

O olhar educado nos (des)caminhos da cultura visual

Alex Rodrigo Medrado Araújo

Possui graduação em Produção Audiovisual pelo Instituto Científico de Ensino Superior e Pesquisa (2007), pós-graduação *latu-sensu* em Artes Visuais: Criação e Cultura, pelo SENAC e mestre em Cultura Visual pela UFG - Universidade Federal de Goiás. Atua como editor e cinegrafista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea. É membro-fundador do Coletivo de Cinema Calíandra filmes. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Cinema e Mídias Digitais e Cultura Visual

Resumo: Esta comunicação empreende sobre a construção do conceito do olhar educado nos (des)caminhos da cultura visual, enquanto epistemologia. O olhar educado funda a noção de que as nossas interações com o mundo e as nossas interações a partir de práticas discursivas são condicionadas dentro de uma matriz da qual, muitas das vezes, não podemos escapar. Em contrapartida, eu me aproprio da expressão *olhar educado*, compreendendo-o a partir das interações e intercâmbios de experiências. A cultura visual contribui para alargar este conceito a partir dos escapes, das resistências, das linhas de fuga, tentando dessacralizar noções normatizadas. Faço além de uma revisitação teórica na cultura visual, mas analiso, a partir de roteiro de perguntas, as práticas artísticas de cineastas e artistas entre discursos e imagens do agenciamento dos movimentos *dadá* e do *dogma95* (do cinema).

Palavras-chave: olhar educado; cultura visual; *dadá*; *dogma95*.

The educated look in the (mis)pathway of visual culture

Abstract: This communication embarks on the construction of the concept of educated look in the (mis) pathway of visual culture, while epistemology. The look polite founded the notion that our interactions with the world and our interactions from discursive practices are conditioned within a matrix which, many times, we can't escape. In contrast, i appropriate of expression *educated look*, understanding it from the interactions and exchanges of experience. Visual culture contributes to extend this concept from the leaks, the resistances of the drain lines, trying desacralize notions normalized. Do beyond a theoretical revisitation in visual culture, but analyze, from script questions artistic practices of filmmakers and artists between the discourses and images of agenciament of movements *Dada* and *dogma95* (in the cinema).

Key words: educated look; visual culture; *dada*; *dogme95*.

Formação do olhar

Nem sempre o que vemos é o que realmente é em si. O que é pode se diluir e se desdobrar em sentidos *fugidios*. A experiência de olhar diz muito mais de nós, do que do mundo. Há uma recursividade: nós construímos o mundo e ele nos constrói. O que parece razoável dizer que o que percebemos do mundo percebemos em nós, em nosso corpo, e

nosso olhar. “A imagem é luz, luz que reflete um suposto mundo que nunca teremos certeza se existe mesmo. E assim quando o vemos, vamos descobrindo muito a nosso respeito, por isso o mundo, seja ele qual for acaba sendo nosso espelho” (Barros, 2011 vídeo).

As relações do homem com o mundo são, mediadas, entre outros, pelos signos e símbolos da arte, da linguagem, das imagens, das emoções. Há, entre estes, graus de interação também para efetivação da mediação. O principal recorte deste texto é apontar para alguns discursos e práticas das imagens da arte, mais especificamente dos movimentos dadá e dogma95. Estes dois ‘movimentos’ potencializaram e deram caminho a um projeto maior que transbordou em uma intervenção artística na Rodoviária do Plano Piloto em Brasília, no ano de 2011.

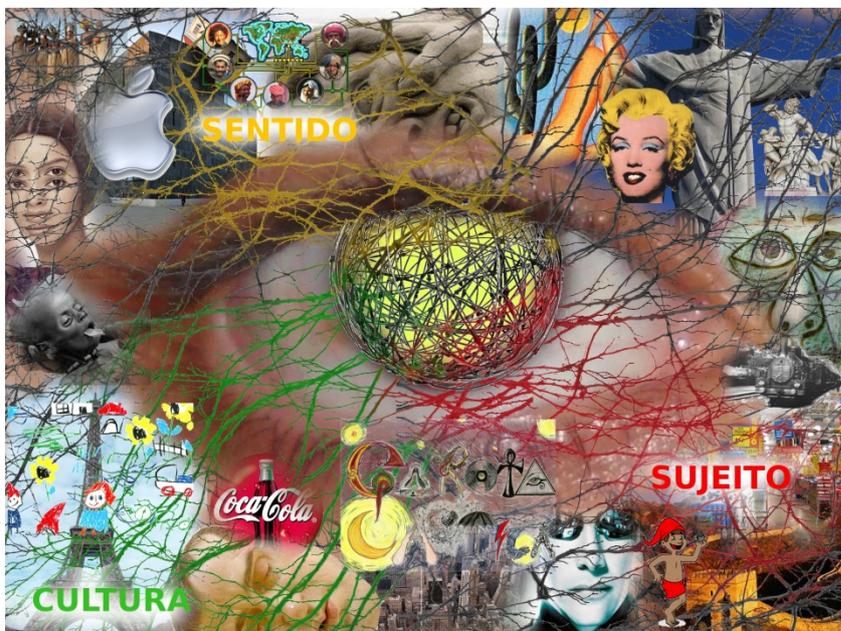


Figura 1. Sobreposição de imagens, cultura, sentido e sujeitos. Criação própria, indesign, 2011.

Buscando estabelecer relações metafóricas entre a cultura visual e noções de desenvolvimento e a aprendizagem¹, para pensar o olhar educado, encontro na definição da *zona de desenvolvimento proximal*, em Vygotsky (1999), um campo profícuo de questões e possibilidades.

Vygotsky formula o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* calcado nas suas pesquisas com crianças. Ele constata que, quando envolvidas em aprendizagens, formais ou não, são capazes de assimilar problemas e/ou solucioná-los, lançando mão de estruturas cognitivas prévias de que já dispõem. Quando conseguem resolver os problemas sem contar com a orientação de algum adulto ou de outra criança que "*saiba*

mais", o autor sugere que elas estão operando na faixa do *desenvolvimento real*; mas quando a criança demanda a interferência de outrem para realizar a tarefa, para o autor ela está operando na faixa de *desenvolvimento potencial*. Entre essas duas instâncias, há uma faixa que ele chama de *zona de desenvolvimento proximal*, que é justamente a diferença entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, que não caminham juntos.

Vygotsky estabeleceu essa noção para ressaltar questões relativas a habilidades cognitivas para solucionar problemas e para estabelecer, de certa forma, graus de instrução das crianças. Neste texto, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* cumprirá o papel de nortear metaforicamente a postura mediadora da cultura visual no tocante ao olhar educado, como uma zona de aprendizagens, embates, questionamentos e desconfianças.

Aproximo desse conjunto metafórico a noção deleuziana de *devenir* em que há uma formulação mais complexa, a supor que o *devenir* não é histórico-cultural e nem uma transformação do tempo em uma *zona de desenvolvimento proximal*. O *devenir* não corresponde a relações, tampouco a regressões e progressões, o *devenir* não se faz na imaginação: ele está ou é o processo; *devenir* é a consistência do real “à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio” (Deleuze; Parnet, 1998, p.8). Não se trata de coisificar e objetificar formas, mas de dissolvê-las, não é imitação, identificação, não estrutura, não organiza, não produz.

Nesta direção complemento o pensamento de Vygotsky, quando Deleuze argumenta que aprender tem mais a ver com a invenção do problema a resolver que sua solução propriamente dita. Para o filósofo são os signos que dão os problemas, e aprender está basicamente relacionado aos signos, o que acarreta uma relação entre pessoas, objetos, seres como fontes que precisam ser interpretados. De acordo com suas palavras (2003, p. 4) “tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos”.

Assim, o olhar pode procurar o sentido nos signos daquilo que vê, e, neste caso, a metáfora da *zona de desenvolvimento proximal* mescla-se com a noção deleuziana de *devenir* na aprendizagem. As imagens mediam, através da cultura, um sentido que está nessa zona. Porém, ao interpretar o signo da imagem, o sujeito não apreende o sentido do objeto, ou da imagem daquilo que se vê. Na verdade ele forma, ou constrói um sentido, por conseguinte, o significado, com a ajuda dos *constructos* culturais legitimados, ou *constructos* culturais *em devenir*.

Diante do exposto sugiro que o todo olhar é educado em perspectivas e zonas de diferentes devires, pois estão em processo contínuo de aprendizagem. As camadas e substratos da cultura se diferenciam em força, intensidade nas tramas que intervêm no olhar. A diferença é para as formações do aprendizado e principalmente da cultura e das imagens produzidas em tal cultura.

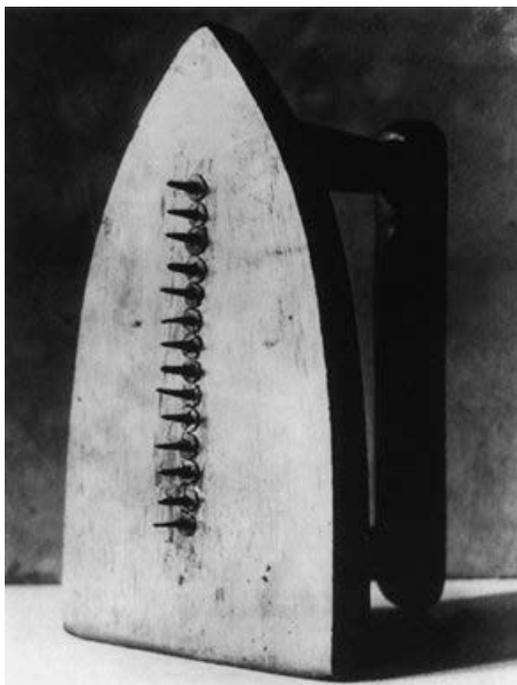


Figura 2. Man Ray.Cadeau,1921.

Ao olhar uma imagem que em primeiro instante não opera nenhuma formação sentido, mas de estranhamento, como posso me relacionar com esta imagem senão pela não experiência e *nonsense*?

Mas não é o sentido que não existe. Ele existe enquanto potência, devir. O que não há é uma formação prévia, estabelecida culturalmente, como conhecimento do sujeito. Quando se fala então do *sem-sentido* (*nonsense* artístico) fala-se de uma formação de sentido que não é comum a todos. Porém, a arte contemporânea constrói um espaço incessante para estes deslocamentos de sentidos e de valores, revestida por estas reverberações dos estatutos e práticas insurgentes da arte moderna. O sujeito, por meio das práticas discursivas e sociais, pode interpretar e experienciar conforme seus modos de subjetivação. Desta forma, o sujeito liga-se ao conhecimento e aprendizado, na relação entre pensamento e signos.

Nessa metáfora da *zona de desenvolvimento proximal em devir*, a cultura visual funciona como mediadora das aprendizagens do olhar educado e sua formação diversa e constante. O sujeito primeiramente age, ao olhar, pela cultura que o cerca. Porém seria

ingênuo afirmar que o olhar se educa apenas pela cultura e pela imanência de algumas normas e regras hegemônicas das diversas instituições (escolares, midiáticas, políticas, etc.).

O olhar educado, em processo na *zona de desenvolvimento proximal em devir*, é um lugar de um *Fora, Errante*ⁱⁱ que se torna heterogêneo e díspare nos encontros do sujeito com as imagens. Os encontros que formam o sujeito, mesmo sem seu consentimento, são encontros divergentes, dissonantes, produzem diferença e choques. Assim, a subjetividade pode ser definida como uma modalidade de inflexão das forças do Fora, através da qual cria-se um interior:

que encerra dentro de si nada mais que o Fora, com suas partículas desaceleradas segundo um ritmo próprio e uma velocidade específica. A subjetividade não será uma interioridade fechada sobre si mesma e contraposta à margem que lhe é exterior, feito uma cápsula hermética flutuando num Fora indeterminado. (...) Assim, o sujeito é aquele que reflete, que espelha, que devolve o que sobre si projeta o Fora, e aquele que curva sobre si as forças que lhe vêm do Fora. (Palbert, 1989, p. 135-136).

Suely Rolnik (2011) pressupõe algo bastante pertinente para este estudo, ao afirmar que não há subjetividade sem uma “cartografia cultural” que lhe sirva de guia; e que também não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil. Diria que essa postura se entrelaça com a noção de visualidade (Hernandez, 2011, Nascimento, 2011 E Martins, 2009). Para Hernandez, a noção de visualidade ressalta o sentido cultural de todo olhar ao mesmo tempo em que subjetiva a operação cultural do olhar, ao passo que Nascimento aborda essa noção como regimes ou modos de ver, pensar e agir de determinada maneira e não outra. Por último, Martins chama atenção para os processos de sedução, rejeição e cooptação a partir de imagens, ou experiência visuais.

Ao olhar para as imagens, reverberam nos sujeitos os discursos anteriores de formação e conhecimento imersos na cultura. Mesmo assim, há, no sujeito, espaços de aprendizado que, como *zona de desenvolvimento proximal em devir*, haverão de, nele incuti-lo, espaços da diferença, da opressão, da resistência, da não-autoria, de uma compreensão crítica para aquilo que vê. Estes espaços são potencialmente múltiplos, diversos, inconstantes, flutuantes e intensivos. O que torna a realidade do sujeito, seja ele qual for, deficientemente desviante das grandes normas estabelecidas pelas práticas discursivas do saber e do poder dominante.

As pregnâncias do olhar educado e as práticas artísticas dos discursos e poéticas dadá e dogma95

Houve, no dadá, ou vanguarda dadaísta, nos anos 15 e 16 do século XX um grande sentimento de indignação e revolta perante a guerra e perante a sociedade. Os atos políticos e artísticos do dadá estavam voltados para forçar o público a questionar as tradições, as formas artísticas, a linguagem, etc.

O historiador da arte Giulio Carlo Argan (1992), em relação ao movimento dadá, afirma que a conflagração da Primeira Guerra Mundial colocou em crise toda uma cultura internacional, afetando inclusive as imagens da Arte. Para ele “a própria arte; deixa de ser um modo de produzir valor, repudia qualquer lógica, é *nonsense*, faz-se (se e quando se faz) segundo as leis do acaso.(...) Ela documenta um processo mental” (p. 353).

Na contemporaneidade, no âmbito da produção cinematográfica, particularmente em 1995, cineastas dinamarqueses redigiram o que então se convencionou chamar de *dogma95*. Lars Von Trier, Thomas Vinterberg, realizaram uma leitura de mais um manifesto do cinemaⁱⁱⁱ, em uma conferência comemorativa do centenário das projeções dos irmãos Lumière. Já no primeiro instante, o manifesto trouxe grande polêmica pelo seu caráter anti-hollywood, por sua aversão ao cinema “cosmetizado” e por ditar regras para o modo de produção de um filme *dogma95*. Algumas publicações tem relacionado o caráter pastiche pós-moderno do movimento, ao buscar elementos de consonância com a *Nouvelle Vague*, o *neo-realismo*, outros movimentos do cinema e da arte e até mesmo com o manifesto comunista:

Ao longo da história do cinema, radicais e reacionários tanto utilizam de manifestos de cinema para comprovar sua estética “chave” política e objetivos. Na verdade, manifestos de cinema são práticas tão antigas quanto o próprio cinema. Em 1910 e 1920, os futuristas italianos, franceses dadaístas e surrealistas e os expressionistas alemães produziam todos manifestos que declaravam sua política, estética e princípios filosóficos. Na maioria dos casos, estes textos foram chamados de revolucionários – uma revolução da consciência, das hierarquias políticas e de práticas estéticas, em que todos lutam juntos numa tentativa radical de redefinir o cinema e a cultura em que existiu. (Mackenzie, 2000, p. 159-160).^{iv}

A partir do que já foi defendido busquei detectar, através de roteiro de perguntas, elementos das relações socioculturais e das subjetividades nas práticas de artistas contemporâneos impregnados pelos modos de subjetivação dos movimentos supra e de significados permeados por outros repertórios e outras questões ligados as suas realidades locais e subjetivas.

As entrevistas com os artistas serviram para pontuar e costurar as linhas de compreensão e de como se dá essa dinâmica do olhar educado perante a cultura visual. O questionamento principal do roteiro foi utilizar da estratégia de perguntar as relações das imagens que os produzem com aquilo que as imagens e discursos dos movimentos dizem de dele (de si).

O cineasta brasileiro, Rodrigo Luiz Martins, é realizador independente em Brasília e embora não tenha realizado genuinamente um filme dogma95, ou seja, sem obtenção do certificado conferido pelo movimento diz se afinar com suas práticas (inter) conectando com outras imagens próximas sua cultura:

Assisti muitos filmes quando criança, filmes infantis da xuxa e trapalhões, tenho boas lembranças dessas produções exibidas nas férias, tanto na tv quanto nos cinemas. São uma referência para mim até hoje, depois já adolescente, comecei a pesquisar produções menores, produções nacionais de gênero (mesmo não sabendo esse termo) não encontrava referências na tv e cinema de filmes dos gêneros que gostava, como suspense e terror, até mesmo outros gêneros eram difíceis de ser encontrado para a minha faixa etária. Na verdade hoje eu identifico esse movimento do Dogma como algo marcante para chamar a atenção para a qualidade de produções de baixo orçamento, eles se destacaram na mídia e acho que indiretamente ajudaram a visibilidade em festivais de alguns filmes que tinham aspecto parecido de produção. Eu me identifico com a maneira autoral de produzir audiovisual com o equipamento que tiver, usando isso em benefício da narrativa (Martins, 2011).

Seguindo o exemplo da narrativa do colaborador Rodrigo, sobre sua formação do olhar e suas práticas com envolvimento do discurso e filmes dogma95, registrei falas de cineastas que obtiveram certificados dogma95. A cineasta Anja Laumann realizou o Dogma #36, *Amateur Dramatics*. Ela se orientou pela mesma facilidade de realizar um produto audiovisual e também de poder encarar as regras por um viés mais filosófico, criando inclusive outras regras complementares^v. Sua prática, embora orientada pelas prerrogativas do dogma95, é ressignificada por questões subjetivas e contextos que fazem parte da vida da cineasta e do local de onde produz:

A razão pela qual eu realizei um filme como este era porque eu estava olhando as regras do dogma95 de uma perspectiva mais filosófica. A filmagem deveria ser um acontecimento e não um processo de um filme onde as coisas são criadas superficialmente. (...) Mais isto porque minhas crenças são de uma pessoa centrada nas perspectivas existencialista/humanista. Para mim é essencial ver tudo de uma maneira mais positiva e realística e tentar ser o mais verdadeira em todas partes da minha vida. (Laumann, 2012^{vi}).

As instruções e as maneiras inusitadas, sem alguma lógica aparente, foram adotadas pelos dadaístas, como Tzara, Schwitters, Duchamp e outros tantos artistas aspiraram e tornaram-se estimulantes por “deixar sua marca no processo artístico das décadas seguintes. Os dadaístas eram menos inventores do que recicladores de materiais (quotidianos) existentes, aos quais davam então a sua forma estética” (Elger, 2010, p. 13). Sobre isto e sobre o canal utilizado para a exposição dos seus artefatos, o artista plástico e educador Antônio Wanderlei S. Amorim, que também respondeu o roteiro afirmou que:

a rua é um canal direto, não precisam mais da galeria. A parede da rua já é um suporte para o seu trabalho. A pessoa que está passando é o seu público, o participante; ou não, porque pode não estar na rota dele ou nem dá atenção naquela hora. Porém decai na questão de não convencionalidade, acho que já tem muito do espírito do dadá. (Amorim, 2011).

Embora os olhares destes artistas tenham formações de sentido a partir dos discursos e das imagens do dadá e do dogma95, a suas práticas podem refletir uma produção de significados estabelecida pelo cotidiano e as tramas culturais que os cercam. Se há então essa contextualização, afirmo que há indícios de um pensamento crítico das imagens e sua produção. Neste sentido, a perspectiva da cultura visual entrelaça-se como mediadora do olhar educado, como uma zona em que se cria um olhar crítico, ou situações de desconfiança, de suspeitas.

O discurso priorizado no contexto do dadá e do dogma95 se dá pelas vias antiarte e anti-hegemônicas, porém é uma forma também de educar, pelas anomias. Logo, por meio desta formação para o que o sujeito julga como *anti* é necessário priorizar como ele se vê nessa relação, pois a ação do olhar nunca estará em lacunas de vazios culturais; ele “sempre acontece em contexto, e o contexto orienta, influencia e/ou transforma o que vemos. Ver é – deve ser – um processo ativo e criativo” (Martins; Tourinho, 2011, p. 53).

Eu estava interessada em uma formação de uma conversa entre o formato do meus filmes com o meu próprio. Eu senti que iria me ensinar algo valioso. As coisas foram se desvendando entre a diversão e o enigma. Eu também senti que estava aderindo a um cinema underground, um cinema revolucionário. O formato prestou-se para que as pessoas pudessem trabalhar com as novas tecnologias. Para mim o fato de nós podermos usar as câmeras pequenas

quase como os músicos usam seus instrumentos pareceu-me uma experiência valiosa. O fato de poder ser utilizado um som “ruim” e uma iluminação “ruim” foi fantástico. (Laumann, 2012).

Estas narrativas compõem uma miríade de olhares ora normatizados ora buscando sua postura ao olhar criticamente, e buscam relações com as ações socioculturais que o cercam.

O dadá e o dogma⁹⁵ assumiram práticas discursivas e culturais que provocaram a visão das imagens consideradas normatizadas, imagens da arte que vislumbram uma contemplação sem apelo crítico. Os movimentos exercitaram atitudes críticas e repensaram outras formas de visualidades.

A abordagem da cultura visual enfatiza na importância de questionar as relações de saber e poder no confronto das imagens, perguntando sobre quais interpretações podemos produzir nessa troca, quais são os saberes que se validam nessa dinâmica, como as imagens se mostram, o que elas dizem de mim, como me relaciono com o que penso e vejo, quem se destaca nesse processo, quem é excluído.

Então há multiplicidade de opinião de fora para dentro. Mas nos colocamos numa posição que estamos fazendo arte pública e participando de um momento da cidade que vive. A gente pensa que é uma resposta a um tipo de cultura, a um tipo de vida que levamos. (Amorim, 2011).

Aldo Victorio Filho (2011) afirma que os jogos de força vêm se depauperando na medida em que a validade dos intercâmbios entre fruição e a criação estética avança para além dos territórios da arte outorgada. Devido diversidade e à heterogeneidade das intensidades das práticas da cultura e do social enervam emaranhados culturais de fontes e produtos estéticas que ganham força, voz e visibilidade.

Este discurso sobre a prática artística, talvez esteja entremeado pelas palavras e imagens do dadá e do dogma⁹⁵ e reverbera sobre a arte-vida, a coexistência e a proclamação do rompimento das fronteiras entre o artista (enquanto sujeito sacro), a obra e o fruidor.

O olhar educado para as imagens da arte resulta de uma relação de instâncias que coexistem entre contextos culturais e sociais, espaço e tempo das dinâmicas que movimentam o mundo, das circunstâncias e contextos, por exemplo, das imagens do dadá e do dogma⁹⁵. São nessas instâncias que reivindico a metáfora da *zona de desenvolvimento proximal em devir*. Indagado sobre sua postura como educador, o arte-educador Deleí diz que ensina o que sabe, pela formação que teve, porém ressalva que:

“teve uma época aqui que as meninas queriam falar sobre o gótico, eram todos góticos, então a gente ia junto saber o que era essa arte. Eu parto do sentido que todo mundo tem uma coisa pra comunicar e vamos junto buscar. (Amorim, 2011). O educador discorreu sobre o papel da educação na formação do olhar e sugere que “um papel importante do educador é a adequação do local que ele vive, porque o olhar não está isolado ele tá intricado com seu dia-a-dia.” (Amorim, 2011).

As imagens são como espelhos, são formas de pensamento, são práticas sociais que podem dizer algo do sujeito nesta trama sociocultural, em intensidade e forças diferentes, quase que em algumas situações podem simplesmente não refletirem nada.

ⁱ Para Vygotsky (2002) desenvolvimento e aprendizagem são dois processos diferentes, mas complementares entre si. Embora caminhem juntos, não são paralelos. Ele adotou a perspectiva sociocultural para orientar seu pensamento.

ⁱⁱ Peter Pál Pelbart (1989) impregnado pelas acepções de Deleuze e Foucault sobre a noção de Fora de Maurice Blanchot (1984, 1987, 1997) definirá que “O *Fora* infinitamente mais longínquo que qualquer exterior (talvez por isso mais próximo que qualquer um deles) é o não estratificado, o sem-forma, o reino do devir e das forças, aquele “espaço anterior” de onde surgem os próprios diagramas.” (PELBART, 1989, p.133).

ⁱⁱⁱ Na história do cinema é notável a presença de movimentos cinematográficos com manifestos e cartas que buscam distinções, cito o cinema e o manifesto de Vertov na década vinte do século passado, o cinema novo de Glauber Rocha, com seus textos: *Estética da fome* e *Estética do sonho*.

^{iv} “Throughout the history of the cinema, radicals and reactionaries alike have used the film manifesto as a means of stating their key aesthetic and political goals. Indeed, film manifestos are almost as old as the cinema itself. By the early 1910s and 1920s, Italian Futurists, French Dadaists and Surrealists and German Expressionists were all producing manifestos, stating their political, aesthetic and philosophical principles. In most cases, these texts were calls to revolution – a revolution of consciousness, of political hierarchies and of aesthetic practices, which all bled together in an attempt to radically redefine the cinema and the culture in which it existed.”

^v *Amateur Dramatics* é o filme realizado dentro dos padrões do dogma95 e sob orientação de um outro conjunto de regras criada pela diretora Anja Laumann em 2004 e lançado em 2005, sob o codinome de Dogma36. Para conferir as outras informações; <http://www.dogme05.com/>

^{vi} Tradução do autor.

Referências Bibliográficas

AMORIM, A. W. S. *Entrevista* concedida a Alex Rodrigo Medrado Araújo para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

ARGAN, G. C. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BLANCHOT, Maurice. **O Livro por vir**. Lisboa: Ed. Relógio D'água, 1984.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FILHO, A. V. **A utopia íntima da educação na 'cidade-tudo': cultura visual e a formação em artes visuais**. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. 1. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

HERNANDEZ, F. **A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito**. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. 1. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

LAUMANN, A. **Roteiro de perguntas**. Correio Eletrônico, mensagem recebida por allexmeteora@hotmail.com em 22 jan. 2012. Roteiro respondido para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado, Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

MARTINS, R. L. **Roteiro de perguntas**. Roteiro respondido para o projeto: Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado. Correio Eletrônico, mensagem recebida por allexmeteora@gmail.com em 24 dez. 2011. Goiânia: PPGCV/UFG, 2011.

MARTINS, R. **Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa**. Imagens em deslocamento: educação e visualidade. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB. v. 8, n. 1, 2009.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Circunstâncias e ingerências da cultura visual**. In: _____. Educação da cultura visual: conceitos e contextos. 1.ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

ROLNIK, S. **Uma insólita viagem à subjetividade fronteiras com a ética e a cultura**. Núcleo de estudos da subjetividade. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

TRIER, L. *Interview by Peter Rundle*. 1999. Disponível em <<http://web.archive.org/web/20080526145250/www.dogme95.dk/menu/menuset.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.