



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANGÉLICA ANDERSEN CHAVES

**TRABALHO DOCENTE COM LEITURA DE IMAGEM EM AULAS DE ARTE NO  
CONTEXTO DE PANDEMIA**

RONDONÓPOLIS

2023

ANGÉLICA ANDERSEN CHAVES

**TRABALHO DOCENTE COM LEITURA DE IMAGEM EM AULAS DE ARTE NO  
CONTEXTO DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis, na linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

RONDONÓPOLIS

2023

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

C512t Chaves, Angélica Andersen.  
TRABALHO DOCENTE COM LEITURA DE IMAGEM EM  
AULAS DE ARTE NO CONTEXTO DE PANDEMIA [recurso  
eletrônico] / Angélica Andersen Chaves. – Dados eletrônicos (1  
arquivo : 102 f., il. color., pdf). – 2023.

Orientador(a): Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis,  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2023.  
Inclui bibliografia.

1. Leitura. 2. Leitura de imagem. 3. Aulas de Arte. 4. Estudo  
de caso. 5. Análise de Conteúdo. I. Rodrigues, Sílvia de Fátima  
Pilegi, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO : "TRABALHO DOCENTE COM LEITURA DE IMAGEM EM AULAS DE ARTE NO CONTEXTO DE PANDEMIA"**

**AUTORA: MESTRANDA ANGÉLICA ANDERSEN CHAVES**

Dissertação defendida e aprovada em 12/09/2023.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

- 1. DOUTORA SILVIA DE FÁTIMA PILEGI RODRIGUES (PRESIDENTE BANCA/ORIENTADORA)**  
**INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT**
- 2. DOUTORA ELNI ELISA WILLMS (EXAMINADORA INTERNA)**  
**INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**
- 3. DOUTOR MARLON DANTAS TREVISAN (EXAMINADOR EXTERNO)**  
**INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**
- 4. DOUTOR NIVALDO ALEXANDRE DE FREITAS (EXAMINADOR SUPLENTE)**  
**INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT**

**RONDONÓPOLIS, 12/09/2023.**



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, Docente UFR**, em 12/09/2023, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elni Elisa Willms, Docente UFR**, em 12/09/2023, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marlon Dantas Trevisan, Usuário Externo**, em 15/09/2023, às 10:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0211921** e o código CRC **67E49FA3**.

*Dedico este trabalho especialmente aos meus pais, Aparecido Chaves e Sirlei Aparecida Andersen (in memoriam), por todo amor, dedicação e incentivo aos estudos.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primordialmente a Deus, pelo dom da vida e pelo privilégio de viver tudo isso. Sem o Seu amor e cuidado no decorrer dos meus estudos, não teria tido a vitória de concluir este trajeto.

Agradeço aos meus pais, Aparecido Chaves e Sirlei Aparecida Andersen (*in memoriam*), por terem sido a minha base. Sou o que sou graças ao amor recebido, dedicação à minha vida e o incentivo aos estudos.

Agradeço à Decio Luiz Constante de Moraes Jr. e Fabiana Santos Braga de Moraes, meus pais de coração, por todo apoio e incentivo à realização do mestrado.

Agradeço aos meus familiares e chegados, que acompanharam a minha trajetória, presencialmente ou não, desejando-me o melhor.

Agradeço à Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis e ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc, que, frente às disciplinas do mestrado, contribuíram muito no meu preparo e percurso.

Agradeço à minha professora e orientadora, Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, pela paciência com meu ritmo de escrita e orientações minuciosas, que muito contribuíram no êxito da pesquisa.

Agradeço aos professores Dr. Marlon Dantas Trevisan e Dra. Elni Elisa Willms por aceitarem o convite de compor a banca examinadora, pela atenção e preciosas contribuições para a construção da dissertação.

Agradeço às minhas colegas de mestrado, da linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura”, por terem compartilhado conhecimentos, anseios e vitórias.

Agradeço às gestões escolares pela compreensão e ajuda com os horários das aulas, e aos colegas de trabalho, que acompanharam minhas angústias e anseios, e torceram por meu sucesso.

Agradeço à Assessoria Pedagógica da rede estadual de educação de Mato Grosso – Polo Rondonópolis, por conceder a autorização que eu precisava para realizar esta pesquisa.

Por fim, agradeço aos professores participantes desta pesquisa, voluntários que seguiram até o fim da jornada, contribuindo ao trabalho do professor de Arte, na problematização de leitura de imagem, e na promoção de discussões acerca da ação docente na relação direta com os estudantes.

*... a visão das estrelas sempre me faz sonhar [...].  
Passei uma noite à beira do mar na praia deserta.  
Não foi alegre, mas tampouco foi triste: foi belo.  
O céu de um azul profundo estava salpicado por  
nuvens de um azul ainda mais profundo que o azul  
fundamental de um cobalto intenso, e por outras  
de um azul mais claro, como a alvura azulada de  
vias lácteas. No fundo azul as estrelas cintilavam  
claras, esverdeadas, amarelas, brancas, rosas,  
mais claras, adiamantadas mais como pedras  
preciosas, que para nós – mesmo em Paris – seria  
o caso de dizer: opalas, esmeraldas, lápis-lazúli,  
rubis, safiras.*

*(Vicent Van Gogh)*



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Situação Global/Covid-19 .....	16
Figura 2 — Heitor Villa-Lobos (1887-1959) .....	19
Figura 3 — Processo de triangulação .....	22
Figura 4 — Níveis básicos de leitura .....	23
Figura 5 — Abordagem Triangular .....	38
Figura 6 — Perfil e alma .....	44
Figura 7 — Esquematização da análise de conteúdo .....	53
Figura 8 — 5 problemas, 5 estampas .....	59
Figura 9 — Releitura Abaporu .....	71
Figura 10 — Cadernos do Sistema Estruturado de Ensino 2022 .....	73
Figura 11 — Retrato de Beatriz.....	79

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICO

Quadro 1 — Professores de Arte efetivados no município de Rondonópolis .....	46
Quadro 2 — Perfil dos participantes .....	47
Gráfico 1 — Ingressos em instituições privadas.....	48
Quadro 3 — Unidades de registro selecionadas.....	57
Quadro 4 — Unidades de registro selecionadas .....	57
Quadro 5 — Entendimento dos participantes por leitura .....	61
Quadro 6 — Linguagem visual na grade curricular do curso de formação dos participantes..	63
Quadro 7 — Especialização e/ou capacitação voltada à linguagem visual.....	64
Quadro 8 — Estratégias e atividades (antes e durante a pandemia).....	67
Quadro 9 — Uso de livros literários ilustrados .....	72
Quadro 10 — Apostilas do Sistema Estruturado – Seduc/MT .....	74
Quadro 11 — Carga horária da disciplina de Arte e a infraestrutura/recursos escolar .....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFALE	Alfabetização e letramento
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
DBAE	<i>Discipline Based Art Education</i>
DRC-MT	Documento de Referência Curricular para o Mato Grosso
EaD	Ensino a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FAEB	Federação de Arte/Educadores do Brasil
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAC	Museu de Arte Contemporânea
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
USP	Universidade de São Paulo

## RESUMO

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu//ICHS/UFR), na linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura”, e ao grupo ALFALE – Alfabetização e Letramento. A pesquisa desenvolvida buscou responder as seguintes questões: Como os professores de Arte trabalhavam com leitura de imagem com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio? Qual foi o impacto da pandemia de Covid-19 e do ensino remoto emergencial? Para responder a elas, estabeleceu-se como objetivo geral: compreender o trabalho dos professores de Arte com leitura de imagem, particularmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e o impacto da pandemia de Covid-19 e do ensino remoto emergencial. Este propósito se estendeu para os seguintes objetivos específicos: identificar a formação dos professores de Arte efetivados na rede pública estadual em Rondonópolis - MT; analisar as concepções que os professores participantes da pesquisa têm de leitura e leitura de imagem; verificar quais atividades e estratégias esses professores propuseram para os estudantes antes e durante a pandemia relacionadas à temática dessa pesquisa; analisar o impacto da pandemia de Covid-19 e do ensino remoto emergencial no percurso do trabalho. A pesquisa, de cunho qualitativo, consiste em um estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) que contou com a participação de quatro professores da rede pública estadual de Mato Grosso, atuantes no município de Rondonópolis. Para análise dos dados, utilizou-se o método Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Os procedimentos metodológicos adotados foram: aplicação de questionários via Google Forms, desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas pelo Zoom e suas transcrições pelo Google Docs, com os devidos ajustes e eventuais reescutas das gravações. Para a discussão sobre leitura e leitura de imagem, o aporte teórico ancorou-se em Barbosa (1991), Buoro (2002), Colomer (2007), Dondis (2003), Martins (2006), Santaella (2012), Silvino (2012) e outros. Os resultados da pesquisa revelaram que os participantes desenvolviam o trabalho com leitura de imagem antes do período pandêmico, não havendo interrupção com o ensino remoto emergencial. Durante a pandemia, o desafio principal foi, segundo os entrevistados, o acesso às aulas on-line, pois muitos estudantes não conseguiam acessar a plataforma de ensino por problemas de navegação (velocidade e capacidade de provedores), a falta de conexão da internet, falta ou adequação de aparelho (celular, computador...), dentre outros motivos. Já no presencial, a dificuldade era com a quantidade de projetores nas escolas, o agendamento desses aparelhos e o tempo para ligá-los. Portanto, com a análise desses e de outros desafios, concluiu-se que as principais dificuldades para os docentes em Arte são desvalorização da disciplina, fragilidade na formação teórica e vivências práticas e condições precárias de trabalho.

**Palavras-chave:** Leitura. Leitura de imagem. Aulas de arte. Estudo de caso. Análise de conteúdo.

## ABSTRACT

This dissertation is linked to the Graduate Program in Education, of the Institute of Human and Social Sciences of the Federal University of Rondonópolis (PPGEdu//ICHS/UFR), in the line of research “Language, Education and Culture”, and to the ALFALE group – Literacy skills. The following questions were conceived: How did the Art teachers work with image reading with students of the final years of Elementary and High School? What was the impact of the Covid-19 pandemic and emergency remote learning? To respond to them, the general objective was to understand the work of art teachers with image reading, particularly in the final years of elementary and high school and the impact of the Covid-19 pandemic, and emergency remote learning. This purpose was extended to the following specific objectives: to identify the training of Art teachers in the state public network in Rondonópolis-MT; to analyze the conceptions that the teachers participating in the research have of reading and images reading; to verify what activities and strategies these teachers proposed to the students before and during the pandemic related to the theme of this research; analyse the impact of the Covid-19 pandemic and emergency remote learning on the work journey. The qualitative research consists of a case study (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), which had the participation of four teachers from the state public school system of Mato Grosso, working in the municipality of Rondonópolis. For data analysis, the Content Analysis method was used (BARDIN, 2009). The methodological procedures adopted were: application of questionnaires via *Google Forms*, development of semi-structured interviews by *Zoom* and their transcriptions by *Google Docs*, with the necessary adjustments and eventual relistening of the recordings. For the discussion on image reading, the theoretical contribution was anchored in Barbosa (1991), Buoro (2002), Colomer (2007), Dondis (2003), Martins (2006), Santaella (2012), Silvino (2012) and others. The results of the survey revealed that the participants developed the work with image reading before the pandemic period, with no interruption with the emergency remote teaching. During the pandemic, the main challenge was, according to the interviewees, access to online classes, because many students could not access the teaching platform due to navigation problems (speed and capacity of providers), the lack of internet connection, lack or adequacy of device (cell phone, computer...), among other reasons. In the classroom, the difficulty was with the number of projectors in schools, the scheduling of these devices and the time to turn them on. Therefore, with the analysis of these and other challenges, it was concluded that the main difficulties for Art teachers are the devaluation of the discipline, fragility in theoretical training and practical experiences and precarious working conditions.

**Keywords:** Reading. Image reading. Art classes. Case study. Content analysis.

## SUMÁRIO

<b>1 ESBOÇO DA OBRA .....</b>	<b>15</b>
<b>2 TRAÇANDO CONCEITOS DE LEITURA E LEITURA DE IMAGEM.....</b>	<b>20</b>
2.1 PERSPECTIVAS DE LEITURA .....	20
2.2 TEXTO VISUAL: A IMAGEM E SUAS DEFINIÇÕES.....	28
<b>2.2.1 Leitura para além da linguagem verbal .....</b>	<b>30</b>
2.3 SISTEMATIZAÇÃO DA ABORDAGEM TRIANGULAR E O ENSINO DA ARTE....	35
2.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO VISUAL.....	39
<b>3 COLORINDO O TRAJETO DA PESQUISA .....</b>	<b>45</b>
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E O ESTUDO DE CASO .....	45
3.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO .....	46
3.3 O PASSO A PASSO DA PESQUISA.....	51
<b>3.3.1 Cânones éticos da pesquisa .....</b>	<b>51</b>
3.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO NO PERCURSO DA PESQUISA .....	52
<b>3.4.1 Pré-análise .....</b>	<b>54</b>
<b>3.4.2 A exploração do material.....</b>	<b>56</b>
<b>3.4.3 O tratamento e a interpretação dos resultados obtidos em coleta .....</b>	<b>58</b>
<b>4 ENTRE O VERBAL E O VISUAL.....</b>	<b>60</b>
4.1 LEITURA SOB OLHAR DOS PARTICIPANTES .....	60
4.2 ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES ADOTADAS ANTES E DURANTE A PANDEMIA .....	66
<b>5 RETOQUES FINAIS .....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE A – POEMA DE RICARDO AZEVEDO .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIROS DE ENTREVISTA .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE F – RELAÇÃO DOS CODINOMES.....</b>	<b>102</b>

## 1 ESBOÇO DA OBRA

---

Nesta investigação, apesar de haver compreensão sobre a importância da leitura do texto verbal, o olhar acabou inclinando-se para o texto visual, isto é, leitura de imagem, exclusivamente em aulas de Arte. Intitulada “Trabalho docente com leitura de imagem em aulas de Arte no contexto de pandemia”, está vinculada ao grupo de pesquisa ALFALE – Alfabetização e Letramento, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis<sup>1</sup> (UFR), na linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura”.

O texto visual ocupa um espaço significativo na sociedade. Constantemente, as pessoas são submetidas às imagens, que comportam diversos significados e, muitas vezes, passam despercebidos. No ensino da Arte, dar atenção ao discurso visual, ensinando os estudantes a lerem imagens conscientemente — não exclusivamente obras de arte — os preparam para ler o mundo, com um olhar mais amadurecido diante do que veem.

A leitura de mundo, para Paulo Freire (1989), antecede a leitura da palavra. Quando criança, ele já desenvolvia leituras daquilo que o cercava, e, com a alfabetização, o processo teve continuidade.

A decifração da palavra fluía naturalmente da "leitura" do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (FREIRE, 1989, p.11).

A leitura, na infância de Freire, fluiu unindo dialeticamente palavra e mundo. Conforme o autor relata, no processo educativo, quando o sujeito toma consciência de si e do mundo, a leitura não se restringe ao texto escrito.

Assim como Freire, o meu EU criança desenvolveu leituras de mundo antes mesmo da escolarização, tendo se encantado pela Arte na adolescência, mais precisamente pela música. Dediquei-me a tocar instrumentos musicais em casa, sozinha, pesquisando e praticando - e trilho esse caminho até hoje.

Aos dezessete anos pretendi cursar Licenciatura e Bacharel em Música, mas devido às dificuldades, prestei vestibular e iniciei a graduação em Artes Visuais, sendo quatro anos de

---

<sup>1</sup> Segundo a Portaria nº. 004/PRÓ-REITORIA/CUR/UFMT/2014, de 18 de maio de 2014, no dia 17 de março de 2008, o projeto de criação e implantação da UFR foi aprovado, desmembrando-se da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) com o sancionamento da Lei nº 13.637, de 20 de março de 2018.

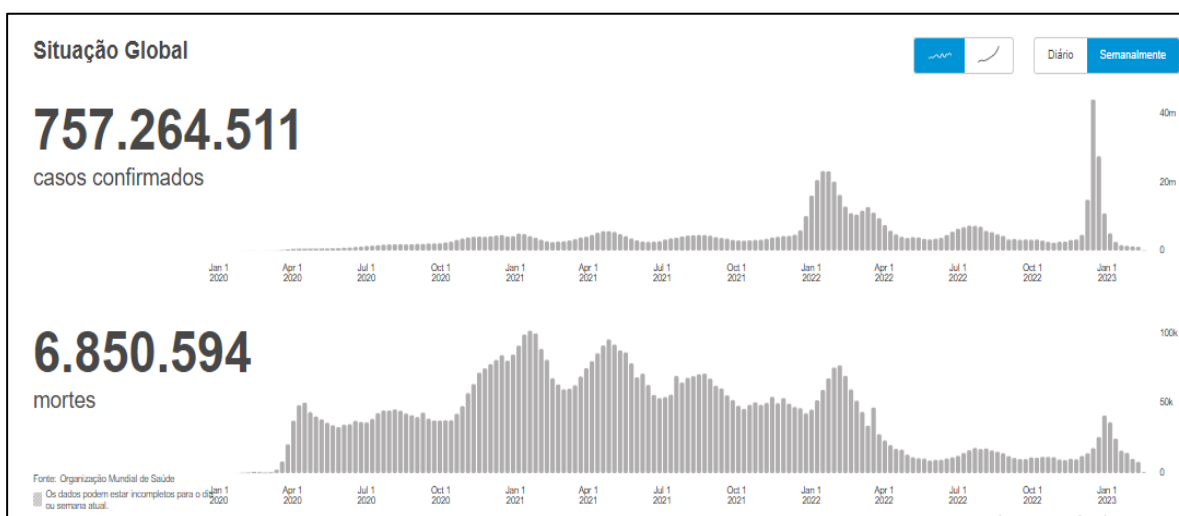
muitas experiências. Em minha formação, estudei leitura de imagem, o que me cativou e conduziu a refletir em como ela tem sido trabalhada nas aulas de Arte.

Assim, diante da importância do trabalho com leitura de imagem e tomando como referência a minha experiência como professora de Arte, a preocupação na relação da Arte e da leitura compreensiva da imagem, coloquei as seguintes questões: Como os professores de Arte trabalhavam com leitura de imagem com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio? Qual foi o impacto da pandemia de Covid-19 e do ensino remoto emergencial?

Considerando-se que esta pesquisa se desenvolveu durante o período pandêmico, faz-se necessário compreendê-lo. A Covid-19 é uma doença resultante do coronavírus SARS-CoV-2, identificado em 7 de janeiro de 2020 por autoridades chinesas, e nomeado no dia 11 de fevereiro de 2020. Antes dele, já havia seis coronavírus humanos (HCoVs) identificados. No dia 11 de março de 2020, devido à sua expansividade, foi decretada a pandemia de Covid-19, reordenando a vida social, econômica, cultural e escolar de muitos países (HISTÓRICO DA PANDEMIA DE COVID-19..., 2023).

Com a pandemia, muitos países adotaram o *lockdown* (confinamento) para desacelerar a propagação do Coronavírus. Essa medida preventiva fez com que pessoas que pudessem adotá-la fossem obrigadas a ficar em casa, e, mesmo com o isolamento social, a doença se alastrou, ocasionando muitas mortes. Muitas pessoas que tiveram exposição ao vírus ficaram entubadas em leitos de hospitais, enquanto casos de baixa gravidade realizavam o tratamento em casa, seguindo as medidas de quarentena.

Figura 1 — Situação Global/Covid-19



Fonte: Organização Mundial de Saúde (2023).



A Figura 1 apresenta dados da Organização Mundial da Saúde (2023) sobre a Covid-19. A região das Américas foi a terceira colocada com mais casos da doença, chegando a 189.963.466 milhões, estando abaixo da Europa e Pacífico Ocidental. No Brasil, foram 36.989.373 milhões, sendo o pico de casos em janeiro de 2022.

As escolas fecharam, assim como outros estabelecimentos. Os professores tiveram que trabalhar remotamente, enfrentando muitos desafios, assim como os estudantes. Assim, para responder às questões já apresentadas, concebi como objetivo geral: compreender o trabalho dos professores de Arte com leitura de imagem, particularmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e o impacto da pandemia de Covid-19 e do ensino remoto emergencial.

Tais questões apontaram para outras secundárias, que são: Qual a formação acadêmica dos professores efetivados na disciplina de Arte em Rondonópolis? Quais as concepções que os professores participantes da pesquisa têm de leitura e leitura de imagem? No caso dos professores que interromperam a prática de leitura de imagem, o que aconteceu para impedir e/ou obstruir a sequência do trabalho?

Diante das demais questões, a pesquisa desdobrou-se para os posteriores objetivos específicos:

- a) Identificar a formação dos professores de Arte efetivados na rede pública estadual em Rondonópolis - MT;
- b) Analisar as concepções que os professores participantes da pesquisa têm de leitura e leitura de imagem;
- c) Verificar quais atividades e estratégias esses professores propuseram para os estudantes antes e durante a pandemia relacionadas à temática dessa pesquisa;
- d) Analisar o impacto da pandemia de Covid-19 e do ensino remoto emergencial no percurso do trabalho.

A investigação, em se tratando de um estudo de caso de cunho qualitativo, careceu passar pelo Comitê de Ética. Partindo das primeiras leituras, elaborei um projeto de pesquisa para submissão via Plataforma Brasil. Após a sua aprovação<sup>2</sup>, iniciei a coleta de dados.

Nessa etapa, dois instrumentos foram utilizados de forma remota — questionário e entrevista. Para o tratamento desses, utilizei o método de Análise de Conteúdo (BARDIN,

---

<sup>2</sup> Parecer nº 5.136.914.

2016), organizado cronologicamente em torno de três polos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados.

A presente dissertação foi dividida em cinco seções, sendo feito na primeira a introdução da pesquisa, e, na quinta, as considerações finais. Isto posto, na segunda seção foram apresentadas algumas percepções acerca do tema leitura e leitura de imagem. Nela também houve a abordagem da alfabetização e do letramento visual, e a sistematização da Abordagem Triangular voltada para o ensino da Arte, segundo Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (2010).

Na terceira seção delinee o caminho metodológico de construção da pesquisa, um estudo de caso de cunho qualitativo. Nela apresentei: o passo a passo da pesquisa, a delimitação do universo, a escolha e uso dos instrumentos na coleta de dados e o método da Análise de Conteúdo.

E na quarta seção, foram feitas as análises dos dados, a compreensão de leitura e leitura de imagem sob o olhar dos professores participantes da pesquisa, bem como as atividades e estratégias que adotaram antes e durante a pandemia.

Para concluir, tecei na quinta seção algumas considerações sobre a pesquisa e objeto investigado, além de impressões pessoais sobre minhas experiências como arte-educadora, esperando que haja contribuição do professor de Arte, visando problematizar a leitura de imagens nas aulas de Arte, no contexto da pandemia e do ensino remoto emergencial, bem como fomentar discussões acerca da atuação docente na relação direta com os estudantes.

# TRAÇANDO CONCEITOS DE LEITURA E LEITURA DE IMAGEM



Figura 2 – Heitor Villa-Lobos (1887-1959).

## 2 TRAÇANDO CONCEITOS DE LEITURA E LEITURA DE IMAGEM

*A leitura é muito mais do que decifrar palavras. Quem quiser parar pra ver pode até se surpreender: (AZEVEDO, 1999, p.41).*

A leitura, assim expressa por Ricardo Azevedo, não se limita à decifração de palavras, isto é, ao texto escrito. Portanto, sendo o objeto de pesquisa desta dissertação, a leitura de imagem (texto visual), o presente capítulo tem como objetivo apresentar algumas concepções teóricas de leitura desses dois tipos de textos.

### 2.1 PERSPECTIVAS DE LEITURA

Ler para aprender, para conhecer, para compreender. Ler por obrigação e/ou ler por prazer. De caráter escrito, visual, sonoro, gestual, e outros, muitos são os objetos que podem ser lidos. Os livros encontrados nas prateleiras de bibliotecas, as revistas e jornais nas bancas, as placas de trânsito, os outdoors, as televisões, os computadores, os celulares, as fotografias, as obras de arte, as pessoas, a natureza... tudo isso e muito mais comportam muitas mensagens, de fácil ou difícil revelação. Cabe ao leitor lê-las.

Ezequiel Theodoro da Silva (1999, p.12-14) apresenta que há muitas compreensões redutoras sobre leitura, e essas geram consequências para o ensino. São elas: leitura como oralização; leitura como decodificação; leitura como respostas a sinais gráficos; leitura como extração da ideia central de um texto; leitura como seguidora de lições do livro didático; leitura voltada para os clássicos. Tais compreensões podem ser entendidas como partes do processo de leitura, mas não como sua definição.

Para Silva (1999), o ato de ler não é “engolir” as informações de um texto e oralizá-lo como um “papagaio”, sem sequer compreender o que está sendo lido. Também não se trata somente de extrair a ideia central do texto e dar as respostas “certas” que o professor ou outra pessoa esperava, como se esse estivesse fechado a uma única interpretação — aplica-se a teoria S-R (estímulo-resposta), do psicólogo behaviorista Skinner, em que há punição caso a resposta esteja “errada”.

Com relação à leitura dos clássicos da literatura, o autor não a subestima, mas destaca a importância de conhecer outros textos. Ao priorizar os clássicos, descartam-se todos os outros textos disponíveis na contemporaneidade, que se aproximam mais da realidade do leitor e que

este poderia apreciar. Quanto aos livros didáticos, deter a leitura às suas lições podem produzir um parecer distorcido e infundado sobre o processo de leitura, levando o leitor em desenvolvimento a pensar que ler é oralizar um texto, isto é, responder perguntas, redigi-lo.

Ao contrário das concepções reducionistas apresentadas, a leitura é posta pelo autor como uma prática sociointerativa, em que o leitor, no desenvolvimento da leitura, age sobre o texto, e sendo movido por ele e suas vivências passadas, produz sentidos. Assim, compreende-se que o ato de ler é um mergulho profundo, e não superficial, em diferentes períodos históricos, culturas, concepções de mundo, em que o leitor se conecta com o autor, com suas vivências e expressões por meio do texto.

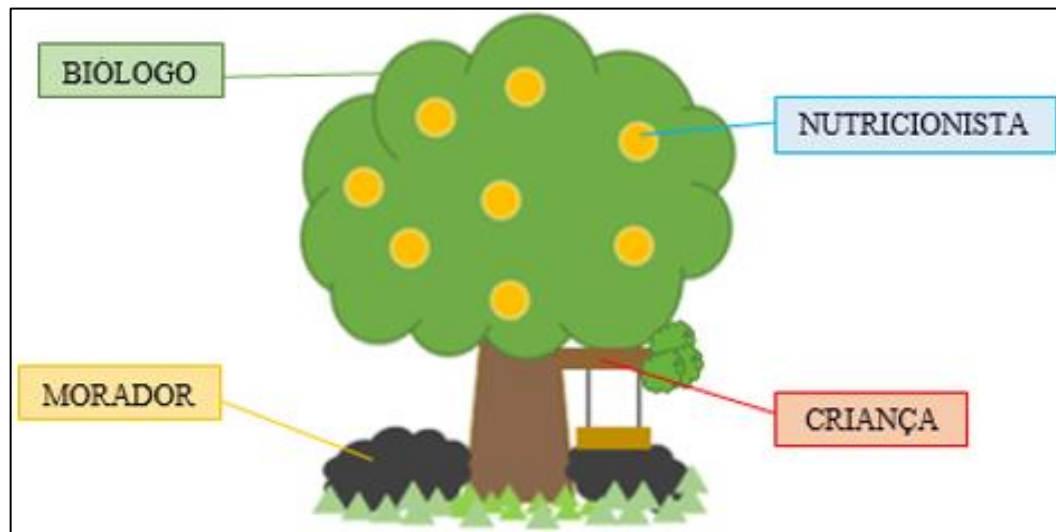
Para Luiz Percival Leme Britto (2012), a viabilização da leitura como prática social é uma forma de pertencimento crítico ao mundo, em que o leitor é conduzido a atuar e intervir na sociedade. Portanto, ela não deve...

[...] pautar-se nem pelos ditames do mercado editorial ou da indústria da informação e do entretenimento, nem pela necessária disciplina da aprendizagem escolar. No primeiro caso porque isso seria simplesmente tomar da leitura seu valor humano e substituí-lo pelo valor de mercadoria – portanto, fazer dela um elemento de alienação; no segundo caso, porque ou se negaria o caráter organizador e sistematizador próprio da educação escolar ou se esvaziaria da leitura seu caráter de ação desimpedida, desobrigada, ainda que “comprometida”, de alguém que busca a si, ao outro, ao mundo e à vida (BRITTO, 2012, p. 31).

Conforme o autor supracitado, ao tomar a leitura por elemento de alienação, o leitor a realiza mecanicamente, sem significá-la. Portanto, ler não é apenas passar os olhos sob o texto, identificar palavras, oralizá-las. Ler é percorrer um caminho, na busca de se compreender o mundo, as pessoas que nele se encontram e a si mesmo. Lendo, o leitor vai se integrando ao seu meio, como também construindo o seu próprio caminho, a partir das inferências e conexões que faz.

Para Vilson José Leffa (1996), o processo de leitura pode ser entendido de muitas maneiras, entre as quais compreende-se a leitura como processo de triangulação, em que o objeto é tido como “espelho” por seu leitor. A visão, a ser dada por esse objeto, depende da posição do leitor em relação a ele, o que possibilita muitas leituras.

Figura 3 — Processo de triangulação



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para exemplificação dos reflexos de um mesmo espelho, na Figura 3 está representado um objeto sob o olhar de quatro pessoas. Ao olhar para a árvore, além de ter a compreensão do que é visível, a leitura do morador se voltará para o benefício dela, que é a provisão de sombra, como também nas folhas que precisará recolher; da criança, no brincar em seus galhos e comer dos seus frutos; da nutricionista, nas vitaminas dos seus frutos e na alimentação saudável; do biólogo, na preservação da natureza e no aproveitamento das folhas secas que caem. Assim como essas pessoas, muitas outras leituras poderiam ser feitas ao olhar para a árvore.

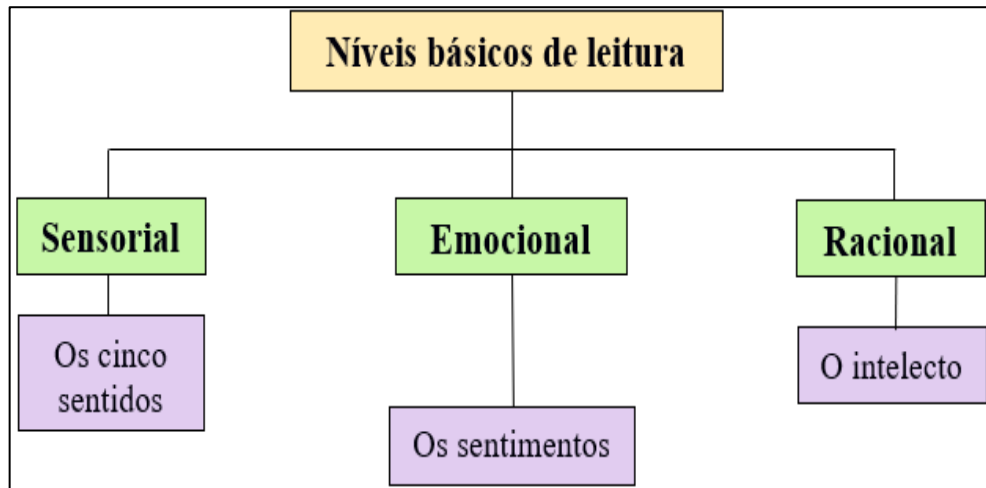
Segundo Leffa (1996, p.11), “tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos”. Diante do objeto (elemento intermediário) a que se lê, o leitor o significa (reflexo), dá-lhe sentidos, a partir de seus conhecimentos de mundo. Pode-se apontar como exemplo um brasileiro e um indiano, os quais, inseridos em diferentes culturas, não teriam total proximidade na leitura de uma vaca/objeto — a vaca indica animal, provisão de leite; para o brasileiro também indica couro e carne, mas indica um animal sagrado para a maioria dos indianos.

Maria Helena de Sousa Martins (2006) entende o ato de ler como um processo de compreensão ativa, em que o leitor vai aprendendo a ler o mundo, a significá-lo e a ser significado. Considerando que o processo exige tempo e conhecimento, o leitor precisa investir tempo na prática, pois só se aprende a ler lendo, e adotar técnicas de leitura podem contribuir na aprendizagem.

Para melhor compreensão de leitura, Martins (2006, p. 37) a configurou em três níveis básicos, sendo esses, sensorial, emocional e racional. Os níveis “são inter-relacionados, senão

simultâneos, [...], segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere”.

Figura 4 — Níveis básicos de leitura



Fonte: Elaborado pela autora com base em Martins (2006).

A leitura sensorial, não aprofundada, se inicia cedo na vida do ser humano. Ela se desenvolve no contato com as cantigas de ninar cantadas pela mãe, com os brinquedos de diferentes formatos e cores, com o cheirinho e gostinho do “*papá*” (comida, refeição), com os olhares e sorrisos das pessoas e assim por diante. No sentido emocional, a leitura é conduzida pelos sentimentos do leitor, que “mergulha” no que lê, identificando-se com o autor, com os personagens, com os acontecimentos, e, até mesmo, imaginando-se no contexto retratado. E a leitura racional, mais profunda/reflexiva, aumenta as possibilidades de leitura do texto e da realidade do leitor.

[...] a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais (MARTINS, 2006, p. 66).

Assim, pode-se entender que os três níveis são importantes e que um não anula a importância do outro no ato da leitura. Embora a leitura racional seja mais rebuscada, esta não é exclusiva, visto que, para se chegar a esse nível, a pessoa, primeiro, passa pela fase intuitiva, pela leitura direta e espontânea, despreendida da logicidade.

Para Alessandro dos Santos Machado e Hugo Monteiro (2015, p.125), quando se recusa a intuição, recusa-se a imaginação, os “saberes que não se matematizam e nem são por essa lógica legitimados”. Segundo eles, esses saberes são secundários nas escolas modernas, que primam por conteúdos rigorosos, testados por “regras matemáticas, aritméticas, geométricas e algébricas”.

Essa rigurosidade científica não dá margem à subjetividade, às impressões da pessoa diante de determinado objeto, que Machado e Monteiro (2015, p. 126) resumem em “desumanização da observação”.

O rigor dito científico tem fundamento em tentar fazer com que o sujeito da observação evite ultrajar o objeto observado com as suas fragilidades humanas. As fragilidades humanas a que se refere o rigor científico são várias e diversas, pois a subjetividade é motivo sempre de erros e de equívocos, visto que o ser humano, por meio de suas impressões, pode – e certamente assim fará – distorcer o objeto observado (MACHADO; MONTEIRO, 2015, p. 126).

A desumanização da observação consiste no rompimento da intimidade entre o observador e o objeto, para, assim, evitar imprecisões, incertezas. Isso, em sala de aula, por exemplo, seria o professor levar uma obra de arte e contextualizá-la, sem ao menos permitir que os alunos façam suas leituras diante dela.

Na perspectiva do filósofo francês Henri Bergson, apresentada por Carmem Lúcia Sussel Mariano e Marlon Dantas Trevisan (2021), é preciso retirar tudo o que interfere na experiência direta do observador com o objeto, todo rigor científico, deixando que a leitura flua, desatada do entendimento, da lógica.

Eis o que perdemos há muito: um contexto de pura novidade e diferença, qualitativo, no qual o que nos passa se funde ao que foi e ao que vem... encontro íntimo com as coisas. Vale ressaltar que tal experiência se revela potente na infância, protagonista do movente, mas que, à medida que vamos nos adestrando, instrumentalizando, o afã utilitarista e logocêntrico tende a nos afastar dessas estranhas paisagens, vivências com o que ainda não estaria codificado” (MARIANO; TREVISAN, 2021, p. 132).

A infância é uma fase de novidade, em que as crianças estão descobrindo o mundo físico, sensorial, emocional, fazendo leituras daquilo que as cercam, dadas pela observação, pelos sentidos. Com o passar do tempo, à medida que elas vão sendo ensinadas, conceitos logicamente organizados vão ocupando o espaço da intuição, do sentir. Essa ocupação seria



como, por exemplo, o aluno pesquisar respostas no Google para as questões subjetivas feitas pelo professor, como: *o que você vê, o que você acha, o que você sente*.

A intuição, segundo Osho (2003), é algo que surge dentro do ser, que floresce quando a fixação na razão é abandonada.

Algo que não tenha sido ensinado a você e brote em você, isso é intuição. Ninguém ensinou a você, nenhuma escola, nenhuma universidade, nenhuma faculdade; ninguém disse nada sobre isso a você, isso explode em você — isso é intuição. Você não precisa ir a parte alguma, só precisa entrar dentro de si mesmo (OSHO, 2003, p. 155).

A intuição não tem metodologia, mas olhos para ver e coração para sentir. Por meio dela, até coisas imateriais podem ser vistas, como o amor, a tristeza e a preocupação, sentidas ao olhar uma pessoa.

O coração tem um centro de funcionamento totalmente diferente, e esse é a intuição. Ele conhece o amor, mas o amor não é uma mercadoria de alguma aplicação no mundo. Ele conhece a beleza, mas o que você vai fazer com a beleza no mercado? As pessoas do coração — os pintores, os poetas, os músicos, os dançarinos, os atores — são todas irracionais. Elas produzem grande beleza, elas são grandes amantes, mas estão completamente deslocadas numa sociedade que é organizada pela cabeça (OSHO, 2003, p. 15).

A intuição, para Osho (2003), tem sido corrompida, perdendo seu espaço para a razão. Segundo ele, as pessoas querem ser “médicos, engenheiros, cientistas, porque essas profissões compensam”, e não “músicos, pintores ou dançarinos”, que podem os levar a mendigar na rua, conforme expressa. O coração (intuição) que tem sido renegado, precisa ser resgatado.

No desenvolvimento da leitura de imagem cabe um espaço à intuição, às impressões e sensações do leitor diante do que lê. Este, como apresenta Elizete Ferreira dos Santos (2015), dialoga com o texto, com o seu autor e com as muitas vozes que ressoam no texto.

O leitor dialoga constantemente com o texto na busca de sentidos. Desse modo, a leitura de qualquer tipo de texto configura-se como um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são construídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto (SANTOS, 2015, p. 36).

As vivências passadas pelo leitor, sua compreensão de mundo, em interação com as vivências do presente, marcam a presença do dialogismo. Assim, são produzidos sentidos no

diálogo dessas vivências com um determinado texto/objeto e suas múltiplas vozes (sociais, emocionais...).

O dialogismo, segundo o teórico russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin, apresentado por José Luiz Fiorin (2018) no livro *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, é a orientação natural de qualquer discurso, que se constrói partindo de outros discursos, do diálogo de diferentes vozes ideológicas presente nele. Os enunciados, as reais unidades da comunicação discursiva, para Bakhtin, não se manifestam apenas verbalmente. Constituídos dialógicos são históricos, sendo a historicidade captada no movimento linguístico de sua fundação.

Segundo Ana Cláudia Balieiro Lodi (2004, p. 67), a produção de sentidos parte do rompimento estrutural de um texto pelo leitor.

Ler significa entrar em diálogo com suas próprias palavras internas e com a palavra do(s) outro(s), construídas durante a história de cada um; é construir sentidos a partir de um processo responsivo ativo, numa relação dialógica estabelecida com o plurilinguismo social em circulação no texto (LODI, 2004, p. 92).

Na compreensão, reconstrução e (re)significação do texto, o leitor faz uso da sua bagagem sociocultural, dos seus conhecimentos e leituras ao longo da vida. Nessa ação, os sentidos são produzidos, frutos das relações com os vários textos que intervieram em sua formação.

Para Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz (2009), a produção de sentidos deve ser tomada como uma complexa construção, demandando do leitor mais que conhecimentos linguísticos. Como um texto não se fecha em si mesmo, sendo construído e fazendo parte de um dado contexto sócio-histórico, é importante também se ter o conhecimento social, para não se prender apenas àquilo que está escrito.

Delaine Cafiero Bicalho (2014) pondera que ler não se trata somente de decodificar, de identificar as palavras e oralizá-las. Ler é estabelecer relações entre os conhecimentos precedentes do leitor com as informações de um texto, e, assim, produzir sentidos.

Segundo a autora supracitada, a leitura é uma atividade cognitiva/social que envolve operações mentais e interação de duas pessoas. Ao entrar em contato com um texto, o leitor desenvolve sua percepção, na busca de compreender o que está escrito e implícito. Assim, dialoga com o autor, cada qual com suas vivências e compreensão de mundo.

Shirley Goulart de Oliveira García Jurado e Roxane Helena Rodrigues Rojo (2006), partindo da leitura como uma atividade social, tomam-na por um ato interlocutivo/dialógico entre autores e textos, colocando que ler é dialogar com a mente do autor, e com as diferentes

vozes e enunciados presentes no texto, para, então, produzir sentidos. Por isso, pode-se entender a produção de sentidos como resposta a um texto lido, uma construção de enunciados partindo da leitura e compreensão de outros enunciados.

A leitura (assim como a escrita) depende da esfera social em que a pessoa se encontra. Logo, é necessário ter o contato com diferentes textos, para se ter mais conhecimento e, assim, inferir em diversos assuntos. Na escola, é fundamental que o professor trabalhe com diferentes textos de diferentes esferas, para que o aluno se desenvolva como leitor e tenha mais capacidade de inferir criticamente no seu contexto (JURADO; ROJO, 2006).

Para Lígia Chiappini Moraes Leite e Regina Maria Hübner Marques (1985), o leitor precisa se posicionar no desenvolvimento da leitura, sem se deter a regras de leitura “correta”, “apropriada”, isto é, se fechar a elas. Assumindo esta posição, libera-se nele sua capacidade de significar, de produzir sentidos.

Diante dessa reflexão na esfera escolar, se os professores não forem “professoralmente” viciados, como destacam as autoras, o trabalho com a leitura não será complexo. Segundo elas, cabem aos professores

[...] uma presença meio ausente e, no entanto, atuante; um apagar-se da figura do mestre [...]. Escolhido o texto, junto com os alunos [...] ou [...] de uma sondagem de seus interesses [...] e tendo sido criada uma atmosfera descontraída, mas tensa de curiosidade, é a conversa que passará a ocupar o vazio da sala (LEITE; MARQUES, 1985, p. 43).

Nesta ação, a prática da leitura, aparentemente exaustiva e/ou um desperdício de tempo, torna-se prazerosa — de um ambiente desestimulante passa-se a um ambiente de aventura, em que os alunos, motivados pela leitura, também sentem vontade de reler o texto, de falar, de escrever, de desenhar, e assim por diante.

Conforme Angela del Carmen Bustos Romero de Kleiman (1997), a aprendizagem da criança é fundamentada na leitura, na compreensão do texto escrito. Segundo a autora mencionada acima, este processo cognitivo de compreensão do texto não se ensina, visto que o professor exerce o papel de mediador, que apresenta caminhos que possibilitam o desenvolvimento da criança, que permita, assim, o seu protagonismo.

Compreendendo a leitura como um processo interativo, o leitor produz sentidos a partir da interação dos seus múltiplos conhecimentos (linguístico, textual, mundo) com o texto lido (KLEIMAN, 1997). Esses prévios conhecimentos motivam as inferências que o leitor realiza, para que chegue à compreensão.

No espaço escolar, muitas vezes toma-se por leitura o passar de olhos sobre o texto e a oralização. Sendo assumida dessa forma, como uma atividade mecânica, desestimula-se o aluno, não o levando à aprendizagem (KLEIMAN, 1997). Na fase de alfabetização, aprende-se a decodificar o texto escrito, identificar os seus códigos, mas, na fase adulta, espera-se que a pessoa tenha sua percepção desenvolvida, para, assim, conseguir inferir em textos com os seus conhecimentos anteriores, e significá-los. Para se chegar a isso, a leitura deve ser pensada além da decodificação na escola.

Luiz Antônio Marcuschi (2004) entende que a leitura é um processo de construção de sentidos baseada em atividades inferenciais, isto é, na complexa relação/confronto entre conhecimentos pessoais e conhecimentos textuais. Assim, entende-se que para ler um texto satisfatoriamente se faz necessário sair dele — o texto conduz o leitor para além de si mesmo.

Um mesmo texto pode conduzir diferentes leitores a muitas compreensões, pois este não se fecha em si mesmo. No entanto, coube ao autor sobredito ressaltar que é preciso ter cautela, para se evitar confusão. As compreensões precisam ser compatíveis com aquilo que foi lido, isto é, coerentes, sem distanciamento do assunto.

Para Marisa Philbert Lajolo (1985, p. 59), ler um texto é

[...] ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

A capacidade de atribuir significação a um texto é resultado do progresso do leitor. Um leitor imaturo não se encontra capaz de significar o que lê, por se deter a decifrações, diferente do leitor maduro, íntimo a muitas obras, que, no desenvolver de novas leituras, amplia sua compreensão de textos, de vida e de mundo.

Como visto, a leitura do texto escrito não se trata somente do reconhecimento das palavras que o compõe, mas de compreendê-lo, inferi-lo com os conhecimentos que já se têm, e, assim, produzir sentidos. Logo, isso também se aplica ao texto visual, que é o foco dessa pesquisa.

## 2.2 TEXTO VISUAL: A IMAGEM E SUAS DEFINIÇÕES

O texto visual se faz muito presente no mundo, comportando diversas mensagens, ligadas ao íntimo do seu criador, das suas emoções, de suas percepções em relação a algo e de sua

cultura. Esse tipo de texto também merece atenção, e pode ser lido. Sabendo disso, deve-se entender o que é texto visual e o que é imagem.

De acordo com o Dicionário Etimológico (2023), compreende-se “texto”, no latim *texere*, como construção, tecedura. A evolução da palavra, segundo o dicionário, se deu por volta do século XIV, atingindo “o sentido de tecelagem ou estruturação de palavras”, ou “composição literária”. O termo “visual”, por sua vez, ao ser pesquisado, se volta para a “imagem”, que, no latim, *imitari*, se refere à cópia/reprodução de alguma coisa — também ligado ao termo *imago*, pode ser uma representação visual daquilo que se vê ou o próprio objeto físico/visível.

No dicionário de língua portuguesa Larousse Cultural (1992), uma das definições para a palavra “texto” é “conjunto de palavras, de frases escritas”. A palavra “visual” é relacionada “à vista ou à visão”, “aparência, aspecto”. Já para “imagem”, há algumas definições: representação ou reprodução visual de um objeto, figura; representação de um objeto de culto ou de veneração, ídolo; representação mental de um objeto, pessoa, situação.

De acordo com Maria Lucia Santaella Braga (2012), a imagem é frequentemente entendida como sendo um artefato bidimensional (pintura, desenho, fotografia, gravura...) ou tridimensional (escultura, arquitetura, instalação...). A feição desses artefatos está ligada ao seu contexto/realidade (objeto, pessoa, acontecimento), tendo sua identificação “graças as relações de semelhança que mantêm com o que representam” (SANTAELLA, 2012, p. 15).

Conforme a autora supracitada, a palavra “imagem” é polissêmica, apresenta vários sentidos. A polissemia é oriunda da palavra grega *eikon*, que, por sua expansividade, abrangia todos os tipos de imagem, e não somente aquelas que as pessoas comumente reconhecem como sendo imagem (SANTAELLA, 2012, p. 17).

No território da visualidade, como coloca Santaella (2012, p. 16-17), há no mínimo três domínios principais da imagem, havendo autores que consideram cinco domínios.

1. O domínio das imagens mentais;
2. O domínio das imagens diretamente perceptíveis;
3. O domínio das imagens como representações visuais;
4. O domínio das imagens verbais;
5. O domínio das imagens ópticas – espelhos, projeções.

O primeiro domínio concerne às imagens produzidas na mente da pessoa, que podem ou não estar vinculadas àquelas imagens já vistas por ele, visto que sua mente é capaz de formar o que não existe no mundo real. O segundo condiz com as imagens percebidas/reconhecidas

pela pessoa no mundo em que vive. O terceiro, mais diretamente ligado ao campo artístico, corresponde aos desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens televisivas, entre outros. Quanto aos acréscimos de alguns autores, o quarto domínio se refere às imagens “construídas por meio linguísticos... como as metáforas, descrições” e o quinto aos “espelhos e projeções” (SANTAELLA, 2012, p. 16-17).

Para Celia Abicalil Belmiro (2014), “Aceitar que as imagens podem se constituir como textos é poder dizer que, antes de tudo, elas se estruturam na forma de um texto visual que pode ser lido”. Portanto, sendo a leitura deste texto o objeto central da pesquisa, dediquei a subseção posterior para refletir sobre a leitura para além da linguagem verbal, isto é, leitura de imagem.

### **2.2.1 Leitura para além da linguagem verbal**

A obtenção de códigos simbólicos é veloz desde o nascimento, sendo uma amostra da capacidade de aprendizagem da simbolização da espécie humana. De acordo com Teresa Colomer (2007), antes mesmo dos dois anos de idade, as pessoas já conseguem reconhecer objetos por meio de desenhos — os livros, totalmente ilustrados (ou não), auxiliam na compreensão de que imagens e palavras são representações de mundo.

Nos livros infantis a escrita surgiu progressivamente, em contribuição com a aprendizagem da leitura. Esses livros, sobretudo os ilustrados, promoveram debates sobre as imagens e a conexão entre os textos infantis e seus leitores. Na década de 1970, segundo Colomer (2007), passaram a ser produzidos livros de imagens mais realistas, com bastante cuidado nas cores e detalhes — deve-se destacar que há livros complexos para crianças.

No processo de compreensão das imagens presentes nos livros, as crianças

[...] não apenas interpretam o símbolo do que há objetivamente na página do livro, mas também se iniciam na necessidade de inferir informações, não explícitas, próprias de qualquer ato de leitura e começam a notar, ao mesmo tempo, os julgamentos de valor que se tem das coisas em sua própria cultura: o que é seguro ou perigoso, o que se considera belo ou feio, habitual ou extraordinário, adequado ou ridículo, etc. (COLOMER, 2007, p. 52-53).

Assim, reconhecendo o caráter comunicativo do texto visual, faz-se necessário trabalhar com leitura de imagem já na fase da infância, visto que as crianças lidam diariamente com muitas imagens. Para isso, é preciso respeitar o ritmo de aprendizagem delas, selecionando imagens coerentes para a faixa etária e refletindo na técnica de leitura a ser adotada, para melhor conduzi-las. As imagens podem ser aproveitadas dos livros escritos, bem como de livros ilustrados ou de outras fontes, como sites da internet e revistas.

E para ler o livro ilustrado? Esses livros recheados de imagens que contam histórias do mundo da gente, de outros mundos e de outras gentes...? Uma imagem se lê como se lê uma palavra. Como se lê os olhos de alguém. Como se lê uma memória. Ler é percurso possível de se realizar pelo caminhar entre percepções, sensações e sentimentos. [...]. Ler é apreender com todos os sentidos. Sentir o frio da neve que cai do lápis branco. Sentir o amor nos olhos que são dois pontos de grafite. Sentir salivar a boca pela memória púrpura do gosto da amora pintada em aquarela (SILVA, 2018, p.36).

Ler um livro ilustrado, conforme Camila Teresa da Silva (2018, p.36), “é apreender com todos os sentidos”. Uma criança, ao acessar esse livro, poderá sentir a sua textura, o aroma das suas páginas, e, nelas, visualizar o que está escrito e ilustrado. Vendo a imagem de um cachorro, poderá recordar em sua mente o som que o animal faz, e, ao ver um bolo representado, sentir o “gostinho” do bolo da vovó. No desenvolvimento da sua leitura, produzirá sentidos, no estímulo de sua imaginação, memória e criação.

A expansão do tema “leitura de imagem” e o emprego de “leitura” para caracterizá-lo, resultou em reações adversas de alguns estudiosos. Diante disso, Santaella (2012, p. 11) argumentou que “desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras [...]”, não havendo a necessidade de manter uma visão purista acerca da leitura.

Anamelia Bueno Buoro (2002), ao tratar da leitura de imagem, coloca que:

A leitura de imagens partirá da premissa de que arte é linguagem, construção humana que comunica ideias, e o objeto arte será considerado, portanto, como texto visual. A conceituação de texto faz-se aqui imprescindível, na medida em que as construções que essa linguagem gera, ao serem considerados textos visuais, serão também capazes de abarcar seus próprios significados (BUORO, 2002, p. 30).

A autora supramencionada destaca a importância de se compreender o que é texto e as diferentes configurações que pode assumir. A imagem, nesta configuração, é assumida como texto visual e, portanto, deve ser pensada em si mesma, sem depender do texto escrito. Ela por si só já tem o potencial de comunicar, por meio de seus elementos constituintes, e pensá-la sempre junto ao texto escrito é desacreditar deste potencial, desprivilegiando-a.

As pessoas, frequentemente passivas diante das imagens, as consomem sem desenvolver uma leitura consciente (BUORO, 2002). Tomar conhecimento dos elementos constituintes do sistema visual (ponto, linha, forma, cor, textura...) é um passo importante para que elas possam desenvolver leituras mais aprofundadas das imagens, bem como lidar com diferentes obras

(mais ou menos complexas) para se desenvolver gradativamente. Portanto, assim como com o texto escrito, aprender a ler compreensivelmente uma imagem leva tempo.

As imagens, diariamente presentes na vida humana, comportam mensagens, múltiplas vozes a serem lidas/compreendidas. Nessa perspectiva, leitor não é somente aquele que lê livros, textos escritos. Há uma multiplicidade de tipos de leitores que vem aumentando ao longo da história. Leitor também é aquele que lê textos visuais, as distintas imagens ao seu redor, como os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas dos estabelecimentos comerciais, os outdoors, os mapas, as que são transmitidas na televisão, nos aplicativos de celulares e os gestos corporais das pessoas (SANTAELLA, 2012).

É nessa direção que Santaella defende que

[...] aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Assim, é importante adquirir os conhecimentos necessários para desenvolver a leitura do texto visual, como também da sensibilidade, desenvolvida na externalização do conhecimento apreendido, na prática da leitura de imagem. Quando se tem conhecimento dos elementos que constituem uma dada imagem, a pessoa se deixa ser movida por suas sensações, diferente daquela que nada conhece.

De acordo com Rui Gonçalves de Oliveira (2009, p. 5), “[...] para ler uma imagem é impossível adotar um método rígido, um sistema, por exemplo, que avalie unicamente as questões estruturais — ritmo, linha, cor, textura, etc.”. Por trás dos elementos visuais que estruturam uma imagem existe seu criador, com sentimentos, ideias e percepções, que buscou se expressar através dela, revelar algo aos seus apreciadores, ligados a si e/ou a seu contexto histórico.

A partir dessa reflexão, cabe ressaltar o simbolismo que uma imagem pode ter por trás de si, os seus muitos significados, voltados para a convenção cultural da época na qual foi produzida. Na Semiótica Peirceana<sup>3</sup>, à qual Santaella (2012) se dedicou a estudar e divulgar no Brasil, trata-se do *símbolo*. O termo “semiótica”, usado pela primeira vez por Charles

---

<sup>3</sup> A Semiótica Peirceana não é o foco da dissertação, portanto, para maior aprofundamento, consultar a obra nas referências.



Sanders Peirce (1839-1914), referindo-se ao estudo dos signos, desenvolveu-se a partir da Linguística, segundo Janice Alves Gomes (2009). Como ciência da significação, firmou-se na década de 1960, com Algirdas Julien Greimas.

Santaella (2012, p. 47) coloca que, se a convenção cultural que faz o signo “funcionar como símbolo” não é reconhecida, esta passa a ser “meramente uma figura”.

Um Símbolo é um signo que se refere ao Objeto que denota em virtude de uma lei, normalmente uma associação de ideias gerais que opera no sentido de fazer com que o Símbolo seja interpretado como se referindo àquele Objeto. Assim, é, em si mesmo, uma lei ou tipo geral [...] (PEIRCE, 2017, p. 53).

Uma imagem permite várias leituras. Como representação visual, é um meio artístico de expressão muito importante na vida do ser humano, que se destaca, segundo Sicília Calado Freitas (2010)

[...] como uma realidade visual que não se confunde com as demais realidades sociais e nem se reduz a elas. No universo das imagens, a arte constitui-se como uma das dimensões do social, pois é resultante de um pensamento figurativo que faz parte de sua cultura, natureza e da cognição humana (FREITAS, 2010, p. 2522).

Assim como a língua escrita, a Arte também corresponde a uma dimensão social, e por meio da representação visual, o ser humano encontra outro caminho para se comunicar, transmitir suas ideias e sentimentos, expressar sua cultura. O artista, um ser social que vive em sociedade, se expressa através de suas obras, como também àqueles que trabalham com publicidade e propaganda, ou que ocupam outros cargos que façam o uso de imagens (não necessariamente consagradas).

Em um mundo repleto de representações visuais, o desenvolvimento da leitura de imagem não deve ser mecânico, passivo, em que a pessoa olha rapidamente algo/alguma coisa. Assim, como pondera Maria da Graça Costa Ramos (2011), a leitura deve ser ativa, em que se olha atentamente o objeto, observando cada detalhe que o constitui, correlacionando-o com o seu contexto histórico atual, a fim de se refletir no que está vendo.

Ramos (2011) ainda ressalta que a sociedade brasileira não foi ensinada para compreender que olhar é um ato de conhecimento, o que justificaria (em parte), a passividade das pessoas diante das imagens. Outro ponto é o espaço que a disciplina de Arte ocupa nas escolas, visto que não é notadamente valorizada e falta recursos para se desenvolver os trabalhos, em específico, a leitura de imagem.

No século XX, as imagens ganharam grandes dimensões, estando presente em todos os lugares. Segundo Décio Pignatari (1988, p. 488), as pessoas, imersas no excesso visual do século, na produção massiva de imagens pela publicidade, televisão e internet, as consomem como “produtos das gôndolas dos supermercados”, sem analisá-las criteriosamente.

Diante disso, deve-se dar atenção não somente ao texto verbal/escrito, mas ao texto visual, que tem seu potencial comunicativo. Nas escolas, as imagens devem tomar um lugar privilegiado, para se construir um processo mais amplo sobre leitura. Desenvolver a leitura de diferentes imagens (não somente obras consagradas) nas escolas fará com que os alunos aprimorem seus olhares, tenham mais consciência daquilo que veem/consomem, valorizando assim o discurso visual.

Sislândia Maria Ferreira Brito (2014, p. 3), ao tratar da cultura visual, coloca que ela “contribui para que os sujeitos construam suas identidades”. Bem mais que olhar, dialogar com aquilo que o cerca, faz com que a pessoa produza sentidos, conheça a si mesmo, as pessoas, sua realidade, o mundo. Dialogar é agir, dar sentido, buscar compreender determinado objeto, os elementos que o compõem, o seu criador, a mensagem que se quer transmitir, o que ela representa para si e para o próximo, e assim por diante.

Cultura visual, no contexto de explicação das ideias de perpetuação ou mudanças na história de sujeitos, de culturas, de valores éticos, estéticos, políticos e das relações sociais, é a busca urgente e necessária em compreender a cultura visual, na atualidade, as relações de homens e mulheres com o universo visual da sua cultura (BRITO, 2014, p. 5).

A autora supracitada considera como urgente a compreensão da cultura visual. Segundo ela, deve-se reforçar a necessidade de trabalhar com leitura de imagem no ambiente escolar, visto que os estudantes fazem parte desta cultura e estão cercados diariamente por imagens, com muitas mensagens, que têm o poder de influenciar.

[...] os educadores permitam-se organizar um diálogo entre as imagens produzidas pelos veículos de comunicação e as imagens apresentadas pela escola, seja por intermédio do livro didático ou qualquer outro instrumento presente no ambiente escolar (BRITO, 2014, p. 9).

Para trabalhar com leitura de imagem, não somente as obras de arte consagradas devem ser utilizadas para apreciação/reflexão. Utilizar as imagens que fazem parte do cotidiano do aluno também é pertinente, pois ele precisa compreender o que vê diariamente, como as imagens nas redes sociais virtuais, nos sites, na televisão, nas placas dispostas pelas ruas e

estabelecimentos, nos livros, nas revistas e nas estampas das roupas. A realidade do aluno importa e deve ser considerada no ensino-aprendizagem.

Rosa Iavelberg (2003, p. 12) também pondera que é preciso considerar a realidade dos alunos, “suas motivações internas e culturais”, para que, assim, o interesse pela disciplina mais seja estimulado.

Trazer conteúdos de arte do ambiente de origem e do cotidiano dos estudantes para a sala de aula é uma boa e motivadora escolha curricular. Essa prática valoriza o universo cultural do grupo, dos subgrupos e dos indivíduos [...]. Porém, estudar tais conteúdos não deve excluir outros recortes ricos e estimulantes da aprendizagem (IAVELBERG, 2003, p. 12).

Conforme a autora citada acima, o contexto histórico do aluno importa e deve ser integrado à realidade da escola. Essa integração não se trata de excluir os conteúdos específicos da disciplina, mas de aproximá-los da realidade do aluno. Logo, refletindo-se no uso das imagens, explorar sua diversidade tem muito a contribuir para a aprendizagem do aluno.

Desenvolver competências leitoras é necessário, e, conforme coloca Regina Zilberman (1985), essas são desenvolvidas por intermédio da atuação da escola. Logo, ressalta-se que as competências devem ser desenvolvidas para os diversos textos, e não somente com a forma escrita. É na escola que a pessoa se forma como leitora, segundo as competências desenvolvidas pelos professores — leitor de livros, de revistas, de mensagens do mundo virtual, de obras de arte, de banners, de propagandas, de placas de trânsito, de música, da fauna e flora, de pessoas.

Para que uma pessoa aperfeiçoe o seu olhar como leitor do texto visual, produza sentidos mediante as imagens, deve-se conhecer o sistema de linguagem visual. Buoro (2002, p. 30) destaca que a “Arte é linguagem, construção humana que comunica ideias”, e quando não se compreende esta linguagem, será difícil entender os seus usos, visto que a pessoa não foi alfabetizada visualmente. O ser humano é como uma árvore que, para produzir frutos, precisa ser bem nutrido.

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, doutora em Arte-educação e pioneira na área no Brasil, tratou da importância da leitura de imagem no ensino da Arte, ao sistematizar a Abordagem Triangular.

### 2.3 SISTEMATIZAÇÃO DA ABORDAGEM TRIANGULAR E O ENSINO DA ARTE

Ana Mae Barbosa, grande referência no ensino de Arte no Brasil e ex-aluna de Paulo Freire, trouxe significativas contribuições para a disciplina e para o trabalho do professor, com suas pesquisas e sistematização da Abordagem Triangular.

A Abordagem é um sistema epistemológico de Ensino da Arte. Apesar de ter sido divulgada com o nome de Metodologia Triangular através do livro *A imagem no Ensino da Arte*, publicado pela Editora Perspectiva, em 1991, não se refere a um sistema metodológico, pois quem faz metodologia é o professor. A renomeação aconteceu após revisões conceituais, práticas e decisivas no livro *Tópicos Utópicos* (BARBOSA, 2010).

Em 2009, foi atualizada na 7ª Edição do livro *A imagem no Ensino da Arte*, fruto do desânimo de Barbosa, devido aos equívocos que ela provocara. Anteriormente, a autora havia feito um convite diretamente aos professores e pesquisadores que contribuiriam com a construção da Abordagem no Museu de Arte Contemporânea-Universidade de São Paulo (MAC-USP), entre 1987 e 1990, convite também divulgado nos *e-groups* da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e ARTE/EDUCAR e nos sites da revista *Arte e Educação* e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPAD). A autora dizia:

Acaba de sair a edição revisada do livro *A imagem no Ensino da Arte*, com prefácio de Imanol Aguirre e introdução minha situando os principais problemas enfrentados pela Abordagem Triangular, que foram muitos. Mostrei a minha visão, mas não é o bastante. Há muitos usos da Abordagem Triangular que não conheço. Daí surgiu a ideia de fazer uma prospecção mais aprofundada. Estamos, Fernanda P. Cunha e eu, iniciando uma pesquisa sobre a trajetória, as modificações, as diferentes interpretações da Abordagem Triangular nos seus vinte anos de operacionalidade [...] (BARBOSA, 2010, p. 11).

Alterar, renomear e expandir a Abordagem Triangular demonstrara a sua flexibilidade, que poderia ter sido o motivo de tantos equívocos, como também de relevantes reinterpretações.

Barbosa pretendia mudar a forma de ensinar Arte no Brasil, e, em uma entrevista de 2007, mencionou a 14ª edição do Festival de Inverno de Campos do Jordão, de 1983, como referência para essa mudança. De acordo com Rita Luciana Berti Bredariolli (2010), esse evento, referido pela autora com frequência, era tido como um “programa pioneiro”, por conectar leitura de obra de arte com história e fazer artístico.

Segundo Bredariolli (2010), o Festival foi anos mais tarde designado por Barbosa como o lugar das “primeiras” experimentações, um “marco histórico do Ensino da Arte no Brasil”. A “leitura” e o conceito de “leitura da palavra e do mundo” por Paulo Freire, fizeram parte do evento desde as primeiras reuniões realizadas na Pinacoteca de São Paulo, tornando-se seu principal tema. Isso foi decisivo para Barbosa e o seu pensar ensino da Arte, rendendo uma pesquisa fundamentadora da importância do “ver” e da “leitura” crítica, processo firmado com a Abordagem.

Em uma época de transformação, em que a perspectiva moderna de Ensino da Arte se pautava na “livre expressão”, começava-se a dar enfoque a outro modelo de Ensino da Arte, fundado no exercício da crítica e leitura de imagens, essencial no processo de aprendizagem da Arte. Também foi dada importância para o conhecimento histórico, por Barbosa, no livro *Arte-Educação: conflitos/acertos sob o subtítulo “Crítica: ausência de historicidade”*, em 1984. Para ela, informações são necessárias para ler obras de arte e para produzi-las (BREDARIOLLI, 2010).

A leitura já estava presente, e as imagens consagradas da arte, até mesmo as mais variadas tornavam-se tema de estudo. Conforme Bredariolli (2010, p. 32), no livro *Teoria e prática da Educação Artística*, de 1975, Barbosa apresentou algumas conjecturas da Escolinha de Arte de São Paulo, realizadas entre 1970 e 1971.

Professor deve ensinar a ver, a analisar, a especular. O “preconceito da livre expressão” não existe mais. Podemos considerá-la como um processo inicial, um ponto de partida no Ensino da Arte, e não como um método autossuficiente global.

A Escolinha, que já havia tomado imagens televisas no estudo, foi alvejada por alguns pais e alunos, que consideraram tal método inadequado. Embora a resistência destes, aos poucos, o uso dessas imagens foi aceito, com as contribuições de textos críticos que foram sendo produzidos sobre a imagem (BREDARIOLLI, 2010). Fazer o uso delas foi bem relevante, não para diminuir a importância das obras de arte, mas para valorizar o que fazia parte da realidade dos alunos, o que era direcionado a eles e demais pessoas.

Para Barbosa, íntima de Paulo Freire, a alfabetização pauta-se no desenvolvimento de um “olhar ativo” sobre o mundo e imagens que o compõem (BREDARIOLLI, 2010). Nessa concepção, o aluno desenvolve não somente o papel de leitor, mas de intérprete e autor.

A Abordagem Triangular foi sistematizada como um organismo, formado por três eixos que interagem entre si, sem hierarquia — leitura, contextualização e produção. Deste modo, caracteriza-se como um sistema epistemológico e não metodológico de ensino. (BREDARIOLLI, 2010).

Figura 5 — Abordagem Triangular



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bredariolli (2022).

A Abordagem Triangular, conforme Bredariolli (2010), guarda a ideia da “pedagogia problematizadora”, de Paulo Freire. A leitura, aliada à contextualização, deve ser compreendida como questionamento, descoberta. O eixo leitura, antes da renomeação da Abordagem, voltava-se para as imagens consagradas da Arte, porém, o referencial imagético foi alargado, admitindo-se que toda imagem pode ser tema de análise.

Barbosa (2005, p. 3-4), a partir das experiências tidas com a Abordagem no MAC-USP, deixou claro:

Busco uma abordagem que torne a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente um componente de sua herança cultural. Para isso precisamos da apreciação, da história e do fazer artístico desde os primeiros anos do 1º grau.

Em sua colocação, esclarece que a Abordagem pode ser desenvolvida em diferentes níveis de ensino, e que até mesmo as crianças, muitas vezes subestimadas, podem desenvolver leituras sob diferentes imagens, conhecer a história por trás delas.

De acordo com Ramos (2011), as crianças aprendem mais facilmente/rapidamente a ler imagens. Isso se deve à sua sensibilidade. A infância é a fase da descoberta, em que a pessoa é essencialmente sensorial, movida por suas emoções.

A Abordagem foi influenciada por outras três perspectivas epistemológicas. São elas, segundo Barbosa (1998, p. 33-34): as *Escuelas al Aire Libre*<sup>4</sup>, do México; o *Critical Studies*<sup>5</sup>, da Inglaterra; e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE – *Discipline Based Art Education*<sup>6</sup>, dos Estados Unidos.

As *Escuelas* tinham como proposta a leitura dos padrões estéticos da arte mexicana, aliada à história e ao fazer artístico, semelhante à Abordagem Triangular. O DBAE, que teve suas bases teóricas lançadas com o trabalho de Richard Hamilton e outros professores artistas da Universidade Newcastle, juntava o fazer artístico aos “ensinamentos dos princípios do design, as informações científicas sobre ver e pensar, e a ajuda da tecnologia” (BARBOSA, 2005, p. 36).

O *Critical* tomava História da Arte e teorias estéticas com os contextos sociais, econômicos, políticos e religiosos, adotando o termo “apreciação artística”, que se trata da “possibilidade de ler, analisar e reconhecer” (MASON, 1992, p. 190-192 *apud* RONCO, 2018). Assim, apreciar uma imagem é bem mais que passar os olhos e julgá-la como “bela” ou “feia”, mas saber reconhecer os elementos visuais que a constituem, a informação que esta busca passar, dialogar com o artista que a fez.

Segundo Barbosa (2005), nas artes visuais, o conhecimento se organiza na mutualidade dos três eixos da Abordagem Triangular, que é o fazer artístico, a apreciação artística e a História da Arte. Não precisam ser necessariamente desenvolvidos sequencialmente, mas pensar em cada um isoladamente, não corresponde, segundo ela, à epistemologia da arte.

## 2.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO VISUAL

Cada sociedade tem suas linguagens (verbais, visuais, sonoras...), fundamentais na comunicação humana e percepção de mundo. As imagens que nos circundam são retidas em nossa memória — de tempos/locais advindos, são resgatadas para nos expressarmos no presente e nos percebermos como pessoas sócio-históricas (BELMIRO, 2014).

Para Belmiro (2014), este processo de apreensão e uso das imagens não acontece somente pelo conhecimento e alfabetização visual, mas também pelo letramento visual. Embora

---

<sup>4</sup> Escolas ao Ar Livre.

<sup>5</sup> Estudos Críticos.

<sup>6</sup> Arte-Educação Baseada em Disciplinas.

complementares, a alfabetização e o letramento não suprem a falta um do outro, sendo preciso trabalhar com ambos no desenvolvimento da leitura de imagem. Portanto, compreende-se uma imagem para além de seus elementos de composição (linha, forma, cor, textura, dimensão...), visto a necessidade de se olhar para o contexto sócio-histórico de sua produção, seu autor, para a mensagem que está sendo transmitida — claramente ou não —, e sua relação com o presente.

Os estudos em torno das práticas de leitura do texto visual nas escolas são escassos. Para Marília Forgearini Nunes (2013), a falta dessas práticas seria o motivo para se entender o porquê dos processos de alfabetização e letramento visual serem desconhecidos por alguns (ou muitos).

Quando se trata dos dois termos supramencionados, principalmente da alfabetização, as pessoas tendem a correlacioná-los com a língua portuguesa, desconhecendo, assim, sua aplicabilidade em Arte. Considera-se que isso se deva ao Ensino de Arte ainda tradicional, limitado ao desenvolvimento de desenhos, como também à falta de formação/conhecimento dos professores. Visto que, para ser docente de Arte, a pessoa precisa ser formada na área, pois nem todos os cursos habilitados abordam o tema, precisando-se, portanto, de complementação.

Segundo Nunes (2013), a compreensão de uma imagem não se dá somente pela decodificação de seus elementos, “mas pelo modo com que esses elementos interagem e constituem o objeto imagético que é percebido por nós, entendendo que não estamos diante do objeto em si, mas que é considerado como tal por nós a partir da nossa visão” (NUNES, 2013, p. 86). Ao se olhar uma imagem, deve-se dar atenção não somente aos seus elementos constituintes, mas para aquilo que não se vê, destacando-se, desse modo, o letramento visual, que deve caminhar lado a lado com a alfabetização.

Assim como a alfabetização é necessária para que os educandos tomem conhecimento da língua escrita, e, com isso, aprendam a ler e escrever, não é diferente em relação ao texto visual. Fernando Hernández (2007) destaca a preocupação com o aumento dos “analfabetos visuais”, pessoas que não sabem ler imagens, que não foram preparados para isso. Esses até podem desenvolver leituras no dia a dia, mas por não terem conhecimentos suficientes, essas leituras não serão críticas, aguçadas.

Para Santaella (2012), a expressão inglesa visual *literacy*, que pode ser traduzida por “letramento visual” ou “alfabetização visual”, deveria significar que, para ler uma imagem é preciso desmembrá-la, como se fosse um texto verbal, para melhor compreendê-la. Assim, o leitor, no desenvolvimento da leitura, precisa direcionar seu olhar para os aspectos e traços constitutivos da imagem, como também para o que se produz no interior dela.

A prática da alfabetização (e até mesmo do letramento) se refere ao desenvolvimento sistemático de “habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar ao



compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações” (SANTAELLA, 2012, p. 14). Nas escolas, esta prática ainda se encontra muito distante do texto visual, e presa ao texto escrito/verbal.

Assim como o texto escrito/verbal, o visual é muito importante, e no ambiente escolar, faz-se necessário desenvolver habilidades que envolvam a leitura de imagem. Todavia, como destaca Santaella (2012), isso é comumente desprezado, pois tem-se firmada a ideia de que o texto verbal é o grande veiculador de conhecimentos, desvalorizando, assim, o potencial comunicativo das imagens.

Para a autora sobredita, a alfabetização visual significa

[...] aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p. 10).

A definição acima ressalta a importância de se adquirir conhecimentos necessários para o desenvolvimento de leituras de imagens. Uma pessoa preparada, alfabetizada visualmente, tem mais aptidão para inferir em diferentes textos, pois conhece os elementos visuais que os constituem e o que o uso desses podem estar transmitindo. Sua leitura, portanto, apresenta mais condições de ser crítica e fundamentada.

Donis A. Dondis (2003), introdutora do conceito de alfabetismo visual, coloca:

Ao aprender a ler e a escrever, começamos sempre pelo nível elementar e básico, decorando o alfabeto. Esse método tem uma abordagem correspondente no ensino do alfabetismo visual. Cada uma das unidades mais simples da informação visual, os elementos, deve ser explorada e aprendida sob todos os pontos de vista de suas qualidades e de seu caráter e potencial expressivo. [...] Ao final de um longo período de envolvimento com os elementos visuais e exposição aos mesmos, os resultados deveriam refletir o que significa termos aprendido todo o alfabeto (DONDIS, 2003, p. 228).

Conforme a autora, é preciso se familiarizar com os elementos visuais, conhecê-los bem. Assim, no desenvolvimento da leitura de imagem, os conhecimentos obtidos pelo leitor podem ser postos em prática de maneira natural, automática, sem muitos esforços.

Uma pessoa letrada pode ser definida como aquela capaz de ler e escrever, mas essa definição pode ampliar-se, passando a indicar uma pessoa instruída. No caso do alfabetismo visual também se pode fazer a mesma ampliação de significado. Além de oferecer um corpo de informações e experiências compartilhadas, o alfabetismo visual traz em si a promessa de uma compreensão culta dessas informações e experiências (DONDIS, 2003, p. 227).

Conforme a citação acima, em que se apresenta o letramento, pode-se compreender que uma pessoa alfabetizada visualmente é instruída. No entanto, letramento e alfabetização visual, embora indissociáveis, têm distinções.

Diferente da alfabetização visual que se volta para as técnicas e os elementos empregados na construção de imagens, o letramento visual trata essas imagens como objetos de análise. Conforme Belmiro (2014), o letramento consiste na apreciação desses objetos a partir de diferentes fatores, como os históricos, sociais, psicológicos, estéticos e culturais.

[...] o letrado visual olha uma imagem cuidadosamente e tenta perceber as intenções da mesma. O letramento visual permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado (SILVINO, 2012, p. 3).

Com base em Flávia Felipe Silvino (2012), uma pessoa visualmente letrada firma seu olhar na imagem diante de si. Diferente daqueles que passam rapidamente o olhar e a julgam como “bonita”, “feia”, “estranha”, dentre outras definições, o letrado olha para além de seus elementos formadores, buscando compreendê-la a fundo. Este, por sua vez, dedica seu tempo para inferir na imagem, para decifrá-la, o que muitos não fazem diariamente.

Ao olhar para uma imagem, um leitor não somente identifica elementos constituintes desse objeto, mas também dialoga com esses, com o tempo/espaço que foi criado, com o criador, e tudo isso se volta também para o presente, a sua vida e aquilo que o circunda.

Para Barbosa (2005, p. 27-28), “não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa”. Essas crianças precisam ser preparadas para compreender obras artísticas consagradas e demais imagens ao seu redor.

Segundo a autora supracitada, o fazer artístico “não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano” (BARBOSA, 2005, p. 34). Assim, conforme destaca, é preciso alfabetizar para a leitura de imagem, compreendendo que o cotidiano das pessoas está cada vez mais repleto de imagens.

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento (BARBOSA, 2005, p. 34).

No preparo desta criança, não devem ser utilizadas somente obras artísticas. Ela precisa ser preparada para o entendimento da imagem artística e das demais que a cerca. Portanto, é necessário, segundo a autora, pensar em um currículo para além do fazer artístico, que contemple a apreciação/leitura de imagens e a contextualização/História da Arte.

# **COLORINDO O TRAJETO DA PESQUISA**



Figura 6 – Ismael Nery. Perfil e alma, s.d.

### 3 COLORINDO O TRAJETO DA PESQUISA

---

*e no tom que sopra o vento,  
se corre o barco ou vai lento;  
(AZEVEDO, 1999, p.42)*

Um veleiro usa o vento ao seu favor. Dependendo da força desse vento e das ondas do mar, ele precisa redobrar sua atenção na condução do barco, e, caso a situação se agrave, o melhor é encostá-lo e aguardar a calmaria, ou pedir por um resgate. Um pesquisador, assim como um veleiro, não passa somente pela bonança, precisando estar atento à condução da pesquisa e nas possíveis soluções, caso a tempestade o alcance. Portanto, neste capítulo, descrevo o caminho metodológico de construção da pesquisa, um estudo de caso de cunho qualitativo. Para analisar os dados, utilizo o método Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

#### 3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E O ESTUDO DE CASO

Na pesquisa qualitativa, também chamada de “naturalística”, estudam-se problemas que sobrevêm naturalmente em um local, sem nenhuma interferência do pesquisador. Para Hermengarda Alves Lüdke e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (1986, p. 11), toda pesquisa deste caráter é naturalística, considerando “o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]”.

Conforme as autoras supracitadas, os dados de uma pesquisa qualitativa são predominantemente descritivos, o que se inclui transcrições de entrevistas, depoimentos, fotografias e outros — o que os participantes exprimem direta/indiretamente devem ser foco de atenção especial do pesquisador. O processo da investigação é de maior valia, sendo relevante a verificação de como o problema em questão se manifestou em determinadas atividades. Não há preocupação em buscar evidências que respondam hipóteses antes da investigação, visto que esta vai se desenvolvendo com questões amplas, e depois, vai afunilando a partir da análise de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Das várias modalidades que essa pesquisa pode tomar, destaca-se o estudo de caso. Essa modalidade, que pode ser qualitativa ou não, se refere ao

[...] estudo de um caso, seja ele simples e específico, [...], ou complexo e abstrato, [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

O estudo de caso pode ser uma descoberta. Visto que o conhecimento é inacabado, o pesquisador deve se manter precavido quanto à possibilidade do surgimento de dados durante o processo de investigação, para melhor aproveitá-los. Para uma boa compreensão do objeto em questão, é preciso considerar o contexto em que ele se estabeleceu.

### 3.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO

Nesta pesquisa, busquei investigar o trabalho docente com leitura de imagem em aulas de Arte, antes e durante a pandemia de Covid-19, com o ensino remoto emergencial.

Embora haja a compreensão de que docentes de outras disciplinas possam trabalhar com leitura de imagem, a pesquisa se voltou especificadamente para professores de Arte da rede pública estadual de Mato Grosso, notadamente aqueles que trabalham no município de Rondonópolis. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, foi necessária a aprovação do Comitê de Ética e a autorização de um assessor(a) pedagógico(a) da Diretoria Regional de Educação – DRE – polo do referido município.

Sendo um dos objetivos específicos da pesquisa identificar a formação dos professores de Arte efetivados na rede pública estadual em Rondonópolis - MT, entrei em contato com a assessoria para a obtenção desses dados. Os dados são de 2021, mas, conforme informado, não houve novas efetivações.

Ao total, são 98 professores. Desses, 73 são efetivos/concursados e 25, interinos/contrato temporário. No Quadro 1 pode-se observar a formação de 73 professores, visto que 25 não são apresentadas.

Quadro 1 — Professores de Arte efetivados no município de Rondonópolis

<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Não informada	25
Licenciatura Plena em Artes Visuais	19
Licenciatura Plena em Educação Artística	14
Licenciatura Plena em Educação Artística – Música	13
Licenciatura Plena em Arte	12
Bacharelado em Educação Artística – Artes Plásticas	08
Licenciatura Plena em Artes Plásticas	04
Licenciatura Plena em Educação Artística – Desenho	02
Licenciatura Curta em Artes Plásticas	01

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela DRE (2022).



Considerando-se que a pesquisadora, docente em Arte, integrava um grupo de WhatsApp exclusivo para professores da disciplina, um convite para participar da pesquisa foi feito. Dos 27 participantes do grupo, a contar com ela, cinco professores se voluntariaram a participar, porém, por se tratar de uma pesquisa local, um não permaneceu por ter se mudado para Cuiabá.

Quadro 2 — Perfil dos participantes

PARTICIPANTES	IDADE	FORM./ANO	INST.	TEMPO/AT.	ETAPAS	
					E.F. II	E.M.
Carlos Vergara	38 anos	Artes Visuais/2017	UNIP	3-5 anos	x	x
Villa-Lobos	36 anos	Música/2013	UFOP	5-10 anos	x	X
Ismael Nery	25 anos	Artes/2017	UNIVEL	3-5 anos	x	X
Tarsila do Amaral	52 anos	Artes Visuais/2017	Claretiano	Mais de 15 anos	x	

Formação (Form.); Instituição (Inst.); Atuação (At.); Ensino Fundamental – anos finais (E.F.II); Ensino Médio (E.M.).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

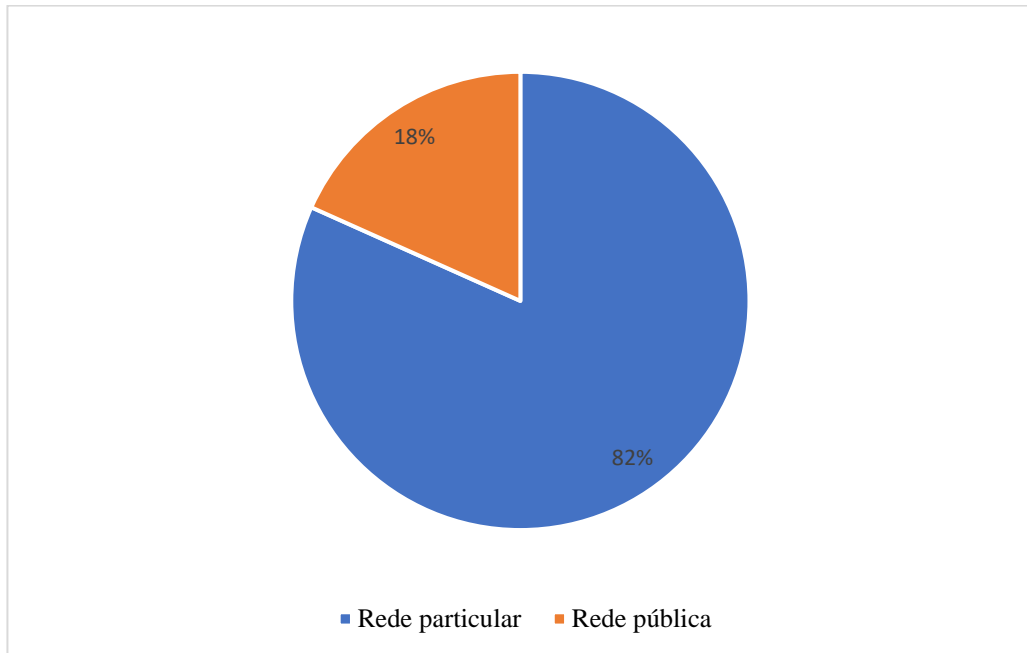
O Quadro 2 apresenta alguns dados dos participantes. Para preservá-los, adotei nomes fictícios. Na realização das entrevistas, foi pedido que sugerissem um nome de artista modernista brasileiro que admirassem, para, assim, serem seus codinomes na pesquisa.

O participante Ismael Nery, no preenchimento do questionário indicou ser formado em “Artes Visuais” — havendo a opção “outra (na área da Arte)”, mas, em entrevista, esclareceu ser formado em Artes, sem habilitação específica.

Com relação à Tarsila do Amaral, houve um “choque” entre seu ano de formação e tempo de atuação. Conforme o Quadro 2, a participante se formou em Artes visuais no ano de 2017, mas, em entrevista, ressaltou ser sua terceira formação. Assim, compreende-se que Tarsila atua como professora há mais de quinze anos, no entanto, como professora de Arte, em específico, esse tempo corresponde ao mesmo de Ismael Nery e Carlos Vergara, de três a cinco anos.

Refletindo sobre as formações dos participantes, percebe-se que, dentre as quatro, somente uma foi em instituição pública, correspondente a Villa-Lobos. A respeito das instituições privadas de Ensino Superior, o número de ingressantes tem aumentado, segundo o Ministério da Educação (2023).

Gráfico 1 — Ingressos em instituições privadas, 2017



Fonte: Elaborado pela autora segundo os dados do MEC (2023).

Conforme o Gráfico 1, no ano de 2017, o número de matrículas em rede particular foi significativo, sendo quase 82% de 3,2 milhões de estudantes, ingressantes na rede. A participação desse grupo passa de 75% no Ensino Superior, sendo que “de cada quatro estudantes de graduação, três frequentam uma instituição privada” (BRASIL, 2023, p. 1). Com relação ao estado de Mato Grosso, em consulta aos sites de instituições públicas (IFMT<sup>7</sup>, UFMT, UFR, UNEMAT<sup>8</sup>), as únicas que ofertam cursos na área da Arte é a UFMT, com Licenciatura e Bacharelado em Música (modalidade presencial), e a UNEMAT, com Artes Visuais e Teatro (turma única em modalidade diferenciada). Logo, as que mais ofertam são as instituições privadas, com a modalidade EaD.

Em ambas as redes são ofertados cursos de licenciatura na área. Agora, pode-se considerar que, o que poderia levar uma pessoa a cursar a licenciatura em instituição privada é a sua disponibilidade, onde mora, falta de condições materiais/financeiras de arcar com o custo de vida em outro lugar (cidade, Estado), urgência pela formação, ter dificuldade em conseguir bolsa de estudos para ingressar em outra rede, entre outros.

Outro ponto a se refletir acerca da formação dos participantes é a segunda licenciatura, como Tarsila, que, no caso, cursou uma terceira licenciatura, sendo em Artes Visuais. A

<sup>7</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

<sup>8</sup> Universidade do Estado de Mato Grosso.



Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que corresponde ao Programa Emergencial de Segunda Licenciatura, ampara o professor que deseja cursar outra licenciatura, na sua área ou não, constando no seu artigo 2º, segundo o qual “destina-se aos professores em exercício na educação básica pública há pelo menos 3 anos em área distinta da sua formação inicial” (CRAVEIRO, 2023, p. 1).

De acordo o artigo 5º da resolução supracitada, a segunda licenciatura na mesma área da licenciatura de origem deve ter, no mínimo, 800 horas, e para área distinta, 1.200 horas, não podendo passar de 1.400 horas (CRAVEIRO, 2023). Considera-se uma boa iniciativa o programa da segunda licenciatura, porém, ao optar por um curso desvinculado da área de atuação, a carga horária é insuficiente. Pode-se dar como exemplo um professor de Arte que escolhesse cursar Matemática em um ano/um ano e meio, provavelmente teria dificuldades para lecionar a disciplina.

Tarsila cursou a terceira licenciatura na modalidade EaD – Ensino a Distância, relatando ir ao polo da instituição para realizar provas. Essa modalidade tem sido a opção de muitas pessoas e, segundo o Ministério da Educação, em 2017, “o aumento foi de 17,6%”, já atendendo “mais de 1,7 milhão de alunos, o que representa uma participação de 21,2% dos alunos de graduação no país” (BRASIL, 2023, p. 1).

A modalidade EaD é uma alternativa para aqueles que têm dificuldades de deslocamento até a instituição, que precisam trabalhar integralmente, dentre outras justificativas. No entanto, assim como no presencial, exige-se muita dedicação, pois, se não houver disciplina, a pessoa nada aprende, inserindo-se na profissão sem preparo para a função. Reforça-se também que, na modalidade, não se tem contato direto com professores e colegas como no presencial, não havendo vivências acadêmicas necessárias para a formação.

À medida que foram concluídas as considerações a respeito das formações acadêmicas, revelou-se no quadro dos perfis que todos os participantes têm de três a dez anos de formação em Arte, o que coube refletir na inserção do professor iniciante na prática docente, que, no início de carreira, enfrenta muitos desafios, pouco evidenciados durante seu curso acadêmico e estágio obrigatório.

O professor, no início de carreira, tem anseios e muitas expectativas, diante das novas experiências e diferentes realidades que vivenciará, sendo, portanto, de muita importância o seu acolhimento. António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa (2019, p. 10) destaca este acolhimento como uma atitude/missão nobre, que implica em abandonar “uma visão individualista da profissão” e “instaurar processos coletivos de trabalho”.

Embora este acolhimento pouco aconteça, segundo o autor, espera-se que o professor acolhido hoje, seja também acolhedor amanhã, pois “ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente” (NÓVOA, 2019, p. 10). Logo, valorizar e zelar pela vida de outro professor, iniciante ou não, é valorizar a si mesmo e a sua profissão, crescer juntos, o que resulta em um espaço profissional mais harmonioso e com bons resultados.

Assim como o acolhimento, o contínuo preparo profissional também é essencial. Conforme coloca Nóvoa (2019, p. 9), “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”, portanto, cabe ao professor não estagnar, e sim, estar em constante formação.

Para Iavelberg (2003), a formação do professor deve ser permanente. Ele precisa se manter atualizado, visto que as mudanças são constantes no mundo. Pois

[...] o professor de arte precisa de vivências de criação pessoal em arte que lhe propiciem a assimilação de conhecimentos técnicos para realizar a transposição didática nas situações de aprendizagem que envolvem o fazer, a apreciação e a reflexão sobre arte como produto cultural e histórico (IAVELBERG, 2003, p. 52).

Oportunizar a formação contínua ao professor é uma maneira de valorizá-lo, pois muito contribui para ampliar a sua autonomia e o seu trabalho (dentro e fora de sala). Claro que o docente não só pode como deve buscar aperfeiçoamento, mas também cabe aos gestores promoverem formações amplas, e também específicas, que envolvam teoria e prática, que agreguem a atuação do professor na escola e na sua disciplina.

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2012) ressalta que é preciso de suporte por parte dos gestores educacionais e de formações/programas/projetos que ajudem o professor no início da docência, visto que esse precisa estar em constante desenvolvimento, pesquisando “instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos” (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Assim como as formações são contribuintes ao desenvolvimento do professor, existem outros meios para isso, como cursos de aperfeiçoamento, capacitações, especializações e palestras. A busca por esses meios coopera não somente para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, mas para o relacionamento com os seus alunos, que receberão o melhor.

### 3.3 O PASSO A PASSO DA PESQUISA

Para o levantamento de dados, a primeira etapa consistiu na aplicação de questionário, via Google Forms<sup>9</sup>, com questões objetivas e de múltipla escolha sobre a formação acadêmica, a atuação profissional e o trabalho dos professores com leitura de imagens. Este ficou disponível por tempo determinado pela pesquisadora.

Na segunda etapa foi realizado o agendamento das entrevistas, para contemplar questões mais específicas de leitura e leitura de imagens. Mediante acordo de datas, horários e link de acesso à sala virtual, as entrevistas aconteceriam pelo Google Meet<sup>10</sup>, no entanto, como o recurso de gravação deixou de ser gratuito, adotei o Zoom.<sup>11</sup>

A terceira etapa incidiu na realização das entrevistas via Zoom, por meio de gravação na referida plataforma, não tendo sido obrigatório o uso da câmera ligada, para evitar desconforto do participante. No decorrer de suas execuções, o roteiro semiestruturado foi reavaliado para atender à demanda, necessária diante dos objetivos almejados. Com o objetivo de possibilitar uma realização dinâmica das entrevistas, para facilitar a fluência dos diálogos, não foi imprescindível seguir sequencialmente as questões.

A quarta etapa consistiu na transcrição das entrevistas com o auxílio do Google Docs.<sup>12</sup> O acesso às transcrições e gravações foi oferecido aos participantes para alterações (caso julgassem necessárias) e consentimento do uso.

#### 3.3.1 Cânones éticos da pesquisa

Considerando que esta pesquisa se voltou especificadamente para professores de Arte da rede pública estadual de Mato Grosso, que atuam no município de Rondonópolis, foi submetido ao Comitê de Ética um projeto para apreciação, via Plataforma Brasil, no dia 11 de novembro de 2021.

Após recebimento, no dia 30 de novembro de 2021, do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 53221721.9.0000.0126 e parecer nº 5.136.914, denotando aceite da pesquisa, iniciou-se o contato com os envolvidos na pesquisa.

Primeiramente, para se dirigir aos professores participantes, foi encaminhada a Carta de Anuência para um assessor(a) pedagógico(a) da Assessoria Pedagógica da rede estadual de

---

<sup>9</sup> Ferramenta gratuita para criar formulários para pesquisas e questionários online.

<sup>10</sup> Plataforma de videoconferência desenvolvida pelo Google, uma empresa multinacional americana de serviços online e software.

<sup>11</sup> Plataforma de videoconferência, desenvolvido pela Zoom Vídeo Communications, empresa americana de serviços de conferência remota.

<sup>12</sup> Programa formulado pela companhia Google para produzir/editar/visualizar diversos conteúdos, sendo um deles, digitação de texto por meio da captação de voz.

educação de Mato Grosso – Polo Rondonópolis, para informar sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos pretendidos para a coleta dos dados. A partir da autorização para este trabalho, um Termo de Consentimento foi apresentado aos professores que se voluntariaram, com os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa.

Exigências éticas da pesquisa foram mantidas, com base na Resolução nº 510/2016, e Orientações para procedimentos em pesquisas para qualquer etapa em ambiente virtual, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Admiti que a pesquisa poderia gerar mínimos riscos aos participantes, relacionados à invasão de privacidade, à ocupação de tempo, ao desconforto e/ou estresse enquanto respondessem ao/à questionário/entrevista. Para amenizar esses riscos, assegurei-lhes que a identidade dos participantes seria resguardada no estudo, adotando-se nomes fictícios, e que os dados do questionário, transcrições das entrevistas e gravações, seriam oferecidos para alterações e consentimento do uso. Em qualquer momento, o participante poderia interromper sua participação, não sendo obrigado a fornecer as informações coletadas, retirando-se sem qualquer encargo.

Os benefícios a cada participante ocorreriam de modo subjetivo. A participação na pesquisa contribuiria no trabalho do docente de Arte, na problematização de leitura de imagens, e na promoção de discussões acerca da ação docente na relação direta com os estudantes.

### 3.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO NO PERCURSO DA PESQUISA

No tratamento dos dados coletados, a pesquisa se firmou na análise de conteúdo, método investigativo de caráter empírico. Segundo Roque Moraes (1999), essa análise teve sua origem no fim do século XIX, desenvolvendo-se notadamente no decurso do século XXI.

[...] esta metodologia de análise de dados está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades na medida em que se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações. Neste sentido, ainda que eventualmente não com a denominação de análise de conteúdo, se insinua em trabalhos de natureza dialética, fenomenológica e etnográfica, além de outras (MORAES, 1999, p. 7).

Partindo desta análise, discorre-se sistematicamente sobre conteúdos de textos e documentos, reinterpretando-os em um nível de compreensão que vai além de uma leitura usual. Embora mais valorizada em abordagem qualitativa, no uso da inferência/percepção para atingir níveis de compreensão profunda, também se aplica em abordagem quantitativa (MORAES, 1999).

Para Laurence Bardin (2016, p. 15), a análise de conteúdo se refere a “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

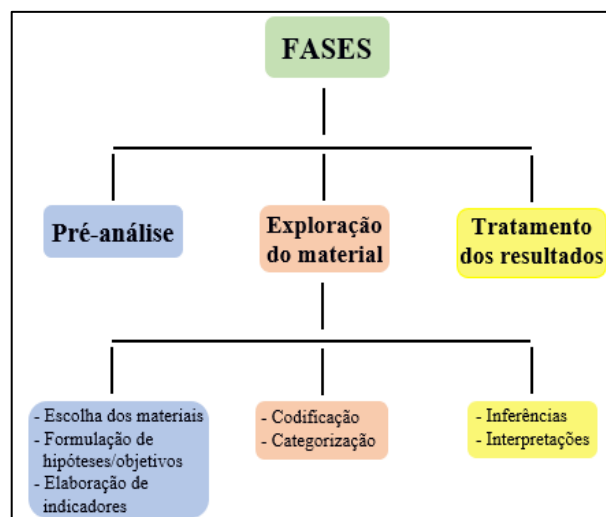
Na manipulação dos discursos/mensagens, intenciona-se “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2016, p. 44).

De acordo com a autora, o método progrediu ao se desenvolver nos Estados Unidos no século XX, que tinha por material de análise os jornais. Com os efeitos da Segunda Guerra Mundial, os departamentos de Ciências Políticas sobressaíram, sendo 25% dos estudos empíricos voltados para a análise política (BARDIN, 2016, p.22).

Após a guerra, tem-se Harold Laswell como fonte de análise da propaganda, sendo, segundo Bardin (2016), a primeira pessoa que elucidou a história do método, no desenvolvimento dessa área de pesquisa desde 1915.

A análise de conteúdo “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos” (BARDIN, 2016, p. 37). O método, organizado cronologicamente em torno de três polos, adota regras bem específicas, conforme Figura 7.

Figura 7 — Esquematização da análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (2016).

Cada polo tem os seus procedimentos, sendo aplicáveis em pesquisas qualitativas e quantitativas. Nos anos 1950, debatia-se sobre essas pesquisas, havendo aqueles que “defendiam a análise segundo o caráter “quantitativo”, e os que “defendiam a validade de uma análise “qualitativa” (BARDIN, 2016, p. 144).

### 3.4.1 Pré-análise

A pré-análise se trata da fase inicial, da organização de ideias e planejamento do percurso que o pesquisador trilhará ao longo da investigação. Comumente, conforme coloca Bardin (2016, p. 125), a pré-análise possui três fatores, que não precisam obrigatoriamente, ocorrer de modo sucessivo. São esses: escolha dos materiais a serem analisados (que pendem ou não aos objetivos); formulação de hipóteses e objetivos; elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

O primeiro fator, que se refere à seleção dos documentos para análise, implica na chamada leitura “flutuante” — o pesquisador/analista precisa conhecer, analisar as fontes e suas possíveis aplicações. Ao fazer isso, segue-se para a definição do corpus, a seleção dos materiais.

O segundo fator, que compete à elaboração de hipóteses, se trata de afirmações provisórias, verificadas no decorrer da análise — um corpus de hipóteses não é obrigatório no processo de investigação, como coloca Bardin (2016). Na formulação dos objetivos, por sua vez, o pesquisador/analista indica as metas que pretende alcançar com a pesquisa.

Quanto ao terceiro fator, os materiais sob análise precisam ser preparados. Por meio de recortes de textos, da seleção de palavras/temas recorrentes, constituem-se os índices.

Na definição do corpus dessa pesquisa, questionários e transcrições de entrevistas foram selecionados para análise. Questionário, segundo Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (2009), se refere a

[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado (GERHARDT; SILVEIRA; 2009, p. 69).

Aplicado remotamente, devido à pandemia de Covid-19, as questões foram elaboradas em consonância com os objetivos, para se tomar conhecimento do perfil de cada participante. Nele, além das informações básicas do participante, questionei:

- a formação acadêmica (ano e instituição);
- o tempo de atuação como docente em Arte;
- as etapas em que estavam atuando;
- o trabalho com leitura de imagem (antes e durante a pandemia).

A entrevista, por sua vez, também desenvolvida remotamente para coletar dados a pesquisa, condiz a

[...] uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada (GERHARDT; SILVEIRA; 2009, p. 72).

Para seu desenvolvimento, dois roteiros foram elaborados, atendendo dois blocos de participantes: I, os que trabalharam com leitura de imagem antes e durante a pandemia; II, os que interromperam o trabalho durante a pandemia. Semiestruturados, novas questões poderiam ser feitas no decorrer das entrevistas, se pertinente.

Com os roteiros, tive como objetivo aprofundar-me em questões já abordadas no questionário e outras ligadas àquelas. A princípio, não havia hipóteses formuladas para a investigação, surgindo algumas após aplicação do questionário — essas motivaram a elaboração de algumas questões dos roteiros.

Em ambos os blocos, algumas questões do questionário foram reforçadas. As demais, voltaram-se a/ao:

- linguagem visual na grade curricular do curso de formação;
- especialização/capacitação voltada para a linguagem visual;
- leitura e leitura de imagem;
- estratégias/atividades de leitura de imagem adotadas antes e durante a pandemia;
- carga horária semanal da disciplina de Arte;
- infraestrutura e recursos da(s) escola(s);
- uso de livros literários ilustrados;
- material didático do Sistema Estruturado de Ensino (iniciado em 2022).

O roteiro do bloco II, dispensado devido às respostas obtidas nos questionários, tinha como diferencial uma questão, voltada para a interrupção do trabalho com leitura de imagem no período pandêmico.

Todos os materiais para análise foram organizados em uma pasta de arquivo nominada “Dissertação”, para facilitar o acesso. Os questionários foram salvos em planilha Excel, e em

um único arquivo no formato PDF<sup>13</sup>, com as respostas de cada participante em ordem alfabética. As gravações das entrevistas foram arquivadas separadamente, com identificação e data de realização. E as transcrições (e termos de consentimento livre e esclarecido) também foram nomeadas e arquivadas separadamente.

### 3.4.2 A exploração do material

A segunda fase da análise de conteúdo, que consiste na apreciação dos documentos, é “longa e fastidiosa”, consistindo “essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Na exploração dos materiais, os dados passam pela codificação, etapa que consiste em fazer recortes das unidades de registro (UR) e das unidades de contexto (UC). A unidade de registro se refere às palavras, ao tema, ao objeto/referente, ao personagem, ao acontecimento, ao documento; à unidade de contexto correspondente ao segmento da mensagem. A organização da codificação, segundo Bardin (2016, p. 133), compreende o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem), e a classificação e agregação (escolha das categorias). Após essa organização, segue-se para a categorização.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento seguindo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de características comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 147).

A categorização pode ser semântica (agrupamentos por temas), sintática (verbos, adjetivos), léxica (sentido das palavras) e expressiva (perturbações da linguagem). Do tipo estruturalista, a categorização admite duas etapas, o inventário e a classificação, com a finalidade de condensar os dados e organizá-los (BARDIN, 2016).

Como URs, selecionei: Arte; Atividade; Disciplina; Escola; Ensino; Estratégia; Formação; Imagem; Leitura; Livro didático; Trabalho; Pandemia; Professor; SEDUC-MT. Essa seleção auxiliou na elaboração do questionário e roteiros de entrevista, para que fossem coletados dados necessários que atendessem aos objetivos da pesquisa. Quanto às UCs, as estabeleci com base nas respostas apresentadas nas entrevistas (Apêndice E).

---

<sup>13</sup> *Portable Document Format* (Formato Portátil de Documento), desenvolvido pela Adobe Systems para exibir documentos, independente do programa de origem.



Para categorizar, optei pela semântica, classificando as palavras por temas, segundo seus sinônimos e proximidades. A quantificação dessas unidades, apresentada no Quadro 3, foi feita sem uso de dispositivos específicos. Primeiramente, coloquei todas as transcrições da entrevista em um único arquivo PDF, sem as questões e intervenções que realizei. Em seguida, com o uso do comando *Ctrl+f*<sup>14</sup>, pesquisei cada unidade de registro, os tempos verbais, os sinônimos e as palavras similares.

Quadro 3 — Unidades de registro selecionadas

Nº	Unidades de registro	Frequência		Sinônimos/Similares
		Quant.	Pos.	
1	Ensino	2	12º	
2	Disciplina(s)	3	11º	Conteúdo(s)
3	Professor(a)(s)	4	10º	
4	Estratégia(s)	7	9º	Plano, processo, meio
5	Atividade(s)	8	8º	Obra(s)
6	Pandemia	8	8º	
7	Arte(s)	13	7º	Técnica, artística(s)
8	Escola(s)	17	6º	Sala
9	Livro didático	27	5º	Material, material estruturado, material paradidático, material de apoio, apostila
10	Formação(s)	33	4º	Produção, fiz, faço, fazer, fazerem
11	Imagem(s)	45	3º	Pintura, desenho, ilustração, quadro
12	Trabalho(s)	46	2º	trabalha, trabalhar, trabalhando, trabalhou, trabalhava, trabalhado
13	Leitura(s)	57	1º	Interpretação, análise, percepção, releitura(s), entender, entendimento(s), compreender

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para melhor visualização, segue o Quadro 4 com as unidades de registro por ordem de frequência.

Quadro 4 — Unidades de registro selecionadas

Nº	Unidades de registro	Posição
1	Ensino	12º
2	Disciplina(s)	11º
3	Professor(a)(s)	10º
4	Estratégia(s)	9º
5	Pandemia	8º
6	Atividade(s)	8º
7	Arte(s)	7º
8	Escola(s)	6º
9	Livro didático	5º
10	Formação(s)	4º
11	Imagem(s)	3º
12	Trabalho(s)	2º
13	Leitura(s)	1º

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

<sup>14</sup> Comando que permite buscar palavras/expressões em documentos que suportem o atalho.

Com essa classificação, não pretendo desconsiderar unidades na etapa da análise, e sim, dar maior enfoque àquelas que tiveram mais aparições nas transcrições das entrevistas, que foram: leitura, trabalho, imagem, formação e livro didático.

### **3.4.3 O tratamento e a interpretação dos resultados obtidos em coleta**

Nesta fase, lapidam-se os resultados obtidos na coleta de dados, revelados por meio de imagens, gráficos, quadros e outros. O pesquisador/analista “pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos — ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Assim como um mineiro trabalha buscando pedras preciosas e um arqueólogo buscando vestígios, o pesquisador trabalha com mensagens. Essas, segundo Bardin (2016, p.45), correspondem à “manifestação de estados, de dados e de fenômenos”, que são manipulados na realização da inferência, nas deduções que o pesquisador levanta ao tratar as mensagens, “conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio”.

Portanto, no capítulo seguinte, desenvolvi análises acerca do trabalho do docente com leitura de imagem em aulas de Arte no contexto de pandemia, com base nos dados coletados em entrevistas.



## 4 ENTRE O VERBAL E O VISUAL

---

*vai ler nas nuvens do céu,  
vai ler na palma da mão,  
(AZEVEDO, 1999, p.42)*

Para além do texto escrito, leia as estrelas e nuvens do céu, como coloca Azevedo (1999). Leia o que há na natureza, o que há na cidade, leia pessoas e as diversas imagens. Neste capítulo, tenho como objetivo responder a dois dos objetivos específicos da pesquisa, que são analisar as concepções que os professores participantes da pesquisa têm de leitura e leitura de imagem, e verificar quais atividades e estratégias esses professores propuseram para os estudantes antes e durante a pandemia relacionadas à temática dessa pesquisa.

### 4.1 LEITURA SOB OLHAR DOS PARTICIPANTES

A recapitular, foram aplicados, primeiramente, questionários aos participantes, para se conhecer o perfil de cada um e fazer uma sondagem acerca do objeto da pesquisa, que são leitura de imagem.

Com as entrevistas, tive a finalidade de aprofundar-me em questões voltadas para a leitura de imagem e outras relacionadas, compreendendo, assim, a importância de se conhecer a realidade dos professores que lecionam Arte, o trabalho que desenvolviam com a leitura, as dificuldades que enfrentaram, as estratégias que adotaram, as atividades que propuseram aos alunos, dentre outros.

Após as primeiras questões terem sido feitas no desenrolar das entrevistas — questões essas que podem ser vistas no Apêndice E —, perguntei aos participantes qual o entendimento que tinham por leitura, e as respostas para essas perguntas podem ser observadas no quadro abaixo.

Quadro 5 — Entendimento dos participantes por leitura

<b>CARLOS VERGARA</b>	Seria compreender aquilo que a informação que tá, que a gente tá recebendo no caso, né, isso para mim seria fazer uma leitura.
<b>ISMAEL NERY</b>	Leitura é a interação da gente com algum elemento, seja ele o texto verbal, escrito, o texto multimodal, as imagens, e até mesmo mundo — é a maneira que a gente interpreta e reage a isso.
<b>VILLA-LOBOS</b>	Eu acho que conforme a gente vai tendo experiência, mais experiência no trabalho, né, a gente vai desenvolvendo melhor a leitura. Eu acho que depois que eu fiz o mestrado, isso também me abriu muitos horizontes sobre diversas leituras. No caso do mestrado, eu pesquisei sobre cinema, a leitura do audiovisual, e isso abriu bastante meu [...], não só campo de trabalho, da profissão, trabalhar isso com os educandos, mas também no sentido de leitura do mundo, de você analisar os produtos na mídia, isso vai te ajudando a entender/compreender melhor a sociedade. É muito importante isso, pensando que a gente vai adquirindo uma experiência.
<b>TARSILO DO AMARAL</b>	Bom, leitura, pensando, assim, no mundo da arte, por que as vezes as pessoas acham que leitura é só você pegar um texto e ler precisa ter letras? Precisa ter o código? E não a gente que fez arte sabe que não é necessariamente assim, né?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com as respostas, pude perceber a dificuldade dos participantes em falar o que é leitura, visto que esta prática trata de uma experiência fundamentalmente intuitiva, sensível, não dando espaço para conceitos lógicos e formais.

Na fala de Ismael Nery, a leitura foi apresentada como sendo a interação do leitor com o texto, não necessariamente escrito, e como este leitor o interpreta e reage diante dele. Na fala de Carlos Vergara, por sua vez, a leitura foi posta como sendo a compreensão das informações que uma pessoa recebe. Direto em sua resposta, notei falhas no sentido de não encontrar palavras para responder, como, por exemplo, repetições e pausas prolongadas. O nervosismo é o que poderia justificá-las, devido ao imprevisto familiar que teve no dia da entrevista e o ambiente desfavorável no qual ela foi desenvolvida.

O participante Villa-Lobos relatou que a realização do mestrado foi significativa para o seu desenvolvimento enquanto leitor, destacando ter se aprofundado em cinema, mas a questão que correspondia ao entendimento de leitura não foi respondida. Entendi que essa falta de resposta objetiva do participante se deva à sua emoção de ter concluído o mestrado e deixar isso claro, dos benefícios que teve no processo, e não por falta de entendimento, pois ele destacou que o curso lhe “abriu muitos horizontes sobre diversas leituras”, falando em seguida sobre a leitura audiovisual.

Tarsila do Amaral, em sua resposta, não conseguiu ser específica. Esta colocou que as pessoas entendem leitura por pegar um texto escrito, já seguindo com sua resposta para outra

questão, que era o entendimento por leitura de imagem. Não sendo clara no seu entendimento por leitura, ao dizer o que é leitura de imagem, colocou o seguinte:

[...] a leitura é uma leitura de imagem, de gestos, às vezes o seu olhar tá dizendo, tá dizendo alguma coisa pra mim, né? Ou negativo ou positivo, então a leitura a gente pode fazer de vários sentidos ou de imagem, ou de gesto, ou corpo, né? A gente sempre fala o corpo fala, então é o corpo, um olhar, a forma que você senta, a forma que você fala, então, é, a gente pode fazer leitura em vários outros sentidos, né? De várias maneiras (Entrevista com Amaral).

Em sua fala, percebi que há compreensão de que a leitura, além do texto escrito, se aplica ao texto oral, visual e gestual/corporal, no entanto, não chegou a uma resposta clara que destacasse seu entendimento relativo à leitura, de como ela acontece.

O participante Carlos Vergara, ainda direto nas respostas, conforme colocado anteriormente, relatou ter a mesma compreensão de leitura para leitura de imagem, que é “compreender a informação que a gente está recebendo, no caso visual”.

Para Ismael Nery, a leitura de imagem é “a interpretação da imagem de uma maneira que a gente pode identificar coisas nela criticamente”, a interação para se “tirar alguma informação/dado dela... ou uma opinião, uma moral...” (Entrevista com Nery).

Segundo Martine Joly (2007), a imagem existe desde os primórdios e para onde a pessoa for, ela existirá. Logo, uma iniciação básica à análise de imagens tiraria a pessoa de sua posição passiva frente às diversas imagens ao seu redor, que muito comunicam.

A leitura de imagem, para Villa-Lobos, passou a ser compreendida em sua docência, visto que sua formação foi em Música. Ele relatou que algumas disciplinas fizeram junção das linguagens musical e visual, mas que foi no desenvolvimento profissional o aprofundamento no assunto, devido à demanda pela disciplina de Arte.

Nisso, coube também refletir a respeito dos cursos de formação dos participantes, como também, nas especializações e/ou capacitações voltados para a linguagem visual, mais claramente, leitura de imagem.

Quadro 6 — Linguagem visual na grade curricular do curso de formação dos participantes

<b>CARLOS VERGARA</b>	Especificamente não, mas tinha a que abordava. Porque assim como tem a fala da Ana Mae, né, então acaba abordando um pouquinho também.
<b>ISMAEL NERY</b>	Sim, bastante. A gente tinha prática de desenho e pintura, mas teve uma que foi crucial para eu entender essa questão de leitura de imagem que foi a Semiótica, e também Fundamentos da Linguagem Visual. Ambas a gente trabalhou com essas questões de leitura de imagem e de símbolos.
<b>VILLA-LOBOS</b>	Eu me lembro que trabalhei com a poesia concreta em uma disciplina educativa, aplicação musical, bem aberta para o que o professor propunha. Então teve um período lá que eu trabalhei com leitura de imagens da poesia concreta brasileira e foi muito bacana. Até então eu não sabia dessa possibilidade, aí conhecendo a poesia concreta, nossa, eu me apaixonei, assim, muito pela questão, a estética visual do trabalho dos poetas brasileiros, e achei muito interessante como proposta de trabalho para a área.
<b>TARSILO DO AMARAL</b>	Tinha! Eu não estou lembrada agora qual a disciplina. (intervenção) Se tinha? Tinha, para... eu esqueci, não sei se é processo escultural, uma coisa assim, que a gente viu muito isso.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme o Quadro 6, pude perceber que o tema se fez presente nas graduações dos participantes, mas não consideravelmente. Vergara relatou que não tinha uma disciplina específica que tratasse disso, mas pôde conhecer um pouco quando se falava de Ana Mae Barbosa, sistematizadora da Abordagem Triangular (apresentada na Subseção 2.3 desta pesquisa).

Nery ressaltou ter tido muito contato com o tema, no desenvolvimento de práticas artísticas, e principalmente com a Semiótica e Fundamentos da Linguagem Visual, à qual relatou terem sido cruciais para compreender o tema.

Villa-Lobos contou que o contato tido com o tema foi quando estudou poesia concreta, sendo surpreendente para ele, pois desconhecia essa possibilidade. Ele ainda complementa que se apaixonou ao estudar a “estética visual do trabalho dos poetas brasileiros”. Quanto à Tarsila, identifiquei a sua dificuldade em responder à questão. Ela, sem se recordar com exatidão, após intervenção, disse ter visto em Processo Escultural, o que denotou ter tido pouco contato. Ressalta-se que Artes Visuais é sua terceira licenciatura, realizada na modalidade EAD, cujas dificuldades já foram mencionadas nesta pesquisa (Subseção 3.2).

Quadro 7 — Especialização e/ou capacitação voltada à linguagem visual

<b>CARLOS VERGARA</b>	Sim.
<b>ISMAEL NERY</b>	Capacitações (análise de desenho, fundamentos da ilustração digital, pintura aquarela baseada na técnica do Sumi-e).
<b>VILLA-LOBOS</b>	Não.
<b>TARSILO DO AMARAL</b>	Não.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com relação ao Quadro 7, em que se revelam as respostas dadas para a questão de especialização e/ou capacitação voltados para a linguagem visual, somente Vergara e Nery fizeram. Vergara, em sua afirmativa, não citou o que/quantas fez, diferente de Nery, que informou serem capacitações, citando-as. Diante desses dados, ressalto a fragilidade da formação dos participantes com o objeto da pesquisa (leitura de imagem) e a necessidade de uma contínua e sólida formação.

A formação permanente do professor contribui muito para o seu trabalho. Um curso de licenciatura não supre tudo aquilo que ele precisa para exercer a docência, e as especializações, capacitações, e outros meios de aperfeiçoamento são ótimas opções para se tomar conhecimento de saberes não apreendidos na formação inicial, necessários ao trabalho, e para se manter atualizado, frente às contínuas mudanças no mundo, que refletem na escola.

Uma formação que contribui nesse processo constante de aprimoramento é a denominada formação continuada, desenvolvida no ambiente escolar. Segundo Lilian Kemmer Chimentão (2009, p. 3), essa formação é entendida “como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos”.

Voltando-se especificadamente para a formação do docente de Arte, este enfrenta o grande desafio da polivalência, presente desde a implantação da Educação Artística no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 5.692/71. Mesmo com a Lei nº. 9.394/96, que tornou a Arte um componente curricular obrigatório, e com a renomeação de “Educação Artística” para “Ensino da Arte”, compreendendo a Arte como uma área específica do saber humano e não uma mera atividade, o problema persiste (BRASIL, 2005).

A polivalência é uma prescrição retrógrada. Ao cursar uma licenciatura em Artes, o docente recebe uma formação específica, tendo depois que “dar conta” de quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música, teatro), constituintes do componente curricular pela Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 (BRASIL, 2005). Nem todos os cursos na área abraçam essas



quatro linguagens, como, por exemplo, o que cursei (Artes Visuais), que não contemplava a dança. Essa falta também ocorre com temas específicos, como a leitura de imagem, que pode fazer parte da grade curricular do curso de Artes Visuais, mas não de Música.

Esse descaso com o Ensino da Arte não é recente. Segundo Barbosa (1989), na época de implantação da Educação Artística havia cursos para preparar professores de desenho (principalmente geométrico) e não de Arte-Educação nas universidades. Esse curso, assim como os de artes para crianças e adolescentes, eram oferecidos a professores e artistas pelo Movimento Escolinhas de Arte, muito ativo no país com suas 32 escolas.

Mediante a isso, em 1973, a decisão do Governo Federal, foram criados cursos de Arte-Educação nas universidades, com um currículo básico nacional.

O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau (BARBOSA, 1989, p. 170-171).

Conforme posto, analiso a polivalência como banalização do Ensino da Arte, ao julgar eficiente uma formação de apenas dois anos para atender tantas artes, sendo que, atualmente, nem as licenciaturas de quatro anos dão conta.

Embora seja desafiador lidar com essa imposição, se o docente de Arte não buscar aprender aquilo que não teve na graduação, tenderá a trabalhar com uma única linguagem artística, claramente a de sua habilitação, e isto refletirá na formação de seus alunos e na concepção que têm de Arte. Portanto, ressalto a importância de o docente se manter em constante formação.

Ao tratar de formação, cabe refletir na transposição didática, isto é, na transformação dos conteúdos aprendidos para melhor aplicabilidade em sala de aula e compreensão dos estudantes.

Esse processo de transformação do conhecimento se dá porque os funcionamentos didático e científico do conhecimento não são os mesmos. Eles se inter-relacionam, mas não se sobrepõem. Assim, para que um determinado conhecimento seja ensinado, em situação acadêmico-científica ou escolar, necessita passar por transformação, uma vez que não foi criado com o objetivo primeiro de ser ensinado. A cada transformação sofrida pelo conhecimento corresponde, então, o processo de Transposição Didática (POLIDORO; STIGAR, 2010, p. 3).

A transposição didática é corrente na prática docente, no entanto, nem todos os professores têm a facilidade de adaptar os conteúdos que cabem na sua disciplina. Alguns podem adaptar demais, perdendo o foco de dado conteúdo, ou até mesmo apresentando conceitos e informações equivocadas, enquanto outros nem sequer fazem a transposição.

Também é preciso considerar alguns fatores que possam dificultar esse processo de transposição, que é a redução da carga horária da disciplina (específica à Arte), a falta de recursos pedagógicos e de infraestrutura, a elaboração do material didático e a formação acadêmica.

[...] iniciativas de criação de cursos de formação continuada que priorizem o processo reflexivo, pelo qual o aluno e o professor tenham a oportunidade de confrontar novos conhecimentos com aqueles subjacentes à sua prática pedagógica, podem lhe oferecer pistas que o auxiliem em tão complexa tarefa (POLIDORO; STIGAR, 2010, p. 4).

Outro fator é a falta de abordagem/instrução nas formações. Embora a transposição didática seja da competência do professor, sua inclusão como tema a ser compreendido nas formações facilitariam o seu entendimento e a sua prática pedagógica.

#### 4.2 ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES ADOTADAS ANTES E DURANTE A PANDEMIA

Prosseguindo com as entrevistas, algumas questões se voltaram para o trabalho com leitura de imagem, desenvolvidos por esses participantes antes e durante a pandemia. No quadro abaixo, apresentam-se as respostas para a questão das estratégias adotadas pelos participantes no trabalho com a leitura de imagem, e também, as atividades desenvolvidas por eles.

Quadro 8 — Estratégias e atividades (antes e durante a pandemia)

<b>CARLOS VERGARA</b>	Eu trabalho, eu tento passar com a linguagem bem, mas não tão informal. Eu sempre gosto de buscar o contexto histórico da obra, o artista e passar alguns entendimentos de alguns autores que falavam dessa obra, entendeu?! Só que, primeiro, eu sempre busco, antes de passar isso, né, eu sempre busco para eles fazerem uma leitura descritiva, para descreverem o que estão vendo e o que poderia ser ali o entendimento da obra na visão deles. Depois, venho com essa outra abordagem, a gente fazer o entendimento do que o artista queria passar e ver se caso o entendimento do aluno teve com o entendimento do artista.
<b>ISMAEL NERY</b>	Eu fazia a leitura junto com eles em sala, de forma coletiva. Então, quando a gente estava observando obras, eu diluía essa leitura de imagem numa aula dialogada, fazendo perguntas. Quando a gente estava na pandemia sem essas aulas coletivas, por mais que a gente teve aquelas aulas síncronas, o pessoal não participava, aí eu comecei a passar roteiro de perguntas (eu não costumava passar isso, sempre procurava conduzir o que eu queria que eles vissem) para eles fazerem sozinhos (a leitura).
<b>VILLA-LOBOS</b>	A princípio, eu colocava uma imagem e pedia para eles interpretarem livremente, dizendo o que estavam entendendo daquela imagem. Depois, eu entrava um pouco no aspecto técnico da Imagem, quem foi o autor, contextualizando ao momento histórico, para propor novos olhares após saberem o contexto da imagem e se ainda tinha a ver com a leitura inicial que fizeram.
<b>TARSILA DO AMARAL</b>	Olha, antes da pandemia, bem, eu amo trabalhar com leitura de imagem, né? Então, eu sempre trabalhei, desde 2012 eu trabalho com arte e eu gosto de trabalhar com a leitura de imagem. Porque o texto, ele fica assim, muito cansativo. Essa é até uma inquietação minha de como trabalhar em sala de aula a arte, né? Porque se você trabalha só texto fica cansativo, e trabalhar só imagem também, né? Só que os alunos amam. Então, eu trabalho, levo uma imagem, ali eu discuto aquela imagem e, depois, a gente faz uma releitura de imagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com as respostas, pude identificar que os participantes seguem uma mesma estratégia geral no trabalho com leitura de imagem, adotando-se outras no processo. A começar com Vergara, que relata que o trabalho é desenvolvido com uma linguagem mais próxima do aluno, o que facilita sua compreensão neste processo. Primeiramente, o aluno é conduzido a desenvolver sua leitura mediante a imagem, para, depois, o participante apresentar a mensagem que se quis passar com ela, fazendo, assim, um paralelo com o que o aluno compreendeu, e se a sua leitura correspondeu à intenção do artista/criador.

Tratando-se do ensino presencial, o participante colocou que as estratégias/abordagens são as mesmas.

Então, as abordagens, eu acredito que seria a mesma, pois em sala eu uso muito Projetor, da gente fazer as leituras de imagem, e na aula on-line, assim, ficou a mesma coisa, porque eles observavam também né, ali na tela. Só que a adesão de alunos era bem menor do que presencialmente. Às vezes tinha dois, às vezes tinha cinco, às vezes não entrava ninguém, então caiu bastante por conta disso (Entrevista com Vergara).

Atendendo o objetivo de analisar o impacto da pandemia de Covid-19 e do ensino remoto emergencial no percurso do trabalho, sua colocação demonstrou que o ensino remoto teve as suas facilidades e suas dificuldades. Enquanto no ensino presencial usa-se Projetor para projetar as imagens na sala de aula, no ensino remoto a imagem era revelada diretamente pelo celular/computador que o aluno acessava. As imagens reveladas por esses aparelhos não perdiam sua qualidade e o participante ganhava mais tempo na sua aula, por não precisar do Projetor. No presencial, há dificuldade no agendamento para uso do Projetor — na quantidade desses aparelhos disponíveis (funcionando) — e as imagens projetadas por meio dele não têm a mesma qualidade, devido ao aspecto da parede, à iluminação da sala e a outros detalhes.

Houve também, no ensino remoto, a dificuldade de acesso à plataforma à qual as aulas eram realizadas. Conforme Vergara destacou, poucos alunos participavam das aulas devido à conexão da internet, e até mesmo pela sobrecarga da plataforma no aparelho de acesso. Essas dificuldades também foram apontadas por Nery.

Eu confesso que não gostei dessa forma de fazerem sozinhos, totalmente, porque eles vão na internet perguntar para o Google (por exemplo, eu ficava muito revoltado quando a primeira pergunta é o que você está vendo e o cara lá na internet pergunta o quê que ele estava vendo). Então na pandemia foi isso, eu senti essa dificuldade por conta da participação e por eles estarem fazendo meio sozinhos (Entrevista com Nery).

Com a fala do Nery em relação ao ensino remoto, ficou evidenciado o seu descontentamento, frustração no trabalho realizado com leitura de imagem neste formato. Isso devido à facilidade de consulta ao Google pelos alunos, que, abrindo uma nova aba de pesquisa no aparelho de acesso, buscavam as informações das imagens reveladas pelo participante, sem sequer desenvolver as próprias leituras. Assim, não havia uma boa interação entre os envolvidos na aula.

Quanto às suas estratégias, Nery relatou que, no ensino presencial, a leitura de imagem era conduzida através de questionamentos, que levassem os alunos a perceberem aquilo que ele queria que fosse visto, e, assim, construir uma aula dialogada. Já no ensino remoto, por não haver participação dos alunos, passou a adotar o roteiro de perguntas.

As estratégias adotadas por Villa-Lobos, não distante dos participantes anteriores, consistia em exibir uma imagem para que os alunos a interpretassem livremente, e, depois, era feita a contextualização dela pelo participante, para que os alunos a relacionassem com suas leituras iniciais. No ensino presencial, reforçou que também trabalhava desta forma, usando slides, imagens da internet e o livro didático.

Se é uma linguagem que hoje tem em qualquer lugar, é preciso tentar trazer essa realidade que eles já conhecem do mundo, do mundo da internet. Muitos deles ainda não tinham uma vivência, então antes da pandemia fazia esse trabalho extra livro com suporte de slides. E durante o início da pandemia, quando a gente usava o Microsoft teams, que era infelizmente uma ferramenta pesada, mas que a metade da turma conseguia participar, vi que a leitura de imagem se tornou até mais fundamental, porque não tinha vivência da sala de aula. Então eu colocava uma imagem via aplicativo e trabalhava ali, 3/4 encontros a mesma imagem ou algumas imagens, que foi o que eu consegui fazer no on-line, mas com muita dificuldade. Alunos tinham dificuldade de acesso por ser um aplicativo pesado, não muito bom de se trabalhar, que infelizmente foi escolhido aqui no estado (Entrevista com Villa-Lobos).

Na citação, referente às dificuldades da pandemia, o participante, além de ressaltar a dificuldade de acesso dos alunos devido à plataforma (e até mesmo internet), destacou algo muito importante, que são as vivências desses estudantes. No ensino remoto, os alunos não tinham as vivências em sala de aula, o contato direto com os professores e colegas, sendo a leitura de imagem a oportunidade de promover essas vivências.

O contato das pessoas com as imagens, que já era constante, amplificou-se na pandemia. Muitos trabalhando, comunicando-se remotamente por meio de computadores, celulares e tablets, devido ao isolamento, lidaram com muitas imagens, essas representando pessoas, fatos relacionados à pandemia, acontecimentos no mundo e outras mais. No ensino não foi diferente.

Com o ensino remoto, em que o ambiente virtual se tornou uma sala de aula, a internet foi uma ferramenta útil, especificadamente em aulas de Arte, para pesquisa e exibição de imagens, a qual Villa-Lobos constou. Conforme Luís Paulo Leopoldo Mercado (2005), na internet encontram-se muitos elementos que refletem a realidade das pessoas, sendo benéfico aproveitá-la em sala de aula. As experiências com a internet, “possibilitam que o aluno re-signifique seus conhecimentos, bem como seu próprio espaço e papel de sujeito conhecedor que atua sobre um mundo dinâmico e flexível de ser transformado” (MERCADO, 2005, p. 20).

Assim, reforça-se que não somente obras renomadas são importantes nas aulas de Arte, e sim, os diversos tipos de imagens, que estejam ligadas à realidade dos alunos. No caso da pandemia, muitas foram produzidas, sendo de grande proveito seus usos.

Ainda com base na análise da resposta de Villa-Lobos, este falou sobre o retorno à sala de aula, que aconteceu aos poucos no formato híbrido. As turmas neste retorno foram divididas em grupos, e a cada semana, um participava das aulas presenciais.

Uma semana uma metade de cada turma e outra na semana seguinte, então você dava a mesma aula assim, por várias semanas. Então eu fiquei sem saber o que fazer, porque muitos não tinham visto os conteúdos que eu trabalhei durante as aulas on-line. Aí eu pensei justamente na leitura de imagens, nos vídeos, como recursos de fazer isso, sem perder o foco dos conteúdos, visto que ficaram defasados na questão conteudista (Entrevista com Villa-Lobos).

Para ele, a rotatividade dos grupos foi difícil, pois muitos alunos não participaram das aulas remotas, e, em vista da defasagem, teve que trabalhar o mesmo conteúdo por semanas, considerando que a disciplina tem aproximadamente 10 (dez) aulas por bimestre.

Segundo Camilla Viana de Souza Gonçalo *et al.* (2022, p. 3), a defasagem refere-se à “distância existente entre o que um estudante sabe e o que ele deveria saber em seu atual ano letivo”. Este já era um problema do qual os docentes se lamentavam, e, com a pandemia, isso agravou, mesmo com as aulas on-line e as apostilas disponibilizadas nas escolas. No retorno ao presencial, foi visível que faltava em muitos alunos não somente conhecimentos específicos das disciplinas, mas também o desenvolvimento da leitura e escrita — muitos desses foram encaminhados para sala de articulação. Assim, vale ressaltar que o contato direto do professor com o aluno é muito importante para diminuir essas faltas, pois, presente, ao ver as dificuldades, já busca melhores estratégias para saná-las e/ou amenizá-las.

Para concluir com a questão das estratégias adotadas e atividades desenvolvidas antes e durante a pandemia, tem-se a resposta de Amaral. A participante disse ser apaixonada por leitura de imagem, e que trabalha com isso há dez anos, segundo o ano mencionado. Com isso, devo ressaltar que sua formação na área foi anos à frente, o que indica duas coisas: lecionou a disciplina de Arte sem ter formação específica; trabalhou com leitura de imagem na disciplina que corresponde à sua formação inicial.

No que concerne ao primeiro indício, Paola de Farias Oppitz (2017) destaca o descaso ainda existente com a disciplina de Arte. Assim, como no Rio Grande Sul, realidade à qual ela retratou, em muitos outros estados, professores com diferentes licenciaturas preenchem a carga horária da disciplina, e como reforça, até mesmo de outras áreas do conhecimento, que seriam “professores de Biologia, Geografia, Filosofia” e outros (OPPITZ, 2017, p. 140).

Para Ricardo Ottoni Vaz Japiassu (2001, p. 23), o ensino de Arte “na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e

estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou “luxo”. Logo, concebendo a disciplina desta maneira, o que importa não é a formação da pessoa que a leciona, e, sim, o preenchimento do currículo escolar sem contratar outro professor para evitar “gastos”. Isso não justifica que todos os professores formados na área sejam qualificados, pois isso é consequência de uma aprendizagem contínua, mas, muitas vezes, mesmo havendo professores de Arte disponíveis, dão preferência a quem já está na escola — estes assumem a disciplina como aulas adicionais.

Relatando sua inquietação no trabalho com a Arte em sala de aula, Amaral disse como trabalhava com a leitura de imagem com os seus alunos. Em sua fala, “eu trabalho, levo uma imagem, ali eu discuto aquela imagem e, depois, a gente faz uma releitura de imagem”, destaca-se uma prática não mencionada pelos outros participantes, que é a releitura.

Assim, eu sempre gosto de trazer um exemplo, né? Sempre que eu posso, eu faço um, eu falo ó, esse aqui é meu, foi a minha ideia. E agora eu quero a ideia de vocês. Aí eu sempre dou um exemplo pra dar uma luz pra eles. Porque se você chega lá e fala faz assim, é, eles ficam sem saber por onde começar. E se você dá exemplos, você fala, ó pode fazer, coloca um coqueiro aqui tá, um cacto pode colocar um coqueiro, ou na cidade grande, pode fazer o trânsito, o que que você quer falar, né? Sobre o que você quer falar (Entrevista com Amaral).

A releitura, com base em Buoro (2022), consiste na produção de uma obra a partir de outra, havendo, neste processo, uma reinterpretação. Para isso, pode-se abraçar diferentes temáticas, suportes, técnicas e materiais. Longe disso, passa a ser entendida como cópia.

Figura 9 — Releitura Abaporu



Fonte: Releituras orientadas por Amaral, participante desta pesquisa (2022).



A releitura é uma opção de atividade a ser trabalhada no processo de leitura de imagem, e não isoladamente. Refletindo sobre a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2005) e a mutualidade dos seus três eixos — que não precisam ser, necessariamente, desenvolvidos sequencialmente, ao realizar sua leitura sobre uma imagem (apreciação), e tomar conhecimento dela por meio do professor ou pesquisa na internet (contextualização) —, o aluno desenvolverá suas habilidades de criação e reinterpretação (produção), podendo apresentar na releitura sua realidade, aquilo que gosta, que sente.

No Quadro 9, apresentam-se as respostas dos participantes quanto ao questionamento dos livros literários ilustrados, podendo-se observar que os participantes Vergara e Amaral não fizeram uso. Considero que a pergunta foi mal formulada, pois, em um dado momento, direcionei-me somente a livros compostos por imagens, que se diferem dos ilustrados por conterem narrativas, o que pode ter influenciado na resposta de Amaral.

Quadro 9 — Uso de livros literários ilustrados

<b>CARLOS VERGARA</b>	Não.
<b>ISMAEL NERY</b>	HQs (PDF).
<b>VILLA-LOBOS</b>	Livro “A História da Arte”, de Gombrich.
<b>TARSILA DO AMARAL</b>	Não.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nery disse que utilizava história em quadrinhos, no formato PDF, e Villa-Lobos, o livro “A história da Arte”, de Ernst Gombrich. O livro é bem amplo, composto por muitas obras de alta resolução, ligadas a diversas manifestações artísticas retratadas. Não é tão acessível, mas vale o investimento do docente.

A participante Amaral relatou não gostar de utilizar o livro didático por ser “um pouco fora da realidade” dos alunos, fazendo uso da internet para pesquisar o que precisasse. Coube a ela também dizer que, mesmo com as apostilas do governo, as quais substituíram os livros didáticos a partir de 2022, continuava utilizando a internet como ferramenta na busca de atividades correspondentes aos temas do material. Com relação ao livro literário ilustrado, não houve resposta por direcionar-me equivocadamente aos livros compostos somente por imagens, aos quais ela disse não usar por falta de acessibilidade.



As apostilas mencionadas por Amaral fazem parte do Sistema Estruturado de Ensino, contratado no dia 10 de dezembro de 2021, em Cuiabá. Produzidas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), são regionalizadas, seguindo os padrões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT).

Nos materiais do “EF – anos finais”, uma paisagem estampava as capas, diferente do “EM”, que era a imagem de cajus. Em um único caderno bimestral, contemplava-se muitas disciplinas, sendo algumas em cadernos separados, como, por exemplo, Arte no EM. Com a realização do concurso artístico “Você na Capa: compartilhe o seu talento”, pela SEDUC, em 2022, obras feitas por alunos do estado foram avaliadas e selecionadas para ilustrar os materiais de 2023. Para cada segmento, quatro obras foram escolhidas, o que corresponde ao número de bimestres do ano letivo. Os alunos vencedores e professores orientadores foram premiados.

Figura 10 — Cadernos do Sistema Estruturado de Ensino 2022



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (2022).

O Sistema Estruturado, segundo a SEDUC, compreende “um ciclo de gestão de aprendizagem composta por ações direcionadas à formação continuada com duração de 120h por ano, avaliações bimestrais, material didático e plataforma digital” (RIBEIRO, 2021). Posto em prática em 2022, professores passaram a utilizar os novos materiais, a realizarem cursos via plataforma, e a aplicarem avaliações externas (além das internas) voltadas para o Sistema, no início e no término do ano letivo.

Para a SEDUC, o Sistema “auxiliará no desempenho dos estudantes e melhoria dos índices educacionais” (RIBEIRO, 2021), afirmativa essa que só poderá ser comprovada com o passar dos anos.

Quadro 10 — Apostilas do Sistema Estruturado – Seduc/MT

<b>CARLOS VERGARA</b>	Olha, facilitar eu não sei se facilita. Eu acredito que dê para trabalhar um pouco, mas facilitar, se eu acredito, não, eu acredito que teria que melhorar bastante. [...] E o material é muito extenso né?! A gente tá terminando o primeiro bimestre e eu acabei o primeiro capítulo do material estruturado. Eu tenho um segundo capítulo, então assim, eu vou ficar uns dois bimestres com um livro que era para ser trabalhado em um, muita coisa .
<b>ISMAEL NERY</b>	Tudo depende de como o professor vai conduzir na sala e eu vejo que essa liberdade está sendo tomada um pouco, porque uma coisa era a gente ter o livro didático (material paradidático), podendo utilizar se quisesse e como quisesse, agora com essa ideia de material estruturado, sinto que algumas coisas são muito mandatórias/obrigatórias – o professor tem que seguir ali, tantas páginas, tornando o trabalho muito mecânico.
<b>VILLA-LOBOS</b>	Olha, eu acho que os que eu estou trabalhando, até então não ajudam, sabe. A começar pelo primeiro ano do ensino médio, que virou uma disciplina eletiva, e que nem material tem. Eu vejo que as escolas têm adotado uma recusa em usar os livros didáticos do PNLD e usar esse material da Fundação Getúlio Vargas que está sendo colocado pelo estado.
<b>TARSILO DO AMARAL</b>	Olha, tem imagem, tem até imagem lá nele. Eu achei bom nesse sentido aí, que eu vou ter em mão, vai estar nas mãos dos alunos. Então eu gostei desta apostila por isso. Eu só achei assim, pouco tempo.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para Vergara e Amaral, os materiais são muito extensos. Compreendendo que são apostilas bimestrais, trata-se de uma quantidade grande de conteúdo para ser trabalhada durante pouco tempo. Conforme Vergara, as apostilas precisam ser melhoradas, e muito, e quanto à leitura de imagem, dá para usá-las, mas não facilitam o trabalho.

[...] não tem como trabalhar muito com a leitura de imagem né, até porque o livro não traz esse recurso detalhado. Por exemplo, a gente pode pegar o quadro do Guernica do Picasso e destrinchar ali, cada imagem especificamente e falar para o estudante o que significa cada um né, tem um olho, e aí tem um cavalo, tem a mão decepada, entendeu. E o livro não traz esse recurso (Entrevista com Vergara).

O participante Nery considerou que o uso desses materiais tira a liberdade do professor, diferente dos livros didáticos (paradidáticos). Conforme relatou, “algumas coisas são muito mandatórias/obrigatórias”, tendo o professor que seguir aquilo que é posto para o bimestre. A

respeito da leitura de imagem, este percebeu que “algumas ideias já são empurradas da leitura”, pois, nos materiais, são colocados pontos específicos das obras para serem tratadas. Para ele, isso é colocar o professor em uma “fabricazinha”, pois o trabalho torna-se mecânico.

Na resposta de Villa-Lobos, ele afirma que não há contentamento com o material por parte de algumas escolas. Segundo diz, as imagens são desordenadas, fora de contexto, não correspondendo aos períodos corretos da História da Arte, e os assuntos são rasos, o que não contribui para o trabalho com a leitura de imagem. Ele também destacou a falta de material no primeiro ano do Ensino Médio, no qual a Arte tornou-se uma disciplina eletiva.

Tendo em vista as dificuldades tidas no trabalho com leitura imagem, algumas já apresentadas até o momento, por meio das respostas dos participantes, também foi oportuno levantar uma pergunta que tratasse da carga horária da disciplina de Arte e do ambiente escolar.

Quadro 11 — Carga horária da disciplina de Arte e a infraestrutura/recursos escolar

<b>CARLOS VERGARA</b>	Assim, a escola, na maioria, né, não tem um material que a gente precisa. Então, eu adquiri um Projetor e uma caixa de som, porque eu trabalho bastante com imagem e com vídeo. Então, eu tive que adquirir os dois para não passar nenhum tipo de perda de aula, né, porque a gente já está perdendo. Só tem uma aula e ainda perder para ligar, para correr atrás de Projetor, para correr atrás de som, para ligar esses materiais.
<b>ISMAEL NERY</b>	No Ensino Médio, a gente tem somente uma hora aula por semana, isso me incomoda bastante, porque eu não gosto da ideia de ter que deixar o resto para depois — ou você faz a prática ou você faz a teoria, os dois não dá tempo de fazer em uma aula, aí fica muito superficial. [...] Quanto à infraestrutura/recursos das escolas, também interfere. Assim, trabalhei em escolas que tinham uma boa estrutura e não faltava material (não tive muito problema com isso), mas, às vezes, um material mais específico faltava (exemplo, jornal, que hoje em dia está difícil de achar).
<b>VILLA-LOBOS</b>	Eu posso confirmar sem dúvida que prejudica bastante. Uma aula por semana é, sim, muito pouco, muito pouco mesmo. Acho que prejudica não só a leitura de imagens como qualquer outro tipo de linguagem artística. Se eu vou trabalhar um filme, por exemplo, como é que eu faço com uma aula, tendo que ficar dividindo, passar partes semana por semana, e nem saber mais onde que parou no filme, já perdendo aquela experiência. [...] E aí tem feriados, avaliações externas que acaba pegando as aulas. E ainda todas as dificuldades que a gente enfrenta em relação à infraestrutura, aos recursos que ainda são muito escassos, porque você tem que ficar reservando com muita antecedência, por exemplo, um projetor, levar a extensão da própria casa, adquirir coisas do seu próprio bolso.
<b>TARSILO DO AMARAL</b>	Muito! Muito! Ano passado eu ganhei uma sala de aula, né, tinha uma sala lá que não estava usando e a diretora falou que eu podia. Então estava ótimo ano passado, eu trabalhei, fiz assim belíssimos trabalhos, né! E este ano que é uma aula só, eu estou pensando, não sei como eu vou trabalhar. [...] Então, assim, é preciso de ter um espaço reservado, e aí não tem, e acaba não tendo o recurso também. Muitas coisas que a gente acha, a gente pode trabalhar, fazer uma aula bacana, mas não tem recurso. Você pede para os meninos trazerem, não tem, né. A gente tem essas dificuldades.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No Quadro 10, pode-se observar na fala de Vergara a dificuldade de lecionar a disciplina de Arte por ter apenas uma aula por semana, e por faltar recursos. Colocando a falta de materiais necessários nas escolas, disse ter adquirido os seus próprios aparelhos para não prejudicar o seu trabalho, ressaltando, inclusive, a perda que os professores de Arte já tiveram, que é a redução da carga horária da disciplina. Para ele, essa aquisição contribuiu muito, pois não precisa “correr” atrás de aparelhos, o que acaba tomando o tempo da aula.

Para Nery, também é muito difícil lecionar com apenas uma aula por semana, não tendo como trabalhar teoria e prática em um único horário.

Eu sempre gosto de combinar prática e teoria, para eles terem contato com a teoria para entender e também praticar, colocar isso em produção – quando você tem que dividir em duas semanas ou há um tempo depois, tem aluno que nem lembra o que a gente estava falando, não relaciona as duas coisas (fica rachada essa relação entre teoria e prática), tem aluno que só vai vir na teoria ou só vai vir na prática, então ele vai buscar sempre uma visão parcial desse estudo (Entrevista com Nery).

Para o participante, as interrupções da teoria e da prática artística tornam o trabalho superficial, sem o devido alcance, pois a prática contribui para a apreensão do conteúdo, e sendo feita distantemente, não se é tão eficaz.

Em se tratando da infraestrutura e dos recursos das escolas, Nery disse que isso também interfere no trabalho do professor, mas que trabalhou em escolas boas, com algumas faltas relacionadas a materiais mais específicos, como, por exemplo, jornal.

O participante Villa-Lobos, não diferente de Vergara e Nery, destacou a dificuldade com relação à carga horária semanal da disciplina. Com apenas uma aula, não consegue pôr em prática o que gostaria, pois o tempo é curto, havendo as interrupções, em que um conteúdo pode tomar duas ou mais semanas. Tendo poucas aulas por bimestre, também menciona os feriados e avaliações externas, que diminuem este número.

E ainda todas as dificuldades que a gente enfrenta em relação à infraestrutura, aos recursos que ainda são muito escassos, porque você tem que ficar reservando com muita antecedência por exemplo, um projetor, levar a extensão da própria casa, adquirir coisas do seu próprio bolso. Então uma aula para você analisar uma imagem ou outra linguagem é um trabalho praticamente impossível de se realizar, falando com sinceridade. Às vezes uma escola grande tem 3/4 projetores no máximo sem saber se funciona e você não consegue reservar porque reservaram na sua frente (Entrevista com Villa Lobos).

Ao falar da infraestrutura escolar e dos recursos disponibilizados, Villa-Lobos foi bem abrangente, enfatizando a escassez em todas as escolas de Mato Grosso. Assim como Vergara, o participante retrata a dificuldade com os aparelhos — nas escolas há poucos disponíveis/funcionando, e se não agendar com muita antecedência, o professor fica sem; também há falta de extensões/cabos para ligá-los, levando alguns ou muitos professores a arcarem com os custos. Para ele, isso é prejudicial para o andamento das aulas, sendo impossível trabalhar de maneira eficaz.

A participante Amaral, por sua vez, revelou sua insatisfação com a diminuição de aulas de Arte, o que dificultou o seu trabalho. Ela disse que em 2021 estava ótimo, tendo uma sala específica para desenvolver suas aulas práticas, o que não se seguiu em 2022.

Essa semana o coordenador falou para eu trabalhar sobre a arte indígena que está todo mundo na escola trabalhando, e eu já falei para ele como eu vou trabalhar com uma aula só, não tem como eu colocar a tinta guache, forrar a mesa e fazer isso no início da aula e no final da aula eu desmanchar tudo isso e arrumar a sala. Está difícil, entendeu? [...] Como se trabalhar? Porque assim, acaba fazendo uma bagunça, né. Teve uma vez que a coordenadora foi lá pedir para eu manejar os alunos, mas ela chegou lá e viu todo mundo trabalhando, só que se eles estavam pintando e conversando, né, fazendo aquele “auê”, mas estava todo mundo fazendo, né (Entrevista com Amaral).

A fala de Amaral, considerada um desabafo, demonstra indignação e tristeza pela situação e pela falta de compreensão dos gestores. Primeiramente, por ter apenas uma aula na semana, e que, segundo ela, por não ter uma sala específica e outros recursos para desenvolver as práticas artísticas. Um coordenador, ao pedir determinado trabalho ao professor, precisa se pôr na sua realidade, ter conhecimento do que tem ou falta para o desenvolvimento deste trabalho, para depois não dizer algo sem fundamento.

A participante também colocou que, quando há pedido de materiais para os estudantes, esses não os levam para a aula. Com isso, deve-se compreender que nem todos têm condição de adquiri-los, por mais simples que pareça ser. Quando um professor pede ao diretor/coordenador(a) algumas cartolinas, por exemplo, aparentemente acessíveis, pode receber uma resposta como “peça aos alunos para trazerem”, mas este pediu justamente por já ter vivenciado a situação de que nem todos puderam levar, prejudicando a aula que planejou. Há alunos que têm, sim, condição, mas esquecem de comprar e levar, no entanto, não se pode ignorar a realidade e dificuldade de muitos outros.

Por fim, com o objetivo de preencher lacunas que possam ter ficado nas entrevistas, abriu-se espaço para os participantes fazerem suas considerações a respeito do objeto de pesquisa e das questões levantadas no roteiro.

O participante Vergara disse acreditar que a maioria dos professores de Arte não trabalham com a leitura de imagem. Considerando que antigamente o professor não tinha formação em Arte, e que os novos da atualidade não trabalham com leitura, ressaltou a falta de cursos/formações que atendam às especificidades da disciplina. Esses cursos/formações, aos quais ele disse serem “lançados”, geralmente atendem temas educacionais — são importantes, mas não exclusivos a prática do professor.

Para Nery, a leitura de imagem é um tema interessante para ser pesquisado, pois as pessoas vivem em uma cultura visual, sendo importante compreender as imagens que as cercam. Ele também colocou que a investigação ressaltará a importância da disciplina no mundo.

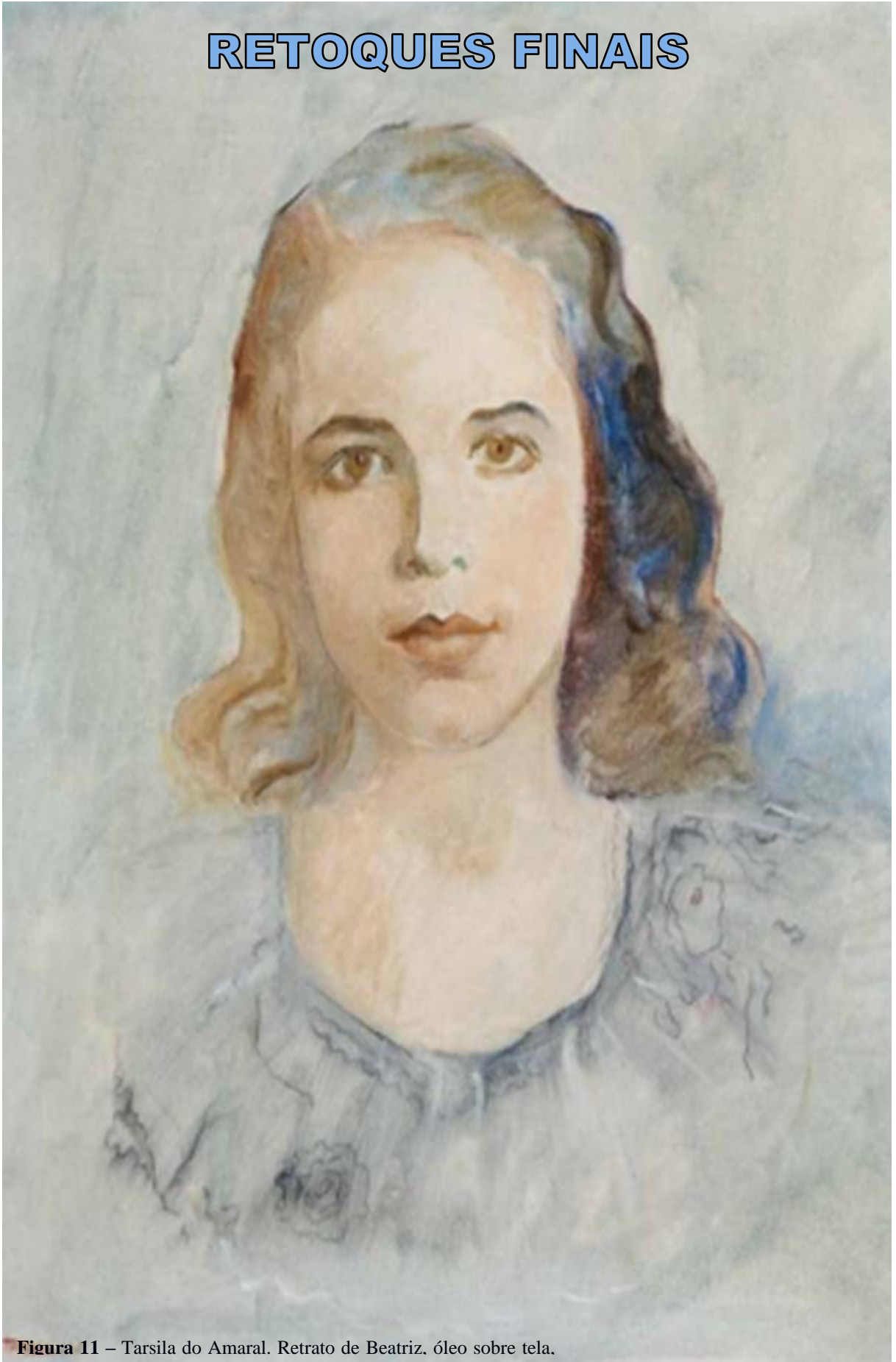
Villa-Lobos, por sua vez, disse que o tema é muito válido, porque as pessoas estão condicionadas à linguagem escrita/verbal, não percebendo que a imagem também é uma linguagem. Para ele, compreender a imagem como linguagem é muito importante, e trabalhar com ela não engrandece somente a disciplina de Arte, mas as outras também.

A participante Amaral, ao revelar sua indignação com o governo na retirada de uma aula de Arte, disse que isso foi desumano, e acabou assumindo até aulas adicionais por insistência da diretora escolar. Na diminuição de aulas, diminui-se o número de professores, e quando restam poucas turmas, alguns deles, já com a carga horária completa, as assumem como adicionais.

Amaral também falou sobre as queixas de muitos professores por pedagogos lecionarem a disciplina de Arte, mas que muitos, formados na área, fazem qualquer coisa em sala de aula. Para ela, a formação é fundamental para que esses professores revejam suas práticas.

Retomando a primordialidade de uma sólida formação e de sua continuidade ao longo da carreira profissional, infere-se que a formação do docente em Arte está refém da racionalidade técnico-pedagógica, pois nenhum participante da pesquisa abordou a intuição em suas práticas de leitura da imagem, importante para o fruir artístico, sobretudo pela relação que ela tem com a imaginação.

## RETOQUES FINAIS



**Figura 11** – Tarsila do Amaral. Retrato de Beatriz. óleo sobre tela.



## 5 RETOQUES FINAIS

---

*vai ler até nas estrelas  
e no som do coração.  
(AZEVEDO, 1999, p.42).*

Esta dissertação, intitulada “Trabalho Docente com leitura de imagem em aulas de Arte no contexto de pandemia”, teve por finalidade compreender o trabalho dos professores de Arte com leitura de imagem, particularmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e o impacto da pandemia de Covid-19 e do ensino remoto emergencial.

Primeiramente, apresentei na seção 2 concepções de leitura e leitura de imagem, alfabetização e letramento visual, e a Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (2010). Em seguida, na seção 3, o caminho metodológico da pesquisa.

Na referida seção, para atender ao objetivo de identificação da formação dos professores de Arte, efetivados na rede pública estadual em Rondonópolis, entrei em contato com a Assessoria Pedagógica. A partir dos dados, observei que um grande número de formações não foi informado, e das que estavam apresentadas, a maioria dos efetivados eram licenciados em Artes Visuais.

Na aplicação do questionário, objetivei conhecer o perfil de cada participante e fazer uma sondagem acerca do objeto da pesquisa. Ressalto que os professores colaboradores eram da rede pública estadual e atuavam no município de Rondonópolis, Mato Grosso. Também com o interesse por averiguar se houve interrupções na prática com leitura de imagem durante a pandemia, os participantes constaram não ter interrompido, o que me levou a dispensar um bloco de questões da entrevista.

Quanto à formação dos participantes da pesquisa, observei que apenas um se formou em instituição pública (MG), o que me levou a refletir sobre escassez de licenciaturas em Arte disponibilizadas nas instituições públicas de Mato Grosso. Em consulta aos sites de instituições públicas (IFMT, UFMT, UFR, UNEMAT), somente a UFMT (licenciatura e bacharelado em Música) e a UNEMAT (Artes Visuais e Teatro) ofertam cursos na área da Arte. Também coube refletir no ensino EaD e em suas implicações no ensino da Arte, visto que um dos participantes cursou licenciatura em Arte Visuais nessa modalidade, sendo sua terceira graduação.

Na seção 4, visando analisar as concepções que os professores participantes da pesquisa tinham de leitura e leitura de imagem, notei a dificuldade deles para falar sobre o assunto, visto que esta prática trata de uma experiência essencialmente sensível, intuitiva. Além disso, a falta



de clareza na formulação das respostas poderia ter sido motivada em razão do nervosismo em ser entrevistado(a), a preocupação ou um outro motivo.

Quanto ao desenvolvimento da leitura de imagem que os participantes expuseram, não posso afirmar total compreensão, visto que, segundo seus relatos, após darem espaço à leitura espontânea dos estudantes, contextualizavam a imagem. Cabe indagar: como essa contextualização era feita? Apresentando somente os dados da imagem e/ou sua leitura fornecida no Google? Destrinchando a imagem no desenvolvimento da leitura ou a compreendendo em sua totalidade?

Diante disso, destaco como essencial a formação para atuar como docente em Arte. Não somente a graduação, mas também a formação continuada por meio de cursos, leituras, grupos de estudo e outros, pois são fundamentais para o melhor desempenho da função. Para dar conta das quatro linguagens artísticas obrigatórias da disciplina (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), esses docentes precisam se manter atualizados, em constante formação. Contudo, isso não desconsidera a polivalência imposta como sendo um descaso com o ensino da Arte na Educação Básica.

A polivalência, presente desde o tempo da Educação Artística, ainda é exigida desse profissional, que possui uma formação acadêmica específica em Arte — mesmo que sua formação tratasse de todas as linguagens obrigatórias da disciplina, quatro anos não seriam suficientes. Portanto, formado(a) em Música, Teatro ou outra linguagem artística, o professor precisa buscar se qualificar mais na sua área de formação e nas demais linguagens obrigatórias da disciplina.

Ao colocar que o docente precisa buscar conhecimentos que agreguem à sua profissão, ao seu trabalho em sala, não estou julgando como certa a exigência da polivalência. Longe disso, destaco que não há sequer condições para o professor polivalente ao qual tanto se exige. A redução da carga horária da disciplina para uma aula por semana, a falta de recursos pedagógicos e a infraestrutura das escolas, são alguns fatores que nada contribuem para sua prática docente.

Também ressalto, mais uma vez, como sendo um fator, a formação acadêmica do professor de Arte, que não abrange todos os componentes dispostos “lindamente” no currículo. Nas escolas nem sequer são ofertados cursos e formações que sejam voltados para a disciplina. Aqueles que a secretaria de educação oferta são direcionados a temas educacionais e às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, desconsiderando as necessidades de outras disciplinas e o preparo desses professores.

Visando também verificar quais atividades e estratégias esses professores propuseram para os estudantes antes e durante a pandemia relacionadas à temática dessa pesquisa, pude perceber semelhanças. Como já apresentando, eles relataram apresentar imagens aos alunos para que eles desenvolvessem suas leituras, e depois, contextualizá-las. Apesar de haver sido mencionada a Abordagem Triangular e a Semiótica, as estratégias não foram pautadas nelas. A releitura, dita por um dos participantes, foi o diferencial no processo.

Dos fatores que não contribuem para o trabalho do professor de Arte, destaquei a redução da carga horária da disciplina, considerada um “calo no pé” pelos participantes, uma ação desumana. Trabalhar a teoria e prática artística em uma aula por semana, que totalizam aproximadamente 11 aulas por bimestre, é muito complicado, praticamente inviável. O professor, devido a isso, tem dificuldades no seu trabalho, pois não há tempo suficiente, recorrendo ao simples e rápido, como um desenho impresso para colorir. O desenho, posto nessa situação, não é uma atividade artística, e sim uma ocupação do tempo e dos estudantes, sem finalidade pedagógica significativa.

Os materiais do Sistema Estruturado de Ensino, abordado nas entrevistas, foram postos como extensos, apresentando conteúdos distantes da realidade dos alunos, imagens fora de contexto e leituras já “impostas” de algumas dessas imagens. O material já propõe a quantidade de aulas para cada conteúdo, o que é incoerente com a realidade da disciplina, que tem poucas aulas, precisando ainda considerar nesse pouco espaço de tempo a aplicação de provas (internas e externas), feriados e situações que diminuem essa quantidade, como festividades, palestras, visitas e outros.

Também são fatores os recursos pedagógicos e a infraestrutura escolar. Os participantes destacaram o número insuficiente de projetor multimídia nas escolas e que estejam em bom funcionamento, e também, a dificuldade no agendamento desses aparelhos, que são muito disputados, precisando agendá-los com muita antecedência. Com relação à infraestrutura, não há sala de Arte para desenvolver as práticas, que costumam acontecer na sala de aula ou outro espaço, que, muitas vezes, acaba tumultuando por chamar atenção em relação à “bagunça”, com materiais e conversas, ou por alunos de outras salas que se aproximam. Um dos participantes, inclusive, relatou ter sido abordado por isso.

É muito triste ver em que situação a disciplina de Arte se encontra. Foram anos de lutas para que ela fizesse parte do currículo escolar, e que outras linguagens, além das artes visuais se tornassem obrigatórias. Hoje, ela continua precisando ser valorizada, assim como outras disciplinas. Para a educação brasileira, e mais especificadamente para o governo de Mato Grosso, ela não tem tanta importância, pois, se tivesse, não reduziriam sua quantidade de aulas,

investiriam mais na infraestrutura das escolas, em sala de Arte, sala de vídeo, e até mesmo anfiteatro. Enquanto há investimento nas redes privadas, na rede pública, o poder público deixa de lado, infelizmente.

Um professor formado em Arte tem dificuldades para lecionar porque tem poucas aulas, não há recursos para seu trabalho, não há sala específica para as práticas, não há formações que atendam suas necessidades.

E como trabalhar com leitura de imagem nas aulas de Arte, com um material tão extenso para poucas aulas? E como mostrá-las aos alunos se não há projetores o suficiente e que funcionem? A impressão com qualidade e em quantidade para atender aos estudantes se torna onerosa. E como fazer agendamento desses aparelhos com tanta antecedência, sendo preciso primeiramente do planejamento? E se algum aparelho queimar ou sofrer outro dano, reduzindo ainda mais o seu número na escola?

Muitas são as perguntas, que podem parecer fáceis de lidar quando não se é o professor em ação. É claro que se deve considerar que o professor precisa compreender o que é leitura de imagem para poder desenvolvê-la, mas as complicações referentes à escola influenciam sua prática.

Desenvolver essa pesquisa me fez voltar ao início da minha graduação e da docência. Uma experiência boa, mas triste, por ver que permanece o descaso com a disciplina que ainda leciono. Quando ingressei no curso de licenciatura em Artes Visuais, eu já tinha um pouco de noção do valor com que muitos estudantes e gestões escolares, assim como o próprio governo e secretarias de educação atribuíam à disciplina.

Comecei a atuar como professora de Arte a partir dos 19 anos, quando estava no terceiro ano acadêmico. Embora feliz pela oportunidade de trabalhar na escola em que estudei, fiquei frustrada pelo descaso dos estudantes com a disciplina, experiência que novamente se repetia em minha vida, mas não mais como uma aluna, e sim como uma professora. Para eles, as aulas de Arte não tinham importância, então, preferiam somente desenhar, ficar à toa ou “fazer graça”, e até mesmo “matar” aula.

Essa desvalorização também partia dos docentes de outras disciplinas. Eu percebia que havia uma hierarquia, e que o docente de Arte não tinha voz como um de Língua Portuguesa, por exemplo. Em conselho de classe, julgavam as minhas avaliações, com dizeres como “nota baixa em Artes, como assim?” — os estudantes poderiam ter dificuldades em Matemática, Física, Inglês..., mas Arte, não, porque nas aulas “só desenham”.

Foram situações desafiadoras. Quando eu desenvolvia algo que não fosse desenho, como um texto na lousa, uma leitura, uma prática artística, uma prova, os alunos reclamavam,

sempre com as mesmas falas como “achava que Arte era desenhar”. Culpá-los por este pensamento não seria correto, pois isso seria a reprodução dos dizeres de seus pais, ou até mesmo porque não tiveram vivências artísticas com outros professores. O que cabe a mim, professora, é continuar em frente, fazendo a diferença.

Segundo Larrosa (2002), a experiência é única, transformadora, é uma passagem ao inexplorado. Pelas escolas que tenho passado, diferentes experiências têm me alcançado, e embora nem todas tenham sido aprazíveis, contribuem para o meu crescimento. Oportunizar os alunos a experienciar a Arte é gratificante.

Diante da desvalorização e dos muitos desafios, eu não poderia desistir, investir em uma outra profissão que não fosse a de professor? De duas aulas semanais, restaram-me uma. Não tenho sala de Arte para desenvolver as práticas artísticas, e quando ocupo outros espaços, posso ouvir reclamações de “olha a sujeira, o barulho, a bagunça...”. Quanto aos Recursos pedagógicos, nem todas as escolas têm o suficiente. Acham que minha função é de decoradora. Não seriam motivos suficientes para eu desistir?

Desde minha adolescência eu quis ser professora, e tenho seguido em frente, independentemente das circunstâncias. Já chorei, fiquei frustrada inúmeras vezes, sobrecarregada, mas nunca me vi em uma outra profissão. Eu acredito que meu trabalho tenha feito e ainda faça a diferença, de alguma forma, na vida dos meus alunos, e até mesmo dos meus colegas de profissão. Muitos estudantes gostam da disciplina de Arte e ficam chateados por terem apenas uma aula por semana, e com razão. Embora desafiador, eu, como professora de Arte, preciso resistir, desempenhar o meu trabalho da melhor forma possível, mesmo com as muitas demandas exaustivas do ambiente escolar.

Os meus alunos precisam compreender que Arte não é só desenhar. Eles precisam conhecer as várias expressões artísticas, na teoria e na prática, seus benefícios e inserções na sociedade. Precisam aprender a ler imagem — uma pintura pode ser lida, assim como uma fotografia, uma escultura, um gesto, um olhar. Com a Arte, é possível aprimorar as capacidades perceptivas, criativas, imaginativas e inventivas dos alunos no processo cognitivo.

Quero ter esperança, mesmo que a situação não vá bem. Esperança que a disciplina volte a ter duas aulas semanais, que muito contribuirá para o desenvolvimento da leitura de imagem e de outras práticas. Espero que a Arte seja valorizada no país e que suas necessidades no ambiente escolar sejam pautas.

Há muitos alunos com potencialidades artísticas nas escolas, muitas vezes deixadas de lado porque não há valorização. A Arte os ajuda a desenvolverem habilidades que contribuem não somente com a disciplina, como a concentração, a criatividade, a disciplina e o senso

crítico. Por meio dela, os alunos têm conhecimentos culturais/artísticos de diferentes lugares e contextos históricos, e no meio deles é que estão os futuros artistas. Que a rede pública possa valorizar a Arte, investir mais em suas necessidades, em visitas, em cursos e palestras para os alunos, o que também é muito bem-vindo para os professores.

Espero, com essa dissertação, fomentar novas pesquisas voltadas para a leitura de imagem e para o Ensino da Arte. Que ela possa promover discussões acerca da ação do professor de Arte na relação direta com os estudantes, e que mudanças positivas para o atual cenário possam ser apresentadas.

## REFERÊNCIAS

---

ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, abr. 2012. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>>. Acesso em: 1 ago. 2022.

AZEVEDO, Ricardo. Aula de leitura. *In*: AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1999. p. 41-42.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos; 126 / dirigida por J. Guinsburg).

BARBOSA, Ana Mae. Apresentação. *In*: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das Artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 9-24.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p.170-182, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELMIRO, Celia Abicalil. Letramento visual. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

BELMIRO, Celia Abicalil. Textos visuais. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo mostra que ingresso de alunos cresceu 8,5% em 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32123> Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 022/2005 – Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o Ensino da Arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da; (Orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das Artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 27-42.

BRITO, Sislândia Maria Ferreira. Uma abordagem reflexiva sobre a cultura visual como expressão da comunicação contemporânea. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 24., 2014, Ponta Grossa (PR). **Anais [...]**. Ponta Grossa (PR): Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2014.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura: acepções, sentidos e valor. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 21, n. 22, p. 18-31, jan./abr. 2012.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARLOS VERGARA. **Escritório de Arte**, 1 jan. 2012. Disponível em: <<https://www.escrioriodearte.com/artista/carlos-vergara>>. Acesso em: 12 maio 2023.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. *In*: 4º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – CONPEF, 4., 2009, Londrina (PR). **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Caderno de Resumos.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga. Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. *In*: **Resolução CNE/CP 1/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de fevereiro de 2009, Seção 1, p. 16. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2023.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin / José Luiz Fiorin**. 2. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018. p.21-65.

FRAZÃO, Dilva. Heitor Villa-Lobos. EBiografia, 19 jul. 2022. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/heitor\\_villa\\_lobos/](https://www.ebiografia.com/heitor_villa_lobos/)>. Acesso em: 12 maio 2023.

FRAZÃO, Dilva. Ismael Nery. EBiografia, 20 jul. 2020. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/heitor\\_villa\\_lobos/](https://www.ebiografia.com/heitor_villa_lobos/)>. Acesso em: 12 maio 2023.

FRAZÃO, Dilva. Tarsila do Amaral. EBiografia, 15 out. 2010. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/tarsila\\_amaral/](https://www.ebiografia.com/tarsila_amaral/)>. Acesso em: 12 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).



FREITAS, Sicília Calado. Cultura, Etnografia e Imagem no ensino de Artes Visuais. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS “ENTRE TERRITÓRIOS”, 19.*, 2010, Cachoeira (BA). **Anais [...]**. Cachoeira (BA): Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2010. p. 2520-2531.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Janice Alves. A origem da Semiótica. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 1*, 2009, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU — Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009. v. 1.

GONÇALO, C. V. de S.; BARBOSA, A. do C.; SANTOS, R. R. da S. dos.; BATISTA, R. da S. Defasagem pedagógica pós-pandemia dos alunos quilombolas da Comunidade de Monte Alegre-ES. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, e57711326929, 2022.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Trad. Ana Duarte. Coleção Educação e Arte, v.7. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HISTÓRICO DA PANDEMIA DE COVID-19. **Organização Pan-Americana de Saúde — OPAS**, 2023. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

HISTÓRICO DA PANDEMIA DE COVID-19. **Organização Pan-Americana de Saúde — OPAS**, 2023. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IMAGEM. **Larousse Cultural**. Dicionário de língua portuguesa. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

IMITAR. **Dicionário Etimológico**. Etimologia e Origem das Palavras. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/imitar/>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Metodologia do ensino de teatro. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Ágere).

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa: Edições 70, 2007.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? *In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.); KLEIMAN, Angela B. et al. Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.



KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes; MARQUES, Regina Maria Hubner. Ao pé do texto na sala de aula. *In*: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

LODI, Ana Claudia B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Alexsandro dos Santos; MONTEIRO, Hugo. A intuição como fundamento do ensino das artes em tempos de revisão paradigmática. **Revista Digital do LAV**, v. 8, n. 2, p. 118–142, mai./ago. 2015.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. p.89-103. *In*: CECCANTINI, João Luis C. T.; PEREIRA, Rony Farto; ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. (Org.). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação - Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2004, v. 2, p. 31-52. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MARIANO, C. L. S. ; TREVISAN, M. D. **Filosofia, educação inclusiva e intervenção artística: contribuições de Henri Bergson para uma ontologia da infância**. REVISTA EM ABERTO - INEP , v. 34, p. 127-138, 2021.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos, 74).

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Vivências com aprendizagem na Internet**. Maceió: EDUFAL, 2005. 176 p.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NUNES, Marília Forgearini. **Leitura mediada do livro de imagem no Ensino Fundamental:** letramento visual, interação e sentido. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

OLIVEIRA, Rui de. A Arte de ilustrar livros para crianças e jovens. *In:* Salto para o futuro, TV Escola, ano XIX – n. 7 – junho/2009. p. 5-11.

OPPITZ, Paola de Farias. Aula de Arte sem professor de Arte: apontamentos de uma realidade gaúcha. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 136-145, 2017.

OSHO. **Intuição:** O Saber Além da Lógica. São Paulo: Cultrix, 2003. Disponível em: <<http://espacoviverzen.com.br/wp-content/uploads/2017/06/Intuicao-o-saber-alem-da-logica-osho.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica.** Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2017. (Estudos; 46 / dirigida por J. Guinsburg).

PIGNATARI, Décio. O paleolhar da televisão. *In:* NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar.** São Paulo: Companhia de Letras, 1988. p. 487-492.

POLIDORO, Lurdes de Fátima; STIGAR, Robson. A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura**, Ano VI, n. 27, 2010.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis:** Caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. *E-book*. ISBN 9788582178799. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/192395/epub/0>. Acesso em: 26 mar. 2022.

RIBEIRO, Evelyn. Seduc e FGV fazem primeira reunião de alinhamento para implantação do Sistema Estruturado de Ensino em MT. **Notícias — Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc)**, Cuiabá, 18 dez. 2021. Disponível em: <<https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18651077-seduc-e-fgv-fazem-primeira-reuniao-de-alinhamento-para-implantacao-do-sistema-estruturado-de-ensino-em-mt>>. Acesso em: 27 jan. 2023.

RONCO, Giuliano Maurizio. **Abordagem Triangular do ensino da linguagem audiovisual.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

SANTOS, Elizete Ferreira dos. **Entre o verbal e o visual:** as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores. 2015. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SILVA, Camila Teresa da. **Livros para a infância:** uma leitura hermenêutica sobre imagens e narrativas. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento Visual. *In*: SEMINÁRIOS TEÓRICOS INTERDISCIPLINARES DO SEMIOTEC, 1., 2012, Belo Horizonte, MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012, v. 1, n. 1.

WHO CORONAVIRUS (COVID-19) Dashboard. **Organização Mundial de Saúde — OMS**, 2023. Disponível em: <<https://covid19.who.int/?mapFilter=deaths>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. *In*: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDONÓPOLIS - UFR



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Trabalho Docente com leitura de imagens em aulas de Arte

**Pesquisador:** ANGELICA ANDERSEN CHAVES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 53221721.9.0000.0126

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Rondonópolis - UFR

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.136.914

#### Considerações Finais a critério do CEP:

A presente proposta foi aprovada no que concerne aos aspectos éticos. Caso haja mudança na proposta inicial, este CEP deverá ser informado, por meio de Emendas, via Plataforma Brasil. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados, semestralmente, para o CEP com vistas ao acompanhamento da execução do projeto, ao término deste, o pesquisador responsável deverá encaminhar o relatório final ao CEP, conforme as resoluções em vigência.

Durante a pandemia provocada pelo coronavírus SARS-COV-2, conforme Ofício Circular CONEP no. 08/2020, de 01 de abril de 2020, recomenda-se a adoção de medidas preventivas e de gerenciamento das atividades de pesquisa, "garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa."

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1854982.pdf	11/11/2021 01:33:28		Aceito
Outros	RoteiroModelo.pdf	11/11/2021 01:28:12	ANGELICA ANDERSEN	Aceito
Outros	QuestionarioModelo.pdf	11/11/2021 01:28:00	ANGELICA ANDERSEN	Aceito
Orçamento	Orcamento.jpg	11/11/2021 01:27:40	ANGELICA ANDERSEN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimento.pdf	11/11/2021 01:27:15	ANGELICA ANDERSEN CHAVES	Aceito
Outros	CartadeAnuencia.jpg	11/11/2021 01:23:53	ANGELICA ANDERSEN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoAngelica.pdf	11/11/2021 01:14:34	ANGELICA ANDERSEN CHAVES	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	11/11/2021 01:12:33	ANGELICA ANDERSEN	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RONDONOPOLIS, 30 de Novembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**RAQUEL GONÇALVES SALGADO**  
**(Coordenador(a))**

Observação: houve mudanças no trajeto da pesquisa, a começar pelo título.

**APÊNDICE A – POEMA DE RICARDO AZEVEDO**

<b>AULA DE LEITURA</b>	
<p><i>A leitura é muito mais do que decifrar palavras.</i></p> <p><i>Quem quiser parar pra ver pode até se surpreender:</i></p> <p><i>vai ler nas folhas do chão, se é outono ou se é verão;</i></p> <p><i>nas ondas soltas do mar, se é hora de navegar;</i></p> <p><i>e no jeito da pessoa, se trabalha ou se é à-toa;</i></p> <p><i>na cara do lutador, quando está sentindo dor;</i></p> <p><i>vai ler na casa de alguém o gosto que o dono tem;</i></p> <p><i>e no pelo do cachorro, se é melhor gritar socorro;</i></p> <p><i>e na cinza da fumaça, o tamanho da desgraça;</i></p>	<p><i>e no tom que sopra o vento, se corre o barco ou vai lento;</i></p> <p><i>também na cor da fruta, e no cheiro da comida,</i></p> <p><i>e no ronco do motor, e nos dentes do cavalo,</i></p> <p><i>e na pele da pessoa, e no brilho do sorriso,</i></p> <p><i>vai ler nas nuvens do céu, vai ler na palma da mão,</i></p> <p><i>vai ler até nas estrelas e no som do coração.</i></p> <p><i>Uma arte que dá medo é a de ler um olhar,</i></p> <p><i>pois os olhos têm segredos difíceis de decifrar.</i></p>
<p>AZEVEDO, Ricardo. <b>Dezenove poemas desengonçados</b>. São Paulo: Ática, 1999. p.41-42.</p>	

## APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA

---



Rondonópolis, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

### CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, assessor(a) pedagógico(a) da rede estadual de educação de Rondonópolis-MT, declaro ter ciência e autorizo a realização da pesquisa **Trabalho Docente com leitura de imagens em aulas de Arte**, a ser desenvolvida pela mestrandia **Angélica Andersen Chaves**, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Rondonópolis, área de concentração “Educação Cultura e Processos Formativos”, linha de pesquisa “Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea”, sob a orientação da Professora Doutora **Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues**.

Fui informado pela responsável sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos que serão adotados para coleta dos dados, portanto, sou favorável a aplicação de questionário e realização de entrevistas com professores de Arte da rede pública estadual de Mato Grosso, notadamente, que atuam no município de Rondonópolis.

Atenciosamente,

---



## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Nome da Pesquisa:** Trabalho Docente com leitura de imagens em aulas de Arte.

**Equipe:** Angélica Andersen Chaves; Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **Trabalho Docente com leitura de imagens em aulas de Arte**, a ser desenvolvida pela mestrandia **Angélica Andersen Chaves**, portadora do CPF \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_ e-mail \_\_\_\_\_, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Rondonópolis, área de concentração "Educação, Cultura e Processos Formativos", linha de pesquisa "Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea", e-mail \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, sob orientação da Professora Doutora **Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues**, que poderá ser contatada pelo telefone \_\_\_\_\_ ou e-mail \_\_\_\_\_.

A pesquisa tem por objetivo, compreender como o professor de Arte do município de Rondonópolis trabalha com leitura de imagens, particularmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, se esse trabalho foi impactado pela pandemia de Covid-19 e pelo o ensino remoto emergencial.

Após ser esclarecida/o sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine, por favor, ao final deste documento, que está impresso em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável e integrará o acervo da pesquisa. Em caso de recusa, ou se resolver, a qualquer



momento, desistir de participar você não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que a pesquisa está registrada

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas questões em entrevista individual sobre o tema da pesquisa, que será gravada em áudio e depois transcrita. Em função disto, é importante esclarecer que todos esses registros serão divulgados apenas no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio dos envolvidos. E, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto e os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um fictício (um nome inventado, que você mesmo poderá inventar/sugerir para a pesquisadora).

Admite-se que a pesquisa possa gerar mínimos riscos quanto a invasão de privacidade, a ocupação de tempo, ao desconforto e/ou estresse no responder do questionário/entrevista. Para amenizar esses riscos, assegurar-se-á, que sua identidade será resguardada no estudo, adotando-se um nome fictício, e que os dados do questionário, transcrição da entrevista e gravação, lhe serão oferecidos para alterações e consentimento do uso. A qualquer momento, poderá interromper a participação, não sendo obrigado(a) a fornecer as informações coletadas, se retirando sem qualquer ônus..

Os benefícios para você, enquanto participante da pesquisa, ocorrerá de modo subjetivo, podendo contribuir no trabalho do professor de Arte, na problematização de leitura de imagens, e na promoção de discussões acerca da ação docente na relação direta com os estudantes.

Para qualquer esclarecimento que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa, as pesquisadoras estarão à disposição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta os canais de comunicação.

Atenciosamente,

---

Angélica Andersen Chaves

Considerando os dados acima, eu, .....  
..... RG nº....., CPF nº.....  
....., **CONFIRMO** ter sido informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos do estudo proposto, dos procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que a pesquisadora responsável me explicou de que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Rondonópolis. Assim, **DECLARO** o meu consentimento em participar da pesquisa e, em caso de divulgação dos dados obtidos, **AUTORIZO** a publicação para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) e a gravação da entrevista.

Rondonópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO

---

### Questionário

Nome e telefone são requisitos para futuro contato. Ambos serão mantidos em sigilo.

*\*Obrigatório*

1. Nome Completo. \*

---

2. Número de telefone. \*

---

3. Em que ano e instituição se formou? \*

---

4. Qual a sua formação acadêmica? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Licenciatura em Artes Cênicas.  
 Licenciatura em Artes Plásticas.  
 Licenciatura em Artes Visuais.  
 Licenciatura em Música.  
 Outros.

5. Há quanto tempo atua como professor(a) de Arte? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1-3 anos.  
 3-5 anos.  
 5-10 anos.  
 10-15 anos.  
 Mais de 15 anos.

6. Em qual nível de ensino trabalha atualmente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Ensino Fundamental - anos finais.  
 Ensino Médio.  
 Os dois acima.

7. Já trabalhou com leitura de imagens? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.  
 Não.

8. Esse trabalho era desenvolvido antes da pandemia? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.  
 Não.

9. Tem trabalhado com leitura de imagens durante a pandemia? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.  
 Não.

10. Para você, qual seria o melhor horário e data para participar de entrevista, considerando o período entre fevereiro e abril (2022)? \*

---

## APÊNDICE E – ROTEIROS DE ENTREVISTA

---

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### **BLOCO I – Professores que trabalhavam/trabalham com leitura de imagens**

- 1- Qual o seu nome?
- 2- Sua idade?
- 3- Em qual faculdade se formou?
- 4- Para a sua identificação na pesquisa, me diga o nome de algum artista do Modernismo Brasileiro que admire.
- 5- O que você entende por leitura? E leitura de imagem?
- 6- Na grade curricular do seu curso de formação, contemplava-se a linguagem visual?
- 7- Você já fez algum curso de especialização e/ou capacitação voltado para a linguagem visual?
- 8- Quais foram as atividades e estratégias de leitura de imagens que você adotou antes e durante a pandemia? O que mudou no retorno ao ensino presencial?
- 9- A carga horária semanal da disciplina de Arte dificulta a realização desse trabalho? E a infraestrutura e recursos da escola(s)?
- 10- Você já utilizou//utiliza livros literários ilustrados?
- 11- Tendo em vista os encaminhamentos de cadernos bimestrais pela Seduc, iniciado neste ano (2022), você considera o de Arte contribuinte para o trabalho com leitura de imagens?

#### **BLOCO II – Professores que interromperam o trabalho com leitura de imagens na pandemia**

- 1- Qual o seu nome?
- 2- Sua idade?
- 3- Em qual faculdade se formou?
- 4- Para a sua identificação na pesquisa, me diga o nome de algum artista do Modernismo Brasileiro que admire.
- 5- O que você entende por leitura? E leitura de imagem?
- 6- Na grade curricular do seu curso de formação, contemplava-se a linguagem visual?
- 7- Você já fez algum curso de especialização e/ou capacitação voltado para a linguagem visual?
- 8- O que aconteceu para impedir e/ou obstaculizar a sequência do seu trabalho com leitura de imagens na pandemia?
- 9- A infraestrutura e/ou a falta de recursos do ambiente de trabalho dificultou a realização desse trabalho?
- 10- Você já utilizou livros literários ilustrados?
- 11- Tendo em vista os encaminhamentos de cadernos bimestrais pela Seduc, iniciado neste ano (2022), você considera o de Arte contribuinte para o trabalho com leitura de imagens?

**APÊNDICE F – RELAÇÃO DOS CODINOMES**

<b>Carlos Vergara</b>	Gravador, fotógrafo e pintor, nascido na cidade de Santa Maria – RS, 1941.
<b>Ismael Nery</b>	Pintor, desenhista e poeta, nascido na cidade de Belém – PA, 1900.
<b>Villa-Lobos</b>	Maestro e compositor, nascido na cidade do Rio de Janeiro – RJ, 1887.
<b>Tarsila do Amaral</b>	Pintora e desenhista, nascida na cidade de Capivari – SP, 1886.

Fonte: Escritório de Arte, 2012; Frazão, 2010/2020/2022.