

O DESENVOLVIMENTO DE LETRAMENTO VISUAL NA PRÁTICA DOCENTE DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel¹
Andrea Santos Alves²

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de dissertação sobre o desenvolvimento do letramento visual no processo de formação docente de Arte. Nessa pesquisa buscou-se verificar como é feita a abordagem teórica e metodológica desse tipo de letramento nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Ademais, informações sobre o perfil acadêmico e profissional de professores de Arte foram levantados em um curso de extensão para esse público. Nesse curso realizou-se um estudo de caso e a Gramática do Design Visual foi o referencial teórico apresentado para fundamentar as práticas de leitura de imagens e letramento visual. Os resultados apontam que o letramento visual não é privilegiado em cursos de Artes Visuais e, portanto, sua abordagem é insatisfatória na Educação Básica. Sendo assim, a oferta de cursos que desenvolvam o aporte teórico mencionado pode auxiliar na mediação de práticas docentes de letramento visual nesse segmento de ensino.

Palavras-chave: formação docente; letramento visual; gramática do design visual.

THE DEVELOPMENT OF VISUAL LITERACY IN THE TEACHING PRACTICE OF ART IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This article presents an excerpt of a dissertation on the development of visual literacy in the process of teacher training in Art. This research sought to verify how the theoretical and methodological approach of this type of literacy is made in undergraduate courses in Visual Arts. In addition, information about the academic and professional profile of art teachers were also raised in an extension course for this audience. In this course, the Grammar Visual Design was presented as a theoretical framework to support the pedagogical practices of image reading and visual literacy and, during it, a case study was carried out. The results show that visual literacy is not privileged in Visual Arts courses and, therefore, its approach is unsatisfactory in Basic Education. Thus, the offer of courses that develop the aforementioned theoretical support can assist in the mediation of teaching practices of visual literacy in this teaching segment.

Keywords: teacher training; visual literacy; grammar of visual design.

Submetido em: 23/3/2021

Aceito em: 22/7/2021

¹ Autora correspondente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Avenida Perimetral República do Paraguai – Vila Sarapuí. CEP 25050-100 – Duque de Caxias/RJ, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/6490973350342568>. <https://orcid.org/0000-0002-3082-6730>. coimbra.aldamaria@gmail.com

² Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro - Santo Cristo, SEE/RJ, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/3496272686050356>. <https://orcid.org/0000-0003-2172-3120>

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de Mestrado intitulada “*O desenvolvimento do letramento visual no processo ensino-aprendizagem de Arte na Educação Básica: uma contribuição para a formação docente continuada*” que foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II. Focamos nas Artes Visuais como linguagem, com o objetivo de investigar como os professores de Arte poderiam construir suas práticas de leitura de imagem e desenvolver suas percepções relacionadas ao letramento visual, a partir da sua participação em um curso de extensão sobre práticas desse tipo de letramento.

Desenvolvemos esta pesquisa porque acreditamos que as aulas de Arte podem oferecer uma contribuição relevante no processo de multiletramento, ao dispor do letramento visual para o desenvolvimento, segundo Santos (2015, p. 11), “da capacidade de ver, compreender e, finalmente interpretar e comunicar” o que foi apreciado nas imagens.

As imagens são um poderoso recurso comunicativo e o seu uso é recorrente em nossas ações cotidianas. Interagimos com diferentes tipos de imagens a todo o tempo e, cada vez mais, conteúdos semióticos e multimodais são disponibilizados para os indivíduos. Em razão disso, a escola deve estar atenta às crescentes demandas da atual sociedade tecnológica.

Buscando alternativas que possam auxiliar na prática pedagógica de professores de Arte da Educação Básica, oferecemos, no 2º Ciclo do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, o curso de extensão “Letramento Visual na Educação Básica: Práticas Inovadoras Para o Ensino-Aprendizagem de Arte”, para licenciandos em Artes Visuais, Desenho e em Educação Artística, e professores(as) que atuam na área de Linguagens, nas redes pública e privada da Educação Básica, com a principal finalidade de ouvir os pares e coletar dados para o desenvolvimento do produto educacional desta pesquisa. Procuramos, ainda, junto aos professores/cursistas, informações sobre o seu processo de formação inicial (Licenciatura em Arte) e sobre as práticas de leitura de imagens que promovem nas aulas de Arte do Ensino Básico.

Para elaboração desse produto educacional ainda procuramos identificar como o letramento visual e a leitura de imagens têm sido abordados nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais de duas universidades públicas do Rio de Janeiro. Para tanto, analisamos os Planos Pedagógicos de Curso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) visando a compreender como se desenhava esse panorama.

Nortearam essa pesquisa as seguintes indagações: Como os professores de Arte constroem suas práticas para leitura de imagens e desenvolvem suas percepções em relação ao letramento visual? As disciplinas do seu curso de Graduação contemplaram o referencial teórico e prático necessário para favorecer as práticas desse tipo de letramento na Educação Básica? De que forma um curso de extensão sobre letramento visual pode auxiliar os professores de Arte na promoção de práticas relacionadas a essa temática?

Para contribuir e fundamentar o trabalho desses docentes, adotamos como aporte teórico para as práticas pedagógicas de leitura de imagens e de letramento visual no nosso minicurso, a Semiótica Social de Kress (2010) e a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006).

A GDV pode ser utilizada para análise sintática e semântica de qualquer tipo de imagens, entretanto escolhemos nessa pesquisa realizar essa verificação em reproduções de pinturas de retratos, objetos artísticos muito presentes no conteúdo de Arte.

Esse trabalho se justifica por vivermos em uma sociedade em que a linguagem visual está cada vez mais em evidência, por conseguinte precisamos formar, na Educação Básica, alunos visualmente letrados. Para tanto, é necessário discutir, na formação dos professores de Arte, a importância de a arte/educação centrar-se mais no aspecto comunicativo, de privilegiar uma abordagem crítica e reflexiva do conteúdo semântico e sintático das imagens, mais voltada para o processo de letramento visual.

Neste enquadramento, os temas desenvolvidos no presente artigo estão organizados conforme apresentamos nas seções descritas na sequência. Na próxima seção apresentaremos sucintamente algumas definições sobre leitura de imagens e o processo de letramento visual. Na segunda seção discorreremos sobre a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), o referencial teórico que selecionamos para este trabalho e que fundamenta de forma especial as ações de leitura de imagens e de letramento visual neste estudo.

Na terceira seção apresentaremos um resumido panorama do desenvolvimento do processo de letramento visual em aulas de Arte da Educação Básica que vem a justificar a pesquisa em tela e discorreremos, de forma concisa, sobre a formação do professor de Arte e a abordagem dada ao letramento visual nos cursos de Licenciatura desses docentes em duas universidades públicas do Rio de Janeiro, na UERJ e na UFRJ.

Na quarta seção trataremos do produto educacional desta pesquisa e, na quinta analisamos os resultados para finalizar esse artigo com as considerações finais e referências.

O PROCESSO DE LETRAMENTO VISUAL

Nos documentos que propõem diretrizes para a Educação Básica encontramos, na área de Linguagens, referências que visam ao desenvolvimento de multiletramentos. Diante de múltiplas linguagens, cabe salientar que o termo linguagem é utilizado na LDB 9.394/1996 e na BNCC/2017 tanto para caracterizar a área de conhecimento na qual a disciplina Arte está inserida quanto para nomear os conjuntos de “saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos que envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2017, p. 193).

Dessa forma, considerando as diferentes linguagens dessa área de conhecimento, e ainda, as quatro linguagens do componente curricular Arte, neste trabalho escolhemos tratar, especificamente, dos aspectos relativos à leitura de imagem e ao processo de letramento visual característicos das Artes Visuais que têm a imagem como o seu principal objeto de estudo.

A forte presença da imagem é incontestável nas comunicações e na história humana. À vista disso, Silva, Ducheiko e Martins Neto (2017, p. 4.887) afirmam que é necessário, diante deste grande contingente de imagens, desenvolver certas competências “para interpretar e reinterpretar as imagens, ou como sugerem alguns autores, fazer uma leitura de imagem”.

Segundo Mendes e Carneiro (2020) as imagens são sistemas de representação, e a sua leitura não é imediata. Ela se dá a partir da mobilização de conhecimentos e experiências prévias do leitor para identificação dos elementos constitutivos da imagem, portanto, carece de aprendizado.

Sendo assim, escolhemos trabalhar com leitura de imagens porque o conceito de leitura se expandiu ao confrontar o leitor com diferentes textos, além do verbal, especialmente na sociedade contemporânea.

A concepção atual predominante nos estudos de leitura, afirma Kleiman (2004, p. 14), é a “de leitura como prática social, que na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos de letramento”. Sob essa ótica, o processo de leitura pressupõe a interação entre o leitor e o autor mediada pelo texto. Na leitura de imagens, por sua vez, a mediação entre os atores do processo comunicativo é mediada pela imagem para o desenvolvimento do letramento visual, que é a versão para o português de *visual literacy*.

Na concepção de Santaella (2012), essa expressão significa que para se ler uma imagem, todos deveriam ser capazes de separá-la em partes, como se fosse um texto verbal escrito, proferir em voz alta, decifrá-la com um código, traduzi-la, do mesmo modo que os textos são traduzidos em diferentes línguas.

Segundo Eric (2002), no que lhe concerne, a expressão letramento visual pode ser compreendida como “um grupo de competências que permite que os seres humanos possam discriminar e interpretar ações, objetos e/ou símbolos visuais, naturais ou construídos, que eles encontram no meio ambiente” (ERIC *apud* STOKES, 2002, p. 12).

Um indivíduo letrado visualmente, portanto, não analisa somente as características formais de uma imagem, ou seja, suas cores e formas. Ele também é capaz de ler e produzir imagens e tem habilidade para reconhecer que as escolhas compositivas selecionadas por um produtor de imagens não são feitas de forma desinteressada. Ademais, percebe que essas escolhas são condicionadas por regras e padrões próprios da linguagem visual e influenciadas pelo contexto e pelo grupo social do qual o artista e o seu público fazem parte.

Tendo em vista estas capacidades, Procópio e Souza (2010) ressaltam os benefícios que práticas de letramento visual podem proporcionar aos professores e alunos e recomendam a instituição de ações pedagógicas de letramento visual para o desenvolvimento de habilidades que permitam a um indivíduo perceber, relacionar, organizar, construir sentido e expressar o que foi visto em uma imagem.

Para atingirmos esses objetivos, elegemos as categorias de análise da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) com principal aporte teórico. Sobre elas, trataremos na próxima seção.

ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS DAS COMPOSIÇÕES IMAGÉTICAS E MULTIMODAIS: CONTRIBUIÇÕES DA GDV PARA O LETRAMENTO VISUAL

Para refletir criticamente e compreender os significados das imagens compartilhadas na sociedade, é fundamental que nas aulas de Arte da Educação Básica sejam adotadas práticas educativas que viabilizem o letramento visual. Segundo Bamford (2003), produtores de imagens utilizam diversos recursos compositivos, que aliados às convenções universais e culturais, resultam em incontáveis significados na linguagem visual, produzidos pela combinação da nossa visão e do nosso pensamento.

Estamos em harmonia com Kazmierczak (2000-2001) quando afirma que a linguagem visual é “um sistema de representação e significação que nos permite produzir e comunicar pensamentos e imagens sobre a realidade” (KAZMIERCZAK, 2000-2001, p. 181). Para ser letrado visualmente, porém, o indivíduo deve ser capaz de produzir, analisar sintática e semanticamente uma imagem, e para isso, desde os anos iniciais do ensino básico os professores devem incentivar essas práticas.

Pensando nisso, teóricos da comunicação, das Artes e da Linguística Aplicada têm desenvolvido estudos para subsidiar teórica e metodologicamente a análise dos significados das composições imagéticas e multimodais. Os trabalhos de Hodge e Kress (1988) e de Kress (2010), sobre Semiótica Social e de Kress e van Leeuwen (2006) sobre a GDV têm servido como base teórica para auxiliar esses estudos. No final do século 20 esses especialistas realizaram trabalhos visando a apurar e compreender os princípios e as referências culturais dos recursos semióticos utilizados na composição de textos multimodais.

Bezemer e Jewitt (2009) declaram que a Semiótica Social estuda as mídias e os modos de comunicação que os indivíduos utilizam na representação de sua forma de ver o mundo e de moldar as relações de poder presentes na sociedade. Halliday (1978), Hodge e Kress (1988) afirmam que nos estudos da Semiótica Social são contemplados os criadores de significados e os diferentes significados produzidos nos contextos sociais onde vivemos.

Kress e van Leeuwen (2006), portanto, inspirados pela Teoria Sistêmico Funcional de Halliday (1978) e com base nos estudos sobre a linguagem e a Semiótica Social, propuseram uma análise gramatical da imagem que é apresentada na GDV. Esses teóricos buscaram reconhecer nas imagens, características e arranjos compositivos semelhantes, e sistematizaram essas regularidades compositivas, comumente utilizadas por artistas visuais, visando a compreender de que forma os diferentes modos de representação visual são padronizados e acabam construindo significados socialmente reconhecidos.

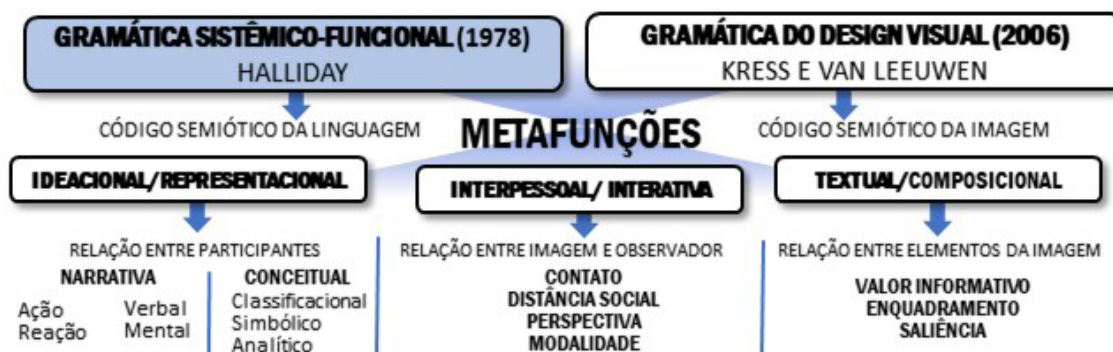
Como resultado, organizaram inventários sobre as estruturas compositivas das imagens, a partir da investigação de como tais estruturas são convencionadas e utilizadas pelos produtores de imagens para criar significados. Dessa forma, sugeriram um percurso crítico para a apreciação de imagens que auxiliam professores, *experts* e alunos na interpretação de obras de artes visuais.

Para tal, com base na classificação previamente feita por Halliday por meio das metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual, Kress e van Leeuwen (2006) agruparam

as regularidades visuais encontradas nas composições imagéticas em categorias e subcategorias, sistematizando-as em três metafunções para a linguagem visual: a Representacional, a Interativa e a Composicional.

Na sequência, as metafunções, suas categorias e subcategorias sistematizadas e propostas por Kress e van Leeuwen (2006) são comparadas com as metafunções de Halliday (1978) e apresentadas de forma esquemática na Figura 1.

Figura 1 – Equivalência entre a GSF e a GDV e categorias e subcategorias da GDV



Fonte: Adaptada de Almeida (2006) por Fernandes (2009).

A metafunção Representacional trata das estruturas que são responsáveis pelas representações visuais que fazemos sobre o mundo em que vivemos e temos nossas experiências, e ainda, dos fenômenos originados da nossa consciência. É comparada à metafunção Ideacional de Halliday (1978) e foi dividida em duas categorias: representações narrativas (descrevem situações e ações nas quais os personagens de uma imagem estão envolvidos) e conceituais (descreve os elementos de uma imagem categorizados de forma mais geral).

A metafunção Composicional, por sua vez, descreve como os elementos são organizados e se relacionam entre si, numa produção imagética. Ela especifica como as características, os posicionamentos e os enquadramentos selecionados pelo artista na criação de uma imagem adquirem valores informativos específicos. De acordo com os teóricos da GDV, a combinação dos elementos retratados numa imagem e o significado por eles transmitido realizam-se conforme descrito nas categorias dessa metafunção: (1) o valor da informação, isto é, a disposição de um elemento numa imagem, conferindo-lhe valores particulares); (2) o enquadramento, que vem a ser a presença ou a ausência de elementos, ou molduras, conectando ou isolando elementos e (3) saliência, que são recursos que atraem a atenção para determinados pontos na imagem.

Deixamos, propositalmente, para falar da metafunção Interativa no final da seção, pois ela fundamenta as análises das pinturas de retrato nesta pesquisa. A Interativa trata, principalmente, das interações que ocorrem entre dois tipos de partícipes no processo comunicativo mediado pela imagem: os Participantes Representados (PR) na imagem e os Participantes Interativos (PI), que são aqueles envolvidos tanto na produção quanto na apreciação de um texto pictórico.

Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que os PRs são os seres humanos, objetos e/ou animais com características humanas, retratados nas imagens. Já os Participantes

Interativos são pessoas reais que produzem e compreendem as imagens no contexto das instituições sociais nas quais vivem, em diferentes graus e de diferentes maneiras. Eles destacam ainda que, na comunicação visual, são utilizados recursos compositivos que favorecem a estruturação e mantêm interações entre os participantes retratados, os produtores e os espectadores de uma imagem.

Na maioria das vezes a comunicação entre o artista visual e o seu público é feita de forma assíncrona. Muitos dos admiradores de obras de arte nunca tiveram e nem poderiam ter tido contato com os pintores de outras épocas, como no período do Renascimento, do Surrealismo, entre outros movimentos artísticos. As obras desses artistas, todavia, sobreviveram ao tempo e ainda mantêm interações com os seus apreciadores. A dimensão interativa das imagens é a retratação do que é usualmente chamado de comunicação não verbal, uma linguagem visual compartilhada por produtores e espectadores. A disjunção entre o contexto de produção e o contexto de recepção das imagens tem outro efeito, pois faz com que as relações sociais sejam representadas e não vividas.

O artista pode criar um personagem, um duplo do seu real, para se comunicar com o seu público. A interação entre os participantes representados e interativos é reproduzida na imagem e quem se dirige aos leitores, no caso, é o participante retratado na imagem.

Sob a perspectiva da metafunção interativa, o processo de análise concentra-se nas relações sociais, na interação do PR na imagem com o seu produtor/leitor (PI). A função procura revelar como os personagens retratados na imagem se colocam para seu espectador – de forma imponente, convidativa, distante, superior, formal, pessoal, entre outras. Dessa forma, o que entendemos dos significados sociais nas imagens, aqui no Ocidente, derivam da articulação visual dos significados em interação face a face, bem como das posições espaciais alocadas para diferentes tipos de atores sociais representados e em interação.

A GDV motiva que observemos como essas relações se manifestam. Para tanto, são considerados recursos de interação: (a) O olhar do PR, direcionado ao leitor (PI) ou não; (b) A relação do enquadramento do corpo ou de partes do corpo e a distância do observador até o PR; (c) A atitude do PR e (d) O estilo e a forma como o artista produz a imagem (naturalista ou abstrata).

Esses recursos de interação, utilizados nas composições imagéticas, reproduzem as relações entre os participantes representados e os que interagem com as imagens e deram origem, respectivamente, às seguintes categorias e subcategorias da metafunção Interativa: Contato (demanda e oferta); Distância Social (Íntima/Pessoal, Social e Impessoal), Atitude (Ângulo e Perspectiva) e Modalidade (Natural, Sensorial, Tecnológica e Abstrata).

A categoria *Contato* tem como foco o olhar. A maneira como o PR é retratado na imagem, olhando diretamente ou não para o observador, pode caracterizar uma relação de demanda ou de oferta entre os participantes (PR e PI). A relação entre os participantes (produtor, leitor e personagens retratados na imagem) é considerada de demanda, quando o participante, representado na imagem, olha diretamente para o observador, sugerindo uma interação direta. Esse olhar pode estabelecer uma relação

de afinidade, ou, até mesmo, de intimidação com o leitor, parecendo ainda requisitar-lhe alguma reação. A relação de demanda parece requerer alguma coisa dos seus espectadores, manutenção de distância ou mais intimidade, estabelecendo um falso vínculo social com o participante representado.

Na relação de oferta o olhar do PR não se direciona ao espectador e sua postura parece indiferente ao leitor da imagem, não é travada nenhuma relação aparente entre os participantes. O PR é contemplado pelo PI, e este parece disponível para ser observado como se estivesse exposto em uma vitrine.

A escolha entre demanda e oferta será feita de acordo com os interesses do retratista: poderá envolver o espectador e deixar explícita a interação entre os participantes ou poderá retratar o personagem com olhar e postura indiferentes ao espectador. Observem-se as imagens a seguir:

Figura 2 – Categoria Contato – Demanda e Oferta³



Figura 2A – Demanda.



Figura 2B – Oferta.

Nas duas pinturas de retrato apresentadas na Figura 2, que representam os retratos criados por Courbet e Almeida Júnior, podemos ver claramente a diferença das relações criadas entre os personagens e os seus espectadores. No autorretrato de Courbet, o olhar penetrante e assustado que nos dirige deixa claro o seu desespero que parece nos contagiar, seus olhos prendem a nossa atenção. A moça retratada por Almeida Júnior, ao contrário do primeiro quadro, está absorta nos seus próprios pensamentos, envolvida com o livro, não interage com quem a observa.

Na categoria *Distância Social* o enquadramento escolhido pelo artista é que define o tipo de relação estabelecida entre o PR e o PI. Se a pintura retratar um detalhe do seu corpo ou do rosto, sugere intimidade, entretanto se o corpo inteiro do PR e o plano de fundo são representados na imagem, a relação torna-se mais fria e formal. Dessa maneira, os artistas reproduzem nas imagens as relações presenciais: quanto mais perto uma pessoa estiver da outra, mais íntima é a relação entre elas, e quanto mais as pessoas se mantiverem distantes, mais fria e impessoal é a sua relação com

³ Fonte: Figura 2A – Courbet, G. Le Désespéré, 1843. Figura 2B – Almeida Júnior, J. F. Moça com livro, sem data.

outrem. Podemos perceber o uso desse recurso compositivo, nas pinturas apresentadas na sequência:

Figura 3 – Categoria Distância Social – Íntima, Social e Pessoal⁴



Figura 3A – Íntima.



Figura 3B – Social.



Figura 3C – Impessoal.

No retrato hiper-realista criado por Wook (Figura 3A), a intimidade sugerida no plano fechado é tamanha que conseguimos ver os poros e os pelos do rosto da personagem. Na moça pintada por Manet, na Figura 3B, o plano americano escolhido pelo artista e o balcão separando PR e PI, imprimem mais formalidade na relação, tornando-a social. Na Figura 3C, pintada por Cozza, Hagar e Ismael, são retratados no deserto em plano aberto, e narram de forma impessoal a passagem bíblica.

A categoria *Atitude* utiliza como recurso compositivo para retratar as atitudes subjetivas, entendidas como atitudes determinadas socialmente, o ponto de vista e o ângulo em que o personagem é retratado. O ângulo e a perspectiva utilizados pelo artista conferem subjetividade ao personagem e dão nome às subcategorias dessa metafunção. A perspectiva, embora seja um recurso técnico, conferiu mais realismo e objetividade às pinturas após o Renascimento, incorporando o ponto de vista, do qual o observador aprecia os elementos representados na imagem. A representação é mais subjetiva, quando o artista cria a imagem e se concentra em registrar somente o que deseja mostrar, sem considerar quem observa a imagem e as convenções da perspectiva.

Figura 4 – Categoria Atitude – Ângulo⁵



Figura 4A – Frontal.



Figura 4B – Oblíquo.



Figura 4C – Posterior.

⁴ Fonte: Figura 3A: Íntima/Plano Fechado – Wook, H. Y. Face. 2013; Figura 3B: Social/Plano Médio – Manet, E. O bar Folies-Bergère. 1882; Figura 3C: Impessoal/Plano Aberto – Cozza, F. Hagar e Ismael no Deserto. 1665.

⁵ Fonte: Figura 4A – Courbet, G. Le Désespéré, 1843. Figura 4B – Oliveira, E. Rosa-marrom. 2015. Figura 4C – Dalí, S. Figura na janela. 1925.

O ângulo que um personagem é retratado, considerando um eixo vertical, vai conferir mais proximidade ou distanciamento na relação entre PR e PI. Ou seja, se o PR for retratado de frente para o seu observador, a relação sugere mais proximidade, como é no caso da Figura 4A. Maior distância ou indiferença será sugerido se o personagem for pintado de perfil ou de costas para o PI, como podemos ver nas Figuras 4B e 4C.

Como já vimos o autorretrato de Courbet, pelo seu posicionamento frontal sugere maior envolvimento com o espectador. Já as personagens retratadas por Éder Oliveira (Figura 4B) e por Salvador Dalí (Figura 4C) parecem indiferentes a quem as observam, principalmente a moça na janela de Dalí, retratada de costas para o PI.

Figura 5 – Relações da Categoria Atitude/Perspectiva: superioridade, inferioridade e igualdade⁶



Figura 5A – Superioridade.



Figura 5B – Inferioridade.



Figura 5C – Igualdade.

A perspectiva confere ao personagem retratado atitudes que refletem poder ou dominação e igualdade. O PR pode ser posicionado pelo artista no espaço compositivo, acima, abaixo ou no nível dos olhos do observador. Se o PR estiver na imagem numa posição que pareça estar acima de quem o observa, reflete poder sobre o observador. Se, entretanto, for posicionado abaixo da linha dos olhos do observador vai transparecer estar dominado por quem o está olhando. Quando o PR é representado no nível dos olhos do PI sugere uma relação de igualdade.

A última categoria da metafunção Interativa é a *Modalidade*, que é, segundo os teóricos da GDV, “o valor de verdade ou credibilidade que uma informação pode passar do mundo” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 155). Dessa forma, quanto maior for o grau de fidedignidade de uma imagem, mais verdadeira ela se tornará para o espectador que interage com ela.

Segundo Paiva (2009), são os recursos de modalidade escolhidos pelo artista para criar uma imagem, como o detalhamento ou representação, a cor (saturação, diferenciação de cor, modulação), a contextualização (presença ou não de fundo na imagem), o brilho e a iluminação, que vão conferir verdade e confiabilidade ou não à

⁶ Fonte: Figura 5A – Cozza, F. Urânia ou Alegoria da Astronomia. 1660-70. Figura 5B – Gentileschi, A. Suzana e os anciões. 1610. Figura 5C – Khalo, F. Coluna partida. 1944.

imagem representada. As fotografias coloridas, as pinturas realistas e hiper-realistas apresentam maior modalidade do que fotos a preto e branco, pinturas abstratas, expressionistas, desenhos, entre outros. Veja-se a seguir exemplos de diferentes tipos de modalidade nas pinturas de retrato, apresentadas na Figura 6:

Figura 6 – Subcategorias da Categoria Modalidade⁷



Figura 6A – Naturalística. Figura 6B – Sensorial. Figura 6C – Tecnológica. Figura 6D – Abstrata.

Como vimos nesta seção, as categorias da GDV podem nortear as práticas de leituras de imagens e fornecer fundamentação teórica para os professores mediar as discussões suscitadas pelas atividades propostas e auxiliar no processo de letramento visual. Incentivar a crítica e a reflexão nas aulas de Arte é uma das determinações previstas na BNCC.

Espera-se, portanto, que o professor apresente as imagens, a visão dos críticos e *experts*, mas principalmente intermedeie essas leituras para desenvolver nos discentes o senso crítico, ajudá-los a perceber que as imagens não são criadas de forma desinteressada. Elas refletem ideias, valores, diferenças culturais, relações de poder e podem nos persuadir para que aceitemos valores e ideias impostas por outros que, despercebidamente, podem nos dominar. A oportunidade das aulas de Arte, de disponibilizar para os alunos o acervo produzido por diversos artistas ao longo da nossa História, pode favorecer o enriquecimento do repertório imagético e cultural dos alunos.

A arte não é privilégio de poucos, é a herança cultural produzida pela humanidade, portanto pertence a todos. Todo esse legado merece ser trabalhado na escola e aos professores de Arte devem ser disponibilizadas fundamentação teórica e metodológica para compartilhar essas imagens com os discentes de forma que possam ter acesso, ler, refletir, interpretar e criar relações significativas dessas imagens com a sua própria vida.

Na próxima seção discutiremos sobre o cenário do desenvolvimento de letramento visual nas aulas de Arte da Educação Básica e da formação do professor, uma investigação que se mostrou necessária para a confirmação de nossas hipóteses.

⁷ Fonte: Figura 6A – Fonte – Eley, R. Autorretrato. 2009. Figura 6B – Matisse, H. Retrato madame Matisse. 1905. Figura 6C – Mee, M. Pitcairnia flammea. 1958. Figura 6D – Picasso, P. Busto de mulher com chapéu com flores. 1942.

PANORAMA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo as Orientações Curriculares da Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2010), desde os anos iniciais da Educação Básica destaca-se que a ação do professor de Arte deve não somente disponibilizar materiais para os alunos explorarem por meio dos sentidos e produzirem trabalhos artísticos, mas também realizar o desenvolvimento e a apropriação da linguagem gráfico-plástica. Sugere ainda que os docentes, antes de propor atividades expressivas, devem dialogar com os alunos sobre os significados semânticos e sintáticos do tema/imagem em discussão. Assim, o professor pode favorecer a ampliação do modo de ver, registrar e imaginar o mundo por parte dos estudantes.

Apesar dessas recomendações já estarem presentes em documentos que regulamentam esse componente curricular, ainda existem relatos de que, em grande parte das aulas de Arte desse nível de ensino, são desenvolvidas atividades que desconsideram conteúdos e habilidades essenciais ao desenvolvimento do letramento visual.

Tourinho (2012) confirma essa realidade ao declarar que existe um distanciamento entre o que está prescrito nos documentos para o desenvolvimento da educação estética, artística e crítica e as ações e reflexões que a realidade da escola tem gerado no tratamento do currículo da disciplina de Arte. A autora argumenta que esse ensino foi despido “da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade” (TOURINHO, 2012, p. 33).

A autora ainda afirma que, nas aulas de Arte da Educação Básica, encontramos atividades “não desprezíveis, porém, nem sempre educacionais e artisticamente sustentáveis” (TOURINHO, 2012, p. 33), tais como: o ensino da arte como forma de recreação; como artifício para ornamentação da escola para celebração de festas cívicas e familiares; como apoio para memorização de conteúdos de outras disciplinas e finalmente, como benefício ou compensação para acalmar, resignar e descansar os alunos do estudo de outras disciplinas consideradas mais importantes.

Esses tipos de atividades descritas não atendem nem de longe às demandas, aos saberes e às habilidades necessários à formação de indivíduos letrados visualmente. Para que o componente curricular Arte possa contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento do letramento visual na Educação Básica, deve-se favorecer a leitura crítica do conteúdo das imagens, dos registros de visões particulares e imaginativas dos produtores de imagens em relação aos objetos de conhecimento. Assim, revelam-se a reprodução de ideias, valores, crenças e atitudes de grupos sociais e suas relações de poder.

Cientes, portanto, de que, para o desenvolvimento de tais atividades instaura-se a necessidade de uma formação de professores para a Educação Básica que contemple conteúdos pautados no letramento visual, apresentaremos resultados de análise dos Planos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Arte de duas universidades públicas do Rio de Janeiro, UERJ e UFRJ, nos quais foram verificados como e se as ementas, objetivos e referências bibliográficas das disciplinas tratavam o tema.

Em consulta na Internet, encontramos as informações necessárias nos *sites* oficiais das universidades, no ementário, na grade curricular e nas páginas das referidas Licenciaturas. Os documentos verificados na UERJ foram os formulários de identificação de cada uma das disciplinas da grade curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais. As ementas, os objetivos e a bibliografia das referidas disciplinas foram analisados nesses documentos e ainda buscamos verificar quais teorias fundamentam as ações voltadas para o processo de letramento visual nas aulas de Arte da Educação Básica. A mesma análise foi feita nos documentos relativos às disciplinas da Licenciatura em Educação Artística, curso que fornece a mesma formação de professores de Arte na UFRJ. Os dados foram retirados da Distribuição Curricular do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA).

Dessa forma, as ementas das 108 disciplinas dos cursos oferecidos pelas duas universidades foram analisadas para verificar se os temas (indicadores) leitura de imagens, letramento visual segundo Kress e van Leeuwen (2006), alfabetização visual, GDV, Semiótica Social e o nome dos teóricos que fundamentam essa pesquisa, Kress e van Leeuwen, eram mencionados nesses documentos. Com esses dados pesquisados, no processo de análise dos documentos foram criados quadros comparativos de todos os indicadores relacionados ao tema.

Do total de indicadores selecionados para a análise das ementas das disciplinas dos cursos de Licenciatura em Arte oferecidos pelas universidades públicas do Rio de Janeiro já citadas, percebemos que, na totalidade das 57 disciplinas oferecidas no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UERJ, 58% das disciplinas da grade curricular não abordam as temáticas tratadas nesta pesquisa. Somente em 37% delas havia a menção de termos relativos aos indicadores e 5% tinham indicação literal a algum deles (leitura de imagens). Os demais indicadores não apresentaram nenhuma citação literal nas ementas.

Em relação às disciplinas oferecidas no curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas da UFRJ, encontramos um quadro parecido com o da UERJ. Das 51 ementas de disciplinas analisadas, somente 33% fizeram alusão a um dos indicadores, 2% fizeram citação quase literal ao indicador letramento (letramento midiático, imagético e artístico) e em 65% das ementas não encontramos citações aos temas abordados na pesquisa.

Diante dos resultados verificados na análise dos documentos dos cursos de Licenciatura em Arte oferecidos pelas universidades em tela, podemos concluir que a fundamentação teórico-prática para o desenvolvimento de práticas de letramento visual e leitura de imagens está sendo abordada de forma precária. Os professores de Arte não têm na sua formação inicial disciplinas que proporcionem fundamentação e base necessárias, muito menos sobre a GDV, para auxiliá-los na promoção de atividades pedagógicas para o letramento visual no ensino básico. Sendo assim, nossa pesquisa encontra justificativa real.

Revelou-se, portanto, pela investigação nos PPCs analisados, que nenhuma das duas universidades pesquisadas contemplam, em suas ementas e bibliografias disponibilizadas, o referencial teórico apresentado nesta pesquisa. Assim, a oferta de cursos de formação continuada para professores de Arte e da área de linguagens se justifica, pois

poderá favorecer a fundamentação de ações de letramento visual, em diferentes ciclos da Educação Básica.

Na próxima seção apresentamos informações sobre o desenvolvimento de uma contribuição nesse sentido, um curso de extensão, cuja proposta principal é o compartilhamento dos estudos desenvolvidos pelos teóricos Kress (2010) sobre Semiótica Social e de Kress e van Leeuwen (2006) sobre a GDV para fomentar práticas pedagógicas inovadoras de letramento visual.

O CURSO DE EXTENSÃO “LETRAMENTO VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS INOVADORAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTE”

Com a intenção de oferecer alternativas para complementar a formação inicial dos professores de Arte sobre o processo de letramento visual e incrementar a promoção desta modalidade de letramento na Educação Básica, desenvolvemos um curso de extensão como produto educacional desta pesquisa. “Letramento Visual na Educação Básica: Práticas Inovadoras para o Ensino-Aprendizagem de Arte” é um minicurso no qual ressaltamos a importância da leitura da imagem.

Buscamos apresentar um aporte teórico que auxilie os professores na análise dos recursos compositivos utilizados por artistas visuais para criar imagens e os possíveis significados gerados por meio da utilização de diferentes artifícios de composição, como posicionamentos, cores, ênfases, tamanhos, enquadramentos, entre outros, na criação de pinturas, ilustrações, fotografias, desenhos e demais textos imagéticos. Na verdade, o curso oferecido teve duas funções: serviu como espaço de geração de dados para a pesquisa, além de protótipo para a estruturação do produto educacional final, o próprio minicurso.

O nosso produto educacional consiste num curso de extensão presencial híbrido de 20 horas, organizado em 12 horas presenciais e 8 horas à distância, pela plataforma Moodle. Os encontros presenciais foram realizados no Colégio Pedro II, *campus* São Cristóvão, no final de outubro e no início de novembro de 2019. O ambiente virtual do minicurso teve sua duração estendida até o final do mês de novembro e destinou-se aos docentes de Arte e áreas afins.

Organizamos o curso com um viés mais prático, de forma que os participantes realizassem atividades como em um laboratório de leitura de imagens. Optamos por oferecer oficinas de leitura embasadas pela teoria, ao invés de uma apresentação densa da GDV de Kress e van Leeuwen (2006) e da Semiótica Social de Kress (2010). Dessa forma, além dos cursistas terem acesso ao referencial teórico dessa pesquisa, também puderam aproveitar a oportunidade para discutir e trocar com os seus pares sobre métodos que utilizam, ou não, nas atividades de leitura de imagens que promovem nas suas aulas de Arte. Em todos os encontros organizamos atividades em grupo para a análise das imagens, rodas de conversa e exposições dialogadas sobre a teoria.

Nesse curso procuramos valorizar os conhecimentos que o(a)s docentes já possuíam e criar a oportunidade para repensarem os seus próprios métodos de ensino/aprendizagem e agregarem valor ao trabalho que já realizam. O modelo que adotamos para as aulas foi iniciar os encontros com práticas de leitura de imagens e, paulatina-

mente, sempre dialogando com o professor/cursista, apresentamos o referencial teórico para embasá-las.

Nesse sentido, o objetivo geral do curso de extensão foi auxiliar os professores na promoção de práticas de leitura de imagens e textos multimodais que contribuam para a criação de novas estratégias de ensino-aprendizagem, fundamentadas pela Semiótica Social e pela GDV. Para isso foi necessário estabelecer os seguintes objetivos específicos: discutir o papel do ensino da Arte na Educação Básica, no que respeita às questões de Letramento Visual; compreender como as categorias da GDV podem auxiliar na promoção de atividades de leitura de imagens da Arte (pinturas de retratos) de diferentes estilos e contextos históricos; analisar a estrutura composicional e a temática das imagens, fundamentada pela GDV, nas oficinas de leitura promovidas no curso de extensão; promover práticas de ensino de leitura de imagens e de letramento visual fundamentadas pela Semiótica Social e pela GDV para serem utilizadas nas aulas de Arte na Educação Básica.

Escolhemos trabalhar nesse minicurso com reproduções de pinturas de retratos e embasados pelas categorias da GDV, auxiliamos os professores de Arte a analisar, de forma crítica, as interações promovidas entre produtores, espectadores e personagens retratados nas imagens. Vale acrescentar que o referencial teórico apresentado neste trabalho também pode ser utilizado para auxiliar a análise de outros tipos de imagens e textos multimodais. Mais familiarizado com esse referencial, o(a) professor(a) poderá fazer, em suas aulas, a escolha das imagens que achar mais condizentes com o conteúdo tratado nas suas turmas.

Diante da complexidade desse referencial teórico e o formato escolhido para o curso, foi selecionada apenas uma das metafunções da GDV, a Interativa, que foi apresentada anteriormente, para dar suporte às análises semânticas dos arranjos formais presentes nas pinturas de retratos analisadas neste trabalho.

Como informado, buscamos desenvolver um curso de extensão, um protótipo para o produto educacional, que também fosse um espaço gerador de dados sobre a temática de nossa pesquisa e que pudesse auxiliar os docentes cursistas na promoção de práticas de letramento visual no ensino básico. Pesquisa que, na verdade, já havia iniciado quando investigamos os PPCs das universidades. Na próxima seção apresentamos os resultados de maior destaque da pesquisa em tela.

A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

Tomando como base as discussões sobre letramento visual originadas nesse curso, realizamos um estudo de caso (YIN, 2005). O projeto de pesquisa e todos os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (COLÉGIO PEDRO II, 2018) e o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é 11891519.1.0000.9047.

A oportunidade de ouvir os professores no curso de extensão possibilitou conhecer ainda mais sobre o processo de formação dos docentes de Arte que atuam na Educação Básica, na região metropolitana do Rio de Janeiro. Dos 24 alunos que participaram do curso de extensão, 21 o concluíram. O maior percentual de professores

(62%) inscritos foi de Arte, com idades entre 20 e 60 anos, que cursaram Licenciatura em Arte na Graduação, 6 deles fizeram seus cursos de Licenciatura na UERJ e na UFRJ.

Aproximadamente 67% dos professores terminaram sua Licenciatura há menos de 8 anos e, portanto, cursaram a sua Graduação após o Parecer CNE/CES nº 280/2007, que estabelece diretrizes curriculares nacionais para o curso de Graduação em Artes Visuais. Seu escopo regulamenta que “a formação em curso superior contemple a especificidade das linguagens artísticas e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas pela Lei n.º 5.692/71” (BRASIL, 2007, p. 3), garantindo, dessa maneira, a formação de um professor de Arte especialista em Artes Visuais. Nos planos de curso das duas universidades pesquisadas efetivados após esse parecer, entretanto, ainda não encontramos a ênfase necessária para o desenvolvimento do letramento visual na Educação Básica.

O *corpus* da pesquisa foi composto pelos materiais dos questionários respondidos pelos cursistas nos encontros presenciais, das transcrições das interações nas aulas, dos depoimentos gravados na entrevista em grupo focal e das transcrições das aulas no ambiente virtual do minicurso. Todo o material foi analisado por meio de procedimentos de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016).

O que consideramos relevante investigar neste estudo foi como ocorreu o processo de letramento visual na formação acadêmica desses docentes. Para tanto, utilizamos uma abordagem qualiquantitativa e interpretativa na pesquisa para buscar mais dados para consolidar a análise sobre esse processo de letramento, nos cursos de Licenciatura, dos professores de Arte da Educação Básica carioca. Ressaltamos que os dados obtidos ao longo do curso de extensão foram analisados à luz dos dados oriundos do estudo realizado nos PPCs de Licenciaturas em Artes Visuais das duas universidades públicas cariocas já mencionadas.

Com relação à participação dos docentes no minicurso proposto neste estudo, pôde-se perceber, por meio das informações registradas e colhidas durante o curso, que os professores têm interesse nos temas tratados nessa pesquisa e estão procurando buscar, em cursos de formação continuada, formas para aprimorarem suas práticas de leitura de imagens e discutirem sobre como poderiam desenvolver suas percepções em relação ao letramento visual, uma vez que esses assuntos foram precariamente tratados em suas Licenciaturas.

A partir da análise do conteúdo pesquisado, também pudemos confirmar que os professores não tiveram, no seu processo de formação inicial, acesso à abordagem e ao referencial teórico que apresentamos neste estudo. Constatamos também que 69% dos cursistas não utilizam nenhum aporte teórico para organização das atividades de análise de imagens que propõem para seus alunos desse nível de ensino. Esta realidade, portanto, vem dificultando a promoção do letramento visual na Educação Básica.

Comparando os dados levantados na análise dos PPCs das universidades pesquisadas com os dados obtidos dos participantes do curso de extensão, foi possível constatar que os licenciandos não foram privilegiados nos seus cursos, com práticas de ensino voltadas para o aspecto comunicativo e crítico do ensino das Artes Visuais, pautado em incentivar um maior protagonismo do aluno na análise semântica e sintática das imagens nas aulas da Educação Básica.

Baliscei, Stein, Alvares (2018) afirmam que a trajetória formativa dos professores define as ações que realizam em sala de aula. O modo como os docentes organizam suas aulas revela a formação que tiveram e a concepção de educação que estão desenvolvendo a partir dela. Pôde-se constatar neste estudo, que o enfoque dado pelas disciplinas, de acordo com o depoimento dos cursistas, é mais usualmente direcionado para o ensino de práticas e técnicas artísticas. A mesma ênfase, todavia, não é dada às práticas de letramento visual nessa Graduação, não podendo, por conseguinte, os professores de Arte desenvolverem esse tipo de letramento de maneira satisfatória na Educação Básica.

Pudemos constatar a relevância e a boa recepção dos docentes que participaram do curso de extensão ao produto educacional desta pesquisa, em testemunhos tais como a afirmação da PROF3A, que conseguiu perceber, por meio do curso, a importância da GDV não somente na análise das reproduções das obras de arte apresentadas em sala de aula, mas também no cotidiano dos alunos.

A PROF4A, por sua vez, declarou que “o curso foi muito enriquecedor e esclarecedor em diversos aspectos”. Disse, ainda, que usará, com toda certeza, informações obtidas no curso, com as devidas adaptações às diferentes faixas etárias para as quais leciona.

Mais depoimentos de outros professores mencionaram que o curso os auxiliou a repensar suas práticas e a valorizar a prática de leitura de imagens. Segundo os participantes, o curso trouxe informações sobre a GDV, cujas categorias desconheciam; disponibilizou referências bibliográficas para aprofundarem seus estudos e aporte teórico para fazerem análise de imagens de forma menos intuitiva. Em geral, portanto, os resultados da pesquisa revelaram uma notável aceitação do nosso produto educacional e de ações voltadas para a formação continuada dos professores de Arte.

Essa é uma contribuição para que o letramento visual seja tratado de forma mais ampla na Educação Básica com vistas à formação de cidadãos mais conscientes e capazes de interpretar e compreender o universo de imagens circundantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referencial teórico da GDV fundamentou as atividades práticas de leitura de imagens no curso de extensão desenvolvido. Conforme já mencionado, como observado na análise dos PPCs, este arcabouço teórico não fazia parte do *background* dos professores de Arte matriculados no curso. Isto é, os docentes de Arte, em sua formação inicial, não tiveram a oportunidade de cursar disciplinas que desenvolvessem o letramento visual em suas práticas, nem tiveram acesso aos estudos desenvolvidos pelos teóricos da GDV. Essas constatações são oriundas das respostas dos questionários e dos depoimentos colhidos dos cursistas.

Dessa forma, constatamos que, nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas de pelo menos duas das mais importantes universidades públicas do Rio de Janeiro, recebe destaque o ensino de técnicas e materiais para a promoção de atividades nas salas de aula que desenvolvam a coordenação motora, habilidade técnica e a ludicidade, também características da

disciplina, sem dúvida. entretanto o processo de letramento visual e o desenvolvimento da habilidade crítico-leitora das imagens recebe deficiente progresso.

Assim sendo, tendo em vista os relatos dos participantes da pesquisa e nossa experiência, podemos inferir que a carência de atividades voltadas para o letramento visual, em grande parte das atividades na Educação Básica, deve-se ao pouco conhecimento de teorias e de metodologias que embasam o ensino/aprendizagem das práticas didáticas de leitura de imagem e o processo de letramento visual.

Sendo assim, compartilhar, estudar e praticar os referenciais teóricos desta pesquisa, em especial da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual, em cursos de extensão e de formação continuada, constitui uma contribuição valiosa para a transposição desse tipo de barreira que nos afasta do letramento visual no Ensino Básico.

Acreditamos que cabe ao docente de Arte promover a leitura das imagens por intermédio de debates, de roteiros de perguntas fundamentadas sobre as composições imagéticas, com as devidas adequações ao ano de escolaridade dos discentes, visando a contribuir para que os alunos possam construir relações entre o conteúdo das imagens apresentadas na sala de aula e seu próprio repertório cultural. Assim, os professores poderão auxiliar a percepção crítica das imagens, os registros de visões particulares e imaginativas dos produtores de imagens em relação aos objetos de conhecimento, a reprodução de ideias, valores, crenças e atitudes que refletem um determinado grupo social e suas relações de poder.

Sem dúvida, o complexo de categorias da GDV provaram ser uma bem-aventurada possibilidade para estimular o protagonismo dos estudantes nas atividades de leitura de imagens, uma vez que auxiliam o docente a promover a análise semântica e sintática, a reflexão, a crítica e a interpretação das imagens. O docente afasta-se da função de mero transmissor de uma interpretação já pronta que é sugerida pelos críticos e *experts* em Arte, quando passa à utilização das categorias sistematizadas pela GDV para, então, favorecer a mediação das leituras, possibilitar o aprofundamento do diálogo, a partir das imagens, entre o artista, a obra, os discentes e o docente.

Por fim, este trabalho é uma sugestão que aposta na formulação de ações pedagógicas inovadoras e criativas para uma Educação Básica promotora de uma cidadania real e fundamental para seus docentes e estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, J. F. *A moça com livro*. Masp. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/moca-com-livro>. Acesso em: 5 mar. 2020.
- BAMFORD, A. The Visual Literacy White Paper. *Adobe Systems*. 2003. p. 1-8. Disponível em: <https://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.
- BALISCEI, J.; STEIN, V.; ALVARES, D. Conhecendo o Image watching e a abordagem triangular: reflexões sobre as imagens da arte no *ensino fundamental*. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, RS: Editora Unijuí, v. 33, n. 104, p. 305-416, 21 fev. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6782>. Acesso em: 27 dez. 2019.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.
- BEZEMER, Jeff; JEWITT, Carey. Social Semiotics. In: ÖSTMAN, Jan-Ola; VERSCHUEREN, Jef; VERSLUYS, Eline (ed.). *Handbook of Pragmatics*. Installment. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 1-9.

- BRASIL. Congresso Nacional e Presidência da República. Lei 5.692/1971. *Diário Oficial da União* – Seção 1. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 11 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.
- BRASIL. Lei 9.394/1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 abr. 2019.
- BRASIL. Parecer CNE/CES nº 280/2007. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, Bacharelado e Licenciatura*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.
- COURBET, Gustave. *Ficheiro: Gustave Courbet – Le Désespéré.JPG*. Wikipedia. 1843. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Gustave_Courbet__Le_D%C3%A9sesp%C3%A9r%C3%A9.JPG. Acesso em: 10 set. 2019.
- COLÉGIO PEDRO II. Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II. *CEP/CPII*. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/cepccpii/>. Acesso em: 6 jun. 2018.
- COZZA, Francesco. *Hagar e Ishmael no Deserto*. Wikimedia Commons. 1665. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Francesco_Cozza_001.jpg. Acesso em: 10 set. 2019.
- DALÍ, Salvador. *Figura na janela*. Vírus da Arte & Cia. 1925. Disponível em: <https://virusdaarte.net/dali-figura-na-janela>. Acesso em: 10 set. 2019.
- ELEY, Robin. 2009. *Autorretrato*. Arcadja. Auction Results. Disponível em: http://www.arcadja.com/auctions/pt/eley_robin/artist/404086/. Acesso em: 14 set. 2019.
- FERNANDES, José David Campos. *Processos linguísticos no cartaz de guerra: semiótica e gramática do design visual*. 2009. Dissertação (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Linguística, João Pessoa, 2009.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Language as social semiotic: The social interpretation of a language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978. 256 p.
- HODGE, Robert; KRESS, Gunther Rolf. *Social Semiotics*. Nova York: Cornell University Press, 1988. 285 p.
- KAZMIERCZAK, Elzbieta. A semiotic perspective on aesthetic preferences, visual literacy, and information design. *Information Design Journal*, v. 10, n. 2, p. 176-187, 2000-2001.
- KLEIMAN, Angela Del Carmo Bustos. As abordagens de pesquisa na *lingüística aplicada*. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- KRESS, Gunther Rolf. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge, 2010. 232 p.
- KRESS, Gunther Rolf; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: The grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006. 304 p.
- MANET, Édouard. *Um bar em Folies-Bergère*. Wikipedia. 1882. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Um_Bar_no_Folies-Berg%C3%A8re. Acesso em: 10 set. 2019.
- MATISSE, Henri. *Portrait of Madame Matisse*. The Green Line. Google Arts and Culture. 1905. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/portrait-of-madame-matisse-the-green-line/pQER-gM-jY2etA?hl=pt-BR>. Acesso em: 10 set. 2019.
- MEE, Margaret. Pitcairnia Flammea. Ilustração. In: *Colecionadores de Ossos*. 1958. Disponível em: <http://scienceblogs.com.br/colecionadores/2017/04/ilustrando-ciencia-a-historia-da-ilustracao-cientifica/margaret-mee-1958/>. Acesso em: 5 mar. 2020.
- MENDES, Jaqueline Ribeiro de Souza; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Produção de sentidos a partir da leitura de esquemas didáticos representativos da respiração humana. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 112, p. 259-279, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.112.259-279>
- OLIVEIRA, Éder. *Rosa-marrom*. Éder Oliveira. 2015. Disponível em: <http://www.ederoliveira.net/obras#28>. Acesso em: 10 set. 2019.
- PAIVA, Francis Arthuso. *A leitura de infográficos da revista Superinteressante: procedimentos de leitura e compreensão*. 2009. 204 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, MG, 2009.

- PICASSO, Ruiz Pablo. Busto de mulher com chapéu e flores. In: *7GRAUS*. 1942. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/as-obras-essenciais-para-compreender-pablo-picasso/>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- PROCÓPIO, Renata Bittencourt; DE SOUZA, Patrícia Nora. Letramento visual no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. *The ESPECIALIST*, v. 31, n. 1, p. 93-118, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6241/4590>. Acesso em: 16 fev. 2019.
- RIO DE JANEIRO. *Orientações curriculares para a Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação do Rio, 2010. 71 p. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104953/orientacoes-CurricularesEdInfantil.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- SANTAELLA, Maria Lúcia Braga. *Como eu ensino: leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. 183 p.
- SANTOS, Conceição Cristina. A biblioteca como espaço estimulador do desenvolvimento do leitor: uma experiência da Biblioteca Comunitária Salão do Encontro. *Revista do Instituto de Ciências Humanas*, v. 11, n. 14, p. 1-22, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/download/12961/10202>. Acesso em: 13 dez. 2019.
- SILVA, Josie Agatha Parrilha; DICHEIKO, Letícia Lais; MARTINS NETO, Luzita Erichsen. A leitura de imagens de Panofsky como possibilidade de aproximação entre Arte e *Ciência*. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, n. extraordinário: 4887-4893, 2017. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/36_a_leitura_de_imagens_de_panosky_como_posibilidad.pdf. Acesso em: 16 fev. 2019.
- STOKES, Suzanne. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of technology in Education*, v. 1, n. 1, p. 10-19, 2002. Disponível em: <https://wcpss.pbworks.com/f/Visual+Literacy.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.
- TOURINHO, Irene Maria Fernandez Silva. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana. M. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 28-36.
- UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ementário Artes Visuais – Licenciatura. DEP – *Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica*. 2019-2020. Disponível em: http://www.ementario.uerj.br/cursos/artes_visuais_licenciatura.html#pratica_edu. Acesso em: 20 dez. 2019a.
- UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduação. *ArtUERJ*. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: http://www.art.uerj.br/paginas/ensino/_cursos.html. Acesso em: 20 dez. 2019b.
- UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cursos e disciplinas. *Escola de Belas Artes – EBA/UFRJ*. Disponível em: <https://eba.ufrj.br/cursos-disciplinas/>. Acesso em: 20 dez. 2019a.
- UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Distribuição curricular. Habilitação de Graduação em Licenciatura em Ed. Artística – Artes. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica*. Disponível em: <https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/9BAE576E-92A4-F713-002D-7A10954B6C8C.html>. Acesso em: 20 dez. 2019b.
- WOOK, Han Young. Face. Blue Eyes. *Corridor Contemporary*. 2013. Disponível em: <https://corridorcontemporary.com/collection/han-young-wook/>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman Editora, 2005. 212 p.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0