Figura 3<sup>9</sup> - *Apolo*, representado por Michel de Sobleau, Século XVI



Fonte:  
<https://boverijuancarlospintores.blogspot.com/2012/06/michele-desubleo>

---

<sup>8</sup> Michelangelo Merisi da Caravaggio (1571-1610). *Baco*, (1596). Óleo sobre tela. 95 x 85 cm.

<sup>9</sup> Michel de Sobleau (1602-1676). *Apolo*. Século XVI

No entanto, na própria cultura grega em que estas duas figuras tinham suas particularidades e eram vistas como opostas, também eram vistas como necessárias umas as outras, sem serem colocados os impulsos terrenos e corpóreos abaixo ou acima da serenidade e harmonia de um ideal de razão. A existência de um não representaria a ausência do outro. Ainda citando Oliveira

Para os gregos da época de Platão, popularizava-se a concepção de que Apolo e Dionísio eram duas entidades universais, antitéticas e complementares. Como manifestações de um mesmo ser, o apolíneo organiza e contém o ímpeto e o turbilhão dionisíaco.(OLIVEIRA, 2012, p. 177).

Com o advento de ideais como o Estoicismo<sup>10</sup> e Cristianismo,<sup>11</sup> tivemos uma mudança nesse paradigma. Para estas doutrinas, tudo que era relacionado ao corpo levaria necessariamente para a destruição. Começa aí a dualidade entre o corpo e o racional.

Entre os filósofos do estoicismo e do cristianismo o termo “paixão” não estava relacionado a emoção intensa mas sim a passividade (DE JESUS, 2015, p 162). Assim, o contrário da paixão seria a ação. Se submeter a emoções internas estava simplesmente relacionado à falta de iniciativa em contê-las e contrariava o fator essencial do ser humano que, dentro destes ideais, seria deliberar com base na razão.

A partir da modernidade começa uma flexibilização desta ideia, e é com o filósofo holandês de origem portuguesa Baruch Spinoza (1632-1677) que se retorna ao modo de ver a ação e a paixão como complementares ,afastando-se assim da visão antagônica entre as duas categorias. Com seu conceito de afeto, Espinoza traz uma nova abordagem sobre o papel da paixão. Como cita De Jesus:

---

<sup>10</sup> Ramo da filosofia fundada por Zenão, no século III a.C. Seus preceitos defendem que devemos depender apenas de nossas escolhas, não dependendo de eventos externos, e que a felicidade reside na calma que nós mesmos proporcionamos ao nosso espírito, abdicando de emoções intensas. Fonte: “ANDRADE, Sabrina. O que é o estoicismo? Uma introdução rápida e três exercícios básicos.” Em: <https://medium.com/coffee-break-through/o-que-e-estoicismo-introducao-af3af55a4ea8> Acesso em 04 de novembro de 2018.

<sup>11</sup> Cristianismo é a crença da doutrina de Jesus de Nazaré, baseada no amor a Deus e ao próximo. É a melhor religião do mundo contando atualmente com 2 bilhões de adeptos. Fonte: ALBUQUERQUE, Camila. “História do Cristianismo”. Em <<https://www.estudopratico.com.br/historia-do-cristianismo/>>. Acesso em 04 de novembro de 2018.

A partir desse conceito é possível a Spinoza pensar a vida afetiva de maneira mais abrangente, isto é, que não seja apenas em termos de paixão. Isso quer dizer que a noção de afeto comporta em si tanto a noção de ação quanto a de paixão, de maneira que, assim como podemos tratar de afetos passivos, podemos também tratar de afetos ativos (DE JESUS, 2015, P, 162)

Este é um modo diametralmente oposto ao que o senso comum pensa, pois não considera a divisão entre corpo e mente. Não haveria como eu deliberar contra o meu corpo, pois não haveria um ente externo fazendo esta arbitragem. O próprio árbitro é parte do jogo. Esta proposição já nos coloca em um panorama onde não existe mais a diferença entre a passividade e a ação do homem com relação as suas pulsões.

Mais detalhadamente, com as palavras de Spinoza, temos a seguinte definição de afeto: “Por afeto compreendo as afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.” (DE JESUS apud SPINOZA, 2008, EIII, Def. 2, p. 163.).

Logo, como poderíamos enquanto seres humanos nos guiar por uma mente que é superior ao corpo se a própria mente está dentro do corpo e lhe é submetida? Aqui fica claro o porquê séculos mais tarde Friederich Nietzsche ter se maravilhado com as ideias de Spinoza chegando ao ponto de vê-lo com uma companhia em meio a sua solidão. Nietzsche era um ferrenho crítico do mundo das ideias e conclamava a um modo de pensar que considerasse o corpo.

Spinoza define que os fatores externos ou os encontros do corpo com o mundo, ou afecções, determinariam a nossa potência de agir e simultaneamente estes encontros gerariam as ideias. Não existiria uma verdade metafísica, além do que é tangível, nem uma mentira metafísica, que levaria ao erro.

Existem apenas as causalidades, que nos geram os afetos e alteram nossa potencia de agir, podendo aumentá-la ou diminuí-la. Com vista nisso, a nossa potência de agir aumenta se estas causalidades são geradas por fatores que se referem totalmente a nossa natureza, ou seja, quando ajo de tal modo que busco minha natureza em si.

Em contrapartida, minha potência de agir diminui quando sobre mim ocorrem encontros com o mundo em que me afasto da minha natureza, ou que me fazem irem contra a minha essência. A tristeza e a alegria são assim a mentira e a verdade.

A paixão e a ação nada têm a ver comigo, pois não têm relação de causalidade uma com a outra, mas a sua causalidade é intrínseca. Como ilustra De Jesus:

A diferença entre ação e paixão é uma diferença intrínseca e não extrínseca, ou seja, é uma diferença de causalidade, como bem podemos acompanhar nas definições iniciais de eIII. Com isso Spinoza redefine a maneira pela qual uma coisa é dita ativa ou passiva [...] (DE JESUS, 2015, p.164)

Estas alterações entre causas que coincidem com a natureza do ser ou que o afastam desta natureza e que alteram a nossa potencia de agir, também são chamadas por Spinoza de *conatus*. Ainda citando De Jesus temos a seguinte explicação:

A noção de *conatus*, a qual dissemos ser antecipada pelas definições anteriormente apresentadas, é deduzida justamente da noção de “potência de agir”. Isso porque, conforme sabemos por EIII, p7 ambas as noções são equivalentes: Espinosa diz “*potentia sive conatus*”, ou seja, são, neste sentido, a mesma coisa expressa por meio de nomes distintos. Mas qual é essa coisa? O esforço de agir a fim de perseverar na existência.(DE JESUS, 2015, p. 168)

Levanta-se aqui o questionamento sobre o que poderia contribuir para um aumento da capacidade desta potencia de agir, ou *conatus*.

Sabemos que dentro do ponto de vista spinozano sobre a relação entre corpo e mente, percebe-se que o corpo tem uma posição fundamental na construção de como entendemos a realidade. Logo, submeter o corpo aos encontros com o mundo se torna uma fonte de construção do conhecimento (de si mesmo e do mundo), pois diferentes experiências irão contribuir para suprir as memórias corporais, geradas pelos afetos.

Sendo assim, para aumentar a possibilidade da potência deve-se justamente buscar, sempre que possível, variadas experiências com o mundo. Ideia

diametralmente oposta ao que se concebia quando ainda isolávamos a mente do corpo, em que se abster de experiências consideradas negativas seria um meio para a verdade e o bem. Temos então que:

o corpo é tanto mais ativo quanto mais pode ser afetado distintamente, pois na medida em que ele “se deixa afetar” seu campo de conhecimento e, portanto de ação e reação se expande, e com isso a possibilidade de padecer é menor (DE JESUS, 2015, p.172)

Assim, se um encontro com o mundo diminui minha potencia de agir, torna-se uma ponte para que em casos futuros, eu esteja mais preparado caso aquilo ocorra novamente, aumentando assim, a sua capacidade de agir, ou, sua potência.

Cabe aqui lembrar as possibilidades da arte. Se pudermos construir conhecimento de si e do mundo com emoções, com experiências, o contato com as obras de arte são vias para estes processos.

Isso nos leva a justificar o acesso do cidadão às expressões artísticas, pois no cotidiano opressor em que muitos estão submetidos, muitas vezes os encontros com o mundo se fecham num ciclo rotineiro. A casa, o transporte, o trabalho, o transporte, a faculdade, o transporte, a casa. Um ou outro entretenimento no final de semana. Depois, tudo se repete. Nisso, se reduzem as possibilidades de afetos, e acaba que necessariamente se reduz a potencia do sujeito.

O mesmo efeito acontece com o estudante. Preso em uma estrutura que invoca muitas vezes valores autoritários e intimidadores com o pressuposto da necessidade de disciplina que talvez nem se saiba o sentido, este estudante vai gradualmente sendo moldado já para se preparar para ser mais uma peça na engrenagem social. A sala, a aula, a matéria, o conteúdo, enfim, a escola e seus muros, pretendem prever e determinar os encontros do aluno com o mundo. O desenvolvimento do ser humano é moldado segundo os limites do currículo.

Nesse contexto, o ensino da arte vem para tentar ser a resposta humana para a própria coisificação humana, pretendendo suprir a necessidade do sujeito de ter estes encontros com o mundo e assim aumentar seu potencial.

Se baseando em preceitos spinozanos, a aula de arte deve ser um meio para que o aluno entre em contato com aqueles afetos que, anteriormente, artistas vivenciaram e materializaram como obra de arte. Assim, temos um ensino

desenvolvedor não só de competências mas de potências, em que se aprende ( é afetado ) e também existe a autoria ( afeta ):

Podemos, portanto, dizer que a potência do homem – o que envolve tanto a potência de agir do corpo, quanto a potência de pensar da mente –, é tanto maior, quanto maior sua aptidão para o múltiplo simultâneo, ou dito de outra maneira, tanto mais age e menos padece, quanto maior for sua capacidade para afetar e ser afetado de inúmeras maneiras. (DE JESUS, 2015, p.173)

Diante destes conceitos elucidados aqui, muito do que se entende sobre racional e emocional, ou, como mostrado, ação e paixão, toma uma nova perspectiva.

Se tomarmos o ponto de vista de Spinoza, já não há como aceitar o que se costumou pensar sobre a relação entre estes dois termos. Spinoza pretende, sobretudo entender a condição humana. Devido a seus posicionamentos, foi amplamente criticado e chegou a ser excomungado da religião judaica. Mesmo depois de sua morte, só passou a ser reconsiderado como relevante anos mais tarde, como demonstra Antônio Damásio:

As suas palavras hereges foram banidas décadas a fio e com raras exceções eram citadas para o atacar e não defender. A continuidade de reconhecimento intelectual que normalmente mantém o trabalho de um pensador foi assim interrompida, e várias idéias de Espinosa foram usadas sem atribuição. Tal estado de coisas, contudo, não chega para explicar por que Espinosa continuou a ganhar fama mas permaneceu desconhecido, uma vez que Goethe e Wordsworth se tornaram seus defensores públicos. (DAMÁSIO, 2004, p. 23)

Percebe-se que já no século XVII tínhamos aproximadamente o mesmo modo de pensar atual, em que considerar as pulsões do corpo era algo escandalizador.

A priori, a impressão que se tem é de que se a sociedade passar a levar em consideração seus afetos, o mundo se transformará em uma grande bola de violência e conterà toda sorte de barbárie. Isso é um forte resquício daquele pensamento estoico/cristão citado no início deste capítulo.

Na verdade, a maneira de pensar de Spinoza se torna especial por que não nega que estas pulsões existem, mas tenta entender como elas afetam o ser humano, na intenção de entender melhor o ser humano em si. Este pensamento é melhor ilustrado nas palavras de Damásio:

Espinosa propôs também que o poder dos afetos é tal que a única possibilidade de triunfar sobre um afeto negativo - uma paixão irracional – requer um afeto positivo ainda mais forte, desencadeado pela razão. Um afeto não pode ser controlado ou neutralizado exceto por um afeto contrário mais forte do que o afeto que necessita ser controlado. (DAMÁSIO, 2004, p.20)

Diante de todas estas reflexões podemos aqui pensar sobre as práticas na sala de aula. Não estaríamos ainda baseando o ensino de sujeitos em uma visão antiquada deles mesmos? Talvez permitir aos alunos obtenham mais encontros com o mundo através de experiências ao invés de poupá-los destes encontros, nos ajude a formar cidadãos e cidadãs de um modo pleno, explorando todas as potencialidades humanas.

Creio ser essa a potencia da arte na sociedade. Muitos se valem do discurso do racional para poder desmerecer a arte, colocando-a como algo simplesmente onírico, romântico ou relacionada à boemia. Diante do que foi exposto aqui, fica evidente que tanto as forças que chamamos de racionais ou as emotivas se equiparam. E vejo nisso um grande espaço para que no futuro possamos entender melhor a nós mesmos e aos outros. Talvez, justamente as forças que mais são temidas, mais são recalçadas e repreendidas, poderiam promover um balanço na sociedade.

Por exemplo, na política, ainda temos padrões rígidos de comportamento. Temos lá figuras sérias com seu terno, seu linguajar empolado, usando termos que o povo não entende. Isso se dá também na escola. Muros altos, cores pálidas, sinais estridentes, professores na sua sala e alunos nos seus cantos. E o mesmo em outros espaços de interesse público como hospitais e câmara de vereadores. Talvez a promoção de uma sociedade mais inclinada ao afeto proporcione inclusive uma sociedade mais democrática, partindo do ponto de vista que todos têm afetos em comum e que diferentes pontos de vista são importantes.

Outro aspecto importante é o papel do afeto na construção do conhecimento. Tomo aqui um caso pessoal, que é minha admiração pelas formas dos carros. Diferentes carros geram diferentes afetos. Temos os que despertam admiração, indiferença ou até mesmo formatos que nos geram repulsa. Geralmente os traços de um carro refletem aspectos de sua construção mecânica e desempenho. É um exemplo claro de como a imagem é usada para provocar encontros afetivos com o mundo.

Fazendo essas relações, pude entender um conceito filosófico complexo pois tomei com ponto de partida formas que me chamam a atenção. O que me leva a refletir o potencial que esse método poderia ter em sala de aula

Na verdade, ampliando a nossa reflexão, posso também citar que acessar outros aspectos do afeto muitas vezes está relacionado a classe social do sujeito. Se determinadas camadas da sociedade mais abastadas, agem de tal modo que lhes pareça serem impunes, ao passo que os pobres são punidos, me questiono, à quem serve o discurso da promoção da racionalidade e da ordem na sociedade?

Assim sendo, propago uma ideia ordeira para os outros, mas eu mesmo enquanto líder na sociedade (político, empresário) não a sigo?

#### 4 A IMAGEM COMO PONTO DE ENCONTRO DE SENTIDOS

Na medida em que percepções da relação dos alunos e crianças com as imagens foram se mostrando como algo que captasse minha curiosidade e intenção de pesquisa, procurei aprofundar-me, ao longo do processo desta escrita, nos elementos atuantes neste processo.

Anteriormente buscamos indagar sobre o sujeito, que é o alvo da pesquisa, bem como as contradições no tocante as suas pulsões. Percebeu-se, baseado na dinâmica dos afetos de Spinoza, que há uma estrutura na formação dos sentidos atribuída ao efeito das paixões sobre nossa potencia de agir. Com base nessa dinâmica dos afetos, irei descrever de que modo a imagem atua enquanto campo em que o sujeito pode estar submetido a estas variações de potência.

Para tal, começamos aqui discorrendo acerca da operação que nos coloca em contato com as imagens, a saber, a visão. Não adoto aqui a abordagem formal de definição de visão, nem as que se poderiam explicar recorrendo a anatomia pois, nestes termos, as imagens seriam algo como objetos produtores de percepções com o intuito de nos passar coordenadas. Seriam elementos fechados em si, que começa e terminam em si mesmas. O único fenômeno que precisaríamos entender é o da luz que, incorrendo sobre estes objetos e em seguida aos nossos olhos, nos revela seu formato e sua mensagem. Mas a investigação ao qual me proponho ambiciona outros entendimentos.

No momento em que produzimos alguma obra, nos preocupamos em atender o que o nosso ideal de boa obra nos orienta a produzir. Desde o mais figurativo até o mais abstrato, sem dúvida, temos uma imagem na nossa mente do que queremos, de onde, do que, e como cada elemento se colocará no mundo concreto para a materialização desta obra.

Estas imagens em nossa mente vieram de algum local para nossa mente, e também é certo dizer que entraram em nossa mente pela visão, em um processo de “ver”.

Sentimos este ver como um lapso, instantâneo e fugidio que acontece quase sem percebermos. Muitas vezes, nossa atenção segue apenas aquilo ao qual já está habituada, não captando outros aspectos. Como se a visão já estivesse pré-determinada por um clichê, uma placa de impressão, que apenas jogaria a imagem

em nossa consciência sem precisarmos fazer algum esforço. Quanto a isso, refletimos na fala de Ludymylla Lucena:

Ao escapar da narração e da figuração na pintura, Bacon, de acordo com Deleuze, consegue fugir do clichê. Paralelamente, o cinema moderno também empreende uma luta contra o clichê na imagem. Rodrigo Guéron, em seu livro *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem – Deleuze, cinema e pensamento*, nos diz que a luta contra o clichê não se resume a uma luta filosófica, mas é também uma luta política. Segundo Guéron, o clichê seria um agente esvaziador da potência do pensamento, seria uma espécie de imagem-lei, de imagem-moral, que age como um mecanismo padronizador e determinador de valor. (LUCENA, 2013, p.47)

Entendendo o “ver” quase que como o “método” por onde se captam referências visuais, é oportuno tentar entender aspectos deste método. A existência dos clichês no ato de ver leva então a uma busca constante do pesquisador/professor/artista pelos questionamentos acerca dos processos inerentes ao surgimento da imagem. Nos rompimentos que a contemporaneidade causa, fica muito claro que para poder pensar a arte e a educação em toda a sua amplitude, faz necessário um espírito de constante investigação dos termos e ideias. Sobre o debate de ideias, Maurice Merleau-Ponty (2000) diz:

Incessantemente, vê-se o filósofo obrigado a rever e redefinir as noções mais fundadas, criar novas, com novas palavras para designá-las, empreender uma verdadeira reforma do entendimento, ao termino da qual a evidência do mundo, que parecia a mais clara das verdades, surge apoiada em pensamentos aparentemente os mais sofisticados, onde o homem natural não mais se reconhece, o que vem reavivar o secular mal humor contra a filosofia, e a censura, que sempre lhe fez, de inverter os papéis do claro e do obscuro. (MERLEAU-PONTY, 2000, p.16)

São essas inversões do obscuro para o claro, ou até do que é claro para o obscuro, que a investigação sobre o ato de ver pode auxiliar a promover. E assim como Merleau-Ponty cita, estes deslocamentos das verdades causam choques, desconfortos, pois se quebra com o que é aceito como trivial.

Imagens seriam apenas inocentes representações, o ver apenas um lapso de percepção. Nenhum *afeto* poderia sair de uma representação imagética, e estas, seriam fantasmas, pairando pelas ruas, portando visibilidades, mas sendo invisíveis.

O sujeito se encontraria com estas imagens e seria o mesmo após este encontro, não mudaria em nada seu jeito de pensar a si e ao mundo. Um discurso muito útil, principalmente a quem a produção em massa de imagens lhe é propícia, tanto para o benefício comercial ou político.

Na sociedade, aqueles que detêm os poderes institucionalizados de mostrar e de esconder (imagens e discursos), raramente aceitariam passivamente que aquele que se submete a estas influencias entendessem que a face de algo que esta sendo mostrado geralmente esconde outro algo não mostrado.

E é neste âmbito que trazemos a tona as reflexões de Merleau-Ponty sobre o ver. Podemos dizer que, ao vermos algo, ao se focar em uma imagem, ela sempre estará relacionada com outra nunca estando sozinha, sem se relacionar com um contexto. Citando como exemplo, temos o caso das propagandas com atletas:

**Figura 4 - Material publicitário da marca Nike com o jogador de futebol Neymar Júnior.**



Fonte: <https://www.torcedores.com/noticias/2015/09/saiba-quanto-neymar-e-cristiani-ronaldo-ganham-por-post-patrocinado-no-twitter> (2015)

**Figura 5 – Material publicitário da marca Hugo Boss com o piloto de Fórmula 1 Lewis Hamilton**



Fonte:

<https://www.thefashionisto.com/lewis-hamilton-nico-rosberg-front-boss-by-hugo-boss-f1-campaign/#jp-carousel-406882> ( 2015 )

Na figura 4 temos o popular jogador brasileiro Neymar Júnior interagindo com uma chuteira da Nike. Quantas imagens estão ligadas a essa? Neymar, geralmente muito badalado pela mídia, vez ou outra é o centro dos holofotes da imprensa esportiva e também não raro das colunas sociais. Na imagem, equilibra a chuteira na ponta dos dedos, o que além de sugerir estar apontando para o produto, sugere destreza. O ponto focal da composição é centrado no produto, cujos detalhes laranja ajudam no realce.

Na figura 5 temos o piloto inglês de fórmula 1 Lewis Hamilton. Aqui igualmente muitas leituras podem ser feitas. Lewis, assim como Neymar, foi um talento precoce, conseguindo a façanha de ser vice-campeão já na sua estreia na temporada de 2007. Além do terno perfeitamente alinhado, os acessórios que usa como o óculos e o relógio, além do carro ao fundo, passam uma imagem de luxo e ostentação, mas preservando a elegância.

Poderíamos ir além, citando o fato de que os dois são extremamente bem sucedidos em suas carreiras, e sendo assim, os produtos associam sua imagem viram símbolo de sucesso para quem os possui.

Quem compra estes produtos estaria indiretamente adquirindo também o sucesso dos atletas, ganhando parte do seu prestígio, como exalta em sua música de título “Nóis é 24 horas” o cantor de funk Mc Guimê, em que diz “Nike Air Max no pé, o perfume é Hugo Boss, que parece um imã atraindo mulher<sup>12</sup>” Então, em ambas as imagens, há um extenso discurso, que se conecta com vários fatores, como estilo de vida dos atletas, sua personalidade, a composição das fotografias, temperatura das cores, outros pormenores, o que o atleta significa para a sociedade e o que inspira no consumidor...e mesmo assim, tudo se condensa naquela mesmas imagens, como se ela fosse um nó central para onde todas estas outras visões convergem, e cada uma dessas visões também se conecta com seus respectivos pontos.

Em seu texto, o Professor Doutor Iraquitan de Oliveira Caminha debate esse modo de “ver” de Merleau-ponty:

Para Merleau-Ponty, é impossível, se consideramos a experiência mesma de ver, isolar absolutamente uma coisa percebida da paisagem perceptiva que forma a visão, quando lançamos nosso olhar para ver. A coisa percebida não é uma espécie de átomo visível que se revela a um olhar desprovido de uma presença no mundo. É por essa razão que Merleau-Ponty não coloca apenas o problema do aparecimento do mundo visível, mas, sobretudo, a questão da visibilidade se instaurando. (CAMINHA, 2014, p.64)

Entendemos assim a visibilidade como algo que não se encerra em um ponto no espaço, como citado anteriormente, mas que o transborda. Disso deduz-se que há muito mais aspectos a serem levados em consideração quando se tem um encontro com uma imagem do que o formato aparente.

Esse modo de pensar a visibilidade abre um grande leque para a atuação na sala de aula, pois podemos a partir daí instigar no aluno que reflita sobre seu próprio processo de visualização, e a cada passo, construa seu modo poético de ver o mundo.

---

<sup>12</sup> (MC Guimê: "Nóis é 24 horas". "Nóis é 24 horas". 2018. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/mc-guime/1854616/>>. Acesso em: 04 nov. 2018).

Esse ato de “ver” o mundo, apesar de o verbo estar afirmando este ato, também configuraria, para Merleau-ponty, o “não ver”. Muito do que uma imagem é, diz também o que ela não é.

Poderia aí inclusive guardar o potencial para gerar desdobramentos desta imagem, desdobramentos estes que seriam reflexões e debates em torno dela. Nestes aspectos não visíveis, poderiam se debater, por exemplo, ausência ou presença de minorias nas novelas e filmes, ou a presença ou não de mulheres como protagonistas dos filmes. Quanto ao que é invisível na imagem, Caminha (2014) diz:

O foco das atenções de Merleau-Ponty é o aparecer do que aparece. Desse modo, sua filosofia considera que a visão não alcança uma visão plena do que aparece. Aquilo que é visível tem sempre aspectos invisíveis. Os olhos que se dirigem ao mundo para ver ganham uma relação de proximidade com as coisas visíveis, mas também ganham uma relação de distância daquilo que não se vê, revelando uma cegueira da visão. As limitações de nosso olhar atual não conseguem ver o visível na sua plenitude.(CAMINHA, 2014. p.67)

Ora, se entendemos que no ato de ver, o contexto da imagem que estamos vendo também cria a própria imagem que estamos vendo, logo, este algo que vemos está passível de ser definido por fatores que poderiam fugir da nossa cognoscência.

Para afirmar que entendemos totalmente os contextos que formam qualquer imagem, teríamos que vislumbrar totalmente todas as conexões possíveis e todas as ideias que atravessam essa imagem, o que é impossível. Nas conexões que não se conectam e na face obscura da visualidade que percebemos (ou não percebemos), praticamos o ato de ver.

Nestas conexões e faces obscuras, encontra-se também o afeto. Na imagem que me mostra Neymar equilibrando a chuteira no dedo, faz-se uso dos afetos da ousadia, alegria e altivez. Na de Lewis Hamilton, se passa a opulência e prestígio que os usuários da marca Hugo Boss teriam ao usá-la.

Ambos são jovens e bem sucedidos. Sucesso, coragem, alegria, ou até mesmo um imã para atrair mulheres, como canta MC Guimê sobre o perfume Hugo Boss, são todos afetos que residem nas conexões e obscuridades dos contextos que formam o ato de ver, mas que, no entanto, mesmo não se expressando na imagem, fazem aumentar a vontade de potencia do sujeito que está vendo. A partir desta compreensão da construção do ver, pensamos agora na imagem.

Se estendermos essa lógica do ver para o âmbito da sociedade, teremos uma multiplicação exponencial de conexões e pontos obscuros, onde um universo de sujeitos exercem seu ato de ver, e por sua vez, ligam-se também entre si.

Estas ligações entre os sujeitos trazem consigo aspectos do contexto de cada um, costumes de seu grupo étnico, cores, linhas, histórias e até mitos dos grupos sociais ao qual fazem parte. Assim, este ponto de encontro de diferentes atos de ver traz consigo muitos elementos, que além de pertencerem a espaços diferentes, podem também pertencer a épocas diferentes.

A análise aqui quase que relega a imagem a um indicador dos aspectos culturais de cada época. Poderíamos interpretar a imagem como um recorte dos traços culturais entrelaçados, que se reuniriam para deixar visíveis variados elementos do presente ou passado de um grupo de pessoas.

A imagem poderia ainda ser uma espécie de mapa que orienta quem é quem ou o que é o que, enfrentando muitas vezes outras imagens com quem pode concorrer. Temos então que a imagem é um conglomerado de manifestações da cultura, condensados em uma manifestação física. Usando aqui a definição de Didi-Huberman, se referindo a Aby Warburg que diz:

Para Warburg, de fato, a imagem constituía um fenômeno antropológico total, uma cristalização e uma condensação particularmente significativas do que era uma "cultura" num momento de sua história. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.40)

Existem muitos casos que uma imagem passa a representar o conceito de uma ideia mais complexa, abarcando em si uma representação que será peculiar, sendo que determinada imagem irá ser automaticamente associada a tal conceito.

Não é raro associarmos determinadas características imagéticas com certas nacionalidades ou povos por exemplo. Vemos mais claramente na questão dos formatos de colunas gregas associadas a seus respectivos locais de origem:

**Figura 6 – Colunas Dóricas, Jônicas e Coríntias.**



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/7847653> (2016)

Assim, para alguém com algum conhecimento em arte e arquitetura, os modelos de colunas da Grécia antiga serão sempre reconhecidos onde quer que sejam vistos, e logo se associará a imagem a região da Grécia onde essas colunas eram usadas nas construções.

Há ainda casos de determinados elementos visuais que são atribuídas a certo grupo de indivíduos, imprimindo em produtos alguns elementos da suposta identidade nacional.

Um automóvel da marca italiana Lamborghini, imediatamente nos remete a algo intenso. Suas linhas são inclinadas e fluídas, como que se estivessem sendo agitadas ao vento. Sua carroceria é cheia de entradas de ar feitas por ângulos pontudos, com um visual geral agressivo. É quase como se o carro estivesse andando mesmo parado. Ou como se fosse uma obra que precisa expressar esse drama, essa teatralidade.

**Figura 7 - Lamborghini Centenario**



Fonte:  
<https://revistaautoesporte.globo.com/Noticias/noticia/2016/03/lamborghini-centenario-e-revelada-em-genebra-com-770-cavalos.html>  
 (2016)

Toda essa intenção de usar linhas com uma expressão mais “agressiva”, com o intuito de mostrar movimento, instabilidade, ou uma imagem passional, pode ser relacionado com outra forma de expressão Italiana que foi o movimento Barroco na arte.

Neste movimento artístico, as produções também continham representações de figuras que faziam referência ao movimento, e igualmente a agressividade.

**Figura 8– *Davi*, de Gian Lorenzo Bernini <sup>13</sup>**



Fonte:  
<http://multiplosestilos.blogspot.com/2010/03/bernini-escultura-em-movimento.html> (2010)

O tema da agressividade se faz presente na obra de Caravaggio (1571-1610), como mostrado a seguir:

---

<sup>13</sup> Gian Lorenzo Bernini (1598-1680). *Davi* (1624). Mármore. 1,70 cm

Figura 9 – *Salomé com a cabeça de João Batista*<sup>14</sup>



Fonte: <http://artehistoriadaarte.blogspot.com/2010/09/salome-com-cabeça-de-joao-batista.html> (2010)

Vamos analisar agora outra visualidade, proveniente de outra nação. Para isso, detalhamos aqui as características do modelo C-300 (Figura 9) da fabricante de carros alemã Mercedes.

Em suas linhas, notamos suavidade e harmonia. A carroceria passa uma sensação de austeridade, não havendo grandes acidentes no fluxo das linhas. As linhas começam e terminam exatamente onde nossos olhos acham que irão começar e terminar. Sem grandes vincos na carroceria, sem maiores malabarismos visuais. Puro estoicismo em cima de quatro rodas.

Partimos agora para a análise de duas obras de Albrecht Durer (1471-1528): *Retrato de Barbara Durer* (Figura 11) e *Quatro apóstolos* (Figura 12). Na figura 10 vemos o retrato de uma mulher sentada tranquilamente, com um semblante sereno e com o olhar distante.

A iluminação que recai sobre ela é uniforme, com uma luz vinda suavemente do canto superior esquerdo que vagarosamente vai revelando as formas do pano na sua cabeça e dos traços de seu rosto. A personagem passa o ar de uma mulher de posses materiais simples, porém com muitas virtudes.

---

<sup>14</sup> Michelangelo Merisi da Caravaggio (1571-1610). *Salomé com a cabeça de João Batista* (1607). Óleo sobre tela. 91,5 x 106,7 cm

No quadro dos quatro apóstolos, há uma perfeita simetria na composição, com os dois personagens da parte de fora formando um triângulo invertido estando corretamente alinhado um com o outro, assim como estão os dois personagens da parte de dentro. Bem como no retrato, temos uma suave luz que recai sobre o drapeado perfeitamente modelado dos apóstolos.

O que notamos em todas estas manifestações pictóricas é que as expressões visuais, mesmo as modernas, no caso dos carros, conservariam conexões com expressões visuais do passado.

Seria, obviamente, um erro dizer que os designers que criaram as linhas destes carros mostrados recorreram diretamente a Caravaggio, Bernini e Durer, como se tivessem um catálogo de obras do século XVI e XVII usado como única referência no momento de desenvolvimento da forma de um produto. Porém é inegável que vemos certos resquícios das imagens do passado na síntese destes produtos no presente.

**Figura 10 – Mercedes C 300**



Fonte: <https://www.mercedes-benz-winnipeg.ca> (2018)

**Figura 11 – Retrato de Barbara Durer**<sup>15</sup>



Fonte: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (2017)

**Figura 12 – Quatro apóstolos**<sup>16</sup>



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons> (2018)

---

<sup>15</sup> Albrecht Durer (1471-1528). *Retrato de Barbara Durer* (1490). Óleo sobre painel. 47 x 35,8 cm.

<sup>16</sup> Albrecht Durer (1471-1528). *Quatro apóstolos* 1526. Óleo sobre madeira. Dois painéis de 215 x 76 cm

Estes resquícios são como partículas que insistem em não se dissipar e acompanham a imagem ao longo do tempo. Independente das mutações que a forma venha a passar, estas partículas sempre estarão presentes e retornarão vez ou outra. São traços pessoais ou sociais de vários níveis, expressando aspectos do subjetivo ou do coletivo. Quanto a isso, Didi-Huberman recorre a Warburg em sua explicação:

Warburg, creio, sentia-se insatisfeito com a territorialização do saber sobre as imagens porque tinha certeza de duas coisas, pelo menos. Primeiro, não ficamos diante da imagem como diante de algo cujas fronteiras exatas não podemos traçar. O conjunto das coordenadas positivas – autor, data, técnica, iconografia etc. – não basta, evidentemente. Uma imagem, toda imagem, resulta dos movimentos provisoriamente sedimentados ou cristalizados nela. Estes movimentos a atravessam de fora a fora, e cada qual tem uma trajetória – histórica, antropológica, psicológica – que parte de longe e continua além dela. Eles nos obrigam a pensá-la como um momento energético ou dinâmico, ainda que ele seja específico em sua estrutura. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 33)

Warburg irá pensar as imagens não só em seus aspectos superficiais, que podem ser analisados de forma técnica. Mas irá defender uma pluralidade na análise da imagem, pensando nela sob diferentes aspectos.

Logo, o formato da carroceria da Lamborghini, com suas linhas sinuosas e quebradas, que remetem a agressividade, ao movimento, poderia ter conservado algo do aspecto emotivo e agitado das figuras do Barroco italiano. Por sua vez, o modelo Mercedes guardaria a estabilidade das linhas suaves e um aspecto austero, sereno, como os que constituíam as personagens e as harmoniosas composições de Durer.

Assim, fazendo estas conexões, surge o modelo de carro italiano e o modelo de carro alemão. O primeiro conserva talvez o traço emotivo e a força expressiva daquele povo latino. O segundo a severidade, frieza e austeridade expressiva do povo nórdico. Italiano é emoção e Alemão, razão.

Notamos aí que a identidade de um povo aparece representada no mero traço da carroceria de um automóvel, quase como se o brilho que emana da luz que reflete no metal fossem mensagens enviadas diretamente por Durer ou Caravaggio para que o espectador contemporâneo pudesse vislumbrar uma outra época.

Estes movimentos que fazemos para observar os atravessamentos inerentes as imagens são fundamentais para que se possam debater-las, seja no âmbito da educação ou da produção artística. Conhecer os movimentos que perpassam as imagens, sua arqueologia e origens de estilos pode auxiliar o artista a progredir no seu próprio processo de criação.

Para o âmbito da educação, o educador pode atribuir sentido ao ensino da arte junto ao aluno ao mostrar que muito das visualidades do seu cotidiano tem ligações com cenários e contextos que o aluno ainda não pode ver e que a arte pode mostrá-lo. O principal é compreender a imagem não como algo exato e imutável, mas como um movimento dinâmico. Nas palavras de Didi-Huberman:

Como historiador, Warburg – a semelhança de Burckhardt, antes dele – recusou-se a colocar esses problemas no plano dos fundamentos, como teriam feito Kant ou Hegel. Enunciar os “problemas fundamentais” não era procurar extrair a lei geral ou a essência de uma faculdade humana (produzir imagens) ou de um campo de saber ( a história das artes visuais ). Era multiplicar as singularidades pertinentes, era em suma, ampliar o campo fenomênico de uma disciplina até então fixada em seus objetos – desprezando as relações instauradas por esses objetos, ou pelas quais eles eram instaurados – como um feticista em seu sapato. (DIDI-HUBERMAN, 2013. p.38)

Com relação a análise do design dos automóveis referente a cada país, poderíamos ainda fazer outros desdobramentos. Existe o formato do carro italiano, do carro alemão, o formato do carro americano e do francês. Um jovem poderia pesquisar com afinco sobre cada estilo de determinado país, seus determinantes históricos e ainda grandes nomes do design. Poderia ainda fazer a análise feita aqui, tomando o conceito de imagem Warburgiano levando em conta as conexões que a trespassam. Sendo um jovem italiano, alemão, americano ou francês, ele inclusive poderia refletir sobre os traços não só do design, mas das soluções de engenharia tomadas naquele projeto e se identificar, atribuindo a si mesmo as qualidades que os profissionais das montadoras de sua nacionalidade possuem.

Porém vamos levar em consideração uma das ligações destas imagens que ficam obscuras. E aquele sujeito cujo país não tem nenhuma fabricante de automóveis?

Se por exemplo, um jovem observa os belos carros italianos e alemães, mas sendo brasileiro, nota que seu país não possui uma fabricante de automóveis, não

poderia esse fator obscuro da imagem daqueles carros, criar um afeto que diminuísse a potencia de agir daquele jovem?

São estes aspectos da imagem que cabe ao professor investigar e também instigar o aluno quanto a esta investigação. Saber o que é uma imagem tomando-a do ponto de vista de imagem como algo dinâmico, vai auxiliar o sujeito a entender melhor os afetos que determinados encontros com as imagens irão lhe causar, fazendo assim com que este tome posição quanto às experiências imagéticas não apenas como ser passivo, mas também ativo.

Pois afinal de contas, se temos noção de que nosso modo de ver o mundo e a si depende das experiências que os afetos irão nos causar, e que estas imagens nos provocam afetos a todo momento, investigar a imagem torna-se proveitoso inclusive para quem deseja investigar a geração de conhecimento. Nas palavras de Merleau-Ponty:

Mas a filosofia não é um léxico, não se interessa pelas “significações das palavras”, não procura substituto verbal para o mundo que vemos, não o transforma em coisa dita, não se instala na ordem do dito ou do escrito, como o lógico no enunciado, o poeta na palavra ou o músico na música. São as próprias coisas, do fundo do seu silêncio, que deseja conduzir à expressão. Se o filósofo interroga, e assim finge ignorar o mundo e a visão do mundo, que nele operam e se realizam continuamente, é precisamente para fazê-los falar, por que acredita nisso e espera deles toda a ciência futura. (MERLEAU-PONTY, 2000. p.16)

Compreendendo melhor a dinâmica das imagens, passamos agora a enxergar melhor sua atuação junto ao sujeito que se submete ao seu efeito.

Estamos, a todo o momento interagindo com imagens, mesmo sem ter consciência muitas vezes. As camadas mais jovens da sociedade estão ainda mais passíveis de serem afetadas pelas imagens, devido a sua interação maior com a tecnologia e por serem constantemente alvo dos apelos comerciais das grandes mídias. Estes são casos que veremos a seguir.

## 5 ENCONTROS COM AS IMAGENS

Trataremos agora de abordar os encontros entre as imagens e os sujeitos no âmbito da escola. Relembro aqui que logo nas minhas primeiras experiências com o programa institucional de bolsas de iniciação a docência – PIBID, percebi que a linguagem com que eu mais tenho afinidade, o desenho, seria limitada para o ensino da arte na contemporaneidade.

Quando fui apresentado ao conceito da cultura visual percebi que um novo campo havia se aberto para mim. Pude perceber com mais clareza o sentido do ensino da arte na escola e também o papel do professor de arte.

Isso se deu em decorrência das percepções que tive, que efetivamente as imagens exerciam certa influência nos alunos. Indaguei-me quais seriam os territórios ocupados pela cultura visual dentro da subjetividade do sujeito.

É um fato notável que a imagem influencia aqueles que a contemplam, em maior ou menor grau. Em particular as obras de arte figurativas nas exposições de museus tornam-se casos interessantes para o debate. Não é raro vermos aqueles que as visitam tirarem fotos reproduzindo a pose das figuras nas obras.

**Figura 13 – Imitação da obra *Cristo Abençoador* de Ingres.**



Fonte: Reprodução autorizada pela autora Ana Paula Correa (2018)

Figura 14 – Imitação da obra *Cristo Abençoador* de Ingres.



Fonte: Reprodução autorizada pelo autor Isaac Cargnin (2018)

Figura 15 – Imitação de uma estátua da Pinacoteca de São Paulo



Fonte: Reprodução autorizada pela autora Fernanda Baldin (2018)

Vemos que imagens de fato podem influenciar aqueles que se aproximam delas para a apreciação, porém, em uma exposição é preciso que se caminhe de obra em obra parando e olhando cada trabalho de cada vez, tendo assim tempo para uma contemplação mais proveitosa.

Um espaço de exposição poderia assim ser uma espécie de laboratório em que podemos analisar como acontecem os encontros entre imagem e sujeito em um nível que este sujeito estaria isolado da exposição maciça das imagens habituais do cotidiano. Disto decorreria um efetivo encontro de cada pessoa com sua individualidade.

Porém, como infelizmente não podemos viver dentro de um museu de arte, a verdade é que estamos invariavelmente submetidos a uma quantidade enorme de imagens, muitas vezes sem mesmo ter consciência disso.

Hoje, a tecnologia nos permite (ou nos obriga) a exposição de inúmeras imagens desde o momento em que acordamos até a hora que vamos dormir. Nos aplicativos de redes sociais vemos, misturadas, imagens sobre parentes e amigos, políticos e artistas, todos na palma da nossa mão, como se estivessem próximos fisicamente.

Em apenas um movimento do polegar, assisto ao aniversário de um primo distante, ou assisto a um político visitando uma comunidade pobre, ou ainda uma desconhecida em uma casa noturna dançando e bebendo.

Este processo em que nos submetemos às imagens vem avançando ao longo do tempo e cada vez mais surgem meios para que as visualidades nos encontrem, onde quer que estivermos. Quanto a este processo, Alice Fatima Martins relata:

No âmbito das imagens em movimento, desde as primeiras películas realizadas nos últimos anos do século XIX, projetadas em grandes telas, ante olhos extasiados pela modernidade, não foram menores as transformações observadas, chegando à multiplicação das salas de cinema por toda a face do planeta e à popularização dos aparelhos de vídeo, televisão, DVD, computadores e mais recentemente, dos aparelhos de telefone celular, que registram e transmitem tanto imagens fixas quanto em movimento, além dos iPod, mp4 e outras pafernálias. (MARTINS, 2015, p.102)

Todos estes personagens mostrados na tela, tanto o meu parente distante, ou o político e até mesmo a pessoa ao qual não conheço parecem próximos a mim. Mesmo não tendo intimidade com nenhum deles, caso os encontrasse na rua, poderia ter algum assunto para conversar.

A exposição de imagens que estamos submetidos, principalmente no âmbito dos dispositivos móveis causa sem dúvida uma alteração na relação que temos com aqueles ao nosso redor. Curiosamente pode aproximar quem está longe e afastar quem está perto.

Estas alterações, que são permeadas pelos *afetos* que estas imagens nos causam, vão alterando também o modo como eu vejo a mim e ao contexto em que vivo, pois como demonstrado anteriormente, varias conexões e fatores ocultos são inerentes a imagem.

Quando estas imagens me fazem aumentar minha potencia de agir, logo, definem meu discernimento. Assim, podemos perceber certa correlação entre a cultura visual e a influência dela no modo de ver do sujeito, tanto a si quanto ao seu entorno.

Dentre abordagens teórico-conceituais e epistemológicas as mais diversas, a cultura visual comparece não como disciplina, mas hipoteticamente como um território mais ou menos aberto, que comporta, entre seus projetos, a busca de explicitação de algumas das armas utilizadas nos diferentes embates, sobretudo aqueles dos quais os fluxos imagéticos tomem parte relevante (imagens de toda a natureza, inclusive as da arte), seja na produção de sentido, na manutenção de hierarquias, no desafio a elas, nos processos de socialização, na busca de conformação de novos sentidos na vida social. (MARTINS, 2012, p.209)

Estes fluxos imagéticos são intensos, e muitas vezes, o sujeito se leva pelo fluxo e não percebe. Cada visualidade gera um *afeto* que decorrem em aumentos ou diminuições de potência, atribuições quanto ao que é real ou irreal, bom ou ruim, belo ou feio.

Disto pode-se refletir também quanto à liberdade que teríamos enquanto seres envolvidos dentro deste processo. É possível hoje que qualquer pessoa possa criar um canal no Youtube <sup>17</sup> e ali dar opiniões sobre como vê o mundo e o que pensa dos mais variados assuntos.

---

<sup>17</sup> Site de armazenamento e compartilhamento de vídeos criado em 2005 pertencente ao Google.

Num emaranhado de vozes, umas destoantes e outras convergentes, aos poucos vão se sobressaindo, e dentre estes, alguns com uma maior capacidade de provocar *afetos* positivos nas pessoas que o assistem. Quando se refere a um *afeto* positivo, ele é positivo para o sujeito, mas não quer dizer que necessariamente são positivos a todo o conjunto da sociedade. Quanto as possibilidades variadas de expressão, Martins comenta:

Por outro lado, a tecnologia da imagem digitalizada em movimento possibilitou que cidadãos em geral façam registros do mundo a partir do seu próprio ponto de vista, quotidianos e ordinários – em contraposição à condição extraordinária das grandes produções – e os disponibilizem nas redes de computador, de modo a ser composto um painel múltiplo, de fisionomia global, com fragmentos de cotidiano que vão de encontros casuais familiares a registro de guerra, de experimentações em vídeo arte a publicidade alternativa (MARTINS, 2015, p.106)

Diante disso, se poderia questionar se em um panorama de produção exponencial de um volume de imagens, vídeos e narrativas, sendo que somos por elas influenciados a todo instante, realmente se tem a liberdade de ideias que o suposto ambiente livre das telecomunicações e da internet sugere ter ou se na verdade estamos em uma espécie de redemoinho, ou até mesmo um buraco negro, em que varias narrativas imagéticas aparecem e se dissipam, e que tendo a possibilidades de ouvir a todos, no final das contas, não ouvimos e não falamos com ninguém.

E para além disso, este cosmo infinito de narrativas imagéticas que anula a manifestação pessoal do indivíduo acaba muitas vezes transferindo a exclusividade do discurso oficial para grandes e maiores corporações, que na nossa época, possuem um poder de alcance muito maior do que os tradicionais meios de comunicação como a televisão, revistas e jornais impressos.

Redes sociais contém mecanismos para entregar o conteúdo específico que cada pessoa teria mais pré-disposição a consumir, com base no próprio comportamento que a pessoa demonstra. Estes processos usam sistemas de inteligência artificial avançado que através de métodos complexos sugerem diversos conteúdos, inclusive imagens, se tornando assim um mediador digital.

Os critérios desta mediação são conhecidos na sua totalidade pelos profissionais destas redes sociais, mas temos uma noção de seu funcionamento:

Os algoritmos usam variáveis e um processo para alcançar um objetivo. É como quando uma pessoa quer fazer um bolo e leva em conta a receita e as experiências que já teve ao preparar o doce. Só que, no processo digital, as decisões são tomadas de forma automática, por meio de software (REDAÇÃO LINK – O ESTADO DE S.PAULO, 2018)

O próprio conceito do que é a arte, passa para estas novas instituições digitais, que passam a construir o senso estético dos sujeitos. Martins nos mostra em sua fala que:

a concepção de arte em que a imaginação seria autônoma em relação às condições técnico-materiais de produção e funcionamento teria sido superada pela realização das mediações visuais, simultaneamente técnicas, semânticas e estéticas, que organizariam a produção e a reprodução dos sujeitos humanos concretos. “A passagem da superfície à interface, do óptico ao numérico pressupõe outra ordem visual, alicerçada não num objeto, mas num modelo e em suas regras formais de manipulação” (MARTINS, 2015, apud FABRIS, 1998, p.107)

É neste contexto que pensamos a cultura visual e a influência da imagem sobre o aluno. Em experiências junto a alunos da educação infantil pude perceber, além da influência das imagens produzidas em redes sociais, também a grande influência dos filmes destinados ao público infantil e também de filmes não dedicados diretamente ao público infantil, mas com um forte apelo entre esta faixa etária, que são os de super-heróis.

Este tipo de filme já tem seu plano de negócios pensado de forma a gerar grande lucro de bilheteria com a faixa etária adolescente e adulta, e com a faixa etária infantil, o lucro esperado vem da venda de brinquedos e outros objetos como mochilas, lancheiras e outros utensílios de uso pessoal.

Junto com os filmes são lançadas geralmente animações com versões infantilizadas dos super-heróis, com vias a atingir ainda mais popularidade entre as crianças.

Desde cedo, o sujeito é então posto em contato com narrativas cinematográficas, e já ali começa a tecer conhecimentos e a fazer relações, mesmo sem ainda ter uma noção total da realidade.

Esta realidade será então fortemente pautada pelos discursos ali presentes. Quanto a isso, Martins comenta que:

Frequentemente, situações ficcionais e notícias reais confundem-se na percepção do espectador. As pessoas, hoje, vivenciam eventos históricos com a mesma excitação de quem vive cena de cinema”, exclama uma cidadã norte-americana à rede CNN, em março de 2003, comentando o início da guerra dos Estados Unidos da América do Norte contra o Iraque, cujas imagens assistia no écran de seu aparelho de televisão. Terá sido assim, também, por ocasião do atentado contra as torres gêmeas do World Trade Center, em setembro de 2001, quando várias obras cinematográficas foram evocadas, por terem “antecipado” a vida real, no tocante a sua destruição, em seus roteiros. (MARTINS, 2015, p.103)

Os espaços afetivos ocupados pelos super-heróis e outros personagens infantis ficam evidentes nas produções artísticas dos alunos.

Acompanhando uma série de desenho feita por alunos da educação infantil, podemos analisar melhor esse contexto. Na sequência de figuras a seguir, temos a produção de um aluno da educação infantil.

**Figura 16 – Desenho Homem Aranha**



Fonte: Reprodução autorizada pela autora Rita de Cassia Citadin (2017)

**Figura 17 – Desenho Homem Aranha 2**



Fonte: Reprodução autorizada pela autora Rita de Cassia Citadin (2017)

**Figura 18 – Desenho Homem Aranha 3**

Fonte: Reprodução autorizada pela autora Rita de Cassia Citadin (2017)

Quanto ao processo de produção das figuras 16, 17 e 18 temos o seguinte relato:

Ele desenhó o homem aranha (em vermelho no centro), a figura maior é um monstro que o homem aranha prendeu no final. Aquela linha acima dos personagens fazia parte da sala de prisão. O que mais me chamou atenção neste aluno, foi como a narração dele, da história, influenciava na pintura, pois enquanto ele contava o que o homem aranha estava fazendo ele ia acompanhando a fala com o pincel. (CITADIN, 2018)

Figura 19 – Super Homem



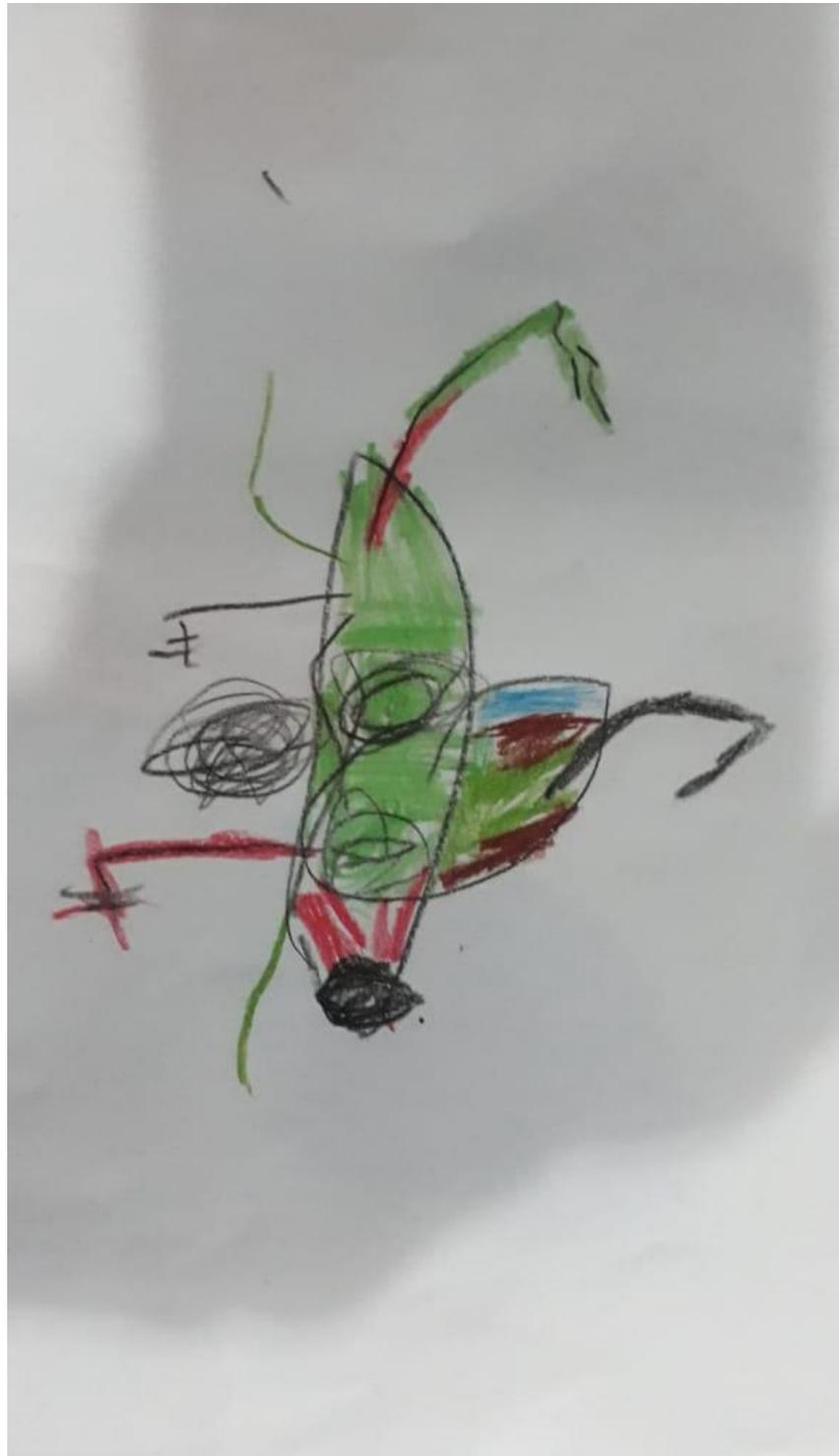
Fonte: Reprodução autorizada pela autora Ana Claudia Marques (2018)

Figura 20 – Tartarugas Ninja



Fonte: Reprodução autorizada pela autora Ana Claudia Marques (2018)

Figura 21 – Personagem Sonic com um chapéu



Fonte: Reprodução autorizada pela autora Ana Claudia Marques (2018)

**Figura 22 – Liga da justiça**



Fonte: Reprodução autorizada pela autora Stéfany Ribeiro (2018)

**Figura 23 – Homem Aranha**



Fonte: Reprodução autorizada pela autora Stéfany Ribeiro (2018)

Figura 24 –“Minha mãe de Flash”



Fonte: Reprodução autorizada pela autora Stéfany Ribeiro (2018)

Ao analisarmos a fala do aluno que desenha o homem aranha na figura 16,17 e 18 podemos perceber que os desenhos criados pelos alunos vão além dos traços postos no papel. No enredo criado no desenho, o homem aranha combate um monstro e o prende no final.

Aquela expressão imagética feita pela criança está carregada de sentidos, que foram criados no momento em que a criança entrou em contato com os afetos proporcionados pelo filme ou desenho animado.

Se levarmos em consideração o modo de construção do ato de ver de Merleau-Ponty, e a teoria das imagens de Warburg poderíamos tecer algumas reflexões.

Basicamente os filmes de super heróis e desenhos animados são fábulas de indivíduos ou pequenos grupos de indivíduos que são postos diante de situações negativas causadas por vilões, cabendo aos heróis resolvê-las.

O discurso simplifica a resolução dos problemas da sociedade a uma dicotomia entre bem e mal. Devemos considerar o poder de fabulação do sujeito no tocante ao modo como molda a sociedade, em especial, as suas instituições. Quanto a isso, Aldo Victório Filho comenta:

A imagética fabulada de determinada instituição é o resultado das potencialidades criadora e fabuladora dos seus sujeitos, em cuja dinâmica cotidiana são, ao mesmo tempo, habitantes, protagonistas, antagonistas e autores de seus espaços e tempos. (FILHO, 2012. p.157)

O que se pode esperar de alguém que desde cedo interpreta os problemas da realidade como passíveis de serem resolvidos individualmente ? O que se espera que o sujeito veja naquela imagem, mas que aquela imagem não mostra?

Esta pergunta torna-se pertinente se quisermos analisar os impactos afetivos na constituição do sujeito acerca de si e do mundo no âmbito da cultura visual. A infância é o período em que a mente está mais aberta para absorver informações do seu entorno, e assim, mais propensa a ser afetada por estímulos externos.

Não se espera que a criança vá tecer elaboradas teorias sociais nem ter um domínio total dos aspectos que influenciam fortemente a sociedade (e quem teria afinal?). Também não se espera que a criança conscientemente aja de tal forma a se tornar um melhor ser humano, nem que saiba que é autoestima, mas inegavelmente, nesta época da vida é que são criadas as bases para entender conceitos mais complexos futuramente.

Na esfera pessoal, poderíamos iniciar refletindo sobre o típico super-herói ao qual as crianças tem acesso. Quanto ao seu biótipo, podemos notar uma certa constância nas características físicas e sociais.

Quase que em todas as vezes o herói é um homem, branco, de classe média ou alta, heterossexual, norte americano, tem uma esposa ou namorada da mesma faixa social que ele, não possui deficiências físicas, nunca é muito alto ou baixo, e sempre esta em forma (nem magro nem gordo). Sua personalidade é fixa e nunca passa por alterações, tendo um rótulo que sempre o acompanha: o bondoso, o sombrio, o engraçado, o colérico, o inteligente, etc.

Ele geralmente age sozinho, ou em um grupo não muito grande de pessoas (uma elite). Todas as situações que enfrenta, resolve com a força e nunca com o diálogo. Não pensa a sociedade em que vive, não participa de debates políticos, dificilmente aparece estudando ou produzindo arte. Em suas batalhas, quase sempre vence. E o principal de tudo, dispõe na maioria das vezes de grande prestígio na sociedade.

Analisando pelo prisma do invisível na imagem, a partir daí podemos refletir sobre todos os aspectos da imagem que perpassam estas figuras de heróis. Já com relação aos aspectos físicos, vemos aqui que aquele modelo de homem irá muitas vezes destoar do modelo das crianças que consomem estas imagens.

Tomando como exemplo o Brasil, onde temos uma grande variedade de etnias, nem sempre o biótipo do super-herói norte americano será o da criança brasileira. Outros aspectos pessoais também como classe social, gênero, e personalidade certamente destoarão.

Se um sujeito tem como referencia alguém em que nota que ele mesmo não compartilha das características de sua referência, então pode acontecer deste sujeito criar uma interpretação primária de que não é alguém digno de admiração.

No que se refere ao plano social. O herói ou seu grupo restrito sempre resolvem os conflitos de acordo com seu ponto de vista. Nunca há diálogo, nem nunca se tenta compreender o ponto de vista do inimigo.

O inimigo mesmo é sempre retratado como o mau, o vilão. Quem pensa diferente está errado e deve ser combatido. Em quase todas as vezes, todas as questões a serem resolvidas naquela história passam pelo herói. Ele é o centro da narrativa e todas as suas decisões serão cruciais para o bom desenrolar da história.

Não raro também que no final tudo irá acontecer como o sujeito decidiu no início, com alguns imprevistos que não mudam o rumo da história. Aqui fica evidente que esta imagem comunica de uma forma silenciosa, que meu “eu” na sociedade é mais importante que o coletivo. Que basta que eu seja altivo e corajoso e todos os problemas irão se resolver e que o opositor é simplesmente o malvado, o vilão.

Sendo assim não existe necessidade de se ligar a grupos, movimentos, e sobretudo, qualquer ideia que tente me obrigar a agir no coletivo, como pagar imposto por exemplo. Devo confiar só em mim e nos meus “superamigos” contanto que eu obviamente seja o líder do grupo. Sobre a extensão da influência das imagens, Alice Fátima Martins diz que:

Todo o conjunto de imagens articula um discurso, apresenta e problematiza questões, constituindo redes de argumentações em favor de determinados posicionamentos ideológicos, políticos, estéticos, sociais. Sobretudo, porque as imagens disponibilizadas para o espectador traduzem, antes de tudo, o ponto de vista desde o qual o fotógrafo ou o cineasta vê, capta o que pretende mostrar. É como se esses profissionais emprestassem seu ângulo de visão para o público que observa suas imagens. Além do posicionamento particular daquele olho sobre as cenas, está a própria concepção de

mundo do sujeito que olha e registra as cenas, re(a)presentando-as.  
(MARTINS, 2015, p.105)

Deve-se, portanto sempre se levar em consideração o recorte de realidade feito por trás de quem segura a câmera. A exposição às imagens às vezes nos faz esquecer que vários processos anteriores a ela causaram sua origem.

Cabe ao artista e ao professor ter a intenção de “dissecar” esta imagem, analisar as suas parte para poder entendê-la melhor, assim como deve entender também os afetos inerentes a ela.

## 6 PLANO DE ENSINO

### Plano de ensino: Inventando um político

**Público Alvo:** Alunos do 6º ano do ensino fundamental

**Carga horária:** 16 horas aula.

**Justificativa:**

A escola deve preparar o sujeito para que tenha possibilidades de compreender a si mesmo e a sociedade em que vive.

No que se refere a arte, deve-se fazer o aluno perceber o contexto em que vive na contemporaneidade, que age sobre os seus integrantes massivamente amparada na sua capacidade de gerar visualidades.

Estas visualidades devem ser amplamente percebidas e debatidas pelos alunos, pois estes se encontram fortemente inseridos nelas, e não raro, são alvos de suas intenções, sejam políticas ou comerciais. Quanto a isso, Leonardo Charréu diz que:

Na sociedade hipermediatizada contemporânea estas “grandes narrativas” surgem, não apenas a partir das vozes dos políticos tradicionais, mas também das vozes de uma incrível diversidade de agentes públicos (jornalistas, estrelas do desporto, estrelas da música pop, artistas, personalidades da cultura etc.) assim como dos impactos subliminais de uma extraordinária quantidade de imagens, de todos os tipos, em que essas personalidades estão representadas. Assim, uma determinada tarefa de um ensino crítico das artes visuais é a de desvendar vozes das “micronarrativas” daqueles que sempre estiveram sob controle rigoroso ou severas opressões e que, por motivos de priorização do espaço cenográfico global, nunca ocuparam qualquer lugar de mínima relevância (CHARRÉU, 2015, p.51)

Com vistas a esses processos, decidimos utilizar a arte como mediadora de um processo crítico estético, em que o aluno se valerá de recursos da arte visual

como o desenho, a pintura e a colagem, mas que também fará uso do pensamento crítico.

Na presente atividade, será chamada a atenção do aluno para o papel da construção das narrativas da sociedade, e como se dá o processo de validação destas narrativas.

Para tal, será proposto aos alunos que criem um político. Os alunos serão divididos em dois grandes grupos que estarão responsáveis pelo sucesso da campanha de seu personagem.

Neste processo, todos os detalhes serão definidos: cor da pele, pelo no rosto, penteado, tipo físico, roupas e suas cores, cidade, entre outros. Com essa prática, procura-se chamar a atenção nos processos de criação de discursos que são observados na mídia, e também esclarecer que estes discursos têm origem em algum lugar, que pessoas estão por detrás do processo e que sendo assim existe o fator da subjetividade inerente.

Como o ato de ver é inerente a arte educação crítica, baseada na cultura visual, a chamada “arte-educação”, qualquer que seja a disciplina concreta da área do currículo escolar formal, parece ser o cenário ideal para exercer o nosso dever como cidadãos implicados – englobando os alunos, famílias e professores – na análise de imagens recolhidas no ambiente sociocultural, sob uma lente socialmente sensível, expondo e revelando os discursos (de poder, de resistência, de resiliência etc.) que são frequentemente cobertos por algum tipo de camuflagem ou até por preconceitos pessoais pouco conscientes de si próprios. (CHARREÚ, 2015, p.50)

Pretende-se então cumprir com o objetivo de uma educação crítica que visa interpretar os acontecimentos ao seu redor, visto como fatores que podem estimular o conhecimento e ainda gerar autonomia por parte do aluno referente as questões de aprendizado.

Para tal, serão abordados temas de fundamentos da linguagem visual, que embasarão a produção dos alunos.

### **Objetivo Geral**

Despertar o senso crítico no aluno referente a construção de narrativas.

## **Objetivos específicos**

Desenvolver as habilidades de desenho, pintura e escultura.

Promover a sensibilidade do discurso através do vídeo.

Incentivar o debate de questões cotidianas

## **Metodologia**

No primeiro momento serão explicados os fundamentos da linguagem visual, como ponto, linha, forma, além da teoria das cores. Em seguida serão explicados preceitos básicos de anatomia e desenho de vestimentas.

Após isso, o personagem será criado e junto dele todos os aspectos da sua campanha, sendo feita uma paródia como tema da sua propaganda. Em seguida, serão abordados preceitos básicos de filmagem (composição, perspectiva, iluminação), para que os alunos criem as propagandas em vídeos, que terão origens em propostas definidas pelos alunos.

Ao final, os trabalhos de criação do personagem, dos materiais de campanha e do vídeo serão compartilhados entre os estudantes, durante uma mostra destes trabalhos.

## **Recursos**

Lápis de desenho, lápis de cor, tinta gouache, papel pardo, pincéis, celular para gravação, régua e cola.

## **Avaliação**

A avaliação se dará de forma processual, respeitando o limite de cada alunos e buscando avaliar o engajamento na atividade e o progresso no domínio dos fundamentos da linguagem visual. Quanto a isso os parâmetros curriculares nacionais definem a avaliação:

Avaliar implica conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à

coexistência de distintos níveis de aprendizagem em um mesmo grupo de alunos. (BRASIL, 1998)

## Referências

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998. 116 p.

CHARRÉU, Leonardo. Imagens Globais, cultura visual e educação artística: Impacto, poder e mudança. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Cultura das imagens: Desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Ufsm, 2015. p. 39-54.

## CONSIDERAÇÕES

Diante de tudo que foi exposto aqui, trago o papel que pode cumprir a docência em artes com relação ao panorama que foi exposto. A arte aqui se insere como um moderador nestes fluxos imagéticos ao qual o sujeito, em especial o aluno da educação básica, é submetido.

Como foi demonstrado, na seção que trata sobre o encontro com as imagens, vivemos hoje em uma realidade que é permeada em todos os cantos pela cultura visual. Somos submetidos a estes estímulos do começo ao final do dia, em doses cavalares.

Neste mar de visualidades, se encontra o sujeito. Ante todo este volume de imagens que lhe atingem de forma torrencial, existe a chance de que este seja tragado para o fundo e acabe não mais reconhecendo a si mesmo, se integrando passivamente a paisagem ao seu redor.

Para navegar neste cenário, conta com a frágil, porém complexa embarcação do afeto. Uma embarcação que a princípio não se tem como controlar, pois se coloca dentro de uma dinâmica que freneticamente põe o sujeito em contato com encontros variados.

Nestes encontros, pode revigorar a sua potência, e nadar vigorosamente com força para onde deseja, fazendo com que o mar da cultura visual pareça o mais calmo lago, porém outros encontros, o puxarão para a mais profunda fossa desse mar. Qual seria o leme, ou as velas que poderiam tentar dar aos afetos algum rumo dentro do redemoinho imagético?

Vejo aqui a arte como esse leme e essa vela, que dá alguma esperança ao sujeito. A salvação pela arte não vêm do céu idealizado apolíneo de um mundo de ideias inócuas, nem das trevas escura dionisiacas, que levam a loucura.

A arte é “demasiadamente humana” (NIETZSCHE, 2000), vem como um aceno do passado daqueles que desde o começo lidaram com os afetos, o experimentaram e nos enviam, através de suas produções, algo para aplacar a angústia da existência.

Nestes acenos são preservadas potências afetivas do ser humano, guardando em si hábitos, costumes, saberes, modos de compreensão de si e do mundo, bem como medos e atos de violência.

A arte é aquela área do conhecimento em que o ser humano tem a oportunidade de ser efetivamente humano, pois no momento em que produz ou aprecia uma obra, o resultado muitas vezes não produz algo útil, no que se refere a algo de valor.

Ainda que na maioria do tempo, a arte se preste ao modo de produção que vivemos, com o intuito de produzir mercadorias, foram vários os momentos ao longo da história em que o sujeito decidiu não produzir algo, mas expressar algo.

Naquele momento, algo lhe disse que havia mais na sua essência do que a mera técnica, do que a mera serventia a algo ou alguém. No momento em que o sujeito passou a produzir arte certamente foi em decorrência de um afeto maior, de um pensamento gerado não pela tradicional racionalidade, mas pelo corpo.

Sendo assim tomamos as produções artísticas da humanidade como se fossem registros cartográficos, peças peculiares ao qual tentamos ligar os pontos e assim descobrir, ou tentar descobrir, uma sombra ou imagem do que somos, de onde viemos e para onde vamos.

Essa intenção de se perceber no mundo torna-se ainda mais consagrada no âmbito da contemporaneidade. O sujeito, luta a todo momento para que ainda se conserve como sujeito em uma realidade que se encontra despido de muitas imagens, que gerações passadas, poderiam usar para achar algum alento.

Em contrapartida a uma prisão de crenças acolhedoras que antes lhe sufocavam e lhe protegiam, hoje conta com a angustiante e desafiadora liberdade que lhe permite caminhar livremente descalço sobre brasas ardentes.

Nesse panorama, uma educação que pretende formar um cidadão integralmente deve pensar a construção do conhecimento dentro desta efemeridade da época atual, bem como da necessidade do sujeito de conseguir se preservar ante esta dinâmica moderna.

Sabendo que a cultura visual se torna um território onde se expressam com muita clareza os muitos movimentos e pensamentos da nossa época, podemos desbravar um campo com diversas oportunidades de ensino da arte. Deve se vislumbrar a abordagem de Warburg sobre os diferentes aspectos de uma imagem, além de ter um senso crítico quanto a visibilidade, nos termos em que é debatida por Merleau-Ponty.

Para atribuir sentido ao ensino da arte então, o professor, deve ser capaz de abordar imagens e ir dissecando-as, buscar com o maior afinco todas as superfícies

visíveis e invisíveis da imagem ao qual o aluno se submete. Paralelo a isso, entendendo a dinâmica dos afetos, um professor deve criar vias ao aluno para que tenha o maior número possível de encontros com o mundo, ou seja, uma maior variedade de experiências.

Esta atitude traduz-se em pesquisar por artistas que através dos seus processos despertem no aluno a capacidade de conseguir identificar os atravessamentos, as conexões e as obscuridades perante uma imagem.

Seria desse modo, combatendo fogo contra fogo, que as abordagens críticas sobre a imagem enfrentariam justamente o fluxo torrencial de imagens que o sujeito se submete. Tem-se aí inclusive um fator importante na construção da cidadania. Como foi demonstrado no capítulo referente aos encontros com a imagem, elementos da cultura visual acabam, em maior ou menor grau, formando o modo como o sujeito vê a si mesmo e ao seu redor.

Por isso então torna-se necessário para a educação em arte que aqueles temas provocadores de afetos nos estudantes, não sejam excluídos, mas incluídos, e demonstrando estes temas, se possa criar novos afetos e novos sentidos.

Temos como exemplo o caso do filme *Harry Potter*. Trata-se de uma série escrita por J.K Rowling que fala sobre bruxos e suas diversas aventuras em um ambiente permeado por criatividade e fantasia. Ali também podemos ver temas como o preconceito, o egoísmo e a militância em prol de uma causa.

Ainda no tocante a fantasia, o professor poderia apresentar aos alunos o artista Franklin Cascaes (1908-1983), que possui uma riqueza criativa ímpar e igualmente aborda o tema da bruxaria. Dentro destas movimentações, poderia-se ainda discutir o termo caça às bruxas fazendo um paralelo entre este tema e a repressão a opiniões divergentes.

Com isso, entende-se não só o contexto da cultura visual, mas também o contexto da visibilidade do sujeito. Quando se entende o papel do afeto na construção desta visibilidade, como mostrado no capítulo referente a imagem, tem-se aberta uma ampla gama para construção de discursos em que se apela a todas as dimensões da essência humana.

A partir daí, entra em cena a arte, que recorre ao conhecimento afetivo e cartográfico construído ao longo do tempo e que hoje se torna um grande patrimônio para o ser humano na construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sabrina. **O que é o Estoicismo?**: Uma introdução rápida e 3 exercícios práticos. 2017. Disponível em: <<https://medium.com/coffee-break-through/o-que-e-estoicismo-introducao-af3af55a4ea8>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

ALBUQUERQUE, Camila. **História do Cristianismo**: A origem e a história do Cristianismo.. 2018. Disponível em: <<https://www.estudopratico.com.br/historia-do-cristianismo/>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. Portal do Governo Brasileiro. Ministério da Educação. **Pibid**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. A cegueira da visão segundo Merleau-Ponty. **Estudos Filosóficos**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p.63-72. 2014

CAFÉ FILOSÓFICO CPFL (São Paulo). Grupoe Cpfl Energia (Org.). **Afetos e razão -André Martins e Nahman Armony**. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=u51eYWiz8XA&t=130s>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

CITADIN, Rita de Cassia. **Homem Aranha**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: <[rodrigommartins@hotmail.com](mailto:rodrigommartins@hotmail.com)>. em: 16 out. 2018.

CHARRÉU, Leonardo. Imagens globais, cutlura visual e educação artística: Impacto, poder e mudança. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura das imagens**: Desafios para a are e para a educação. Santa Maria: Editora Ufsm, 2012. p. 39-54.

DAMÁSIO, Antonio. **Em busca de Espinoza**: Prazer e dor na ciência dos sentimentos. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 358 p.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente**: História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013. 503 p.

FILHO, Aldo Victório. Fabulações escolares e contemporaneidade: Ensino da arte, jovens e a fartura de imagens. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura das imagens**: Desafios para a are e para a educação. Santa Maria: Editora Ufsm, 2012. p. 151-174

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. **Renascimento**. 2018. Disponível em: <<https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-renascentista/renascimento/>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. **Barroco**. 2018. Disponível em: <<https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-renascentista/renascimento/>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

JESUS, Paula Bettani M. de. Considerações acerca da noção de afeto em Espinoza. **Cadernos Espinozanos**: Estudos sobre o Século XVII, São Paulo, v. 33, n. 1, p.161-189, jul. 2015.

LUCENA, Ludymylla Maria Gomes de. A gênese do conceito de imagem em Deleuze: Notas sobre a imagem dogmática, a imagem pictural e a imagem cinematográfica.. **Intuito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p.39-48, nov. 2013.

MARTINS, Alice Fátima. Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Editora Ufsm, 2015. p. 101-117.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2000. 271 p. ( Coleção debates) ISBN 8527301717

NIETZSCHE, Friederich. **O nascimento da tragédia**: Proveniente do espírito da música. São Paulo: Cupolo, 1948. 130 p.

OLIVEIRA, Anamar Moncavo. A psicologia de Platão: sobre a teoria da psyché (alma) humana no diálogo Fedro, a partir das categorias do apolíneo e dionisíaco. **Plêthos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.177-196, 02 jan. 2012

REDAÇÃO LINK - O ESTADO DE S.PAULO (São Paulo). **Como funcionam os algoritmos?** 2018. Disponível em: <<https://link.estadao.com.br/noticias/cultura-digital,como-funcionam-os-algoritmos,70002135806>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2014. 248 p. (Cartografias). ISBN 9788520504246 (broch.).