

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Andrea Santos Alves

**O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO VISUAL NO  
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTE NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA:  
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE  
CONTINUADA**

Rio de Janeiro  
2020



Andrea Santos Alves

**O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO VISUAL NO PROCESSO ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador (a) Professor (a) Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel

Rio de Janeiro  
2020

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E**  
**CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

A474 Alves, Andrea Santos

O desenvolvimento do letramento visual no processo ensino-aprendizagem de arte na educação básica: uma contribuição para a formação docente continuada / Andrea Santos. – Rio de Janeiro, 2020. 168 f.

Inclui produto educacional: “Letramento visual na educação básica: Práticas inovadoras para o ensino e aprendizagem de arte”.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel.

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Leitura de imagens. 3. Letramento visual. 4. Semiótica e arte. I. Maciel, Alda Maria Coimbra Aguilar. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 700

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Simone Alves. CRB7: 5692

Andrea Santos Alves

**O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO VISUAL NO PROCESSO  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA  
CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Professora Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel  
Colégio Pedro II

---

Professora Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins  
Colégio Pedro II

---

Professora Dra. Andrea da Silva Marques Ribeiro  
CAP/UERJ

Rio de Janeiro  
2020

## AGRADECIMENTOS

Obrigado a Deus, as minhas irmãs Luciana e Cláudia, a minha madrinha Luiza, a minha “boadrasta” Carminha, a minha prima Vera, a toda minha família, aos meus amigos, principalmente ao meu filho Rodrigo e ao meu companheiro Marcello. Agradeço a compreensão e paciência de todos pelas horas de lazer e aconchego que muitas vezes troquei para me dedicar aos estudos e ao desenvolvimento deste trabalho.

Obrigado aos meus pais, a quem dedico esse trabalho, pelas orientações e todo amor que me deram enquanto tiveram comigo aqui na Terra. Minha mãe querida, sei que em espírito, continua aqui do meu lado me dando toda a força necessária.

Obrigado amigos fiéis por compreenderem as minhas ausências justificadas pela dedicação a minha formação continuada.

Obrigado professores pelos novos conhecimentos que vocês compartilharam comigo, com os quais me sinto honrada.

Obrigada a minha orientadora pela sua amabilidade, presteza e competência nas minhas orientações.

Obrigado meus colegas queridos de mestrado pela amizade, carinho e companheirismo nessa árdua jornada que partilhamos.

Obrigado aos meus alunos por serem a minha inspiração para sempre buscar aprender algo novo para enriquecer nossas aulas.

Obrigada a esta Instituição, Colégio Pedro II, por esta oportunidade de formação e por estar presente por três gerações na vida da minha família.

Meus sinceros agradecimentos a todos que de uma maneira ou de outra têm acompanhado minha caminhada como professora, pesquisadora e estudante.

## RESUMO

ALVES, Andrea Santos. **O desenvolvimento do Letramento Visual no processo ensino-aprendizagem de Arte na Educação Básica:** uma contribuição para a formação docente continuada. 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

A vasta quantidade de imagens, com grande poder de influência, propagada diariamente pelas diferentes mídias, requer sujeitos letrados visualmente e capazes de assimilar o conteúdo imagético disponível. Contraditoriamente, as aulas de Arte da Educação Básica não têm se dedicado ao estudo da imagem para atender, de forma exitosa, essas novas demandas sociais. Para propiciar mudanças nesse cenário, essa pesquisa, do programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, visa a criar um produto educacional que agregue conhecimentos e saberes advindos da prática pedagógica com o referencial teórico da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) e da Semiótica Social de Kress (2010). Assim, esse produto, tenciona auxiliar esses profissionais na promoção de atividades de análise e interpretação de imagens, nas suas aulas. Para tanto, este trabalho busca compreender como esses docentes, constroem suas práticas para a leitura de imagens e desenvolvem suas percepções em relação ao letramento visual, a partir da sua participação em um curso de extensão sobre práticas desse tipo de letramento. Para se inteirar dessa problemática, foi realizada uma pesquisa descritiva, interpretativa e crítica, com as características de um estudo de caso e com a opção metodológica integrada ao paradigma qualitativo e quantitativo. Nesse estudo, foram analisados os Planos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Educação Artística de universidades públicas do Rio de Janeiro e os dados coletados em um minicurso oferecido por esta pesquisadora para licenciandos e professores de Artes Visuais que atuam na Educação Básica. Esse minicurso foi realizado no último trimestre de 2019, no 2º Ciclo do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, no campus de São Cristóvão. O referido curso de extensão teve dupla função: serviu como espaço gerador de dados e deu origem ao produto educacional desta pesquisa, após a análise das informações obtidas durante os encontros e no ambiente virtual. Esse curso teve a intenção de discutir com os docentes desse componente curricular, a promoção de atividades que viessem a fomentar o protagonismo dos alunos do ensino básico, nas práticas de leitura de imagens, e ainda valorizar e desenvolver o repertório cultural e visual dos discentes e dos docentes. As imagens escolhidas para esse estudo, foram pinturas de retratos, produzidos por artistas de épocas e estilos variados, que tiveram as suas regularidades compositivas analisadas e discutidas com o auxílio da Gramática do Design Visual. Dentre as categorias dessa teoria, sistematizadas por Kress e van Leeuwen (2006), foi selecionada a Metafunção Interativa, que propõe critérios para analisar nas imagens criadas pelos artistas visuais, como meio de interação e comunicação, as relações estabelecidas entre os personagens representados nas imagens, os seus produtores e seus espectadores.

**Palavras-chave:** Leitura de Imagens; Letramento Visual; Semiótica Social; Gramática do Design Visual; Metafunção Interativa; Educação Básica.

## ABSTRACT

ALVES, Andrea Santos. **O desenvolvimento do Letramento Visual no processo ensino-aprendizagem de Arte na Educação Básica:** uma contribuição para a formação docente continuada. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2019.

The large amount of images, with great power of influence, disseminated daily by different media, requires visually literate individuals able to assimilate the available image content. Contradictorily, the Art classes of Basic Education have not been dedicated to the study of the image to successfully meet these new social demands. To promote changes in this scenario, this research, in the context of the Professional Master's Program in Basic Education Practices at Colégio Pedro II, aims to create an educational product that adds knowledge and understandings from pedagogical practice with the theoretical background of Grammar of Visual Design by Kress and van Leeuwen (2006) and Kress' Social Semiotics (2010). Thus, this product intends to assist these professionals in the promotion of image analysis and interpretation activities in their classes. To this end, this work seeks to understand how these teachers build their practices for image readings and develop their perceptions regarding visual literacy, from their participation in an extension course on practices of this type of literacy. To learn about this problem, a descriptive, interpretative and critical research was carried out, with the characteristics of a case study and with the methodological option integrated to the qualitative and quantitative paradigm. In this study, were analyzed the Pedagogical Plans of Visual Arts and Art Education Bachelor Degree Courses of public universities in Rio de Janeiro and the data collected in a short course offered by this researcher, for undergraduates and teachers of Visual Arts that work in Basic Education. This short course took place in the last quarter of 2019, in the 2nd Cycle of the Pedro II High School Teaching Residency Program, at São Cristóvão campus. This extension course had a dual function: it served as a data-generating space and gave rise to the educational product of this research, after analyzing the information obtained during the meetings and in the virtual environment. This course had the intention of discussing with the teachers of this curricular component, the promotion of activities that would foster the protagonism of the students of basic education, in the practices of reading images, and also to value and develop the cultural and visual repertoire of the students and of teachers. The images chosen for this study were portrait paintings, produced by artists of different times and styles, who had their compositional regularities analyzed and discussed with the support of the Visual Design Grammar. Among the categories of this theory, systematized by Kress and van Leeuwen (2006), Interactive Metafunction was selected, which proposes criteria to analyze in the images created by visual artists, as a means of interaction and communication, the relationships established between the characters represented in the images, their producers and their viewers.

**Keywords:** Reading Images; Visual Literacy; Social Semiotics; Grammar of Visual Design; Interactive Metafunction; Basic Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - QUADRO GUERNICA .....	36
FIGURA 2 - GRÁFICO INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - BRASIL - 2014 A 2018.....	53
FIGURA 3 - EQUIVALÊNCIA ENTRE A GRAMÁTICA SISTÊMICO FUNCIONAL E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL .....	65
FIGURA 4 -ADAPTAÇÃO DA SÍNTESE DAS TRÊS METAFUNÇÕES DE HALLIDAY (1994) E KRESS E VAN LEEUWEN (1996, 2006) BASEADA EM ALMEIDA (2009).....	65
FIGURA 5 - ADAPTAÇÃO DA SÍNTESE DAS TRÊS METAFUNÇÕES DE KRESS E VAN LEEUWEN (1996, 2006) COM BASE EM ALMEIDA (2009).....	66
FIGURA 6 – FUNÇÃO REPRESENTACIONAL – RECORTE DA SÍNTESE DAS TRÊS METAFUNÇÕES DE KRESS E VAN LEEUWEN (1996, 2006) BASEADA EM ALMEIDA (2009).....	68
FIGURA 7 – FUNÇÃO COMPOSICIONAL – RECORTE DA SÍNTESE DAS TRÊS METAFUNÇÕES DE KRESS E VAN LEEUWEN (1996, 2006) COM BASE EM ALMEIDA (2009).....	69
FIGURA 8 - PARTICIPANTES INTERATIVOS (PI) X PARTICIPANTES REPRESENTADOS (PR).....	70
FIGURA 9 - FUNÇÃO INTERATIVA – CATEGORIAS - RECORTE DA SÍNTESE DAS TRÊS METAFUNÇÕES DE KRESS E VAN LEEUWEN (1996, 2006) BASEADA EM ALMEIDA (2009).....	73
FIGURA 10 – A TROCA DE OLHARES ENTRE PARTICIPANTES REPRESENTADOS (PR) - VETORES .	74
FIGURA 11 - CATEGORIA CONTATO: SUBCATEGORIAS- RECORTE DA SÍNTESE DAS TRÊS METAFUNÇÕES DE KRESS E VAN LEEUWEN (1996, 2006) COM BASE EM ALMEIDA (2009) .....	75
FIGURA 12 - CONTATO - DEMANDA.....	76
FIGURA 13 – CONTATO - OFERTA .....	78
FIGURA 14 - CATEGORIA DISTÂNCIA SOCIAL: SUBCATEGORIAS- RECORTE DA SÍNTESE DAS TRÊS METAFUNÇÕES DE KRESS E VAN LEEUWEN (1996, 2006) BASEADA EM ALMEIDA (2009).....	80
FIGURA 15 - DISTÂNCIA SOCIAL - ÍNTIMO - PLANO FECHADO .....	80
FIGURA 16 - DISTÂNCIA SOCIAL – SOCIAL – PLANO MÉDIO.....	82
FIGURA 17 - DISTÂNCIA SOCIAL - IMPESSOAL - PLANO ABERTO .....	83
FIGURA 18 - ESQUEMA DA RELAÇÃO DE ENQUADRAMENTO, DISTÂNCIA SOCIAL E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS.....	83
FIGURA 19 - REPRESENTAÇÃO DE IMAGEM OBJETIVA E SUBJETIVA.....	84
FIGURA 20 - IMAGEM OBJETIVA .....	85
FIGURA 21 - IMAGEM SUBJETIVA.....	85

FIGURA 22 - CATEGORIA ATITUDE: ÂNGULO - SUBCATEGORIAS- RECORTE DA SÍNTESE DAS TRÊS METAFUNÇÕES DE KRESS E VAN LEEUWEN (1996, 2006) BASEADA EM ALMEIDA (2009) .	86
FIGURA 23 - ÂNGULO FRONTAL - MAIOR ENVOLVIMENTO .....	87
FIGURA 24- ÂNGULO OBLÍQUO - MENOR ENVOLVIMENTO .....	87
FIGURA 25- ATITUDE - MAIOR DISTANCIAMENTO .....	88
FIGURA 26 - ESQUEMA PONTOS DE VISTA DAS RELAÇÕES ENTRE PI E PR .....	89
FIGURA 27- CATEGORIA ATITUDE: PERSPECTIVA - SUBCATEGORIAS- RECORTE DA SÍNTESE DAS TRÊS METAFUNÇÕES DE KRESS E VAN LEEUWEN (1996, 2006) BASEADA EM ALMEIDA (2009) .	90
FIGURA 28 - RELAÇÃO DE SUPERIORIDADE DE PI SOBRE PR .....	90
FIGURA 29 - RELAÇÃO DE IGUALDADE ENTRE PI E PR .....	91
FIGURA 30- RELAÇÃO DE INFERIORIDADE ENTRE PI E PR .....	92
FIGURA 31 - CATEGORIA MODALIDADE: COR E DETALHAMENTO .....	94
FIGURA 32- MODALIDADE - COR (SATURAÇÃO).....	94
FIGURA 33 - MODALIDADE – COR (SATURAÇÃO MÉDIA) .....	95
FIGURA 34 - MODALIDADE: DETALHAMENTO .....	95
FIGURA 35 - MODALIDADE: PROFUNDIDADE .....	96
FIGURA 36 - CATEGORIA MODALIDADE .....	97
FIGURA 37 - FUNÇÃO INTERATIVA - RECORTE DA SÍNTESE DAS TRÊS METAFUNÇÕES DE KRESS E VAN LEEUWEN (1996, 2006) BASEADA EM ALMEIDA (2009).....	98
FIGURA 38 - DISCIPLINAS MINISTRADAS PELOS PROFESSORES MATRICULADOS NO CURSO .....	128
FIGURA 39 - FAIXA ETÁRIA DOS CURSISTAS.....	128
FIGURA 40 - FORMAÇÃO ACADÊMICA - GRADUAÇÃO .....	129
FIGURA 41 - TEMPO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO.....	130
FIGURA 42 - FORMAÇÃO ACADÊMICA - PÓS-GRADUAÇÃO .....	130
FIGURA 43 - TEMPO DE CONCLUSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	131
FIGURA 44 - REDE NA QUAL OS CURSISTAS TRABALHAM.....	133
FIGURA 45 - SEGMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO QUAL TRABALHAM .....	133
FIGURA 46 - TEMPO QUE ATUAM COMO PROFESSORES.....	134
FIGURA 47 - CURSOS DE EXTENSÃO EM ARTES VISUAIS .....	134
FIGURA 48 - UTILIZAÇÃO DE MÉTODOS DE LEITURA DE IMAGENS TEORICAMENTE EMBASADOS .....	142
FIGURA 49- PROFESSORES MATRICULADOS NO 1º MINICURSO NO 1º CICLO DO PRD.....	143
FIGURA 50 - ABORDAGEM DO LETRAMENTO VISUAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS .....	147

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - GRADE CURRICULAR UERJ - LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS .....	56
QUADRO 2 - GRADE CURRICULAR UFRJ – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS .....	58
QUADRO 3 - DISCIPLINAS DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UERJ - INDICADOR LEITURA DE IMAGENS.....	107
QUADRO 4 - DISCIPLINAS DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UERJ - INDICADOR LETRAMENTO VISUAL .....	108
QUADRO 5 - DISCIPLINAS DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UERJ - INDICADOR ALFABETIZAÇÃO VISUAL .....	108
QUADRO 6 - DISCIPLINAS DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UERJ - INDICADOR SEMIÓTICA SOCIAL.....	109
QUADRO 7 - DISCIPLINAS DA LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA UFRJ - INDICADOR LEITURA DE IMAGENS.....	110
QUADRO 8 - DISCIPLINAS DA LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA UFRJ - INDICADOR LETRAMENTO VISUAL .....	110
QUADRO 9 - DISCIPLINAS DA LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA UFRJ - INDICADOR ALFABETIZAÇÃO VISUAL .....	111
QUADRO 10 - DISCIPLINAS DA LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA UFRJ - INDICADOR SEMIÓTICA SOCIAL.....	112
QUADRO 11 - INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE O CURSO DE COLETA DE DADOS .....	121
QUADRO 12 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NAS AULAS PRESENCIAIS DO CURSO DE COLETA DE DADOS (AULA 1).....	123
QUADRO 13 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NAS AULAS PRESENCIAIS (AULA 2).....	124
QUADRO 14 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NAS AULAS PRESENCIAIS (AULA 3).....	125
QUADRO 15 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NAS AULAS VIRTUAIS.....	126
QUADRO 16 - UNIVERSIDADE E CURSO DE GRADUAÇÃO DOS CURSISTAS .....	129
QUADRO 17 - INSTITUIÇÕES E CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DOS CURSISTAS.....	131
QUADRO 18 – DADOS DO QUESTIONÁRIO I DOS PROFESSORES DE ARTE GRADUADOS NA UERJ – INDICADOR – LEITURA DE IMAGENS .....	135

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
CPII	Colégio Pedro II
CIAE	Cursos Intensivos de Artes na Educação
EaD	Educação a distância
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DEP	Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAEB	Federação dos Arte-Educadores do Brasil
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
GSF	Gramática Sistemico Funcional
GDV	Gramática do Design Visual
IES	Instituição de Educação Superior
IF	Instituições Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
METRO	Regional Administrativa Metropolitana da Secretaria de Estado de Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONG	Organizações Não Governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	Participantes Interativos
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPC	Plano Pedagógico de Curso
PR	Participantes Representados
PR-1	Pró-Reitoria de Graduação
PRD	Programa de Residência Docente
PROPGPEC	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SENAC	Serviço nacional de Aprendizagem Comercial
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SR1	Sub-reitoria de Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 <b>Problema de Pesquisa</b> .....	17
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	18
2.1 <b>Objetivo Geral</b> .....	18
2.2 <b>Objetivos Específicos</b> .....	18
<b>3. JUSTIFICATIVA</b> .....	19
<b>4 BASES PARA ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	22
4.1 <b>A Arte como linguagem</b> .....	22
4.1.1 <b>As Linguagens da Arte</b> .....	26
4.1.1.1 <i>Artes Visuais</i> .....	27
4.1.1.2 <i>Dança</i> .....	27
4.1.1.3 <i>Música</i> .....	27
4.1.1.4 <i>Teatro</i> .....	28
4.1.2 <b>Linguagem Verbal e Não Verbal</b> .....	28
4.1.3 <b>Multimodalidade</b> .....	30
4.2 <b>Leitura de Imagens e Letramento Visual</b> .....	33
4.2.1 <b>Leitura de Imagens</b> .....	33
4.2.2 <b>Diferentes abordagens para a leitura imagem</b> .....	38
4.3 <b>Letramento e Letramento Visual</b> .....	41
4.4 <b>O Letramento Visual na Arte/Educação</b> .....	45
4.5 <b>Um breve histórico da arte/educação e suas influências na formação de professores de Arte da Educação Básica</b> .....	47
4.6 <b>O letramento visual na formação do professor de Arte</b> .....	51
4.7 <b>A graduação do Professor de Arte - Os Planos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Artes Visuais nas universidades públicas do Rio de Janeiro</b> .....	54
<b>5 A SEMIÓTICA SOCIAL E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL</b> .....	59

<b>5.1 Semiótica Social</b> .....	59
<b>5.2 Gramática do Design Visual (GDV)</b> .....	62
5.2.1 Metafunção Representacional.....	67
5.2.2 Metafunção Composicional.....	68
5.2.3 Metafunção Interativa.....	70
5.2.3.1 <i>Contato</i> .....	73
5.2.3.1.1 <i>Demanda</i> .....	75
5.2.3.1.2 <i>Oferta</i> .....	77
5.2.3.2 <i>Distância Social</i> .....	78
5.2.3.2.1 <i>Íntima/ Pessoal – Plano Fechado</i> .....	80
5.2.3.2.2 <i>Social</i> .....	81
5.2.3.2.3 <i>Impessoal</i> .....	82
5.2.3.3 <i>Atitude - Ângulo e Perspectiva</i> .....	84
5.2.3.3.1 <i>Ângulo: Envolvimento e Distanciamento</i> .....	86
5.2.3.4 <i>Perspectiva – Ponto de Vista</i> .....	88
5.2.3.5 <i>Modalidade</i> .....	92
<b>6 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS</b> .....	100
6.1 <b>Tipo de Pesquisa</b> .....	100
6.2 <b>Caracterização do campo de estudo</b> .....	102
6.3 <b>População e Amostra</b> .....	103
6.3.1 Critérios de Inclusão.....	103
6.3.2 Critérios de Exclusão.....	104
6.3.3 Riscos .....	104
6.3.4 Benefícios .....	104
6.4 <b>Instrumentos para a coleta de dados</b> .....	105
<b>7 ANÁLISE DOS PLANOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPC)</b> .....	106
<b>8 O PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	115
8.1 <b>Curso de Extensão</b> .....	115

<b>8.1.1</b>	<b>Procedimentos Metodológicos .....</b>	<b>118</b>
<b>8.1.2</b>	<b>Planejamento do Curso e das Atividades .....</b>	<b>120</b>
<b>9</b>	<b>RESULTADOS AVALIATIVOS DA APLICAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO .</b>	<b>127</b>
<b>9.1</b>	<b>O curso de Extensão – Análise do material colhido .....</b>	<b>127</b>
<b>10</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>149</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>153</b>
	<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>163</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais e tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade estão influenciando as formas de interação e comunicação e requerendo novos tipos de letramento que as comportem. Com isso, a comunicação tem se tornado cada vez mais multimodal.

Evidenciada pelo processo de globalização e pelas inovações tecnológicas e midiáticas da contemporaneidade, a imagem está presente em todos os meios e lugares. Ela recebe um destaque cada vez maior, como um poderoso recurso de linguagem, sobrepujando algumas vezes o potencial comunicativo dos textos orais e impressos.

Estudando a história da Arte, até o presente momento, pode-se perceber a extensa herança iconográfica que se vem colecionando desde as figuras gravadas na pedra pelo homem pré-histórico até a virtualidade das obras artísticas da contemporaneidade. Devido à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), a sociedade atual vive segundo Aumont (2002, p.14), mais intensamente ainda, a chamada “civilização da imagem”. O cinema, a televisão, os softwares de computadores e aplicativos de celulares ganharam relevância devido ao significativo apelo das imagens nas suas interfaces.

As inovações já mencionadas somadas à Internet colocaram um mundo imagético na palma das mãos dos alunos e professores, dando-lhes acesso ao acervo de museus, pinturas e obras artísticas consagradas, *sites* de artistas, *sites* de compras, filmes, jogos e vídeos.

A escola, como principal instituição de educação, deve estar atenta a essa demanda e promover na comunidade escolar, principalmente entre os professores regentes de diferentes disciplinas, a discussão e a reflexão sobre a adoção de práticas pedagógicas que correspondam às atuais necessidades de nossa sociedade multimodal e, principalmente, imagética. Várias disciplinas trabalham com seus conteúdos, utilizando a linguagem visual e é mais que urgente promover esse tipo de letramento.

Pretende-se destacar a relevância da contribuição da disciplina de Arte no processo de multiletramento, ao dispor do Letramento Visual para o desenvolvimento, segundo Santos (2015, p.11), “da capacidade de ver, compreender e, finalmente interpretar e comunicar” o que foi apreciado nas imagens visualizadas.

No ensino das Artes Visuais, com o protagonismo das imagens no seu conteúdo, se almeja que os indivíduos sejam letrados visualmente, para que objetos da história da Arte e da cultura visual, possam ser vistos de maneira cuidadosa. Ambiciona-se que as ideias e os elementos

neles contidos possam ser percebidos, os seus significados compreendidos e incorporados à vida cotidiana.

Nos cursos de graduação e licenciaturas em Artes Visuais não são privilegiados os estudos em prol do letramento visual. Pode-se observar que mesmo no parecer CNE/CES nº 280/2007 que determina as diretrizes curriculares nacionais desse curso de graduação, bacharelado e licenciatura, não é dada a ênfase necessária para a leitura de imagens na linguagem visual.

Diante dessa perspectiva, é analisado nesta pesquisa, como o letramento visual tem sido abordado nos planos dos cursos de licenciatura em Artes Visuais oferecidos pelas universidades públicas do Rio de Janeiro.

A intenção foi explorar nos Planos Pedagógicos de Curso, as referências bibliográficas, os objetivos e as ementas das disciplinas disponibilizadas nesses cursos de graduação, com a finalidade de verificar se a fundamentação teórica e prática que está sendo oferecida para a formação desses docentes, favorece o desenvolvimento do letramento visual e de práticas de leitura de imagens na Educação Básica.

Foi proposto um produto educacional, que ainda funcionou como espaço gerador de dados para essa pesquisa, o minicurso “Letramento Visual na Educação Básica: Práticas inovadoras para o ensino e aprendizagem de Arte”, oferecido por esta pesquisadora na PROPGPEC<sup>1</sup>, no segundo ciclo de 2019 do Programa de Residência Docente<sup>2</sup> (PRD) do Colégio Pedro II.

---

<sup>1</sup> A Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) tem como missão contribuir para o fortalecimento conjunto da pesquisa, da pós-graduação e da extensão no Colégio Pedro II, tendo em vista as peculiaridades e as potencialidades destas dimensões na Educação Básica. Está comprometida com o desenvolvimento institucional do Colégio Pedro II e com a promoção de ações de excelência. As principais atribuições da Pró-Reitoria são: assessorar a Reitoria e demais instâncias administrativas do Colégio Pedro II na elaboração de políticas para a consolidação das atividades de pós-graduação, pesquisa, extensão e cultura; melhorar as condições materiais de pesquisa e extensão; gerenciar os programas de bolsas e fomentos; dar visibilidade às atividades de pesquisa, extensão e cultura do Colégio; estimular a editoração institucional visando à difusão da produção intelectual do Colégio Pedro II, através da edição de livros, anais de eventos e periódicos científicos; estabelecer, em conjunto com os diversos campi, uma política institucional para a extensão e interação com a sociedade; desenvolver estratégias para obter indicadores sobre a qualidade e quantidade da produção intelectual da instituição; articular as atividades de extensão com o ensino e a pesquisa, em sintonia com os arranjos sociais, culturais e produtivos locais e regionais; Incentivar a extensão no processo formativo em diferentes áreas e níveis de ensino. Fonte: (<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/apresentacao/a-pro-reitoria/>)

<sup>2</sup> O Programa de Residência Docente (PRD) oferecido pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) do Colégio Pedro II, visa a aprimorar a formação do professor da Educação Básica por meio de um projeto de formação continuada, desenvolvendo competências docentes que complementem a formação recebida na Instituição de Ensino Superior (IES) de origem, a partir da vivência em um ambiente escolar de reconhecida excelência.

A Residência Docente parecia professores recém-formados (aqui denominados Residentes Docentes) com professores orientadores do Colégio Pedro II (Professores Supervisores e Coordenadores de Área), de modo a dar ao novo profissional uma formação complementar em questões de ensino-aprendizagem na área/disciplina, assim

O presente trabalho se define como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho descritivo, interpretativo e crítico, e a análise dos dados foi tratada de forma quantitativa e qualitativa, com características inerentes a um estudo de caso. Optou-se por essa estratégia de pesquisa pela ampla variedade de evidências que puderam ser adotadas neste estudo, como a aplicação de questionários, realização de entrevistas, grupo focal, observação direta dos acontecimentos realizados no curso de extensão.

Nesta pesquisa estão sendo expostos os pressupostos teóricos da Semiótica Social (KRESS, 2010), da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) para respaldar professores de Arte nas práticas pedagógicas de análise do conteúdo das imagens.

Este trabalho trata especialmente da leitura e interpretação de imagens, parte integrante da linguagem visual e discute como analisar pinturas de retratos utilizando a metafunção Interativa da Gramática do Design Visual. Visa a contribuir com a promoção do letramento visual nas práticas pedagógicas dos professores de Arte da Educação Básica.

A presente pesquisa está organizada em dez capítulos, a saber:

O primeiro capítulo apresenta este trabalho e o problema da pesquisa. No segundo estão relacionados os seus objetivos geral e específico.

As justificativas que levaram a realização deste estudo estão relatadas no capítulo três.

No capítulo quatro, iniciam-se as bases para a elaboração do produto educacional, discutindo-se sobre a Arte como linguagem, sob os seguintes aspectos: a Arte como componente curricular da área de conhecimento Linguagem, as linguagens da Arte, a linguagem verbal e não verbal e a multimodalidade no mundo atual. Ainda, nesse capítulo, foram abordados os conceitos sobre leitura de imagens e as principais abordagens e tendências de leitura de imagens. Pode-se ver nesse mesmo capítulo, a definição de letramento visual sob o ponto de vista de alguns teóricos como Bamford (2003), Wileman (1993), Barbosa e Araújo (2014), entre outros, que ressaltam a importância da adoção de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento desse tipo de letramento na Educação Básica.

Fechando o capítulo quatro, para contextualizar a pesquisa, foi apresentado um breve histórico da arte/educação com foco na formação dos professores de Arte, discorrendo brevemente sobre as transformações ocorridas nos cursos de licenciatura em Arte, principalmente a partir da década de 1970. Fala, ainda, sobre processo de ensino e

---

como em aspectos da vida escolar. Além disso, pretende possibilitar a aplicação de novas metodologias e estratégias pedagógicas na instituição de atuação do Professor Residente, que venham a incrementar os resultados de aprendizagem dos alunos da Educação Básica. (Fonte: <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/programa>)

aprendizagem do letramento visual na formação de professores de Arte, apresenta os Planos Pedagógicos dos cursos de licenciatura oferecidos pelas duas principais universidades públicas do Rio de Janeiro (UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro e UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro), além de algumas considerações sobre a importância de se explorarem, de forma mais profícua, os aspectos comunicativos das imagens na Arte/Educação.

O capítulo cinco está organizado para abordar o referencial teórico desta pesquisa: a Semiótica Social na visão de Kress (2010) e a Gramática do Design Visual, doravante GDV, sistematizada por Kress e van Leeuwen (2006). Maior ênfase é dada ainda à Metafunção Interativa, uma das categorias da GDV, que é o referencial adotado para nortear as análises e leituras das imagens da arte apresentadas neste trabalho.

O sexto capítulo descreve a metodologia e os procedimentos utilizados no desenvolvimento de todo o trabalho. O capítulo sete expõe a análise realizada nos Planos Pedagógicos de Curso (PPC) das duas universidades públicas, já citadas, do Rio de Janeiro (UERJ e UFRJ).

O oitavo capítulo apresenta o produto educacional, elemento motivador deste estudo e, no nono capítulo, são expostas as análises e os resultados avaliativos da aplicação do produto educacional.

No décimo capítulo, são expostas as considerações finais decorrentes da síntese dos dados obtidos a partir do trabalho de pesquisa. As referências bibliográficas e os anexos encerram este trabalho.

## **1.1 Problema de Pesquisa**

À vista do exposto, indaga-se: De que maneira os professores de Arte podem construir suas práticas de leitura de imagem e desenvolver suas percepções relacionadas ao letramento visual a partir da sua participação em um curso de extensão sobre práticas de Letramento Visual voltado para professores de Arte da Educação Básica?

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

O objetivo geral da pesquisa é compreender como os professores de Arte constroem suas práticas para a leitura de imagens e desenvolvem suas percepções em relação ao letramento visual a partir da sua participação no minicurso “Letramento Visual na Educação Básica: Práticas inovadoras para o ensino e aprendizagem de Arte” oferecido no segundo ciclo do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II.

### **2.2 Objetivos Específicos**

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- analisar como os planos de curso das licenciaturas em Artes Visuais abordam o letramento visual;
- oportunizar práticas pedagógicas voltadas para o letramento visual;
- discutir e compreender a visão dos professores de Arte sobre os processos de letramento visual na Educação Básica;
- refletir sobre como um curso de extensão abordando o tema pode contribuir para a formação continuada de professores de Arte e promover ações pedagógicas para o letramento visual.

### 3 JUSTIFICATIVA

Segundo Marques e Brazil (2014), o ensino da Arte nas escolas é desconectado e descontextualizado do cotidiano dos alunos e, como resultado disso, os estudantes não manifestam muito interesse por esse campo de conhecimento. O que pode ser visto como mais grave nesse fato é os discentes não conseguirem reconhecer que vivem imersos nessa área de conhecimento em diferentes situações do seu cotidiano: ao ouvirem música, ao assistirem a filmes ou ao lerem/verem uma imagem, seja ela propaganda, meme, emoticon, desenho, ilustração e pintura nas telas de seus celulares.

Para tentar atenuar essa questão, buscou-se, neste trabalho, ressaltar a importância da Arte como uma linguagem presente no dia a dia das pessoas e salientar as contribuições, que podem ser promovidas nas aulas de Arte na Educação Básica, em prol do letramento visual. Nesta pesquisa, o foco se deu nas manifestações visuais dessa linguagem, mais especificamente, na leitura de imagens das Artes Visuais, como pinturas de retratos.

Para Marques e Brazil (2014), não existe relação entre ensino de arte escolar e frequência artística na vida adulta, mesmo porque, a maioria do ensino artístico se concentra nas Artes Visuais, com produção escolar voltada para o trabalho superficial em artesanato ou em desenho.

Da mesma forma, Barbosa (2013, p. 33) afirma que o ensino da arte na Educação Básica ainda é determinado pelo espontaneísmo, pela ideia de que é preciso preservar a virgindade expressiva da criança, acreditando que o acesso às reproduções de obras de arte, estimularia a produção de cópias ao invés de incentivar a sua criatividade.

É interessante salientar que no processo de alfabetização e letramento verbal, as recomendações dadas pelos professores são contrárias, o incentivo à leitura e o acesso a obras da literatura é a todo o tempo indicado.

Há quatorze anos, tenho me dedicado à Arte/Educação em escolas públicas da Educação Básica, e em concordância com o apontado pelos autores citados acima, apesar de encontrar com mais frequência ações pedagógicas relacionadas às Artes Visuais nesse segmento, estas ainda não parecem ser iniciativas voltadas para a alfabetização e o letramento visual. Os conhecimentos relacionados ao letramento visual e estético inerentes ao componente curricular são, muitas vezes, precariamente tratados nas aulas de Arte, apesar de serem indispensáveis para o desenvolvimento do aluno.

O que acaba sendo mais frequentemente valorizado pela comunidade escolar é o lado lúdico da disciplina, a produção trabalhos de artes manuais ou de desenho livre, sem parecerem ser teoricamente embasados.

Comecei minha trajetória na Arte/Educação, lecionando no SENAC, na FAETEC, em cursos profissionalizantes e hoje atuo como professora concursada de Arte da Educação Básica de escolas públicas da rede municipal de Niterói (RJ) e da rede estadual do Rio de Janeiro.

Na SEEDUC tive duas matrículas, nas metropolitanas (Metro) III e V. Na Metro III, trabalho há mais de 5 anos e tenho turmas de Ensino Médio. Na Metro V, da qual pedi exoneração no início do ano passado devido a aprovação do concurso da Fundação de Niterói, trabalhei com turmas do Fundamental II e Ensino Médio por aproximadamente 5 anos. No Município de Niterói, comecei a trabalhar, no início de 2019, com turmas de Fundamental I e II. Ainda tive a oportunidade de trabalhar com a Educação Infantil, dando aulas de Desenho para alunos na ONG Favela Mundo.

Venho observando, ministrando aulas de Arte nesse nível de ensino, que os professores de Arte não têm focado na promoção do letramento visual nas escolas públicas, o que vem acarretando dificuldades na leitura de imagens nos anos finais da Educação Básica.

Em Barbosa (2013), encontra-se a referência a uma pesquisa informal encomendada pela UNESCO, feita nos anos 1989 e 1990, sobre a receptividade dos métodos pós-modernos<sup>3</sup> do ensino da Arte pelos professores da disciplina no Brasil. Chegou-se à conclusão de que teve boa aceitação pelos professores universitários, que já aceitavam a imagem como base do ensino, e também a introdução da leitura de imagem na Educação Básica. Em contrapartida, os professores do ensino médio não tiveram a mesma receptividade e reagiram veementemente contra a ideia pós-moderna, mantendo-se ligados a práticas espontaneístas ao invés de se abrirem às novas propostas.

Este trabalho se justifica porque se torna cada vez mais necessário discutir, na formação dos professores de Arte, a importância da Arte/Educação para o letramento visual. Numa sociedade onde a linguagem visual está em crescente protagonismo, é preciso que se formem na Educação Básica, alunos visualmente letrados.

Pode-se perceber que as imagens estão por toda parte e se faz urgente, observá-las com olhos críticos para se compreenderem as mensagens por elas transmitidas. A produção

---

<sup>3</sup> As metodologias que orientaram o ensino da arte nos anos 80, denominadas ensino pós-moderno da arte nos Estados Unidos, ou ensino contemporâneo da arte na Inglaterra, consideram a arte não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem (BARBOSA, 2013, p. 33)

contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos.

Essas constatações provocaram as seguintes indagações: Como os professores de Arte constroem suas práticas para leitura de imagens e desenvolvem suas percepções em relação ao letramento visual? As disciplinas do seu curso de graduação contemplam o referencial teórico e prático necessários para favorecer as práticas desse tipo de letramento? De que forma um curso de extensão sobre letramento visual pode auxiliar aos professores de Arte na promoção de práticas relacionadas a essa temática?

Neste trabalho, quer-se trazer à luz um referencial teórico-prático que contribua para os professores trabalharem em prol do letramento visual com o objetivo de promover nas aulas de Arte discussões e reflexões sobre a grande influência das imagens na sociedade atual.

Pretende-se, ainda, levantar o debate sobre a intencionalidade presente nas composições imagéticas para imposição de valores sociais e culturais, principalmente aos mais desfavorecidos. Tenciona-se também trabalhar a leitura da imagem e a análise das suas estruturas composicionais, fundamentando-se na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006).

Assim, se justificam os estudos sobre diferentes métodos de leitura de imagens, ademais as oportunidades de incentivo à formação de professores de Arte nessa temática, devem ser amplamente tratadas, para que as novas demandas do mundo moderno sejam supridas em prol de uma sociedade visualmente letrada.

No próximo capítulo, vai se discorrer sobre a importância da abordagem da Arte como linguagem, ressaltando-se seu aspecto comunicativo, as linguagens da Arte, sobre a linguagem verbal e não verbal e sobre a multimodalidade presente nas comunicações. Além disso, será apresentado um breve histórico sobre a formação dos professores de Arte, e será destacada, ainda, a abordagem dada ao letramento visual nos cursos de licenciatura para professores de Arte da Educação Básica. Para tanto, serão expostas informações retiradas dos planos de curso dessa licenciatura.

## **4 BASES PARA ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Neste capítulo começa a ser apresentado o embasamento teórico que dá o suporte conceitual aos procedimentos referentes ao desenvolvimento do produto educacional desta pesquisa. Serão apresentados os temas: a Arte como linguagem, as linguagens da Arte; a linguagem, nas modalidades verbal e não verbal; o conceito de multimodalidade adotado nesta pesquisa; os conceitos de leitura e de leitura de imagens e algumas de suas abordagens; os processos de letramento e letramento visual.

Para compreender como vem sendo abordado o letramento visual nos cursos de licenciatura dos professores de Arte da Educação Básica, será apresentado um histórico conciso da arte/educação e as suas influências na formação dos professores desse componente curricular para o já referido nível de ensino. Ainda serão expostos os dados colhidos nos Planos Pedagógicos dos cursos de licenciatura das universidades públicas do Rio de Janeiro visando a compreender como decorre a fundamentação teórica e prática para a promoção de atividades pedagógicas voltadas para o letramento na linguagem visual.

### **4.1 A Arte como linguagem**

Segundo Ostrower (2013), a Arte pode ser considerada uma linguagem universal porque consegue transpor barreiras temporais, fronteiras geográficas e consegue ainda dialogar com diferentes culturas, preservando significados para os que vivem no presente e provavelmente para os que ainda virão. Para a autora, a Arte é um patrimônio da humanidade e surge como uma linguagem natural dos homens. Todas as pessoas dispõem da potencialidade dessa linguagem sem se dar conta disso, usando os seus elementos de forma espontânea nos processos de comunicação.

Passos (2011) afirma que a Arte é uma manifestação de linguagem que possui funções de comunicação e expressão. Para a autora, uma obra de arte não pode ser somente entendida como a expressão (ou objetivação) de sentimentos do artista, da mesma forma que a fala não é somente a exteriorização objetiva da atividade mental (subjativa) de um código de signos realizado pelo indivíduo.

Bakhtin (2006) define a palavra “expressão” como tudo aquilo que foi exteriorizado para outrem, a partir do que foi formado e determinado pelo psiquismo do indivíduo, mediado por códigos exteriores. Comportando, portanto, a expressão, o conteúdo (interior) e a sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo).

Muitas correntes de arte/educação enfatizaram o caráter expressivo da arte, não atribuindo o mesmo valor ao seu aspecto comunicativo.

Passos (2011, p.2) aponta:

Aquele que fala (ou aquele que escreve, pinta, interpreta, dança, compõe uma obra) deve sempre pressupor que alguém estará recebendo os signos das linguagens utilizadas (através dos órgãos dos sentidos) e percebendo ou interpretando seus conteúdos. A obra de arte nunca é somente expressão do artista ou criação de formas (sob o ponto de vista da produção), nem somente comunicação com o público ou apresentação de conteúdos (do ponto de vista da recepção). A obra de arte pode expressar, comunicar, apresentar e criar conteúdos.

Passos (2011) acrescenta que a Arte, sendo uma manifestação de linguagem, possui códigos e signos que são interpretados e/ou reconhecidos pelo público (receptor/interlocutor). Esses códigos devem, portanto, ser aprendidos e treinados tanto por aqueles que criam ou interpretam a obra de arte (os artistas) quanto por aqueles que a recebem / percebem (o público).

Iavelberg (2012) conceitua a Arte como uma forma de conhecimento e expressão. Afirma, ainda, que a finalidade de seu ensino é promover ações pedagógicas que oportunizem a criação e obtenção de conhecimentos em diferentes linguagens, ofereça o acesso ao patrimônio cultural e histórico da humanidade. “Fazendo e conhecendo Arte na escola o aluno se reconhecerá como leitor competente das obras dos artistas e valorizará o papel da Arte na sociedade e na vida dos indivíduos” (IAVELBERG, 2012, p. 7).

Logo, a Arte, como qualquer linguagem, tem características, regras e normas próprias que precisam ser ensinadas para que seus significados sejam compreendidos e utilizados nos diferentes domínios sociais. O processo de apropriação da linguagem se conquista com a decodificação dos seus códigos (alfabetização) e com o seu uso adequado no contexto social e cultural no qual os sujeitos estão inseridos (letramento).

Na BNCC - Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), a Arte é um componente curricular obrigatório da área de conhecimento “Linguagens” e o Currículo Mínimo de Arte (RIO DE JANEIRO, 2013, p.4) apresenta as quatro linguagens artísticas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, p.41): Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Conforme exposto nos PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p.8), muitas teorias sobre linguagens foram desenvolvidas por pesquisadores que se dispuseram a analisá-las e compreendê-las. Teorias se criaram, foram divulgadas, outras se perderam, no movimento humano à procura de respostas às práticas sociais.

Os PCNEM (BRASIL, 2000) ainda ressaltam que a linguagem escrita acabou assumindo a forma mais comum de transmissão do conhecimento teórico e histórico; a filosofia grega procurou construir teorias explicativas sobre as linguagens que ainda hoje são consideradas paradigmas, princípios cartesianos fundamentaram certos comportamentos científicos. Todos esses estudos, quando são feitas suas transposições didáticas na escola, podem refletir alguns pontos de vista conservadores, mas que, na verdade, são fundamentados no senso comum, não somente na teoria.

Portanto, deve-se procurar entender a linguagem visual apresentada nas ruas, na publicidade e nas obras de arte e considerá-las, principalmente, as imagens da Arte, como textos representativos do conhecimento humano. Apreciar as mensagens elaboradas pelos artistas, como comunicações entre os artistas e seu público, nas quais se refletem informações sobre o contexto social dos artistas, forças políticas e sociais de suas épocas. Entretanto, desenvolver a alfabetização e o letramento visual não tem sido prioridade nas aulas de Arte da Educação Básica.

A disciplina deveria se incumbir desse tipo de letramento, contudo, o comum nas aulas de Arte é trabalhar a criatividade do discente sem fundamentar teoricamente as suas ações “criativas”, sem salientar o aspecto comunicativo de sua expressividade nem relacionar as produções realizadas pelos alunos com manifestações realizadas por artistas da atualidade ou de outras épocas. Tal como os artistas, os alunos podem representar em imagens o seu contexto e se utilizar da linguagem visual tanto para retratar a sua realidade, exteriorizar suas ideias para os demais colegas, quanto para ter subsídios e apuro estético para interpretar as representações realizadas por artistas/produtores de imagens de qualquer tempo.

Os PCNEM (BRASIL, 2000) indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. Na área de conhecimento linguagens, sugere como objetivo o desenvolvimento de algumas competências. Dentre as competências elencadas, no que diz respeito a Arte/Linguagem Visual, podem-se destacar as seguintes competências e habilidades de contextualização sociocultural e de representação e comunicação:

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação (BRASIL, 2000, p. 6)

Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação (BRASIL, 2000, p. 9)

“Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas”. (BRASIL, 2000, p. 8) é uma das competências e habilidades destacada do rol de competências e habilidades relacionadas à representação e comunicação.

Nessa mesma relação citada anteriormente, também pode-se ressaltar a utilização das linguagens “como meio de expressão, informação, comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção e recepção”. (BRASIL, 2000, p. 10)

O caráter dialógico das linguagens, de acordo com os PCNEM (BRASIL, 2000, p.6) “impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano”.

Na atualidade, marcada pela agilidade e prontidão das informações, é necessário refletir sobre as linguagens, sistemas, códigos, processos e procedimentos comunicativos para garantir uma participação ativa do indivíduo na vida social e a cidadania desejada.

O confronto de opiniões e de pontos de vista fundamentados faz parte da necessidade de entendimento e de superação de suposições, segundo os PCNEM (BRASIL, 2000). Procurar o legado do agora, discutindo as diferentes concepções em jogo, faz com que professores e alunos possam encadear os conhecimentos de forma organizada, sem imposição de uma única resposta, sempre parcial.

“O aprender a gostar” de uma determinada obra de arte ou de um artista exige um preparo anterior. Conhecer e analisar as perspectivas autorizadas e, até então convencionadas, seria o início da construção de escolhas individuais.

Segundo os PCNEM (BRASIL, 2000), o aluno deixaria, nesse caso, de ser um mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis. Apropriar-se-ia do discurso do outro e teria a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência.

Pensar na Arte como linguagem e promover sua alfabetização e letramento garantem ao aluno fluência também na linguagem visual, ou seja, o desenvolvimento de sua habilidade expressiva e comunicativa.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB 3.934/96, no Artigo 26, parágrafo 6, determina que o ensino das quatro linguagens da Arte (as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro) é obrigatório na Educação Básica, e que o docente desse componente curricular deve ministrar aulas abordando as quatro linguagens mencionadas acima.

O Currículo Mínimo de Arte da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 3) reafirma a exigência de se contemplar nesse nível de ensino, essas quatro linguagens. O documento aponta ainda, que a diversidade na formação acadêmica dos professores desse componente curricular (existem licenciaturas específicas para cada uma das linguagens), requer um conteúdo que “permita o exercício da interdisciplinaridade e da polifonia” entre as quatro linguagens da Arte e as demais disciplinas da matriz curricular.

Nesse mesmo documento que propõe habilidades e competências para o ensino da Arte, também se declara que o processo educativo da Arte/Educação na rede estadual pode ser proporcionado na comunidade escolar, por meio de apenas uma das linguagens – “aquela na qual o professor de Arte atua efetivamente, em sala de aula”, aquela na qual o docente realizou a sua formação na graduação.

Como resultado disso, a formação integral dos alunos em Arte, envolvendo as quatro linguagens sempre é defasada, porque dificilmente os professores dominam as quatro linguagens. Mesmo na época da formação do “docente polivalente”, a licenciatura curta não abordava as quatro linguagens com profundidade.

A seguir, serão apresentadas, brevemente, as quatro linguagens da Arte.

#### 4.1.1 As Linguagens da Arte

Como já dito e disposto na BNCC (BRASIL, 2017, p.27), a Arte é um componente curricular da Área de Conhecimento Linguagens. Também já foi mencionado que o 6º parágrafo do artigo 26 da LDB 9.394/96 determina que o componente curricular Arte é constituído pelas linguagens Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O termo linguagem é utilizado nesses documentos, tanto para caracterizar o componente curricular, quanto para nomear os conjuntos de “saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos que envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2017, p.193). Através das linguagens da Arte, o artista, o seu público e os próprios alunos podem manifestar a sua sensibilidade, a sua intuição, o seu pensamento e suas subjetividades como forma de expressão e comunicação.

A seguir, cada uma das linguagens que integralizam o componente curricular Arte serão apresentadas:

#### *4.1.1.1 Artes Visuais*

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 195), essa linguagem estuda os processos e produtos artísticos e culturais desenvolvidos, em variados contextos, por diferentes grupos sociais, ao longo da história da humanidade, que têm a expressão visual como elemento de comunicação.

As manifestações artísticas dessa linguagem são o resultado de explorações múltiplas e do trabalho criativo sobre materiais, recursos tecnológicos e apropriações da cultura do dia a dia. As Artes Visuais oportunizam aos discentes conhecerem culturas visuais plurais, dialogar com as diferenças e ter contato com outros espaços e possibilidades de criação e expressão. Dessa forma, os alunos ampliam os limites escolares e desenvolvem novas formas concretas ou simbólicas de interação artística e de produção cultural.

Como já mencionado, os estudos desta pesquisa se concentraram nas manifestações artísticas dessa linguagem, na leitura dos retratos, de diferentes estilos, produzidos por pintores realistas.

#### *4.1.1.2 Dança*

Nessa linguagem a prática artística se constitui pela reflexão e pelo desenvolvimento da sensibilidade dos discentes sobre os movimentos executados pelo corpo na dança, articulando os processos cognitivos com as experiências sensíveis sobre os movimentos realizados ao dançar. Segundo da BNCC (BRASIL, 2017, p. 195), “os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética”.

Relacionando os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais da dança com o contexto dos alunos, se oferece a oportunidade aos discentes de problematizar e perceber o corpo através da dança, ampliando suas percepções sobre si e sobre o mundo.

#### *4.1.1.3 Música*

O estudo dessa linguagem passa pela ampliação e pela produção de conhecimentos musicais, uma vez que sua expressão artística se materializa por meio dos sons. Através do estudo da Música, os alunos experimentam, reproduzem, manipulam e criam materiais sonoros diversos, sejam eles do seu próprio repertório musical sejam distantes do seu dia a dia, que

passam a tomar conhecimento no ambiente escolar. Na BNCC (BRASIL, 2017, p. 196) se aponta que o processo de ensino e aprendizagem da Música possibilita aos discentes “vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade”.

#### *4.1.1.4 Teatro*

O Teatro, como linguagem artística, institui a experiência multissensorial de encontro com o outro em performance. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 196), nessa experiência, “o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física”. Nas aulas de Teatro, os alunos participam de situações de criação coletiva e de cooperação em jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atores e público, possibilitando o desenvolvimento da consciência corporal, da intuição, da memória, da sensibilidade estética, da criatividade, da reflexão e da emoção.

Falando ainda sobre Arte e Linguagem, em cada uma das linguagens artísticas, para os artistas se expressarem e se comunicarem com o seu público, utilizam códigos verbais, não verbais ou multimodais. A seguir, serão apontadas suas diferenças:

#### 4.1.2 Linguagem Verbal e Não Verbal

Os PCNEM (BRASIL, 2000, p.5) consideram a linguagem como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação”, que podem variar de acordo com as especificidades do convívio social, sendo sua principal razão produzir sentido.

Santaella (2007, p.10) comenta que “não chegamos a tomar consciência de que nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagens [...] que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem”.

Entre as diferentes definições e tipos de linguagem, aqui são tratados dois tipos, considerados os mais relevantes para a nossa pesquisa: a linguagem verbal e a não verbal.

A linguagem verbal, de acordo com Santaella (2007), é a linguagem de sons que veiculam conceitos e que se articulam no aparelho fonador. Ela é tão natural e integrada aos seres humanos (é a língua falada e da qual se faz uso para escrever) que se tende a considerá-la

mais importante que as demais formas de comunicação e expressão. A linguagem verbal exprime-se por meio da palavra (verbo, do Latim “verbum”) e pode ser oral, escrita ou gestual.

Santaella (2007) ainda salienta que, em razão de um intenso condicionamento histórico, mantém-se a crença de que a linguagem verbal, a língua (oral e escrita), é a única forma de conhecimento capaz de interpretar o mundo, devido ao saber analítico que a linguagem permite. Esse tipo de linguagem tem sido legitimado consensual e institucionalmente como saber de primeira ordem, colocando em detrimento e relegando à segunda ordem saberes mais sensíveis que outras linguagens não verbais possibilitam.

Santaella (1995, p.11) também afirma, na introdução a obra “A Teoria Geral dos Signos: Semiose e Autogeração” (1995), que “o mundo está se tornando cada vez mais complexo, hiperpovoado de signos que estão aí para serem compreendidos e interagidos”. A autora complementa, que já passou da hora de se rever a noção estreita que relaciona o signo como exclusivamente linguístico. Deve-se perceber que existe um número enorme de outros signos “além e aquém” dos verbais, que só serão assimilados se suas diferenças forem respeitadas e outros equipamentos utilizados para a sua compreensão.

Dessa forma, deve-se deixar de considerar que somente é possível se produzir, criar, reproduzir, transformar para se comunicar através da linguagem verbal. Também pode-se comunicar e orientar-se através de imagens, gráficos, sinais, luzes, objetos, sons, gestos, expressões, cheiros, tato, olhar, entre outros.

Em todos os tempos, diferentes grupos humanos se expressam e se manifestam utilizando modos não verbais que vieram a ser chamados de Arte como: desenhos, pinturas, esculturas, poética, cenografia e fotografia. Santaella (2007) não deixa que seja esquecido, de que na língua escrita tem-se outras formas de codificação diferentes da linguagem alfabeticamente articulada, mais próximas do desenho, tais como os hieróglifos, os pictogramas e os ideogramas.

A linguagem não verbal, como já foi dito, utiliza outros signos como: imagens, cores, sons, elementos como fumaça, entre outros, para a comunicação. Para essa enorme gama de possibilidades, de representação e expressão, se permite utilizar o termo linguagem, referindo-se a outras formas de expressão, tais como linguagem corporal, linguagem visual, linguagem teatral e cinematográfica, dentre outras.

Santaella (2007) conclui que, quando se refere à linguagem, envolve-se uma complexa variedade de formas sociais de comunicação e de significação que abrange a linguagem verbal, na língua (oral e escrita), a linguagem dos surdos, o sistema codificado da moda, a linguagem

visual, a culinária e tantos outros sistemas de produção de sentido que a tecnologia moderna oportuniza a difusão.

As tecnologias dos primórdios da idade contemporânea até a atualidade criaram máquinas que revolucionaram nossas formas de produzir, armazenar e difundir linguagens. Dos daguerreótipos, gramofones, cinematógrafos, rádios até a tecnologia empregada nos celulares, todos esses recursos de difusão e consumo das linguagens, passaram-se pouco mais de dois séculos, e desde então, mensagens e informações começaram a povoar o cotidiano das pessoas a todo momento.

Essas mensagens não são neutras nem desprovidas de sentido. “Somos bombardeados por mensagens que servem à inculcação de valores que se prestam ao jogo de interesses dos proprietários dos meios de produção de linguagem e não aos usuários”. (SANTAELLA, 2007, p.12)

Diante desse universo multimodal, urge a necessidade de se atingir a condição de letrados, não só na linguagem verbal (língua oral e escrita) como também nas demais linguagens, principalmente na linguagem visual, devido à grande quantidade de imagens compartilhadas nos aparelhos tecnológicos. Na sequência, será discorrido sobre a multimodalidade presente nas comunicações atuais.

#### 4.1.3 Multimodalidade

O termo multimodalidade, segundo Silvino (2012, p.167), desponta com o intuito de explicar “os novos fenômenos que aparecem diante do aprendizado da leitura e da escrita”. Não somente essas duas modalidades da linguagem verbal são capazes de produzir sentido. Vários recursos de linguagem, isolados ou de forma combinada, produzem significados e interferem nas relações de aprendizagem e de interação dos indivíduos.

Modos diferentes de expressão verbal e não verbal, visual, sonoro e de textos com signos gráficos diferenciados podem ser considerados como multimodais. O conceito de multimodalidade advém da teoria da Semiótica Social, que, segundo Barros (2005, p.11), foca em explicar o significado das diferentes linguagens ao estudar “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”. Ou seja, a Semiótica Social estuda aquilo que é narrado no texto e as estratégias textual-discursivas traçadas pelo seu autor para explicitar suas opiniões e modos de ver o mundo.

Adotou-se, nesta pesquisa, a perspectiva trazida por Barros (2005), que excede ao senso comum que normalmente se prende a definir o “texto” como na modalidade da língua oral ou escrita. Um texto pode ser também visual, gestual (como uma pintura ou uma dança) ou até mesmo sincrético (como histórias em quadrinhos ou filmes).

Luna (2002, p.1) também considera que o texto não é construído apenas nas modalidades acima citadas e afirma que “o texto é um evento comunicativo em que podem atuar várias linguagens (verbal, visual, entre outras), que possibilita ao autor/locutor realizar seu propósito comunicativo e ao leitor/interlocutor construir sentidos”.

À vista disso, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que o conceito de multimodalidade remete ao uso de recursos semióticos diversos para produzir significado. Esses sistemas semióticos são repositórios semânticos que proporcionam aos falantes de uma língua a oportunidade de fazerem determinadas escolhas, conforme as características do contexto comunicativo no qual estão inseridos. As informações podem ser ofertadas e requeridas por textos multimodais pelo intermédio da combinação de características linguísticas e não linguísticas.

Kress e van Leeuwen (2006) ainda destacam que é fundamental se lidar com diferentes sistemas semióticos em um texto, de forma que dialoguem e sejam capazes de persuadir, instruir, explicar, impressionar, criticar, ao contrário de serem simplesmente adições a um texto escrito.

Portanto, a multimodalidade é compreendida como a ocorrência simultânea de vários modos de representação/construção da linguagem (semioses) que se agregam para construir significados em interações sociais. (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2010; DIONÍSIO, 2014)

Jewitt (2012) afirma que a multimodalidade, numa abordagem interdisciplinar, reconhece que a comunicação e a representação superam a linguagem e que três pressupostos teóricos interligados a sustentam.

No primeiro pressuposto, a autora afirma que a multimodalidade se baseia em uma multiplicidade de modos e assume a representação e a comunicação entre os indivíduos, contribuindo para a construção dos significados. Está centrada em descrever e analisar o repertório completo dos recursos de criação de significados que as pessoas constroem e usam (visual, falado, gestual, escrito, tridimensional, entre outros, que variam de acordo com o domínio que se tem da representação) em diferentes contextos e no desenvolvimento de meios que são organizados para fazer sentido.

O segundo pressuposto, da mesma autora, se refere à forma como os recursos semióticos são moldados socialmente para se tornarem significantes e, ao longo do tempo, constituírem os significados (sociais, individuais/afetivos) necessariamente exigidos pelos diferentes grupos. Esses conjuntos organizados de recursos semióticos, para fazerem sentido, devem se referir aos diferentes modos de comunicação. Quanto mais um conjunto de recursos for utilizado por um determinado grupo da esfera social, mais completo e finamente articulado esse grupo se tornará. Para que esses modos se constituam, é indispensável que um conjunto de recursos semióticos e um entendimento cultural comum sejam compartilhados em uma comunidade para instituírem significados.

No terceiro e último pressuposto, Jewitt (2012) aponta que as pessoas orquestram significados através da seleção e configuração de modos, destacando os seus significados interativos. Dessa forma, todos os atos comunicativos são adequados pelas regras e normas vigentes no momento da composição do signo e influenciados pelos interesses e motivações dos indivíduos em um contexto social específico.

Diante dos pressupostos teóricos apontados pela autora, a comunicação pode se basear em múltiplos modos e todos contribuem para definição de seus significados. Os significados dos diferentes recursos utilizados nesse processo comunicacional são moldados socialmente ao longo do tempo, de acordo com as necessidades dos diferentes grupos sociais que serão mais finamente articulados com quantos mais esses signos e significados forem assumidos por este grupo. A autora afirma, ainda, que as motivações e os interesses dos participantes desse grupo, num contexto social específico, vão influenciar diretamente na construção do significado dos signos utilizados nos atos de comunicação.

Diante das múltiplas modalidades de representação e comunicação disponíveis na atualidade, esta pesquisa foca a análise dos recursos presentes na linguagem visual, buscando subsídios que possam auxiliar os professores no desenvolvimento do letramento dessa linguagem na Educação Básica.

Dentre as diferentes manifestações de linguagem, foi escolhido como recorte para esta pesquisa, o estudo da imagem como um recurso de linguagem não verbal. Serão tratados aspectos que auxiliem na leitura da imagem e também será apontado um referencial teórico para ajudar professores de Arte na promoção de práticas pedagógicas, que possam fomentar o desenvolvimento do letramento visual nas aulas desse componente curricular da Educação Básica.

Na próxima seção, serão tratados aspectos e abordagens da leitura de imagens e do processo do letramento visual e sobre a importância do desenvolvimento da adoção de sua prática na sociedade atual.

## **4.2 Leitura de Imagens e Letramento Visual**

### **4.2.1 Leitura de Imagens**

Nesta seção estão sendo apresentados os conceitos de leitura, de leitura de imagens e as principais abordagens utilizadas para a compreensão dos materiais pictóricos.

O simples ato de decodificar palavras e extrair algum sentido prontamente de um texto ao percorrê-lo com os olhos, previamente, foi chamado de leitura. Pensava-se que para tornar o indivíduo um leitor competente, bastava ensiná-lo, enquanto criança, a ler, nos anos iniciais da Educação Básica e, conseqüentemente, o sujeito estaria pronto para ler qualquer texto.

Entretanto, na concepção de Kleiman (2002, p.10), em obra adotada nesta pesquisa, a leitura é uma “prática social que remete a outros textos e outras leituras”. Segundo a autora, o ato de ler, aciona no leitor todos os seus sistemas de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social no qual o leitor teve a sua socialização primária. Logo, seus conhecimentos prévios e sua vivência influenciam na compreensão dos textos (verbais e não verbais) que estão sendo lidos, determinando, assim, os diferentes modos de ler de cada sujeito.

A concepção atual predominante nos estudos de leitura, continua afirmando Kleiman (2004, p. 14), é a “de leitura como prática social, que na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos de letramento.” Sob essa ótica, o processo de leitura pressupõe a interação entre o leitor e o autor mediada pelo texto.

Dessa forma, toma-se consciência de que a atividade de leitura é algo complexo, pois o ato de ler não é somente decodificar frases resultantes da junção de letras, sílabas e palavras - requer compreensão e crítica. Nesse procedimento também estão envolvidas as circunstâncias sócio-históricas do leitor e do autor do texto.

Durante o processo de leitura, o texto vai sendo decifrado e começa a fazer sentido à medida que o leitor consegue estabelecer relações entre as informações contidas no texto e os conhecimentos que já possui. Compreendendo o que o texto diz, o leitor é capaz de apreciá-lo, de se posicionar e realizar críticas sobre o que foi dito pelo seu autor.

Em harmonia com esse pensamento, destaca-se, a seguir, a definição do termo “leitura” retirada do Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):

A leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social. Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo. (CEALE, 2017, não paginado)

Na sociedade vigente, o conceito de leitura se expande ao confrontar o leitor com diferentes textos, além do verbal, e espera-se que este seja proficiente em outras modalidades de linguagem, como a sonora, a gestual, a visual, e, particularmente, na leitura de imagens, que está sendo tratada neste trabalho.

A professora Lúcia Santaella (2012, p. 69) usa a expressão “floresta de signos” para salientar o turbilhão de imagens contemporâneas, que disputam a atenção dos indivíduos. Uma infinidade de textos multimodais e milhares de obras de arte produzidas por artistas ao longo dos séculos, hoje estão acessíveis até nos *smartphones*. Esses aparelhos recebem e produzem imagens em praticamente tempo real e torna-se cada vez mais urgente decodificar e compreender esses signos tão difundidos cotidianamente.

É incontestável a presença da imagem na história humana. Segundo Silva, Ducheiko e Martins Neto (2017, p. 4887), é necessário, diante deste grande contingente de imagens, desenvolver certas competências “para interpretar e reinterpretar as imagens, ou como sugerem alguns autores, fazer uma leitura de imagem”.

Essas competências devem ser desenvolvidas na escola, que deve ainda estar atenta às transformações que vêm ocorrendo em todos os campos da sociedade e promover o ensino de estratégias que contribuam para autonomia do educando, buscando desenvolver a sua habilidade para leitura de diferentes tipos de textos (imagético, escrito e multimodal).

Santaella (2012, p. 78) comenta que existe uma expressão em inglês, *visual literacy*, que pode ser traduzida como “letramento visual” ou “alfabetização visual”. Essa expressão significa que para se ler uma imagem, todos deveriam ser capazes de desmembrá-la em partes, como se fosse um texto verbal escrito, lê-la em voz alta, decodificá-la, e assim como se decifra um código, traduzi-la, do mesmo modo que os textos são traduzidos de uma língua para outra.

Santaella e Nöth (1997, p.15) afirmam inclusive, que as imagens são objetos materiais, signos que representam o meio ambiente visual. A imagem é a “matéria-prima” da linguagem

visual e objeto de estudo das Artes Visuais. Nas escolas, é incumbência da Arte/Educação estudar a imagem em todos os seus aspectos e âmbitos: ler, contextualizar e ter a possibilidade de recriar a partir das imagens.

Nas aulas de Arte, os objetos que são disponibilizados para a leitura, são as obras de arte. Da mesma forma que as pessoas precisam ter um bom repertório cultural para relacionar e interpretar os textos verbais que estão sendo lidos, para que constituam sentido, deve se ter conhecimentos prévios sobre as obras das Artes Visuais para que se consiga fazer a sua leitura.

Ademais, Bourdieu (2007) afirma que a obra de arte, considerada enquanto bem simbólico, não existe como tal, a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, decifrá-la. O autor ainda declara que:

O grau de competência artística de um agente é avaliado pelo grau de seu controle relativo ao conjunto dos instrumentos da apropriação da obra de arte, disponíveis em um determinado momento do tempo, ou seja, os esquemas de interpretação que são a condição da apropriação do capital artístico, ou em outros termos, a condição da decifração das obras de arte oferecidas a determinada sociedade, em determinado tempo. (BOURDIEU, 2007, p. 71)

Como estratégia para uma boa leitura, Rossi (2009, p. 18) menciona que “ler é fazer implicitamente perguntas ao texto”, mas o leitor não percebe que está fazendo perguntas ao texto, enquanto está interpretando-o. O texto só é compreendido quando todas as perguntas que o leitor fizer a ele, inconscientemente, forem respondidas.

Ela continua afirmando, que o leitor faz perguntas ao texto para tentar encontrar significados para o mundo, porque os seres humanos têm necessidade de interpretar o que está a sua volta desde criança. A autora ainda faz referência a Orlandi (1996, p. 21) que afirma “não haver sentido sem interpretação”.

Rossi (2009) presume, inclusive, que a interpretação é decorrente da leitura e da apreciação, que são sinônimos da compreensão. Se, ao ler um texto, o leitor tiver todas as suas interrogações respondidas, poderá dizer que o leu. Estas interrogações são formuladas diferentemente de acordo com as particularidades de cada leitor (condições cognitivas e socioculturais).

Em relação à leitura de uma obra de arte, a autora declara que as questões podem ser sobre a beleza, ou sobre a verdade. As perguntas que emergem das leituras são sempre oportunas para cada pessoa, em cada momento da vida.

Apresenta como exemplo, o que uma criança perguntaria ao ler *Guernica* de Picasso: “Por que estes fantasmas estão presos no quarto?” São perguntas características de uma criança que surgiriam com a base de conhecimentos construída por ela até então. Para buscar compreender a imagem, a criança levantaria questões ao ler a pintura e tentaria obter as suas

respostas na própria obra, construindo relações com seus conhecimentos prévios (repertório artístico).

**Figura 1 - Quadro Guernica**



Fonte – Picasso, P. Guernica. 1937.

Uma justificativa para o exemplo citado acima por Rossi (2009), é encontrada em Parsons (1992) que afirma:

Embora a arte exprima nossos anseios e emoções, as interpretações da arte podem ser mais ou menos racionais e os juízos de valor mais ou menos defensáveis. Não se tratará propriamente de os considerar certos ou errados, mas há seguramente alguns mais pertinentes do que outros. (PARSONS, 1992, p.31)

A autora finaliza seus comentários em relação ao exemplo dado, afirmando que interpretar é significar. O entendimento dos significados surge do mundo do leitor, pois não existe uma interpretação que não seja ligada ao mundo em que se vive.

Complementando o que já foi dito, Parsons (1992) afirma que o significado de um quadro não é nem somente a visão particular do artista, nem só a do espectador nem uma essência eterna independente da sociedade. O seu significado pertence ao domínio público, a algo que as pessoas podem ser mais ou menos sensíveis e cuja aplicação pode exigir mais ou menos esforço dos seus apreciadores.

O autor sugere, ainda, que a compreensão que se tem das obras de Arte é decorrente da percepção estética do seu público e sugere que o desenvolvimento estético se constitui em níveis de capacidade crescente de interpretação da expressividade das obras de arte, que foram por ele definidas em cinco estágios, denominados respectivamente de: preferência, beleza e realismo, expressividade, estilo e forma, autonomia.

Dessa maneira, os professores de Arte não precisam exigir que os alunos interpretem as pinturas apresentadas como críticos de arte consagrados. A verdadeira contribuição das aulas de Arte para o desenvolvimento do processo de letramento visual de alunos e professores seria

oportunizar o acesso ao legado deixado de herança pelos grandes artistas de diferentes épocas, realizando práticas pedagógicas de leitura de imagens, que trabalhem com a leitura, análise e interpretação das imagens, auxiliem ao aluno a criar relações entre essas imagens e o seu próprio repertório cultural, e favoreçam o desenvolvimento da visão crítica sobre as imagens registradas pelos artistas nas suas obras de arte.

Jewitt e Oyama (2001) afirmam que uma imagem não representa unicamente o mundo, de forma concreta ou abstrata, também interage com esse mundo. Independentemente de ter um texto escrito junto a ela, complementando-a, a imagem por si só, também constitui um tipo de texto. Seja uma pintura ou uma propaganda de revista, é reconhecida como um texto que pode lido e interpretado.

Para Sardelich (2006), os meios de informação e comunicação constroem imagens do mundo, influenciam formas de agir e pensar e quase tudo do pouco que se sabe sobre o conhecimento produzido chega ao corpo social através desses meios. Essas imagens são carregadas de mensagens, sejam elas obras das Artes Visuais ou oriundas da publicidade, reproduzem e comunicam valores, crenças e ideologias que são assimiladas pelas pessoas despercebidamente. Modelam pensamentos, comportamentos e sugerem o que se deve fazer, comprar, valorizar ou desejar.

É natural, portanto, que a escola proporcione possibilidades de os alunos serem instruídos para compreender as diferentes linguagens e, especificamente o tema desta pesquisa, as mensagens visuais. Ao trazer à realidade dos alunos os aspectos da cultura visual, é fundamental procurar desenvolver estes temas de forma analítica e crítica, dando-lhes, desse modo, ferramentas necessárias e fundamento para suas leituras e interpretações.

Segundo o PCN Arte (1997), por meio do convívio com o universo de imagens da arte, os alunos podem conhecer:

- o fazer artístico como experiência poética;
- o fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade;
- o fazer artístico como experiência de interação;
- o objeto artístico como forma;
- o objeto artístico como produção cultural.

Sardelich (2006) complementa ao afirmar, que a expressão “leitura de imagens” começou a circular na área de comunicação e artes no final da década de 1970, com a explosão dos

sistemas audiovisuais. A utilização da expressão foi influenciada pelo Formalismo, fundamentado pela Teoria da Gestalt (Psicologia da Forma) e pela Semiótica.

Na Psicologia da Forma, segundo essa mesma autora, a imagem constitui percepção, pois toda experiência estética, envolve um produtor ou um receptor da imagem, e é entendida como uma elaboração ativa que transforma a informação recebida.

Sardelich (2006, p.3) ainda declara que “na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos”. Por conta disso, as aulas de Arte podem se tornar grandes laboratórios de interpretação de imagem, oferecendo aos alunos a oportunidade da apreciação estética e análise formal e semântica do conteúdo imagético tratado pela disciplina.

Para auxiliar a compreensão do conteúdo imagético, diferentes abordagens para a leitura de imagens serão apresentadas na próxima seção.

#### 4.2.2 Diferentes abordagens para a leitura imagem

Foram utilizadas por críticos de arte, estetas, historiadores, sociólogos, antropólogos e educadores, diferentes abordagens para auxiliar a compreensão das imagens da Arte. Algumas delas podem ser citadas:

- Formalista - leitura estrutural e sintática da imagem - Rudolf Arnheim (1980), Fayga Ostrower (2013) e Donis Dondis (1991);
- Estética - descreve e apresenta os elementos formais, destacando a forma como se relacionam, de modo cognitivo e sensível - Robert Ott (2013), Abigail Housen (2007) e Michael Parsons (1992,1999);
- Histórica – considera a imagem com construção histórica em determinado momento e lugar, e que quase sempre foi pensada e planejada - Edmund Feldman (1967), Ciro Cardoso e Ana Maria Mauad (1997);
- Crítica – analisa tanto a forma como as imagens são construídas e operam em nossas vidas, como o conteúdo que comunicam em situações concretas - Douglas Kellner (1995, 2001);
- Semiótica – estuda da construção dos significados, o estudo do processo de signo (semiose) e do significado da comunicação - Lúcia Santaella e Winfried Nöth (1997);

- Semiótica Social – encarrega-se da análise dos signos na sociedade, com a função principal de estudar as trocas de mensagens; interessa-se pelo significado, em todas suas formas, pois o significado surge em ambientes com interações sociais - Robert Hodge e Gunther Kress (1988). A última é a abordagem utilizada nesta pesquisa, que será tratada mais adiante no referencial teórico.

Juntamente com o termo leitura de imagens e com as novas abordagens de leitura dos conteúdos visuais, também têm surgido, no contexto educacional, a partir do estudo de teóricos como Edmund Feldman (1967), Robert Ott (2013), Michael Parsons (1992) e Abigail Housen (2007), métodos que podem auxiliar os arte/educadores na promoção de atividades de leitura da linguagem visual.

Esses pesquisadores entre outros estudiosos, defenderam a aproximação entre as escolas e os museus, incentivando os alunos e os professores a frequência às galerias de arte, aos museus e aos espaços culturais, para um contato direto com as obras de Arte, com a finalidade de fazer sua leitura e aumentar o repertório cultural e visual dos docentes e discentes. Sugeriram ainda métodos de leitura, organizados em estágios e em moldes de indagação, para que alunos e professores, através de roteiros de perguntas, possam fazer a análise de obras e imagens de arte. Os métodos divididos em estágios, desenvolvidos pelos teóricos, podem ser vistos na sequência:

- Feldman: descrever, analisar, interpretar e julgar.
- Ott (image watching): Aquecer/sensibilizar, descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar.
- Parsons: Preferência, beleza/realismo, expressão, estilo/forma e juízo/interpretação/autonomia.
- Housen: Descritivo, construtivo, classificativo, interpretativo e re-criativo.

Cada um dos teóricos denominou e dividiu em diferente número de etapas os seus métodos. Entretanto, o processo de análise das imagens em si, têm muitas similaridades. Alguns estágios têm praticamente o mesmo objetivo, como o “descrever” o que está se vendo na imagem, de forma objetiva. Outra semelhança pode ser observada entre os estágios “interpretar” (de Feldman e Ott) e o “expressão” de Parsons, que envolve a compreensão do leitor sobre os sentimentos, ideias ou sensações despertadas ao observar a imagem. Ott e Parsons, sugerem um estágio de aquecimento para o leitor começar a se “relacionar” com a obra, que não é mencionado pelos outros autores.

Continuando a comparação entre os métodos apontados, Ott e Housen propõem uma etapa na qual o aluno, após a análise e já afastado da obra, recrie um novo produto/produção artística inspirada no objeto artístico.

Araújo e Oliveira (2013) afirmam que os trabalhos desses teóricos foram considerados pioneiros em estudos sobre leitura de imagens no ensino contemporâneo. Declaram, ainda, que esses métodos teriam influenciado a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, grande referência na Arte/Educação brasileira, que sugere aos professores da disciplina promoverem o ensino da Arte sustentado sobre três pilares: contextualização, leitura da obra de arte/apreciação e fazer artístico.

A Abordagem Triangular foi sistematizada por Ana Mae Barbosa no final da década de 1980, fruto das condições estéticas da pós-modernidade. Configura-se como um posicionamento teórico-metodológico que visa à melhoria do ensino das Artes. Segundo a autora, o processo de ensino/aprendizagem da Arte deve relacionar a triangulação: contextualização (história das obras de arte, dos artistas e do contexto da criação); leitura ou apreciação de imagens/obras de arte (análise da obra de arte) e fazer arte (criação/produção). Essa proposta ganhou maior notoriedade na Educação Básica brasileira porque serviu de inspiração para a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte (1997).

Foi essa arte/educadora que auxiliou na popularização do termo leitura de imagem/da obra de arte no Brasil. A abordagem apresentada pela autora não é válida somente para a leitura de imagens e sim para o processo da Arte/Educação em geral, abrangendo todas as linguagens da Arte. A proposta de ensino da Arte de Ana Mae Barbosa é uma das mais conhecidas entre os professores de Arte brasileiros.

Segundo as reflexões de Araújo e Oliveira (2013), a pluralidade de imagens e a tecnologia da sociedade atual, têm influenciado as práticas pedagógicas dos professores de Arte, que passam a ter um papel relevante na mediação do letramento visual na Educação Básica.

Costa e Albuquerque (2017) afirmam que nesse contexto multimodal, os professores, muitas vezes, se encontram despreparados para realizar a leitura de outros discursos, como o imagético. Mesmo os professores de Arte, que estudam, no seu curso de licenciatura, as técnicas de composição, materiais e suportes para criação de imagens, aprendem sobre as pinturas, as ilustrações, os desenhos, as gravuras, entre outras obras das Artes Visuais de diferentes gêneros e estilos e também a história da Arte e de artistas consagrados ainda se encontram despreparados para desenvolverem práticas de letramento visual.

Essa lacuna na formação dos professores de Arte se deve ao fato de que nas licenciaturas de Artes Visuais e Educação Artística não é muito explorado o aspecto comunicativo da

linguagem Arte nem a análise crítica dos textos visuais, nas disciplinas envolvidas diretamente com práticas e métodos de ensino voltados para os alunos da Educação Básica.

Cabe aos professores de Arte buscar formação continuada a fim de manterem atualizados para cumprir as demandas exigidas pela modernidade.

Na próxima seção, serão abordados os processos de letramento e letramento visual e a importância da sua promoção na Educação Básica.

### 4.3 Letramento e Letramento Visual

Segundo Rojo (2006), os letramentos ou práticas letradas se configuram como o domínio, por parte dos leitores e dos produtores de textos, dos gêneros textuais em geral. Esses gêneros envolvem, nas esferas comunicativas do cotidiano e dos sistemas ideológicos, uma linguagem para a sua produção ou compreensão. O letramento se caracteriza por saber utilizar e compreender os diferentes textos escritos em situações concretas e de circulação social.

Letramento é a versão para o português da palavra *literacy*, que surgiu no discurso dos especialistas em educação e ciências, na segunda metade da década de 1980. No dicionário Webster Online, aparece a acepção “condição de ser educado, especialmente capaz de ler e escrever”. A palavra desponta a partir da necessidade de se compreender como se desenvolve o domínio da linguagem verbal escrita, no universo social da atualidade.

Para Soares (2010), o letramento é resultante da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo de pessoas ou uma única pessoa, como consequência de ter-se apropriado da leitura e da escrita. É o estado de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita na sociedade em que vive.

Soares (2010, p.44) reitera que o letramento é:

O estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

À vista disso, o indivíduo em estado de letramento é aquele que obtém condições de decodificar um código linguístico, de conhecer a linguagem e de se apropriar dela. Uma pessoa também é considerada letrada quando faz o uso da linguagem, de forma recorrente e competente, em diferentes situações que se envolva no seu círculo social.

Um sujeito faz uso das práticas sociais da linguagem em diferentes contextos sociais (familiar, escolar, religioso, midiático, trabalho), sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Ao termo letramento foi necessário ainda se incluírem as práticas das múltiplas linguagens presentes no nosso cotidiano, disseminadas pela tecnologia (visual, digital, sonora e gestual). Houve a necessidade de o seu conceito ser ampliado e fundamentado em novas pesquisas que surgiram sobre hipertexto, internet, cultura cibernética, letramento digital e visual e educação a distância para se dar conta das mudanças sociais que passaram a ser imprescindíveis para a adequação da sociedade a Era Digital.

Diante dessa perspectiva, Soares (2002) sugere o uso do plural – letramentos – para destacar que diferentes linguagens geram diferentes disposições naqueles que fazem uso dessas práticas de comunicação.

Com a mesma concepção plural de “letramentos”, Silvino (2012) associa o termo letramento visual às novas modalidades práticas de leitura e escrita, alardeadas pelas inovações tecnológicas, que requerem uma visão multimodal. Novas habilidades são requisitadas e os sujeitos devem estar aptos para compreender (e produzir) os significados das informações visuais, além da habilidade de ler e escrever.

Letramento Visual é a versão para o português de *visual literacy*. É definido por Wileman (1993, p.114) como a “capacidade de ‘ler’, interpretar e entender a informação apresentada em imagens pictóricas ou gráficas<sup>4</sup>” e “também de transformá-la em imagens, gráficos ou formas que ajudem a comunicação<sup>5</sup>”.

Segundo Debes (1969 apud WELSH; WRIGHT, 2010, não paginado), o letramento visual pode ser compreendido como “como um conjunto de competências que permitem a uma pessoa visualmente letrada discriminar e interpretar as ações visuais, objetos e / ou símbolos, naturais ou artificiais, que são encontrados no ambiente<sup>6</sup>”.

Barbosa e Araújo (2014) afirmam que esse tipo de letramento pode ser definido como a capacidade de interpretar imagens, bem como gerar imagens para comunicar ideias e conceitos. Melhor dizendo, do mesmo modo que o letramento digital implica a capacidade das pessoas de utilizarem as tecnologias digitais de forma eficiente, o letramento visual está diretamente

---

<sup>4</sup> defines visual literacy as “the ability to ‘read,’ interpret, and understand information presented in pictorial or graphic images”

<sup>5</sup> “the ability to turn information of all types into pictures, graphics, or forms that help communicate the information”

<sup>6</sup> “as a set of competencies that ‘enable a visually literate person to discriminate and interpret the visual actions, objects, and/or symbols, natural or man-made, that are encountered in the environment’”

relacionado à compreensão da informação visual não apenas como um complemento para uma mensagem verbal, mas como um elemento carregado de sentido que agrega valor ao texto ou tem valor por si só.

Portanto, ler uma imagem não é somente analisar as suas características formais (cores e formas). Um indivíduo letrado visualmente deve ser capaz de ler e produzir imagens, ter habilidade de reconhecer que as escolhas compositivas selecionadas por um produtor de imagens não são feitas de forma desinteressada. Essas escolhas são condicionadas por regras e padrões próprios da linguagem visual e influenciadas pelo contexto e pelo grupo social do qual o artista e o seu público fazem parte.

Procópio e Souza (2010) ressaltam os benefícios que o letramento visual proporciona aos professores e alunos, pois os letrados visuais são capazes de entender e produzir mensagens visuais. Logo, práticas pedagógicas envolvendo os conceitos do letramento visual auxiliam na leitura das imagens, pois promovem o desenvolvimento de habilidades que permitem a um indivíduo perceber, relacionar, organizar, construir sentido e expressar o que foi visto em uma imagem.

Dessa forma, um indivíduo letrado visualmente, não vai ignorar uma pintura abstrata, ao contrário, se deterá na obra, permitirá ser afetado por ela, buscará lê-la, analisar as escolhas feitas pelo artista na composição da obra (seleção de cores, composição de linhas e formas) e interpretá-la, utilizando seu próprio repertório cultural.

Para compreender o significado das imagens, o leitor usa habilidades de exploração, crítica e reflexão. Segundo Bamford (2003), ter habilidade para interpretar imagens do presente e do passado, de produzir imagens que efetivamente comuniquem mensagens ao público, são atribuições de quem está em processo de letramento visual.

A mesma autora ainda afirma que o letramento visual envolve o desenvolvimento do conjunto de habilidades necessárias para interpretar o conteúdo das imagens visuais, examinar e discutir o impacto social dessas imagens de forma pública e individual.

Estar em processo de letramento visual é conscientizar-se dos usos manipulativos e das implicações ideológicas que algumas imagens podem ter.

Segundo Bamford (2003, p. 1), existem diversas formas de comunicação visual como gestos, objetos, sinais e símbolos. A dança, os filmes, a moda, os estilos de cabelo e de maquiagem, os monumentos públicos, as obras de arte, o design de interiores, a publicidade, os jogos de computador, a fotografia, a arquitetura, entre outros, são exemplos de comunicação visual. De acordo com Bamford (2003), uma pessoa visualmente letrada deve ser capaz de:

- entender a temática das imagens;

- analisar e interpretar imagens para compreender o seu significado dentro do contexto cultural em que foi criada e existe;
- analisar a sintaxe das imagens, incluindo estilo e composição;
- analisar as técnicas utilizadas para produzir imagens;
- avaliar o mérito estético do trabalho;
- avaliar o mérito da imagem, em termos do seu objetivo e público;
- apreender a sinergia, de compreender a interação e a inovação retratadas em algumas imagens;
- avaliar o impacto efetivo e/ou “emoções” que uma imagem pode despertar.

Para Santaella (2012, p. 91), “longe de estarmos diante de um combate entre titãs – o verbal e a imagem –, a expressão linguística e a visual são reinos distintos, com modos de representar e significar a realidade próprios de cada um”. Um não substitui inteiramente o outro, eles se complementam.

É papel da escola auxiliar os indivíduos no constante estado de aprender, característico do letramento visual. Novas imagens chegam para os indivíduos a todo momento, e para torná-los capazes de discriminar e entender os objetos e as imagens visuais, o apoio do professor de Arte pode ser muito importante.

Os conhecimentos adquiridos nas aulas de Arte, auxiliam a aquisição de um repertório visual mais consistente, pois o componente curricular disponibiliza aos alunos o legado cultural e artístico produzido por artistas de todos os tempos. Mediado pelo professor, o aluno pode ter acesso às obras da Arte e da Cultura Visual e tornar-se capaz de compreender e apreciar recursos criados por outros e ainda desenvolver a habilidade de criar as suas próprias composições visuais, podendo, dessa forma, se comunicar e expressar visualmente.

Dada a importância desse tipo de letramento para o desenvolvimento intelectual e estético dos discentes e docentes, procurou-se conhecer como o letramento visual está inserido no processo de ensino e aprendizagem de Arte na Educação Básica. Um pouco desse contexto será apresentado a seguir.

#### 4.4 O Letramento Visual na Arte/Educação

Nesta seção se discorrerá sobre o processo de letramento visual no ensino e aprendizagem de Arte. Serão apresentadas as habilidades e competências previstas nos documentos que regulamentam a arte/educação da atualidade, que estão relacionadas com esse tipo de letramento. Também será relatado como ocorre o desenvolvimento de práticas pedagógicas de letramento visual nas aulas de Arte do ensino básico.

Segundo Rojo (2006, p.1), “um dos pontos relevantes e inovadores, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), relaciona-se à visão de leitor/produtor de textos que, em muitos pontos, implica em revisões conceituais e práticas por parte das escolas e professores”. O perfil do aluno esperado após o término da Educação Básica deve ser de um cidadão crítico e ético, capaz de ler o mundo que o cerca, capaz de tomar decisões éticas e ser apto para resolver problemas.

Para ler o mundo ou as imagens do mundo, os indivíduos devem ter acesso a letramentos que possibilitem o desenvolvimento dessa habilidade. A Arte, componente curricular da área de conhecimento Linguagens, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), é uma disciplina que pode acrescentar grandes contribuições no processo de letramento visual.

A BNCC (BRASIL, 2017) sugere que a disciplina Arte garanta o desenvolvimento das competências específicas da área e relaciona um conjunto de habilidades que representam as aprendizagens essenciais garantidas a todos os estudantes, tais como: produzir sentidos em diferentes contextos, de forma individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais); compreender e se posicionar criticamente diante de diferentes linguagens; analisar diferentes argumentos e debater questões polêmicas presentes nos discursos das múltiplas linguagens.

No que tange às Artes Visuais, algumas dessas habilidades relacionadas na BNCC (BRASIL, 2017) podem ser caracterizadas como práticas de letramento visual e deveriam ser trabalhadas pelos professores nas aulas de Arte. Entretanto, essa abordagem não tem sido privilegiada por correntes pedagógicas de Arte/Educação mais tradicionais ainda presentes na Educação Básica, como se pode constatar num breve histórico da Arte/Educação descrito na Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM (2006). Na pedagogia tradicional se encontrava a seguinte tendência:

Deve-se notar que a pedagogia tradicional é uma tendência que atravessou um vasto período, marcado pela coexistência de várias dimensões do ensino: (i) formação artística; (ii) formação para o trabalho; (iii) desenvolvimento de aspectos técnicos, cognitivos, éticos e cívicos; (iv) utilização de meios convencionais de transmissão

cultural em conformidade com o trabalho no ateliê do mestre artesão [...]; (BRASIL, 2006, p. 171)

Nessa mesma tendência, se podiam ver abordagens diferentes dos conteúdos no espaço escolar:

No entanto, o acesso a esses conteúdos não era democratizado no espaço escolar, mas efetivado de maneira discriminatória, de acordo com as classes sociais. O ensino era centrado no professor e nos conhecimentos normativos, voltado apenas para a aquisição de informações, sem qualquer contextualização ou apreciação crítica, traduzindo o que Paulo Freire denominou de “educação bancária”. (BRASIL, 2006, p. 171)

Em outra tendência teórico-metodológica da Arte/Educação, na Escola Nova, o ensino da Arte se voltou para a livre-expressão e liberação emocional. Essa corrente pedagógica foi reconhecida pela ênfase aos aspectos afetivo e psicológico do aluno, mas, em contrapartida, foi criticada por desconsiderar o contexto sociocultural e político. A não valorização do letramento visual também pode ser percebida nessa concepção pautada na expressividade espontânea e experimental. Os simpatizantes dessa tendência acreditavam que as imagens da Arte poderiam influenciar a inocência expressiva das crianças.

À vista disso, pode-se perceber, ainda hoje, que no ensino da Arte nas escolas públicas da Educação Básica, encontram-se influências do seu percurso histórico no país, ora se caracterizando como “classista”, com conteúdo diferenciado entre a classe popular e a elite, ora apegado ao “espontaneísmo”, preconizado pela Escola Nova, conforme descrito ainda nas OCEM (2006). Nas aulas de Arte, ambas vertentes não davam ênfase o letramento visual.

A utilização crescente de recursos visuais, bem como a presença constante das imagens nas mais diferentes mídias, vem promovendo discussões entre pesquisadores da Semiótica Social (KRESS, 2010), da Comunicação Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006), que reiteram a necessidade premente da adoção de práticas pedagógicas que promovam o letramento visual em todos os níveis da Educação Básica.

Assim sendo, a inquietação para essa pesquisa surgiu das dificuldades encontradas na leitura de imagens, observadas nas aulas de Arte da Educação Básica. Essa realidade contrasta com a demanda da sociedade atual, que requer cada vez mais sujeitos capazes de ler e interpretar criticamente as imagens que circulam nos meios de comunicação.

Diante dessa problemática, o foco da pesquisa se dá na formação dos professores de Arte, na sua capacitação para adoção de práticas pedagógicas centradas na linguagem visual e nos estudos sobre letramento visual. Acredita-se que, concentrando a atenção na formação dos professores de Arte, se poderá ampliar a abrangência da contribuição desta pesquisa e criar

maior possibilidade de os professores compartilharem com seus alunos os conhecimentos adquiridos no curso de extensão, que é o produto educacional proposto por esta pesquisa.

Esse curso visa a impulsionar o processo de letramento visual na escolarização básica, auxiliando professores de Arte no desenvolvimento de atividades pedagógicas voltadas para esse tipo de letramento. Posto isso para se conhecerem as reais necessidades desses profissionais, realizou-se um estudo em documentos relacionados ao processo de formação dos professores de Arte, para procurar entender como tem ocorrido a preparação dos docentes para atuarem na Educação Básica. O resultado dessa investigação será apresentado a seguir, num breve histórico sobre Arte/Educação e as suas influências na formação dos professores de Arte.

#### **4.5 Um breve histórico da arte/educação e suas influências na formação de professores de Arte da Educação Básica**

Nesta seção será apresentado um histórico conciso da Arte/Educação no Brasil, enfocando a formação dos professores de Arte, abordando brevemente as transformações que ocorreram no contexto das políticas educacionais, leis e normas que moldaram os cursos de licenciatura dos docentes dessa disciplina.

Segundo Silva (2010, p.67), o cenário de formação do professor de Arte da Educação Básica tem vivenciado muitas mudanças, sobretudo, a partir da década de 1970. Nesse meio tempo, podem-se destacar: Os Cursos Intensivos de Arte (CIAE) inspirados nas Escolinhas de Arte; o conceito de polivalência nos Cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística; a criação dos Cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística, estruturados a partir das linguagens artísticas (Artes Cênicas, Artes Plásticas, Dança e Música); a implementação obrigatória de âmbito nacional do componente curricular Arte/Educação nos Cursos de Pedagogia; a reestruturação dos Cursos de Licenciatura Plena em Artes (com as atuais habilitações em Teatro, Artes Visuais, Música e Dança) e, mais recentemente, o deslocamento da formação de professores para o campo da política pública em Educação, traduzidos em grande medida na implementação de sistemas nacionais e locais de formação continuada de professores que estão no exercício pleno da profissão.

Na primeira página do parecer CNE/CES nº 280/2007, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura, ressalta-se que o ensino das artes em nível superior no Brasil iniciou-se em 1926, na Academia Imperial de Belas Artes, muito antes de se pensar na organização da Educação Básica no país.

O ensino das artes só se tornou obrigatório na Escola Básica com a Lei nº 5.692/71, que no seu 7º artigo do capítulo I, fixou diretrizes e bases para a instrução nos 1º e 2º graus, crescendo, assim, a oferta de cursos de licenciatura em Educação Artística, públicos e privados, com habilitações em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho.

Refletindo sobre o processo de formação de professores e estruturação dos cursos de licenciatura no Brasil, podem-se perceber indícios que justificam as diferenciações, até mesmo o desprestígio, que a área de conhecimento Arte tem atualmente no contexto escolar, entre docentes e discentes, se comparadas com disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa. A formação pública de professores de Arte, historicamente reforça esse paradigma, quando numa iniciativa pouco estruturada para organização do ensino público básico, a obrigatoriedade do ensino de Arte foi impactada pela carência de professores desse componente curricular. As iniciativas tomadas pelo poder público com foco nessa problemática, ao invés de valorizarem a disciplina, acabaram desprestigiando-a, colocando em sala de aula professores despreparados, com uma visão fracamente embasada da Arte como linguagem.

Uma série de medidas foram tomadas para aplacar essas dificuldades. Nessa mesma lei do ano de 1971, no artigo 30 do capítulo V, o Congresso Nacional decretou e sancionou, que a formação mínima exigida para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, “era a habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração” (BRASIL, 1971).

Pimentel (2017, p. 2838) acrescenta que, com essas diretrizes, oficializou-se a polivalência, sob o princípio de que o professor de Arte deveria ser um generalista e não um especialista em cada linguagem artística. A Educação Artística foi considerada atividade e não disciplina, e a formação dos docentes dessa matéria, se realizou de diversas formas: em cursos de fim de semana, em licenciaturas curtas de 2 anos, em licenciatura plena em Educação Artística com habilidade em Desenho e Artes Plásticas, todas de cunho polivalente.

A conjuntura brasileira na década de 1970, determinava que o ensino da Arte devia ser voltado para formação profissional, com o ensino do Desenho voltado mais comumente para o proletariado e as Artes Plásticas para os mais abastados (influência tecnicista e americana). Ao mesmo tempo, a Educação Pública Básica do Brasil influenciada pela livre expressão da Escola Nova, deu ênfase às características lúdicas e expressivas da Arte. Na formação dos professores enfatizou-se o ensino de diferentes técnicas de representação e, na Educação Básica, o desenho, a pintura livre e recreativa sem embasamento teórico eram práticas curriculares.

Os Cursos Intensivos de Artes na Educação (CIAE), com a direção técnica e pedagógica a arte/educadora Noemia Varela, tiveram início dez anos antes da Lei 5.692/71, e por 20 anos

(1961-1981), foram responsáveis pela formação, de orientação modernista, de aproximadamente 1.200 professores de Arte em todo o Brasil e da América do Sul. No CIAE, os professores eram incentivados a mobilizar os seus alunos a utilizarem os seus impulsos exploratórios e as potencialidades emotivas das linguagens artísticas.

Pimentel (2017, p. 2842) afirma que não há verdade única e que toda a verdade é contextual. É necessária uma grande variedade de pesquisas e de vertentes teóricas para se mudar esse paradigma. A autora continua afirmando que dos professores de Arte, não se quer complacência, idolatria ou cópia, mas, sim, um pensamento crítico que desafie os discentes a pensarem artística e criticamente.

Nesse processo histórico, na década de 1980, alguns grupos de professores de Arte, cientes da situação do ensino do componente curricular que, por questões políticas, quase foi excluído do currículo escolar. Incomodados com a fraca formação profissional de sua categoria grupos de professores de Arte se reuniram em associações estaduais como a Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, criada em 1988, para lutarem por mudanças no cenário da formação de professores e do ensino/aprendizagem de Arte. O resultado dessa união de esforços, foi efetivamente comprovado em alguns aspectos, como a garantia pela Lei de Diretrizes de Bases 9.934/96, da obrigatoriedade do ensino do componente curricular e, posteriormente, a regulamentação do estudo obrigatório da arte local e regional, e das modalidades Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

A partir da década de 1990, firmaram-se as ações tanto de formação de docentes em Arte quanto de aumento de pesquisas na área de Arte/Educação. Paralelamente surgiram novas linhas teóricas para o ensino/aprendizagem da disciplina.

Cresceu, consideravelmente, o número de professores formados em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, no começo do século XXI, provocando mudanças da formação polivalente dos professores de Arte para a especialidade artística, como decorrência das medidas fixadas pela LDB 9.394/96. Contudo, as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN/Arte), de 1997, ainda não foram plenamente atendidas, podendo se destacar a ausência do ensino das quatro modalidades artísticas em todos os anos da escolarização básica.

A Arte se tornou obrigatória na Escola Básica, entretanto, o fixado pela lei, no ambiente escolar, rendeu outros entendimentos que ainda mantiveram claras as diferenciações da Arte em relação a outros componentes curriculares. Algumas interpretações dessa lei, ainda hoje, não disponibilizam ao aluno da escola pública a oportunidade de aprendizagem com o mesmo aprofundamento e embasamento teórico de todas as linguagens da Arte, e faculta ao professor,

especialista em uma das linguagens, se responsabilizar pela docência de todas as demais modalidades, mesmo que apresente o domínio de somente uma delas. Os concursos públicos reforçam essa dinâmica, pois os professores fazem provas específicas de acordo com sua área de formação, todavia, nas escolas, são encarregados pela docência de todas as linguagens da Arte.

Passados quase 50 anos da lei 5.692/71 ter sido sancionada, nesse entremeio, novas leis que regem o ensino da Arte foram promulgadas, como a LDB 9.394/96 e o parecer 280/97, que instituiu regras para os cursos de licenciatura e bacharelado em Artes Visuais. Além disso, novas correntes pedagógicas adentraram no cenário da arte/educação, como a corrente pós-moderna, mesmo assim, se podem ver influências da polivalência e das correntes já citadas do ensino da Arte, ainda hoje, nas salas de aula do ensino básico.

Silva (2010, p. 77) afirma que no contexto social atual, podem-se encontrar dois tipos de arte/educadores:

Os arte/educadores habilitados, com formação acadêmica nas linguagens artísticas, e os arte/educadores sem formação acadêmica ou com formação acadêmica em outras áreas de conhecimento humano, denominados, pejorativamente de arte/educadores não-habilitados.

Pôde-se comprovar essa diferenciação nos minicursos oferecidos, na fase de coleta de dados desta pesquisa, para licenciandos em Artes Visuais e em Educação Artística e a professores que atuam no ensino de Arte e de Linguagens em escolas públicas e privadas da Educação Básica. A clientela que frequentou as aulas foi formada, na primeira edição do curso, por 25% de professores de Arte habilitados e por 75% de professores de outras disciplinas. Na segunda edição (no 2º Ciclo do PRD), frequentaram as aulas 62% de professores de Arte habilitados e 38% de professores licenciados em outras disciplinas, que estavam buscando formação continuada em Arte. Também vale ressaltar que os professores, ditos não habilitados demonstraram um interesse considerável em se inscreverem nos minicursos ofertados ao longo deste trabalho, que tiveram como temática principal o letramento visual.

Pimentel (2017) ainda adverte que princípios teóricos diversos, resultado do trabalho sério de estudiosos da Arte/Educação, estão norteando as escolhas que mais se adequam ao contexto de ensino/aprendizagem do professor de Arte, de qualquer nível de ensino. A proposta de quem produz teoria é provocar, alertar e compartilhar suas teorias com todos os interessados.

Ainda, segundo essa mesma autora:

Em uma época de perdas constantes na política e na sociedade, não nos cabe contribuir para mais uma perda: a do não reconhecimento do trabalho de pesquisador@s que nos antecederam e que nos deram pistas para que pudéssemos pesquisar e criar nossas teorias. Os ontens e hojes, por si só, não fazem o amanhã. Aprendizagens resistentes podem fazê-lo. (PIMENTEL, 2017, p. 2843)

Cada disciplina requer didáticas e práticas de ensino adequadas ao seu conteúdo. Nas universidades, os docentes do curso de graduação tratam, nos seus planos de curso, de teorias pedagógicas que conversam com todas as licenciaturas, deixando para os estágios e para disciplina de Prática de Ensino o ensino e o estudo das práticas específicas da linguagem Arte. Nos estágios, o licenciando tem contato direto com o docente em exercício na Educação Básica e, dessa forma, eles, muitas vezes, acabam utilizando nas suas próprias práticas, as referências apontadas pelos profissionais que estão em sala de aula, para organização dos seus planos de aula e práticas pedagógicas.

O professor de Arte, no seu ofício, com as precarizações atuais na Educação ou com formação defasada pela influência das licenciaturas curtas e da polivalência, pode não ter acesso aos teóricos e aos estudos mais modernos sobre práticas de ensino da Arte/Educação e da Cultura Visual. Dessa forma, acabam reproduzindo paradigmas ultrapassados que não satisfazem as demandas atuais, como práticas tecnicistas e lúdicas que permearam o histórico do ensino das linguagens artísticas.

A seguir, será apresentado como vem transcorrendo o processo de letramento visual na formação inicial dos professores de Arte.

#### **4.6 O letramento visual na formação do professor de Arte**

Partindo da assertiva de que a Arte é considerada uma linguagem e tendo como foco as Artes Visuais, faz-se necessário compreender como tem sido abordado o letramento visual, nos cursos de licenciatura dessa modalidade da Arte, para que este tipo de letramento também se consagre na Educação Básica.

Consultando o referencial teórico sobre letramento, letramento visual e multimodalidade, pôde-se perceber o crescente interesse de pesquisadores em estudar esses temas. Isso se deve porque algumas competências da área de Linguagens, para o Ensino Fundamental, são referendadas na BNCC (BRASIL, 2017) e devem ser trabalhadas pelos professores, como as seguintes:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p.65)

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações,

experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2017, p.65)

Na BNCC (BRASIL, 2017), nas competências da área de Linguagens para o Ensino Médio, essa preocupação ainda se torna mais clara, como pode ser observado nos seguintes tópicos que também devem ser levados para serem tratados pelos professores, na sala de aula:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar estes conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2017, p.490)

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 490)

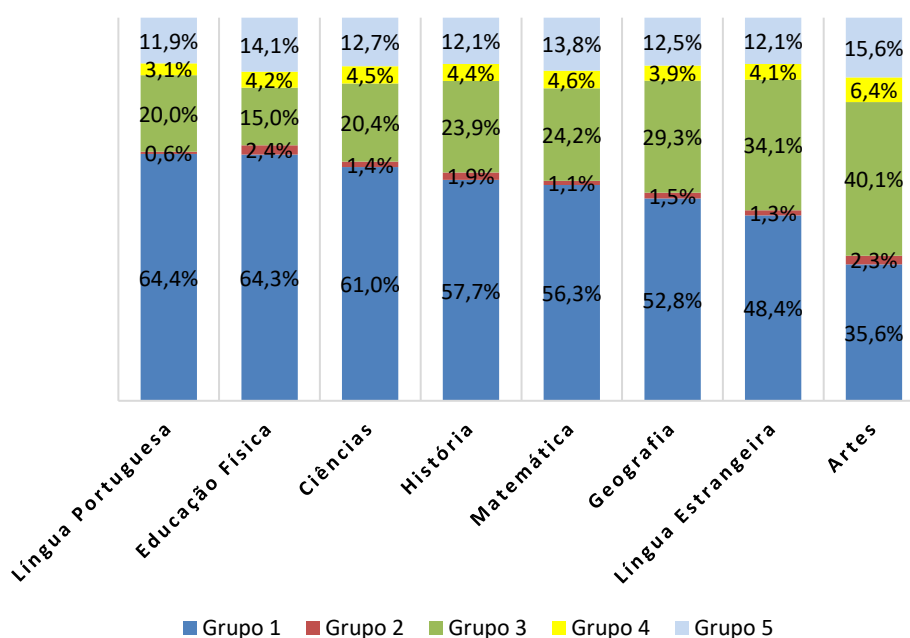
Como já foi dito, é necessário juntar esforços para a promoção, através da Arte/Educação, de maiores iniciativas voltadas para o desenvolvimento do letramento visual, visando a estimular o interesse e o envolvimento de professores e alunos no estudo das obras das Artes Visuais e da Cultura Visual. É oportuno levantar discussões que possam auxiliar a quebrar paradigmas e melhorar o entendimento das ações comunicativas promovidas por artistas contemporâneos e de todos os tempos, intermediados pelas aulas de Arte da Educação Básica. Essas ações visam a facilitar o acesso ao mundo da cultura e da arte produzida pela sociedade humana. Assim, tornou-se necessário conhecer como está se realizando a formação inicial dos professores de Arte.

Para tanto, buscou-se verificar como esses profissionais são preparados nos seus cursos de graduação para desenvolver essas competências e o letramento visual com os seus alunos.

Consultando o último Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2018, p.40), que revela o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que lecionam, mostra um panorama alarmante em relação aos professores de Arte: somente 35,6% das turmas dos anos finais do fundamental são atendidas por professores licenciados em Arte. O menor índice de adequação de formação docente comparado as demais disciplinas. Nos outros níveis de ensino da Educação Básica, os números são um pouco maiores; nas turmas do Ensino Médio, 47,1% dos professores têm formação em Arte e, nos Anos Iniciais, 62,7% dos professores são licenciados na disciplina.

Apesar de o percentual de professores licenciados em Arte ser mais expressivo nos anos iniciais, a promoção de práticas em prol do letramento visual é impactada em todos os níveis da Educação Básica, pela possibilidade de as aulas de Arte nas escolas públicas do Rio de Janeiro, poderem ser ministradas por professores especialistas nas quatro linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música), sendo os professores licenciados em Artes Visuais, que têm a imagem como principal objeto de estudo, os mais indicados para desenvolverem esse tipo de letramento. Dessa forma, o número de professores que teriam teoricamente maior fundamentação teórica para promover práticas de letramento visual torna-se ainda menor.

**Figura 2 - Gráfico indicador de adequação da formação docente para os anos finais do ensino fundamental - Brasil - 2014 a 2018.**



Os grupos relacionados no gráfico são constituídos conforme indicado a seguir:

- Grupo 1 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam.
- Grupo 2 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam.
- Grupo 3 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que lecionam.
- Grupo 4 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias.
- Grupo 5 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.

Fonte –DEED/INEP – Resumo Técnico - Censo da Educação Básica (2018, p. 40) (adaptado)

Os índices apresentados no gráfico da figura 1 sintetizam a relação entre a formação inicial dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e as disciplinas que eles lecionam. Demonstram que existem muitos professores, sem a preparação adequada, ministrando aulas de Arte.

Visando à estruturação do produto educacional e impulso no processo de letramento visual na Educação Básica, buscou-se no presente trabalho, desenvolver um curso de extensão para professores de Arte que pudesse auxiliar, da melhor maneira possível, as reais necessidades e entender como se desenvolveu o processo de letramento visual no ensino e na aprendizagem desses docentes nos seus cursos de licenciatura em Arte.

Dentro dessa perspectiva, procurou-se observar, nos Planos Pedagógicos de Curso (PPC) dessa graduação, como o letramento visual é abordado, principalmente, o que se refere à discussão e promoção de práticas educativas que auxiliem o professor na mediação de atividades para o alunado da Educação Básica fazer leitura de imagens e desenvolver a habilidade de analisar, crítica e semanticamente, as imagens.

A LDB 9.394/96, no artigo 47, determina que todas as instituições de ensino superior informem aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos, os demais componentes curriculares, duração, requisitos, recursos disponíveis, qualificação dos professores, critérios de avaliação, entre outros, em página específica da internet no *site* oficial da instituição. Em consulta na internet, só se encontraram as informações necessárias para esta pesquisa, em duas universidades públicas do Rio de Janeiro: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Assim, na próxima seção serão apresentados os PPC das duas principais universidades públicas que oferecem cursos de graduação para formação de professores de Arte no Rio de Janeiro: a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

#### **4.7 A graduação do Professor de Arte - Os Planos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Artes Visuais nas universidades públicas do Rio de Janeiro**

Nesta seção serão apresentados os Planos Pedagógicos de Curso (PPC) das Licenciaturas em Artes Visuais de duas universidades públicas do Rio de Janeiro: da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

As informações sobre as ementas, as bibliografias e os objetivos das disciplinas disponibilizadas nos PPC dos cursos de licenciatura em Arte da UERJ e da UFRJ, utilizadas nesta pesquisa, podem ser encontradas no *site* oficial das duas instituições, conforme prescrito no artigo 47 da LDB 9.394/96, no ementário, na grade curricular dos cursos de graduação e nas páginas das referidas licenciaturas. Na UERJ, esses dados estão sob a responsabilidade do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP) em sintonia com a Sub-reitoria de Graduação (SR-1) e na UFRJ estão sob os cuidados da Pró-Reitoria de Graduação (PR-1) e do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA).

O curso de licenciatura em Artes Visuais da UERJ destina-se a formar professores de Artes Visuais para atuarem, nas redes públicas e privadas, da Educação Básica. O curso se estrutura em dois núcleos distintos e complementares: o comum e o específico, totalizados em 146 créditos (144 créditos de disciplinas obrigatórias e 2 eletivas).

O núcleo comum é do 1º ao 6º período e é constituído por 31 disciplinas: Arte e Antropologia I, II e III (ART 03-09855 a 09857), Arte e Escrita (ART 02-09834), Arte e Institucionalização (ART 01-09415), Arte e Materialidade (ART 02-09825), Arte e Visualidade (ART 02-09830), Campo Ampliado da Escultura (ART 02-09832), Cinema (ART 02-09829), Dança (ART 02-09824), Desenho (ART 02-09822), Escultura (ART 02-09831), Estética e Teoria da Arte I a IV (ART 01-09416 a 09419), Fotografia (ART 02-09823), Gravura (ART 02-09826), História da Arte de I a VI (ART 01-09405 a 09410), História da Arte no Brasil I, II e III (ART 01-09411 a 09413), Música (ART 02-09833), Pintura (ART 02-09827), Teatro (ART 02-09834), Vídeo (ART 02-09828).

O núcleo específico é constituído por disciplinas que se encontram distribuídas sob a responsabilidade do Instituto de Arte (ART) - 9 disciplinas, do 1º ao 8º período; da Faculdade de Educação (EDU) - 8 disciplinas, do 1º ao 7º período; e do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP) - 6 disciplinas, do 5º ao 8º período. São elas: Laboratório de Projeto Pedagógico/ Estágio Supervisionado (ART 03-11975), Metodologia do Ensino da Arte I a IV (ART03-09850 a 09853), Estágio Supervisionado em Artes I e II - ART (ART 03-09876), TFG I (ART03-11973), TFG II (ART03-11974), Didática (EDU 02-11319), Filosofia da Educação (EDU 08-06617), Prática como Componente Curricular (3 x EDU), Psicologia da Educação (EDU 08-06615), Sociologia da Educação (EDU 05-06616), Políticas Públicas de Educação (EDU 09-08820), Prática Pedagógica em Artes I, II e III (CAP 02-08905 – 08907), Estágio Sup. em Artes I, II e III - CAP (CAP 02-08908 a 02-08910).

Do 3º ao 8º período, o discente deve cumprir no mínimo 3 disciplinas eletivas oferecidas pelo Instituto de Artes, como as seguintes: Ensino de Arte e Cultura Popular (ART-03-09859), Linguagens Artísticas (ART 02-09843), História e Teoria da Arte (ART01-09397).

Para conclusão da graduação, o licenciando deve, ainda, ter 200 horas de Atividades-Acadêmico-Científico Culturais (AACC). Essas atividades não estão vinculadas a nenhum período do plano de periodização, não obstante, é importante que sejam cumpridas desde o início do curso, não conferindo graus e nem créditos. Entretanto, os alunos devem realizar pelo menos quatro tipos de AACC<sup>7</sup>. No total, o aluno deve cursar para fazer jus ao grau e ao diploma, 57 disciplinas. A seguir quadro com as disciplinas da Licenciatura em Artes Visuais:

**Quadro 1 - Grade Curricular UERJ - Licenciatura em Artes Visuais**

1º PERÍODO		2º PERÍODO	
ART01-09405	História da Arte I	ART01-9406	História da Arte II
ART03-09855	Arte e Antropologia I	ART03-09856	Arte e Antropologia II
ART01-09415	Arte e Institucionalização	ART01-09416	Estética e Teoria da Arte I
ART02-09825	Arte e Materialidade	ART02-09822	Desenho - Processos e Modalidades
ART02-09830	Arte e Visualidade	ART02-09831	Escultura - Processos e Modalidades
ART02-09824	Dança - Processo e Modalidades	ART02-09834	Teatro - Processos e Modalidade
ART03-09850	Metodologia do Ensino das Artes I	ART03-09851	Metodologia do Ensino das Artes II
EDU08-06617	Filosofia da Educação	EDU05-6616	Sociologia da Educação
3º PERÍODO		4º PERÍODO	
ART01-09407	História da Arte III	ART01-09408	História da Arte IV
ART03-09857	Arte e Antropologia III	ART01-09411	História da Arte no Brasil I
ART01-09417	Estética e Teoria da Arte II	ART01-09418	Estética e Teoria da Arte III
ART02-09827	Pintura - Processos e Modalidades	ART02-09826	Gravura - Processos e Modalidades
ART02-09832	Campo Ampliado da Escultura	ART02-09833	Música - Processos e Modalidades
ART01-09414	Arte e Escritura		Prática c/ Componente Curricular
ART03-09852	Metodologia do Ensino das Artes III	ART03-09853	Metodologia do Ensino das Artes IV
EDU08-06615	Psicologia da Educação		
5º PERÍODO		6º PERÍODO	
EDU02-11319	Didática / Estágio Supervisionado	ART01-09410	História da Arte VI
ART01-09409	História da Arte V	ART01-09413	História da Arte no Brasil III
ART01-09412	História da Arte no Brasil II	ART02-09828	Vídeo - Processos e Modalidades
ART01-09419	Estética e Teoria da Arte IV	CAP02-08908	Estágio Supervisionado em Artes I
ART02-09829	Cinema - Processos e Modalidades	ART03-09876	Estágio Supervisionado I
ART02-09823	Fotografia - Processos e Modalidades		Prática c/ Componente Curricular
CAP02-08905	Prática Pedagógica em Artes I		Prática c/ Componente Curricular

<sup>7</sup> No âmbito da UERJ, as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) a que se refere o art. 4º, Inciso IV da Resolução CNE/CP2/2002, do Ministério de Estado da Educação e do Desporto, bem como os procedimentos a serem adotados para a atribuição e cômputo da carga horária, estão regulamentadas pela SR-1, sendo válidas para todos os cursos de graduação da UERJ. A Coordenação das AACC da Graduação é diretamente subordinada à Coordenação de Graduação das Unidades Acadêmicas ou ao Colegiado dos Departamentos e ao Conselho Departamental da Unidade Acadêmica, tendo por finalidade coordenar o cumprimento dessas atividades pelos alunos e atribuir a carga horária correspondente. O Conselho Departamental das Unidades homologa as atividades de rotina da Coordenação de AACC. (Mais informações disponíveis em: <http://www.ibrag.uerj.br/index.php/2014-11-05-17-02-47/101-habilitacoes/aacc/471-atividades-academico-cientifico-culturais.html>)

7º PERÍODO		8º PERÍODO	
CAP02-08906	Prática Pedagógica em Artes II	CAP02-08907	Prática Pedagógica Artes III
CAP02-08909	Estágio Supervisionado em Artes II	CAP02-08910	Estágio Supervisionado em Artes III
ART03-09877	Estágio Supervisionado II	ART03-09878	Estágio Supervisionado III
EDU09-08820	Políticas Públicas em Educação		Trabalho Final de Graduação
	Eletiva - EDU		

Fonte: A autora, 2019.

Na UFRJ, o curso de formação de professores oferecido pela Escola de Belas Artes (EBA) denomina-se Licenciatura em Educação Artística e oferece duas habilitações para a formação do Educador Artístico: Artes Plásticas e Desenho.

A habilitação em Desenho visa ao conhecimento da Geometria (Plana e Projetiva) e sua aplicação às diferentes técnicas de representação gráfica. A formação em Artes Plásticas visa ao conhecimento das linguagens artísticas e técnicas e da utilização de materiais diversos.

O curso de licenciatura oferecido pela UFRJ é constituído por um núcleo comum às diversas áreas artísticas com disciplinas teóricas, como História das Artes e Técnicas (BAH106), Estética (FCF321) e Folclore (BAH222) e práticas, como Desenho Geométrico Básico (BAR103), Musicalização Básica (MUT103) ou Metodologia Visual (BAV126). A licenciatura oferece ainda, conteúdos e práticas pedagógicas que qualificam os estudantes tanto para a docência em Arte quanto para o desenvolvimento de pesquisas nessa área de conhecimento. Durante a formação, os licenciandos têm aulas em vários departamentos da EBA, e têm algumas disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação, pela Escola de Música e pela Faculdade de Letras.

Para integralização do curso, o licenciando deve cumprir, minimamente, 128 créditos em 3090 horas, das quais 420 horas são destinadas para Requisitos Curriculares Complementares<sup>8</sup>. Para o aluno concluir a sua graduação deverá cursar 48 disciplinas obrigatórias e 3 eletivas, totalizando 51 disciplinas.

O curso de Licenciatura em Educação Artística da UFRJ tem a seguinte grade curricular na habilitação de Artes Plásticas:

<sup>8</sup> Os Requisitos Curriculares Complementares (RCC) são quaisquer atividades didáticas cujas características não correspondam às de uma disciplina e que sejam exigidas do aluno para a conclusão de seu curso, tais como monografias, estágios, projetos, trabalhos de campo, internato médico etc. (Informações em: <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/index.php/cursos-de-graduao-mainmenu-124/funcionamento-cursos-140/342-requisitos-curriculares-complementares-rcc>)

**Quadro 2 - Grade Curricular UFRJ – Licenciatura em Educação Artística -  
Habilitação em Artes Plásticas**

1º PERÍODO		2º PERÍODO	
BAF102	Desenho I	BAF106	Desenho II
BAH106*	História das Artes e Técnicas I	BAH116*	História das Artes e Técnicas II
BAH208*	Teoria da Informação e da Comunicação	BAR111*	Perspectiva de Observação
BAR103*	Desenho Geométrico Básico	BAV126*	Metodologia Visual
EDF526*	Psicologia da Educação I CP	EDF527*	Psicologia da Educação II CP
LEV121*	Português Instrumental I	LEV131*	Português Instrumental II
MUT103*	Musicalização Básica I	MUT113*	Musicalização Básica II
3º PERÍODO		4º PERÍODO	
BAE215	Modelagem	BAE513	Escultura A
BAF203	Desenho III	BAH222*	Folclore Brasileiro I
BAH111*	Análise Estrutural da Forma	BAH226*	História das Artes e Técnicas IV
BAH216*	História das Artes e Técnicas III	BAT201*	Processos de Atuação Cênica
EDA592*	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus	EDD370*	Metodologia de Ensino do 1º Grau
EDD270*	Didática	BAV356	Comunicação Visual
MUM141	Canto Coral I	EDF333*	Sociologia da Educação I
MUV103*	Técnica de Expressão Oral e Corporal		
5º PERÍODO		6º PERÍODO	
BAB112*	Pintura A	BAB114	Aquarela A
BAE514*	Escultura B	BAB411	Gravura I
BAH316*	Folclore Brasileiro II	BAF205*	Modelo Vivo I
BAH317*	Arte no Brasil II	BAH321	Evolução das Artes Visuais II
BAH321	Evolução das Artes Visuais I	FCF321	Estética I LA
BAV366	História em Quadrinhos I		
EDD470*	Metodologia de Ensino do 2º Grau		
EDDU01*	Prática de Ensino da Educação Artística		
EDF543*	Fundamentos Filosóficos da Educação		
7º PERÍODO		8º PERÍODO	
BAB113	Litografia A		Atividades Acadêmicas Optativas
BAB511	Gravura II	EDF007	Formação Estética Artística Cultural na Educação
EDDU02	Prática de Ensino das Artes Plásticas		
FCF421*	Estética II LA		
*Disciplinas comuns as licenciaturas de Artes Plásticas e Desenho			

Fonte: A autora, 2019.

Foi somente apresentada nesta pesquisa, a grade curricular da Licenciatura em Educação Artística da UFRJ, com habilitação em Artes Plásticas, por ser mais compatível com a grade da Licenciatura em Artes Visuais da UERJ. Não serão apresentadas as disciplinas da habilitação em Desenho.

Finalizando as bases necessárias para elaboração do produto educacional desta pesquisa, será apresentado no próximo capítulo, o referencial teórico da Semiótica Social de Kress (2010) e da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), com ênfase especial na metafunção Interativa, que foi escolhida para fundamentar as análises das pinturas de retratos apresentadas neste estudo.

## 5 A SEMIÓTICA SOCIAL E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Neste capítulo serão apresentadas as teorias que fundamentam o produto educacional desta pesquisa: A Semiótica Social de Kress (2010) e a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006). Em especial será ainda apresentada a metafunção Interativa, que é a base teórica para as análises das pinturas de retratos expostas neste trabalho.

### 5.1 Semiótica Social

No final do século XX, começaram a ser realizados numerosos estudos visando a apurar, organizar e compreender os princípios e as referências culturais dos recursos semióticos utilizados na composição de textos multimodais. De acordo com estudiosos como Halliday (1978), Hodge e Kress (1988), a Semiótica Social se preocupa com os criadores de significados e com os diferentes significados que podem ser produzidos conforme os contextos sociais nos quais estão inseridos. Segundo Bezemer e Jewitt (2009), a Semiótica Social estuda as mídias e os modos de comunicação que os indivíduos utilizam para representar a sua visão de mundo e moldar as relações de poder presentes na sociedade.

Bezemer e Jewitt (2009) ainda afirmam que Halliday propôs no seu livro “A Linguagem como semiótica social<sup>9</sup>”, em 1978, que os recursos semióticos da linguagem são modelados conforme as pessoas os utilizam socialmente, nos eventos comunicativos cotidianos dos grupos nos quais convivem. Halliday (1978) sustenta que todo signo tem três funções simultaneamente: a metafunção ideacional, com a qual os indivíduos utilizam os signos para expressar algo sobre seu mundo interno ou externo; a metafunção interpessoal, que reflete as relações sociais entre as pessoas; e a metafunção textual, na qual os signos são organizados com o objetivo de produzir um texto coerente.

Os estudos sobre a Semiótica Social de Hodge e Kress (1988), Kress (2010) e da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) tem servindo como base teórica para auxiliar o estudo os significados dos elementos contidos em textos multimodais e nas imagens, partindo da observação das regularidades nas escolhas compositivas feitas pelos produtores de imagens.

---

<sup>9</sup> Language as social semiotic: The social interpretation of a language and meaning, M. A.K. Halliday, London: Edward Arnold, 1988.

Os estudos desses dois linguistas e semioticistas sociais deram origem a um método de análise que tem o propósito de verificar como os recursos semióticos presentes em composições multimodais e imagéticas constroem significados sociais.

Assim como os escritores organizam seus textos, de acordo com normas e regras de gramática e sintaxe convencionadas no ocidente, os artistas visuais também selecionam elementos e recursos para utilizarem nos seus trabalhos, respeitando as regras convencionadas para estruturas compositivas, que contribuem para o seu público compreender qual a intenção do artista ao criar suas imagens.

Esta base teórica está sendo apresentada para fundamentar análises mais criteriosas do conteúdo semântico expresso pelas imagens. Essas considerações teóricas visam também a auxiliar os professores e os alunos a compreenderem que até mesmo os seus gostos pessoais são fruto de construções sociais resultantes dos seus repertórios culturais acumulados e de pressões sociais do contexto cultural no qual convivem.

Na análise proposta neste estudo acerca das imagens, não se busca analisar os aspectos formais das escolhas compositivas feitas pelo artista, ligados à seleção dos elementos básicos da imagem (ponto, linha e cor), cuja investigação está mais a cargo da alfabetização visual, como sugere a sintaxe visual de Dondis (1991). O que está sendo recomendado para a análise semântica das imagens, está em conformidade com os fundamentos da Semiótica Social apontada nos trabalhos de Kress e van Leeuwen (2006), inspirados na Gramática Sistemico Funcional de Halliday<sup>10</sup>.

Jewitt e Oyama (2001, p. 134) afirmam que a perspectiva da Semiótica Social está na descrição dos recursos semióticos que podem ser utilizados pelos artistas na composição de uma imagem para transmitir mensagens. Os autores afirmam ainda que esses recursos podem influenciar na interpretação do leitor dessa imagem.

O enfoque da Semiótica Social se concentra tanto no produtor da imagem (artista) quanto no seu público (leitor da imagem), pois considera as condições cognitivas, socioculturais e contextuais de ambos, na produção das análises. A Semiótica Social se propõe a verificar quais os recursos que foram utilizados pelo artista para se comunicar com seu público, e o tipo de interação que a imagem pode promover no seu leitor.

---

<sup>10</sup> **Gramática Sistemico Funcional (GSF)** - A gramática proposta por Halliday (1994) é chamada de gramática sistemico funcional devido ao fato de levar em consideração questões relacionadas ao significado (base semântica) e ao uso (funcional) de uma determinada língua e por considerar a existência de uma rede de sistemas que constituem uma língua. Seus objetivos são descrever o sistema da língua e as formas pelas quais esse sistema se relaciona com os textos, sendo estes entendidos como instâncias reais da língua. (MARQUES, 2006, p.73)

Para Kress e van Leeuwen (2006), na Semiótica Social<sup>11</sup>, o signo não é a conjunção pré-existente de um significante e um significado, um signo já reconhecido, escolhido e comumente usado, da forma como geralmente se pensa sobre os signos na Semiologia.

Em vez disso, os autores afirmam que a Semiótica Social se concentra no processo de produção dos signos, no qual o significante (a forma) e o significado (definição) são relativamente independentes um do outro até que sejam colocados juntos por um produtor de signos na composição de um novo signo.

Para a Semiótica Social, um dos seus fundamentos na perspectiva discursiva, é que o signo linguístico é motivado socialmente e não estabelecido de forma arbitrária, sendo produzido pelos sujeitos inseridos em um contexto, em uma cultura.

Em outras palavras, na Semiótica Social, a definição de um significado é motivada pelos sujeitos envolvidos no processo comunicativo, e o signo é o resultado de um duplo processo metafórico no qual a analogia é o princípio constitutivo.

Utilizando-se de metáforas para criar uma correspondência entre o objeto e sua representação, o produtor do signo vai primeiramente destacar do objeto, o que considera mais significativo para representá-lo. A partir dessa primeira analogia, o produtor de signos vai utilizar critérios, aptidões e interesses próprios para produzir uma forma para o objeto (significante) que lhe seja mais a representativa no seu contexto.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), as analogias criadas, por sua vez, fazem parte de um processo de classificação: x é como y (de forma criteriosa). Cada metáfora (e, por trás de cada metáfora, cada classificação) carrega o seu contexto e o passam para um sistema semiótico como convencional, e depois como naturalizado, e depois como 'natural', como classificação neutra, até ser governado por relações de poder. Como os adultos, as crianças estão envolvidas na construção de metáforas. Ao contrário dos adultos, elas são, por um lado, menos constrangidas pela cultura e pelas suas metáforas pré-existentes e invisíveis, mas, por outro lado, têm menos poder, de modo que suas metáforas são menos adotadas no dia a dia.

Logo, segundo os autores, os signos vistos são motivados, não arbitrários. São a conjunção de significantes (formas) e significados (definições). As imagens, como signos, serão criadas pelo artista de acordo os recursos técnicos disponíveis na época, com as técnicas compositivas que o artista domina, com o seu repertório artístico e cultural e refletirão, ainda,

---

<sup>11</sup> This means that in social semiotics the sign is not the pre-existing conjunction of a signifier and a signified, a ready-made sign to be recognized, chosen and used as it is, in the way that signs are usually thought to be 'available for use' in 'semiology'. Rather we focus on the process of sign-making. In which the signifier (the form) and the signified (the meaning) are relatively independent of each other until they are brought together by the sign-maker in a newly made sign. [...] The process of sign-making is the process of the constitution of a sign/metaphor in two steps:

suas ideias e intenções. A leitura dessas imagens, em contrapartida, será de acordo com as relações criadas entre os elementos selecionados pelo artista para a composição da imagem e o contexto e repertório artístico e cultural do leitor.

A seguir será apresentada a GDV, aporte teórico utilizado para a análise das imagens selecionadas para serem tratadas no curso de extensão, produto educacional desta pesquisa.

## **5.2 Gramática do Design Visual (GDV)**

Kress e van Leeuwen (2006) propuseram uma gramática que será apresentada nessa seção, a Gramática do Design Visual (GDV), cuja abordagem se dá sob a perspectiva da Semiótica Social e tomaram como base as metafunções da Gramática Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), doravante GSF, para auxiliar na análise dos aspectos visuais de imagens e textos multimodais.

A inspiração para a GDV teve origem nos trabalhos realizados pelo linguista britânico Michael Halliday (1925-2018). Esse linguista defende que a linguagem deve ser interpretada no seu contexto sociocultural, no qual a cultura, como um sistema de informações, é compreendida em termos semióticos rompendo os paradigmas do formalismo linguístico.

Halliday (1994) explica que os indivíduos nas suas trocas linguísticas cotidianas atuam em sociedade afirmando seu próprio papel e status, estabelecendo, transmitindo e compartilhando valores e conhecimentos.

Posto isso, o pesquisador propõe uma gramática para a linguística, a Gramática Sistêmico Funcional (GSF), que descreve as relações entre as estruturas gramaticais e o seu significado, analisando como as mensagens são construídas. Concentra-se ainda em utilizar os recursos de linguagem para analisar textos (o que está acontecendo), assuntos (campo), interações (quem está se comunicando e com quem), papéis e relacionamentos.

Dessa maneira, influenciada pelos princípios da GSF, a GDV descreve o modo pelo qual os elementos representados nas imagens se combinam em arranjos visuais significativos, da mesma forma como a GSF analogamente, mas não igual, descreve como as palavras se combinam em orações, sentenças e textos com diferentes pretensões comunicativas. Dessarte, os autores afirmam que as imagens podem ser examinadas tais quais as estruturas sintáticas da linguagem verbal.

Segundo Gualberto (2016, p. 64), os autores da GDV, ao apresentarem essas categorias “contribuem para o levantamento de possíveis mensagens que as imagens veiculam e sentidos que potencialmente produzem”. A autora resume, afirmando que a GDV “associa as metafunções da GSF, ligadas à linguagem verbal originalmente, ao aspecto visual dos textos”.

Kress e van Leeuwen (2006) apresentam, no seu livro *Reading Images* (publicado pela primeira vez em 1996, e ainda sem exemplar traduzido para o português), categorias que auxiliam a analisar como arranjos semióticos e composicionais podem ser orquestrados nas imagens visando a afetar por sugestão, sedução ou persuasão o seu público leitor, mesmo sem estarem atentos a isso.

Esses autores comentam, na introdução do livro citado, que tiveram dúvidas ao escolher a palavra “gramática” para o subtítulo do livro (*Reading Images: The Grammar of a Visual*), porque esse termo geralmente está relacionado a um conjunto de prescrições ou regras que determinam o uso correto de uma língua. Entretanto, os autores apresentam nesse trabalho, algo que vai além das regras formais de correção. Eles publicaram o resultado de um estudo que examina o modo como os elementos podem ser combinados em conjuntos significativos na composição de textos não verbais e multimodais, não focalizando o papel individual de cada um dos elementos de uma língua conforme a gramática tradicional.

Da mesma forma que a GSF especifica a organização de conjuntos de palavras, orações e textos na linguagem verbal, a GDV procura descrever, de forma análoga, como os elementos da linguagem visual são retratados (pessoas, lugares e coisas) em declarações visuais de menor e maior complexidade.

Partindo da observação de visualidades regularmente encontradas nas produções imagéticas da cultura ocidental, os teóricos sistematizaram uma série de categorias que ajudam a perceber as convenções usadas na linguagem visual do ocidente para comunicação de ideias e enunciação de declarações significativas.

Com base neste aporte teórico, a atenção desse trabalho se concentrou no aspecto visual do universo multimodal da atualidade. Para tanto, foram destacadas algumas imagens (pinturas de retratos) comumente utilizadas nas aulas de Arte, para exercitar a análise das estruturas visuais socialmente convencionadas, empregadas na organização do conteúdo das imagens.

Segundo os seus autores, a GDV pretende fornecer descrições úteis sobre estruturas composicionais correntemente utilizadas no curso da história, por artistas e produtores de imagens do ocidente, e analisar como estas são empregadas para produzirem sentido nas imagens.

A estrutura proposta por Kress e van Leeuwen (2006) para o estudo das imagens leva em consideração as funções que a imagem exerce na comunicação. Novellino (2007), em estudo sobre a gramática proposta por esses dois teóricos relaciona o que é examinado nas imagens com o auxílio das funções sistematizadas pela GDV:

a. as representações que fazemos do mundo onde vivemos e onde temos nossas experiências (função representacional), b. as interações que ocorrem entre os indivíduos envolvidos tanto na produção quanto na observação das imagens (função interacional), e c. o modo como nossas representações do mundo e as interações estabelecidas se relacionam e se organizam num todo maior (função composicional). (NOVELLINO, 2007, p.20)

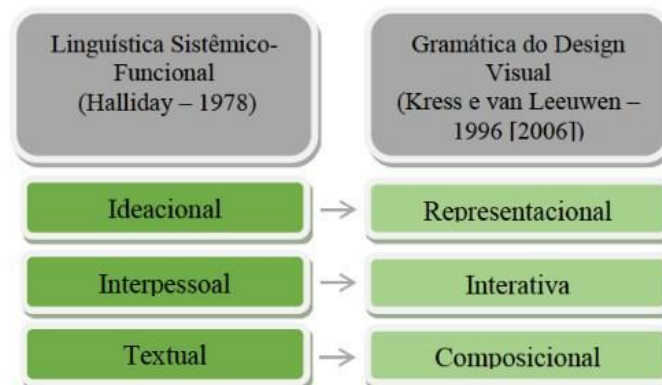
A autora ainda afirma, que a GDV não tem como objetivo verificar se as estruturas linguísticas têm correspondências nas estruturas visuais, pois ambas têm seus próprios códigos e regras para isso. Portanto, não são alternativas de representação da mesma coisa.

As afirmações de Silva e Almeida (2018) condizem com as de Novellino (2007), quando destacam que a modalidade visual compõe seus sentidos por meio de uma sintaxe da imagem dentro de um contexto de linguagem. As composições verbais se utilizam de diferentes classes de palavras numa estrutura sintática para produção de seus textos, enquanto nas composições visuais, as escolhas se dão entre diversos usos de figuras, cores, layouts ou estruturas de composição. Cada linguagem tem suas próprias regras, as produções não são feitas de forma arbitrária.

Todos os modos de representação da linguagem para realizar funções sociais são influenciados pelos usos sociais, culturais e históricos e são regulados por regras convencionadas pelo grupo que fazem parte, conforme o contexto que o produtor e o leitor da mensagem estão inseridos.

A GDV, com base na classificação da GSF, determina que as imagens podem ser analisadas a partir dos seus significados, para fins de composição sintática, como: **Representacionais, Interativas e Composicionais**. Para facilitar a percepção das semelhanças e equivalências entre as duas gramáticas, Silva e Almeida (2018) criaram o seguinte quadro relacionando as metafunções, reproduzido a seguir:

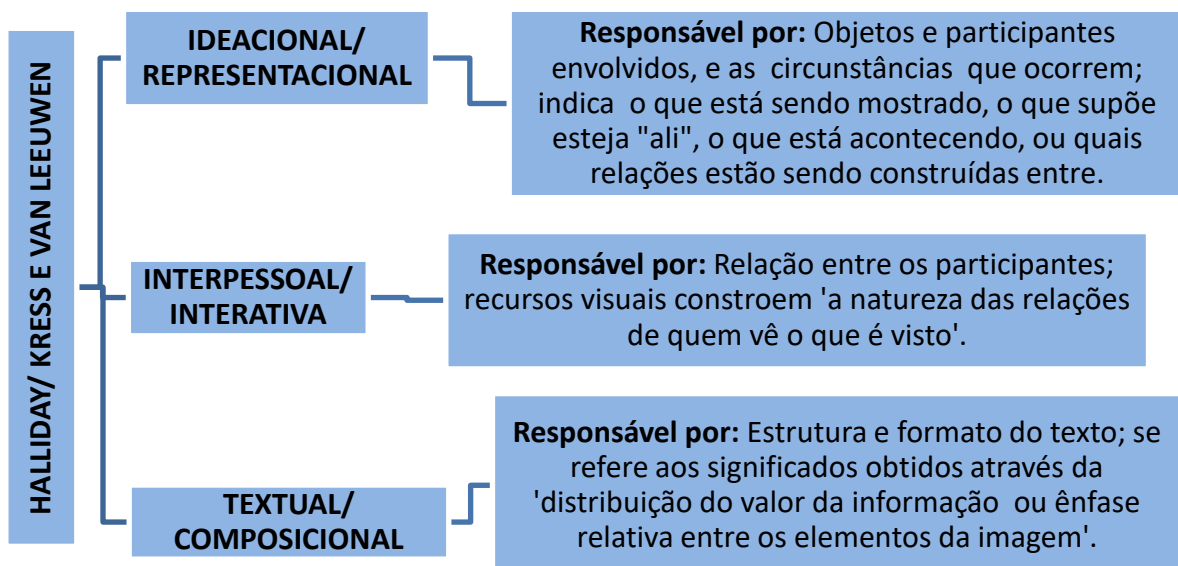
**Figura 3 - Equivalência entre a Gramática Sistêmico Funcional e a Gramática do Design Visual**



Fonte – Silva e Almeida (2018) (adaptado)

Em Silva (2016, p.80), encontramos outro quadro que relaciona mais detalhadamente as metafunções criadas por Halliday (1994) com as propostas por Kress e van Leeuwen (2006):

**Figura 4 - Adaptação da Síntese das três metafunções de Halliday (1994) e Kress e van Leeuwen (1996, 2006) baseada em Almeida (2009)**



Fonte – Silva (2016) (adaptado)

Acredita-se que a adoção de critérios de análise estabelecidos pela GDV de Kress e van Leeuwen (2006) para a apreciação crítica de textos imagéticos possam auxiliar na interpretação

de obras de arte visual, pois as categorias elencadas pela GDV sugerem um percurso para a análise das imagens, no qual podem ser verificadas as escolhas composicionais dos artistas.

A GDV fornece inventários das estruturas composicionais das imagens, convencionadas pela Semiótica Social e investiga como tais estruturas são utilizadas por artistas para produzir significados.

Conseqüentemente, numa composição imagética, recursos semióticos são selecionados, combinados e adotados pelos produtores de imagens seguindo algumas regularidades compositivas convencionadas na cultura ocidental para a produção de significados. Esses critérios ainda permitem que sejam percebidas informações referentes ao contexto no qual a obra foi criada, relações de poder vigentes e a intenção comunicativa do artista no momento de sua produção.

Uma síntese das categorias principais de cada função da GDV está sendo apresentada no esquema a seguir:

**Figura 5 - Adaptação da Síntese das três metafunções de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) com base em Almeida (2009)**



Em seguida, serão apresentadas, de forma sucinta, as metafunções **Representacional** e **Composicional** da GDV e as categorias e subcategorias expostas no diagrama acima. Diante da complexidade deste referencial teórico, foi selecionada somente uma das metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (2006), a **Interativa**, para ser mais detalhadamente apresentada nesse trabalho. Ela será apresentada após as duas primeiras metafunções já citadas, porque servirá de referencial teórico para as análises dos retratos pintados pelos artistas tratados no produto educacional desta pesquisa.

### 5.2.1 Metafunção Representacional

A função Representacional é responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza e as circunstâncias dos eventos, dos objetos e dos participantes envolvidos numa composição imagética. É comparada com a metafunção Ideacional de Halliday (1994) que tem como finalidade representar as experiências do mundo onde vivemos e temos nossas e experiências e os fenômenos do mundo interno da consciência humana.

Essa metafunção é observada nas imagens através dos participantes retratados que podem ser pessoas, objetos ou lugares. Nessa função é examinada a organização espacial dos elementos representados e é descrita a sintaxe visual da inter-relação dos participantes representados na imagem.

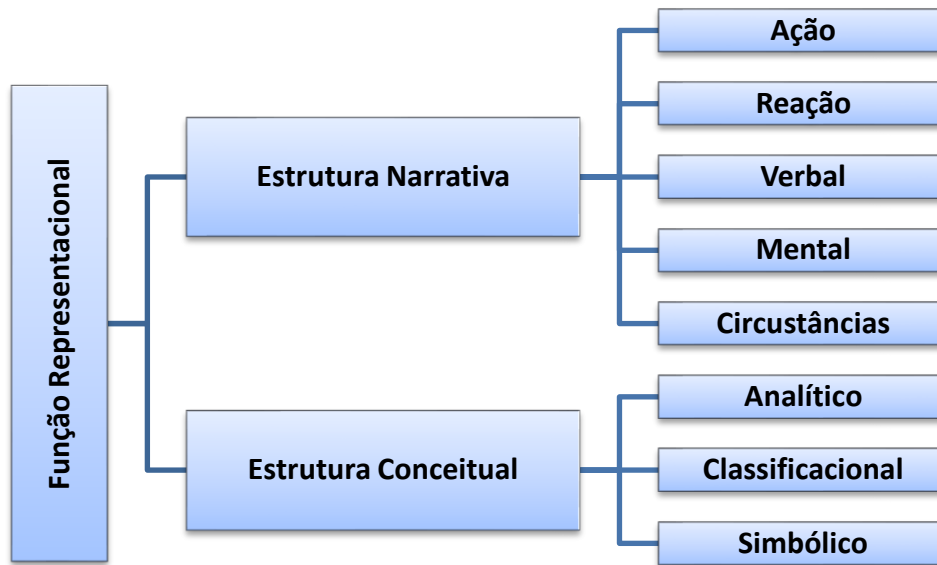
Assim, de acordo com a forma que participantes interagem ou são retratados nas imagens, as representações imagéticas foram divididas por Kress e van Leeuwen (2006) em duas grandes categorias: **Narrativas** ou **Conceituais**.

Nas representações **narrativas** são expostas as ações entre os objetos participantes, sendo possível construir uma narrativa com elas. As narrações demonstram a experiência como uma ação ou um evento que se desenrola no espaço e no tempo, nas quais os participantes são retratados realizando ações que afetam outros participantes ou aparecem envolvidos em acontecimentos dinâmicos.

São chamadas de representações **conceituais** quando os participantes são apresentados de maneira mais geral, sem estarem executando ações, mas tipificando algo, organizados como parte de uma categoria, ou quando são demonstradas características ou componentes dos participantes retratados na imagem.

Fazendo um recorte do diagrama geral das categorias e subcategorias propostas por Kress e van Leeuwen (2006), com base em Almeida (2009) e adaptado por Silva (2016) no que tange a Função Representacional, podem-se destacar a seguir:

**Figura 6 – Função Representacional – Recorte da Síntese das três metafunções de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) baseada em Almeida (2009)**



Fonte – Silva (2016, p.79) (adaptado)

### 5.2.2 Metafunção Composicional

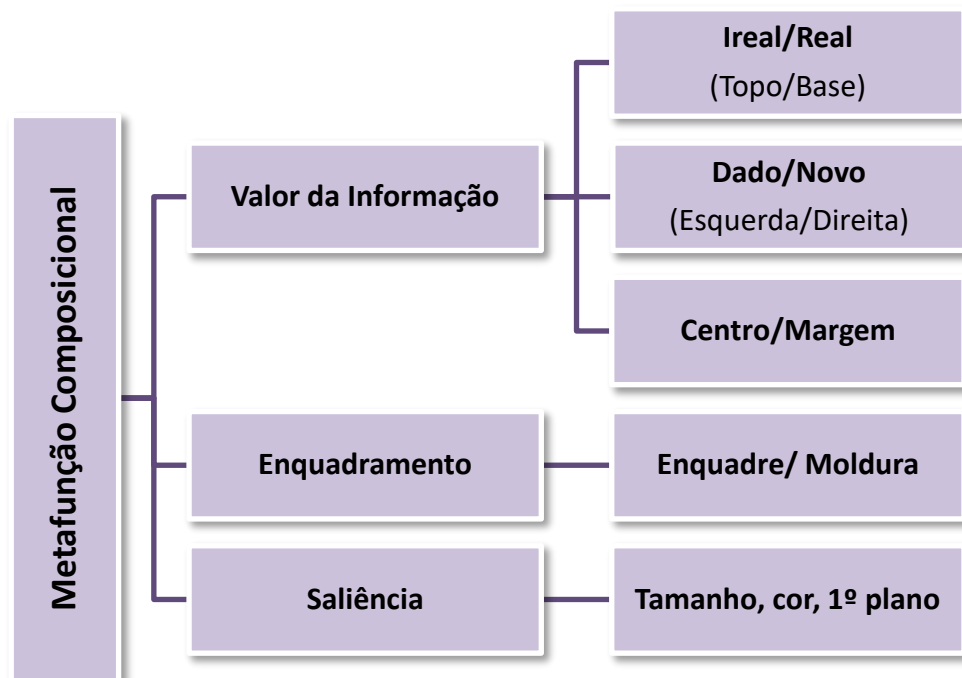
A metafunção Composicional descreve a composição como um todo, as representações que os produtores de imagens fazem do mundo, e descreve ainda, como os atributos, as características, os posicionamentos e os enquadramentos dos elementos representados numa imagem se relacionam, entre si e se integram como um todo, em uma composição imagética. Dessa forma, uma imagem não retrata só o mundo, de forma abstrata ou concreta, ela também interage com esse mundo, independentemente de ter a presença de um texto verbal acompanhando-a.

Para que a representação seja significativa, a função composicional é fundamental, pois ela é responsável pela integração entre elementos representacionais e interacionais em uma imagem. Kress e van Leeuwen (2006, p. 176) declaram que a disposição dos elementos (personagens, objetos, tratamento dado ao plano de fundo, entre outros) e enquadramentos em

uma imagem, lhes conferem “valores informativos específicos”, conectam os elementos entre si e com o espectador. Alterações de posicionamento e de atributos realizadas pelos artistas numa pintura, utilizando esses padrões, podem gerar diferentes significados e novas composições sem esgotarem as relações estabelecidas pelas imagens.

De acordo com a GDV, a combinação dos elementos retratados numa imagem e o significado por eles transmitido, se realizam conforme descrito nas categorias da metafunção Composicional: (1) o **valor da informação** (a disposição de um elemento que lhe confere valores particulares conforme o seu posicionamento no suporte no qual é representado: tela, página de um livro, folha de uma revista, dentre outros); (2) **enquadramento** (presença ou ausência de elementos “molduras” que conectem ou isolem outros elementos numa composição); e (3) **saliência** (recursos que atraem a atenção do observador para determinados pontos ou personagens na imagem – tamanho relativo, cor, contraste e posicionamento em primeiro plano ou segundo plano).

**Figura 7 – Função Composicional – Recorte da Síntese das três metafunções de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) com base em Almeida (2009)**



Fonte – Silva (2016, p.79) (adaptado)

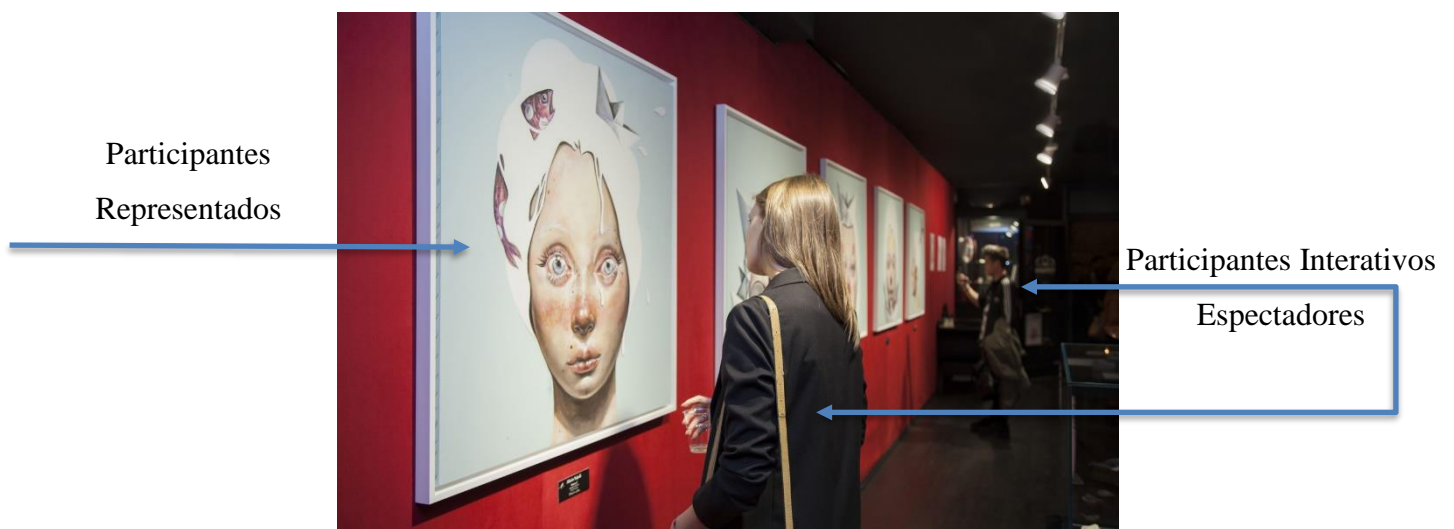
### 5.2.3 Metafunção Interativa

Como havia sido previamente mencionado, a metafunção Interativa, que será apresentada nesta seção, fundamenta as análises das pinturas de retrato desta pesquisa. O seu principal aspecto é tratar das interações que ocorrem entre os personagens representados numa imagem e os participantes envolvidos tanto na sua produção quanto na sua apreciação.

Jewitt e Oyama (2001) argumentam que as imagens além de realizarem a interação entre os elementos que as compõem, estabelecem relações entre quem as vê e quem as produz. Elas interagem com o observador e sugerem qual atitude “os observadores devem ter em relação ao que é representado nas imagens (JEWITT E OYAMA, 2001, apud VAN LEEUWEN E JEWITT, 2001, p.145).

Similarmente, Kress e van Leeuwen (2006, p. 114) afirmam que os participantes interativos são, portanto, pessoas do mundo real que produzem e compreendem as imagens no contexto de instituições sociais que, em diferentes graus e de diferentes maneiras, regulam o que pode ser dito, como pode ser dito e como deveria ser interpretado. Destacam ainda, que na comunicação visual são utilizados recursos que oportunizam constituir e manter interações entre os participantes representados, os produtores e os espectadores de uma imagem. Os teóricos da GDV declaram que essas relações envolvem dois tipos de partícipes: PR e PI. Os participantes representados (PR) são as pessoas, seres humanos ou objetos e/ou animais com características humanas, retratados na imagem. O segundo tipo são os participantes interativos (PI), as pessoas que se comunicam através da imagem, os seus produtores e espectadores.

**Figura 8 - Participantes Interativos (PI) x Participantes Representados (PR)**



Fonte – Dorothy Circus Galery. Illusion by Ifarin Sajedi. 2016. (adaptado)

Os mesmos autores ainda afirmam que existem três tipos de relações entre esses participantes: (1) relações entre participantes representados; (2) relações entre participantes interativos e participantes representados (atitudes dos participantes interativos em relação ao participante representado); e (3) relações entre participantes interativos (coisas que os participantes interativos fazem um para outro através das imagens). (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 114).

Os produtores de imagens formatam mensagens visuais, seguindo convenções publicamente definidas, que reproduzem situações cotidianas, atitudes, crenças, valores e ideias que são compartilhadas na sociedade e os leitores de imagens as absorvem inconscientemente.

Os participantes em interação são, portanto, indivíduos reais que produzem e atribuem sentido às imagens (o artista e o leitor) no seu contexto social e regulam o que pode ou não ser expresso através de imagens.

Mesmo através das imagens, pode-se estabelecer uma relação direta entre o produtor da imagem e o seu espectador (quando os dois participantes estão presentes na produção da imagem), enquanto os participantes utilizam técnicas, como a fotografia, tirando fotos um do outro; ou no momento em que uma pessoa desenha algum esquema ou mapa para passar uma indicação ou informação para outra.

Entretanto, em outras situações, como as apresentadas neste trabalho, as pinturas de retratos, não há envolvimento imediato e direto entre o pintor e o seu público. O artista está ausente quando o apreciador visualiza a sua pintura, ou uma reprodução dessa pintura. A grande maioria dos admiradores de obras de arte consagradas nunca tiveram e nem poderiam ter tido contato com os pintores de outras épocas, como no período do Renascimento, do Romantismo, do Surrealismo, entre outros movimentos artísticos. Todavia, suas obras sobreviveram ao tempo e ainda mantêm interações com os seus apreciadores, a despeito de seus criadores.

A dimensão interativa das imagens é a retratação do que é usualmente chamado de "comunicação não verbal", uma "linguagem" compartilhada por produtores e espectadores. A disjunção entre o contexto de produção e o contexto de recepção das imagens tem outro efeito: faz com que as relações sociais sejam representadas e não vividas.

Uma imagem, seja uma foto, uma ilustração, um desenho, uma propaganda ou uma pintura é apenas uma reprodução, um duplo do "autor real", uma representação destacada do seu corpo real. O produtor da imagem pode ser representado sob o disfarce de um personagem, que pode ser uma outra pessoa, uma personalidade real ou imaginária. A interação entre os

participantes representados e interativos é reproduzida na imagem e quem se dirige aos leitores, no caso, é o participante retratado na imagem.

Na comunicação face a face, normalmente se responde a um sorriso amigável com um sorriso amistoso, um olhar arrogante com uma atenuação diferente dos olhos, e essas obrigações não podem ser facilmente evitadas sem parecer indelicado, hostil ou insolente. Quando o leitor se confronta com um sorriso amigável ou um olhar arrogante numa pintura, por exemplo, o espectador não é obrigado a responder. Embora a abordagem seja reconhecida, essa relação é apenas representada.

Sob a perspectiva da metafunção **interativa**, o processo de análise se concentra nas relações sociais, na interação do PR retratado na imagem com seu produtor/leitor (PI).

A função busca analisar como os personagens retratados na imagem se colocam para seu observador – de forma imponente, convidativa, distante, superior, formal, pessoal, entre outras.

Sob este viés, o entendimento dos significados sociais em imagens deriva da articulação visual de significados em interação face-a-face, bem como das posições espaciais alocadas para diferentes tipos de atores sociais em interação.

Para tanto, são considerados recursos de interação: (a) o olhar do participante representado (PR), direcionado ao leitor (PI) ou não; (b) A relação do enquadramento do corpo ou de partes do corpo e a distância do observador até o PR; (c) a atitude do PR e (d) o estilo e a forma como o artista produz a imagem (naturalista ou abstrata). A GDV determina também que deve ser observada a forma de contato estabelecida entre os olhares dos participantes (demanda e oferta); como e a que distância, podem ser vistas alguma parte do corpo ou todo o corpo do PR e, finalmente, qual a atitude demonstrada pelo PR em relação ao PI.

No que tange às relações entre os participantes representados e os que interagem com as imagens, tais associações podem ser realizadas com o auxílio de diferentes recursos visuais nas representações pictóricas, tais como:

(a) o contato entre os olhares do participante representado na imagem e o seu produtor/leitor - **contato**;

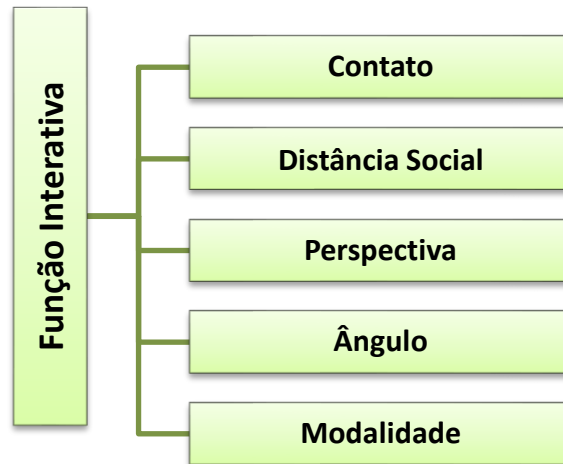
(b) o posicionamento do PR ou de partes do corpo do PR retratadas em primeiro plano ou em plano geral (próximo ou distante do leitor) - **distância social**;

(c) o ângulo formado entre o corpo do PR e o leitor no eixo vertical (**atitude**);

e (d) o ângulo formado entre o corpo do PR e o leitor no eixo horizontal (**poder**).

Esses recursos visuais, convencionalmente utilizados por produtores de imagens, foram sistematizados em categorias na GDV, por Kress e van Leeuwen (2006), como podem ser vistas a seguir:

**Figura 9 - Função Interativa – Categorias - Recorte da Síntese das três metafunções de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) baseada em Almeida (2009)**



Fonte – Silva (2016, p.79) (adaptado)

#### 5.2.3.1 Contato

Podem ser retratados nas imagens, personagens que olham diretamente para o produtor ou espectador da imagem ou participantes representados, que olham para um outro, dentro do espaço imagético. O PR pode, ainda, olhar para um outro lugar qualquer, dentro ou fora da imagem, não estabelecendo contato direto com o produtor ou observador da imagem.

**Figura 10 – A troca de olhares entre participantes representados (PR) - Vetores**

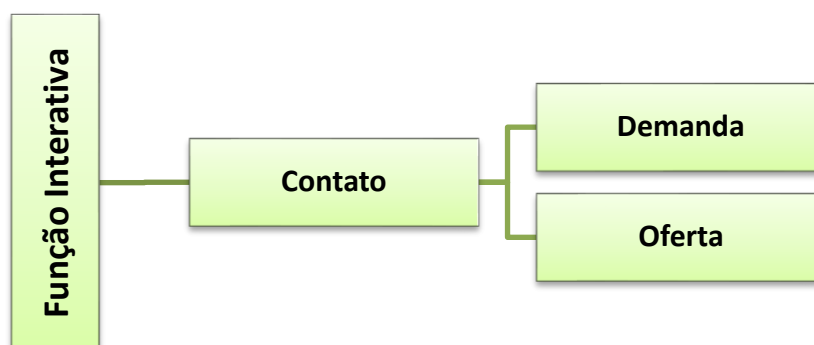


Fonte – ROCKWELL, N. The Soda Jerk. 1953. (adaptado)

Quando os participantes representados olham para o espectador, vetores são formados pelas linhas dos olhos dos participantes, conectando o olhar do PR com o do espectador (PI). É estabelecido um contato, mesmo que imaginário. Além disso, reforçando esse elo, pode haver um outro vetor formado por um gesto realizado pelo PR na direção do observador.

A maneira como os olhares são trocados (ou não) pelos participantes retratados ou em processo de interação realizado através da imagem determinam essa categoria da GDV: o **contato**. Dependendo o olhar do PR, pode caracterizar uma relação de **demanda** ou de **oferta** entre PR e PI.

**Figura 11 - Categoria Contato: Subcategorias- Recorte da Síntese das três metafunções de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) com base em Almeida (2009)**



Fonte – Silva (2016, p.79) (adaptado)

#### 5.2.3.1.1 Demanda

Um contato, ainda que imaginário, é estabelecido entre participantes interativos e representados em uma imagem. O produtor da imagem, para reproduzir esse contato, usa recursos que definem a relação de comunicação. Primeiramente, o PR é retratado na composição, de forma que pareça estar fitando diretamente nos olhos de quem o observa. Vetores parecem sair dos olhos do PR e avançarem na direção dos olhos do PI, envolvendo-o. Além disso, pode haver outros vetores, formados por gestos realizados pelo PR na direção do observador. Esses recursos têm a intenção de estimular o PI a reagir ao apelo feito pelo PR, sugerindo que seja realizado algum tipo de ação. Kress e van Leeuwen (2006) denominaram essa subcategoria da categoria contato da GDV, de **demanda**.

Dessa forma, a relação entre os participantes (produtor, leitor e personagens retratados na imagem) é considerada de **demanda** quando o participante representado olha na direção do observador, sugerindo uma interação direta, estabelecendo uma relação de afinidade, ou até mesmo, de intimidação com o leitor, parecendo ainda requisitar-lhe alguma reação. Esse tipo de imagem parece requerer algo dos seus espectadores, como manutenção de distância ou mais intimidade, estabelecendo um falso vínculo social com o participante representado.

Kress e van Leeuwen (2006) comentam que retratar um personagem olhando diretamente para o leitor da imagem, segundo Panofsky (1953, p.190), foi uma grande inovação nas pinturas de retratos do século XV (como podemos ver no “Homem do Turbante Vermelho” de Van Eyck, 1433). Entretanto, afirma ainda, que alguns pintores italianos já haviam

representado pequenas figuras, em cenas bíblicas e da crucificação, olhando diretamente para o espectador em pinturas religiosas.

Belting (1990) afirma que “a reciprocidade entre o leitor e o personagem retratado na imagem tinha um propósito devocional” (BELTING, 1990, apud KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 118). O mesmo autor cita, como exemplo, os monges no século XIII que, nas suas tarefas diárias (enquanto liam, oravam e dormiam), viam e eram observados pelas imagens de Maria e de Cristo crucificado com olhos de compaixão.

Essa interação, resultante dos olhares trocados pelos participantes PR e PI no processo comunicativo, mediado pela pintura de retrato, pode ser percebida na figura a seguir da pintora Ifarin Sajedi, *Oferta do Chefe* (2014).

**Figura 12 - Contato - Demanda**



Fonte – SAJEDI, A. *Chef Offer*. 2014.

A personagem retratada nesta pintura olha diretamente nos olhos do observador da imagem. Seus olhos, inchados e aparentemente marejados, transmite uma ideia de resignação e submissão, que são confirmadas pela posição inusitada dos talheres e pelo nome da obra, “Oferta do Chefe”. Ao mesmo tempo em que a imagem passa a ideia de submissão, também provoca compaixão e a PR parece implorar por socorro, pedindo ao PI que faça alguma coisa para tirá-la dessa situação. Apesar do garfo espetado na sua testa chamar atenção na imagem, o que prende a atenção do PI é principalmente o tom de súplica e resignação do seu olhar. O olhar da personagem estabelece a conexão com o PI e a pintora transmite pelo intermédio da PR sua mensagem.

### 5.2.3.1.2 *Oferta*

Quando o olhar do participante representado não estabelece contato direto com o olhar do leitor da imagem, a relação entre os participantes (PR e PI) acontece de forma impessoal. O PR é retratado na imagem apenas para ser observado pelo seu leitor, tal relação é denominada de **oferta**.

A relação entre o leitor da imagem e o personagem representado é de **oferta** quando o espectador não é o objeto para o qual o PR direciona sua atenção e olhar. Nessa subcategoria da GDV, nenhum contato é estabelecido diretamente entre PI e PR, o leitor da imagem fica invisibilizado nessa relação. O PR é contemplado pelo PI e fica disponível para ser observado como se estivesse exposto em uma vitrine.

O artista, dependendo da mensagem que deseja transmitir através de sua obra e da característica de seu gênero pictórico, pode utilizar os recursos visuais que foram sistematizados nessa subcategoria, para criar uma relação de contato com o seu espectador. A escolha entre demanda e oferta será feita de acordo com os interesses do retratista: poderá envolver o espectador e deixar explícita essa interação ou poderá retratar o personagem com olhar e postura indiferentes ao espectador. Em alguns contextos é preferida a imagem de demanda, como em retratos de documentos, na apresentação de notícias em um telejornal, na fotografia de revista posada, situações nas quais se exige maior senso de conexão entre os expectadores e o que os personagens retratados representam. Em outras situações, o produtor da imagem pode preferir que uma barreira invisível seja erguida entre o PR e o PI, como em uma ilustração científica, num drama produzido para televisão ou cinema. Na oferta, o espectador deve ter a ilusão de que os participantes representados não sabem que estão sendo observados. Esta situação pode ser observada no retrato a seguir, também pintado pela Ifarin Sajedi:

**Figura 13 – Contato - Oferta**

Fonte – SAJEDI, A. Rest. 2019.

Nesse retrato, a personagem parece refletir sobre alguma coisa, ensimesmada em seus próprios problemas. Sua postura é casual e descontraída, como se estivesse num momento de descanso. E é realmente o que o nome da pintura sugere, “descanso”. Ao mesmo tempo, a auréola colocada sobre a cabeça da personagem, parece sacralizar e tornar mais especial ainda esse momento de pausa e descontração. O cigarro, um elemento mundano intencionalmente incorporado a imagem pela pintora, contrapõe os demais símbolos (a auréola, a sugestão de um manto e vestimentas de uma santa) dessacralizando a personagem retratada. O cigarro, aparentemente apagado, também cria um vetor, que direciona o olhar do espectador para o rosto aparentemente alheio da personagem.

#### 5.2.3.2 *Distância Social*

“As relações sociais são determinadas pela distância que as pessoas mantêm entre si” afirmam Kress e van Leeuwen (2006, p.124). Se os indivíduos estão próximos fisicamente, ao ponto de poderem se tocar, a relação que estabelecem entre si é pessoal e de intimidade. Quanto mais distante um indivíduo se coloca do outro, mais distante e formal é a relação pessoal que

eles têm. A mesma situação se aplica socialmente, pois quanto mais distantes fisicamente, mais distantes socialmente eles estão posicionados.

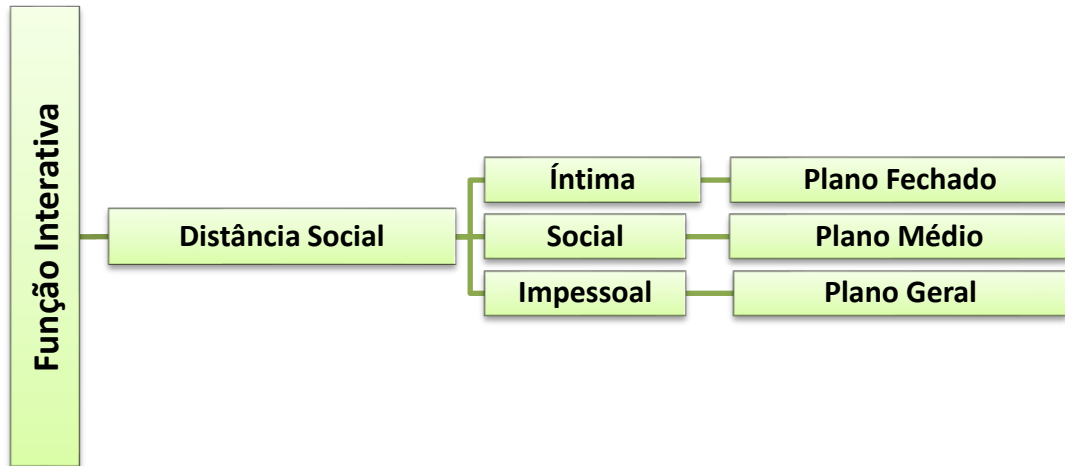
De uma forma similar as relações de demanda e oferta, o enquadramento também pode estabelecer vínculos entre PR e PI. A escolha da distância pode sugerir diferentes tipos de relações entre esses participantes. Na produção de filmes e vídeos, o enquadramento é feito, tomando como referência o corpo humano. A linguagem do cinema e da televisão impuseram um conjunto de planos de corte, que são utilizados na fotografia, no cinema, na televisão, nos vídeos e nas pinturas de retratos: detalhe, primeiríssimo plano, primeiro plano, plano médio curto, plano médio, plano americano e plano geral.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), os campos de visão obtidos nas imagens acabam por refletir as diferenças de proximidade entre os indivíduos. Essa categoria da GDV está relacionada com o **enquadramento** realizado do personagem representado na imagem. O PR na imagem pode ser mostrado em detalhes, mais próximo, ou mais afastado do observador (em plano geral).

Um artista pode usar como recurso, para atribuir personalidade ou impessoalidade na criação de um retrato, o enquadramento de parte do rosto ou corpo ou do corpo todo do personagem representado. O produtor da imagem pode decidir retratar o seu personagem bem de perto, com muita intimidade, ou fazer uma tomada de plano geral, exibindo na imagem todo o corpo do PR e ainda o contexto que está a sua volta.

O posicionamento escolhido pelo artista para representar o personagem na imagem, próximo ou distante do leitor, pode criar vínculos de diferentes teores, como: maior intimidade, sociabilidade ou maior impessoalidade. Essas disposições dos participantes, estabelecendo tais relações, é realizada por meio do tipo de plano escolhido para a representação do personagem na imagem. Existem sete tipos usuais de enquadramentos utilizados na fotografia e no cinema, dos quais, Kress e van Leeuwen (2006), destacam três mais significativos e a partir deles estruturam as subcategorias da categoria distância social: plano fechado – close-up (íntimo), plano médio – medium shot (social) e plano aberto – long shot (impessoal). O diagrama a seguir destaca as três subcategorias da categoria distância social:

**Figura 14 - Categoria Distância Social: Subcategorias- Recorte da Síntese das três metafunções de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) baseada em Almeida (2009)**



Fonte – Silva (2016, p.79) (adaptado)

#### 5.2.3.2.1 Íntima/ Pessoal – Plano Fechado

Nessa subcategoria da GDV, o campo de visão que o observador tem do PR é bem próximo, em plano fechado (close-up), somente uma parte do rosto ou corpo do personagem é mostrada. Esse plano inclui retratar a cabeça e, até no máximo, os ombros do PR, indicando que o PI está bem próximo do PR, sugerindo que eles têm uma relação de intimidade.

**Figura 15 - Distância Social - Íntimo - Plano Fechado**



Fonte – Wook, H. Y. Face. 2013

O rosto da mulher no retrato, foi pintado de tão perto, que se pode ver, até mesmo, os poros de sua pele, os pelos de suas sobrancelhas e de seus cílios. Esses detalhes só podem ser vistos, quando os participantes envolvidos na ação são íntimos e estão muito próximos um do outro, a uma distância possível de se tocarem. Outro recurso que aumenta a sensação de intimidade na imagem, já foi visto na subcategoria anterior, o olhar penetrante da personagem retratada, que criou uma relação de demanda.

Como na relação de demanda, o plano fechado de enquadramento (close-up) surgiu na Renascença. Sua origem também se deu nas imagens devocionais, como a subcategoria da relação de contato, com a representação de personagens na imagem olhando diretamente para o espectador. Segundo Ringbom (1965, p. 48), esses recursos proveram a “proximidade” tão desejada aos devotos, que buscavam Deus nas pinturas dessa época. Esses artifícios imprimiram nas pinturas, italiana e holandesa, um efeito mais dramático e emocional.

Em curta distância, mesmo com objetos, lugares e edifícios podem ser percebidas relação de proximidade ou familiaridade. Se a representação realizada pelo produtor da imagem for feita, por exemplo, na areia da praia com as ondas batendo suavemente num dia ensolarado, mostrando a visão do PI, como se ele estivesse entrando em águas cristalinas, o PI praticamente mergulharia junto com o produtor da imagem.

Dessa forma, objetos, lugares e edifícios também podem causar sensação de familiaridade ou distanciamento nos espectadores, conforme o enquadramento escolhido pelo artista para reproduzir o personagem.

#### 5.2.3.2.2 *Social*

O campo de visão que o leitor da imagem tem do PR é menos pessoal, em plano médio, o participante é representado do joelho para cima (plano americano), podendo variar o enquadramento fazendo o corte da imagem, na linha inferior à cintura do sujeito representado. Essa distância sugere uma relação com mais formalidade entre os participantes representados e interativos. O produtor da imagem reproduz o personagem com menos detalhes que no plano fechado, mas ainda podem ser facilmente reconhecidos os traços, o gestual e as emoções do participante representado.

Comparando a uma relação face a face, seria a distância que as pessoas conhecidas se colocam em relação às outras para uma conversa, socialmente respeitável e sem intimidades.

**Figura 16 - Distância Social – Social – Plano Médio**



Fonte – Manet, E. O bar Folies-Bergère. 1882.

Nesta imagem, a personagem parece trabalhar servindo bebidas num bar. Está numa postura amistosa, procurando ouvir o pedido do cliente (que tem o seu reflexo retratado no espelho, juntamente com o da própria personagem, e ainda, reflete no plano de fundo as demais pessoas presentes no bar). A atendente se mantém a uma distância respeitável e formal do cliente, com o balcão separando-os. O olhar da personagem sugere uma relação de demanda, com o cliente e o PI, mas o enquadramento mais distante mantém a formalidade da relação entre os participantes representados e interativos.

#### *5.2.3.2.3 Impessoal*

O campo de visão que o observador tem do PR é maior, em plano geral, corresponde a uma visão mais ampla, o participante é representado de corpo inteiro, dos pés à cabeça, indicando uma relação impessoal, sem interlocução e distante, na qual os participantes são e devem permanecer estranhos uns aos outros.

**Figura 17 - Distância Social - Impessoal - Plano Aberto**

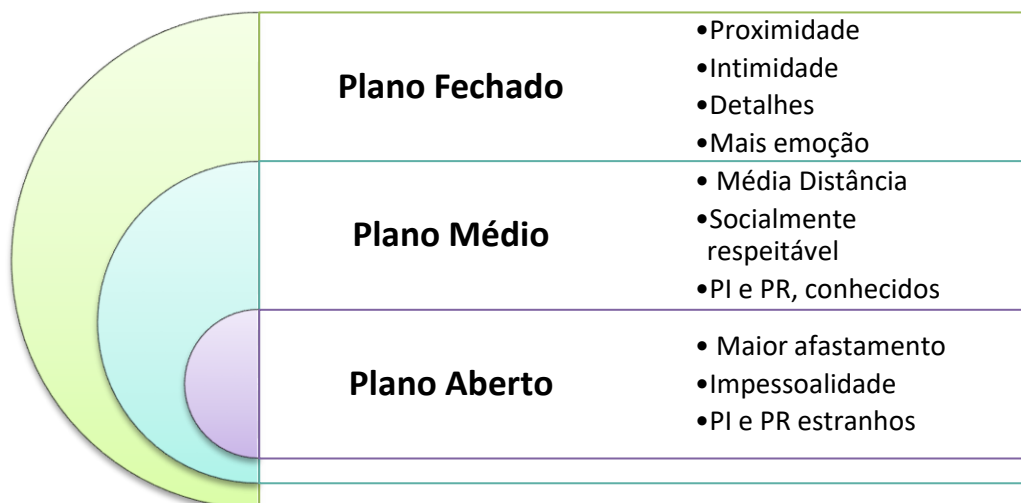


Fonte – Cozza, F. Hagar e Ishmael no Deserto. 1665.

Na pintura de Francesco Cozza, Hagar, Ishmael e o anjo são retratados de corpo inteiro, distantes e indiferentes aos participantes interativos, com os quais estabelecem uma relação de oferta. A distância social, em plano aberto, representa, ainda, o plano de fundo, narrando e ambientando a passagem bíblica que se desenrolou no deserto.

As subcategorias da Distância Social, podem ser esquematizadas de acordo com os enquadramentos, como pode ser observado a seguir:

**Figura 18 - Esquema da relação de Enquadramento, Distância Social e principais características**



Fonte – Adaptado GDV (2006). A autora, 2019.

### 5.2.3.3 Atitude - Ângulo e Perspectiva

A escolha de um ângulo ou perspectiva realizada por um pintor para criar um retrato, por exemplo, vai influenciar na apresentação de atitudes mais ou menos subjetivas dos participantes representados na imagem. A perspectiva também é um recurso utilizado pelos artistas para estabelecerem relações interativas entre PR e PI nas imagens, além dos já mostrados nas categorias contato e distância social.

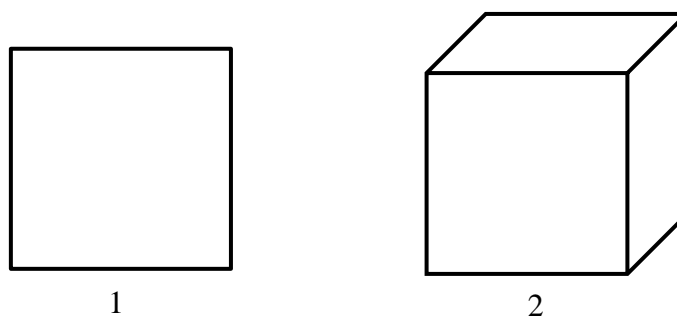
Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 129), “as atitudes subjetivas devem ser entendidas como atitudes determinadas socialmente”, embora no texto imagético sejam codificadas para parecerem ser individuais ou únicas de cada personagem. O ponto de vista ou ângulo com que o personagem é retratado vai lhe conferir subjetividade.

Os estudos da perspectiva, originados na Renascença, proporcionaram recursos de representação que possibilitaram aos produtores de imagens organizar no espaço imagético incorporando o ponto de vista, que o espectador vai apreciar os elementos representados, na própria imagem. Determinando, dessa maneira, o tipo de interação que o leitor da imagem vai ter com ela. Esses recursos, embora técnicos e mecânicos, foram socialmente convencionados e naturalizados, como uma maneira de representação da realidade.

Um outro tipo de representação é mais objetivo, o pintor cria a imagem, preocupando-se somente com o que deseja mostrar dela, sem considerar o seu observador. Por conseguinte, as imagens são apresentadas subjetiva ou objetivamente na cultura ocidental. As imagens subjetivas são aquelas visualizadas de um único ponto de vista imposto pelo produtor da imagem para o PR e ao PI. As objetivas revelam somente o que o produtor retratou na imagem, sem se importar com as convenções estabelecidas pela perspectiva. O que o artista deseja apresentar é o elemento que está representado na imagem de maneira objetiva.

A ilustração a seguir, mostra um cubo, representado de forma objetiva e subjetiva, respectivamente:

**Figura 19 - Representação de imagem objetiva e subjetiva**



No primeiro cubo, sua face frontal foi apresentada, e são reproduzidas as suas características (lados com comprimentos iguais), mas não é apresentada a sua profundidade. Na figura 19-2 foram utilizados recursos da perspectiva, convencionados socialmente, para que pudessem ser representadas, num único desenho, as outras faces do cubo.

Na pintura de Djanira, a preocupação da artista foi representar o sonho (ou pesadelo), sem utilizar os recursos da perspectiva. A mulher de olhos fechados, deitada com uma coberta na sua cama, sonhando, compartilha a tela com as imagens de seu próprio sonho: sua figura em agonia lutando com o monstro-avião, o fogo se alastrando pela cidade e os momentos de angústia vivenciados no seu sonho.

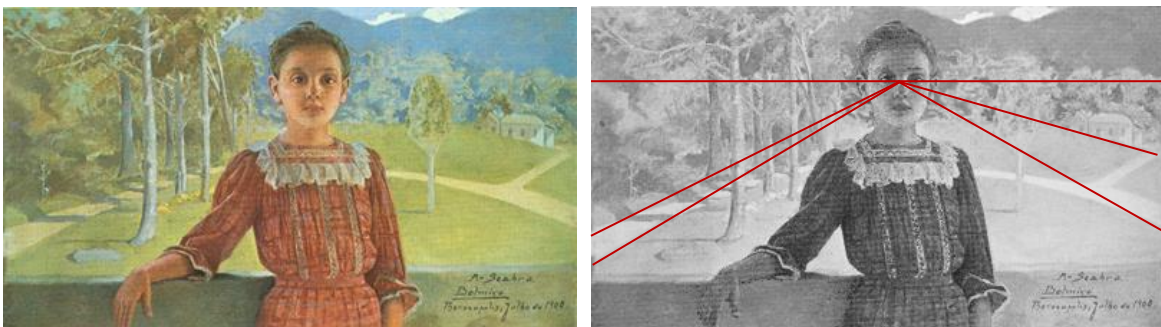
**Figura 20 - Imagem Objetiva**



Fonte – Silva, D. M. (Djanira). Onírico. 1950.

No retrato de Abigail Seabra aos 12 anos, em seguida, pintado por Belmiro de Almeida, pode-se ver a menina retratada em primeiro plano e o plano de fundo representado em perspectiva, com o ponto de vista, imposto pelo autor dentro da própria tela, com as linhas projetantes se originando na altura dos olhos da menina.

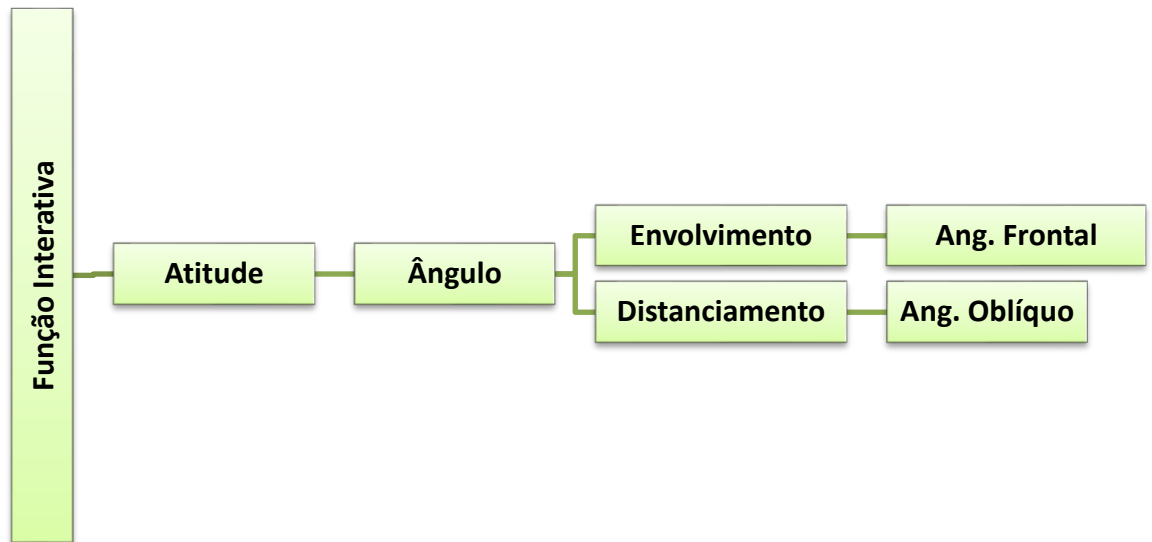
**Figura 21 - Imagem Subjetiva**



Fonte – Almeida, B. Retrato de Abigail Seabra aos 12 anos. 1900. (adaptado)

Na sequência são destacadas as subcategorias da Categoria Atitude - Ângulo e Perspectiva:

**Figura 22 - Categoria Atitude: Ângulo - Subcategorias- Recorte da Síntese das três metafunções de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) baseada em Almeida (2009)**



Fonte – Silva (2016, p.79) (adaptado)

#### 5.2.3.3.1 Ângulo: *Envolvimento e Distanciamento*

O posicionamento do corpo do participante representado (PR), escolhido pelo produtor da imagem, pode projetar maior ou menor envolvimento ou, até mesmo, distanciamento entre o PR e o leitor.

A atitude se realiza através do ângulo em que o participante é retratado na imagem, como se ele estivesse girando em torno de um eixo vertical, criando, assim, três posicionamentos de referência: de frente, de lado ou de costas.

Quando o produtor da imagem retrata o PR totalmente de frente, no ângulo frontal, estabelece um envolvimento maior com observador.

Em “Homem Desesperado” de Coubert, o ângulo frontal escolhido pelo artista para se autorretratar, envolve o espectador na sua aflição, transmitindo, juntamente com o seu olhar e gestos, o seu sentimento de desespero.

**Figura 23 - Ângulo Frontal - Maior envolvimento**



Fonte – Coubert, G. O homem desesperado (autorretrato). 1843.

O ângulo oblíquo sugere um maior distanciamento do personagem em relação ao espectador, o personagem parece indiferente ao leitor da imagem, em posição de oferta. Apesar da aparente tristeza da personagem a seguir, retratada por Eder Oliveira, não existe nenhuma conexão objetiva entre a participante representada e os participantes interativos.

**Figura 24- Ângulo Oblíquo - Menor envolvimento**



Fonte – Oliveira, E. Rosa-marrom. 2015.

O menor envolvimento sugerido nessa categoria se realiza quando o personagem é representado de costas para o observador, sugerindo que o PR está completamente alheio ao observador da imagem. Como pode ser visto na pintura “Figura na janela” de Salvador Dali.

**Figura 25- Atitude - Maior distanciamento**



Fonte – Dali, S. Figura na janela. 1925.

#### *5.2.3.4 Perspectiva – Ponto de Vista*

Tomando como referência um eixo horizontal, o participante pode ser representado na imagem em diferentes níveis, que variam entre nível superior, nível dos olhos e nível inferior.

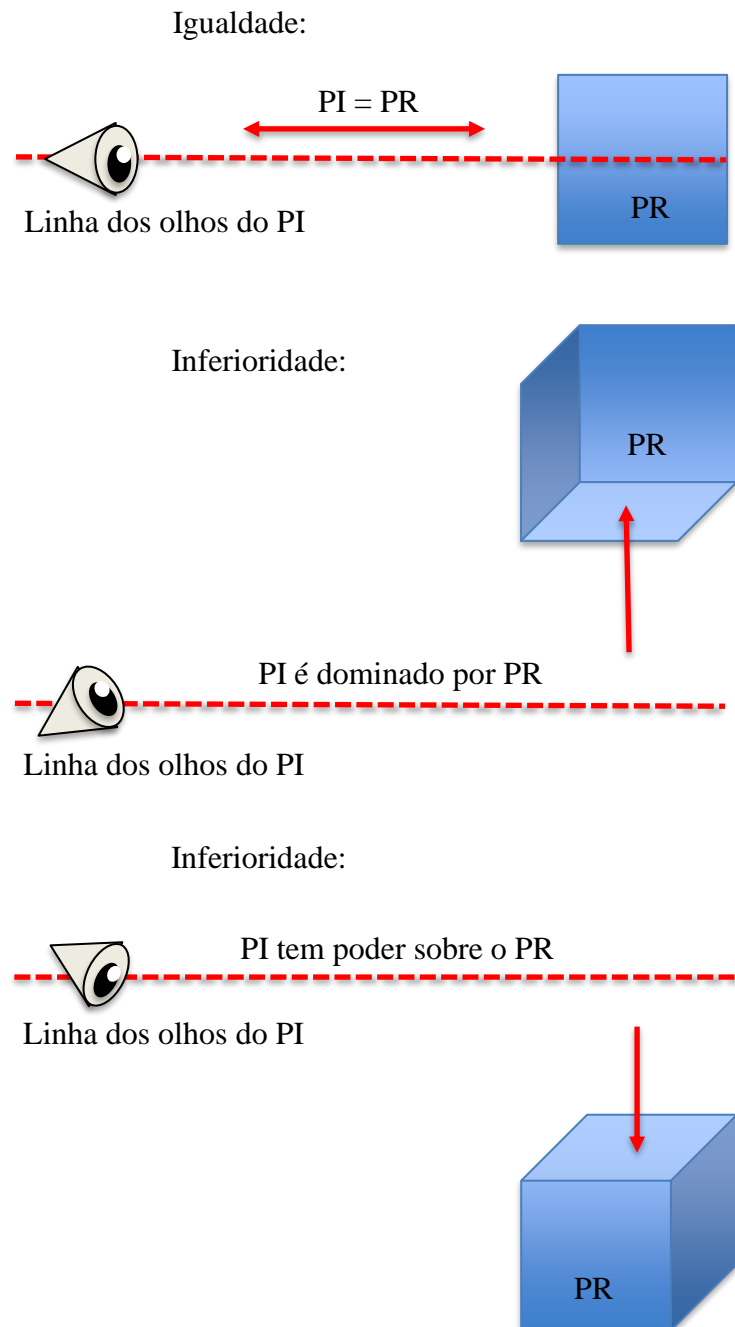
De acordo com o ponto de vista que os participantes são representados na imagem, relações de poder, igualdade e dominação podem ser conferidas a relação.

Quando o ângulo escolhido pelo artista para retratar o PR corresponde com a linha dos olhos do observador, sugere uma relação de igualdade entre PR e PI. Se a escolha for posicionar o PR em um ângulo acima da linha dos olhos do leitor da imagem, o participante representado vai parecer exercer poder sobre ele. Representando o participante na imagem, abaixo da linha

dos olhos do observador, a sugestão será de que o observador tem poder sobre o participante representado.

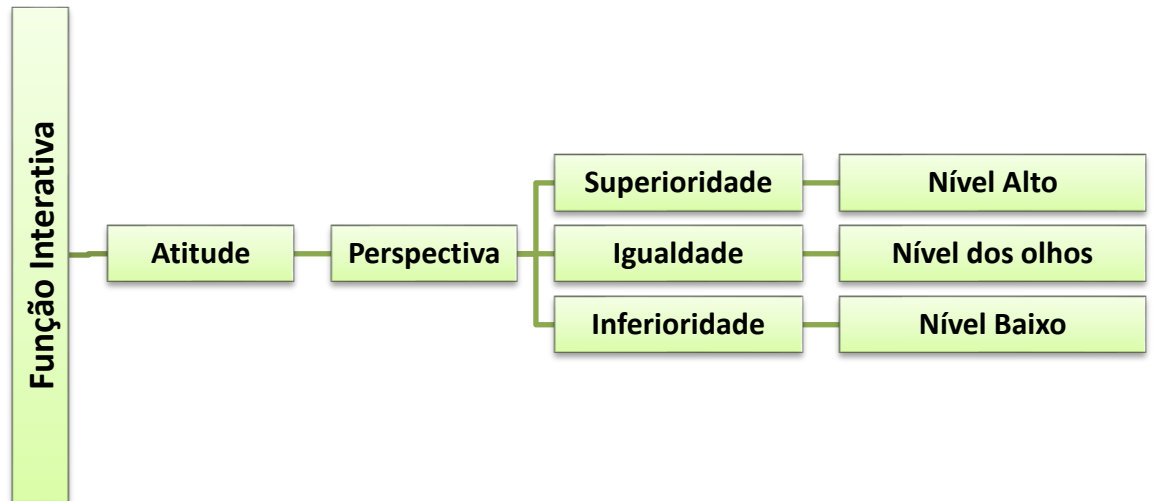
Observe no esquema a seguir as relações de poder que podem ser representadas entre PR e PI, quando o artista utiliza diferentes níveis de posicionamento no PR:

**Figura 26 - Esquema pontos de vista das relações entre PI e PR**



A seguir são destacadas as subcategorias da Categoria Atitude - Perspectiva:

**Figura 27- Categoria Atitude: Perspectiva - Subcategorias- Recorte da Síntese das três metafunções de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) baseada em Almeida (2009)**



Fonte – Silva (2016, p.79) (adaptado)

Posto isso, as subcategorias da categoria Atitude, utilizando a perspectiva, sistematizadas por Kress e van Leeuwen (2006) sugerem as seguintes relações entre participantes interativos e participantes representados:

**Superioridade e Poder** - O PR é retratado abaixo do nível dos olhos do leitor que o observa de um ponto de vista superior, levando-se a interpretação de que o PI tem mais poder em relação ao participante representado (PR).

**Figura 28 - Relação de Superioridade de PI sobre PR**

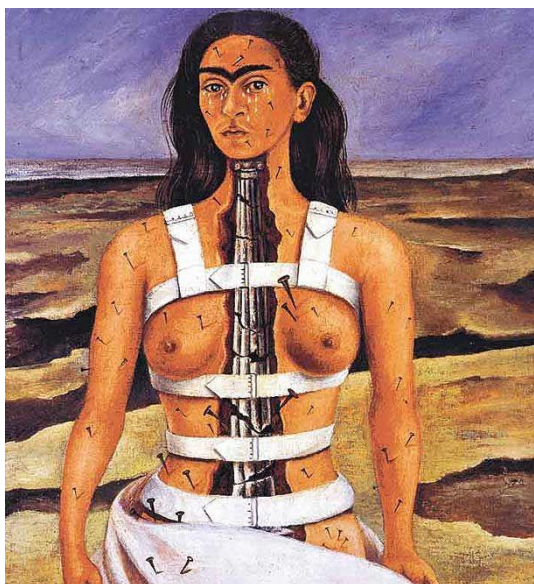


Fonte – Gentileschi, A. Suzana e os anciões. 1610.

Em “Suzana e os anciões”, Artemísia Gentileschi aumenta o poder de dominação tanto dos dois homens representados (os anciões) quanto o do observador da obra, sobre a personagem “Suzana”, quando retrata a personagem abaixo do nível dos olhos dos demais participantes. O gestual, posicionamento em oferta e expressão de Suzana reforçam a relação de domínio.

**Igualdade** – o posicionamento do PR em ângulo frontal e o olhar do participante representado estão no mesmo nível do olhar do observador da obra, faz com que o PI se alinhe com o PR, expressando igualdade entre participante e leitor.

**Figura 29 - Relação de Igualdade entre PI e PR**



Fonte – Khalo, F. Coluna partida. 1944.

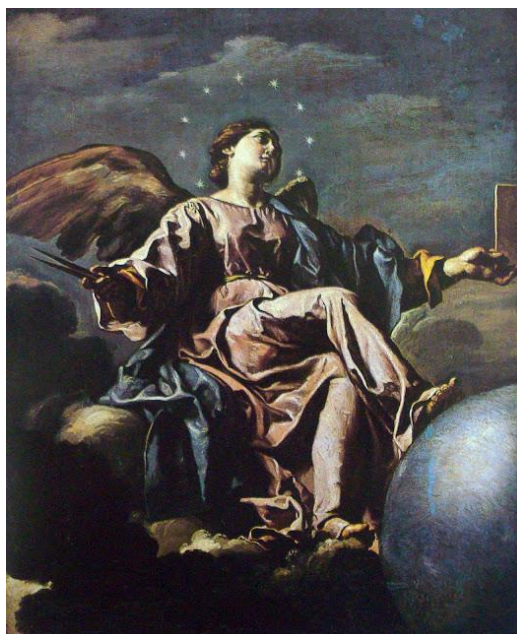
Nesse autorretrato de Frida Khalo, a artista olha diretamente para os olhos do seu observador, numa atitude aberta e clara de exposição de seus problemas, dores e conflitos, característicos das obras da autora.

**Inferioridade** - o participante representado é mostrado na imagem num nível superior ao do observador, propiciando uma relação de superioridade e poder sobre leitor, inferiorizando-o.

Na imagem a seguir, Francesco Cozza, pintou Urânia, a musa da Astronomia e da Astrologia. O artista representou a musa num nível superior ao nível dos olhos do PI, colocando

o participante interativo e o globo terrestre aos seus pés, conferindo poder a Urânia e ao mesmo tempo tornando-a quase inatingível.

**Figura 30- Relação de Inferioridade entre PI e PR**



Fonte – Cozza, F. Urânia ou Alegoria da Astronomia. 1660-70.

#### *5.2.3.5 Modalidade*

Nessa categoria leva-se em consideração, o quanto uma imagem pode ser percebida como mais ou menos verdadeira e próxima da realidade. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 155), modalidade é “o valor de verdade ou credibilidade que uma informação pode passar do mundo”.

Imagens, como as fotográficas, têm um poder muito maior de convencimento do que mensagens escritas ou orais. Entretanto, mas recentemente, os programas de edição de imagem, começaram a colocar em dúvida o grau de confiabilidade até mesmo dessas imagens.

Dessa forma, quanto maior for o grau de fidedignidade de uma imagem, mais crível ela se tornará para o grupo que interage com ela. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a teoria da Semiótica Social não pretende estabelecer se as representações são verdadeiras ou inverídicas. Do ponto de vista da Semiótica Social, a verdade é uma construção semiótica e, como tal, a verdade de um determinado grupo social surge dos seus valores e crenças.

Segundo os autores da GDV, a modalidade é interativa porque um grupo social pode considerar uma representação como uma verdade absoluta e outro não, dependendo dos padrões culturais e históricos convencionados por cada grupo.

Kress e van Leeuwen (2006) ainda afirmam:

A modalidade realiza e produz afinidade social, alinhando o espectador (ou o leitor ou o ouvinte) com certas formas de representação, ou seja, aquelas com as quais o artista (ou o falante ou o escritor) se alinha ou não. A modalidade realiza o que consideramos verdadeiro ou falso, real ou não real. Nisso reside um pouco do poder da arte. Na medida em que as pessoas são atraídas para isso, podemos estabelecer novos valores, novos modos de pensar e perceber. E quando pessoas suficientes são atraídas, os órgãos da cultura popular, como a publicidade, rapidamente se deslocam para amplificar as novas formas e as levam para a corrente principal da cultura. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 171)

O que vai garantir, ou não, a realidade nas representações são os recursos de modalidade empregados em uma imagem. Segundo Paiva (2009), os marcadores de modalidade são elementos e ajustes utilizados na representação visual, escolhidos pelo artista, que orientam o modo como o espectador vai modalizar a imagem.

São marcadores de modalidade: a cor (saturação, diferenciação de cor, modulação); a contextualização (presença ou não de fundo), o detalhamento ou representação; a profundidade; a iluminação e o brilho.

Paiva (2009) ainda afirma, que as escolhas desses marcadores são feitas em escalas, de acordo com a motivação dos participantes interativos.

No que se refere à **cor**, a escala da **saturação** vai variar do máximo da cor à sua total abstinência (preto e branco). As imagens naturalísticas, em preto e branco, terão a modalidade mais baixa, entretanto, as que têm as cores mais saturadas terão uma modalidade um pouco menos baixa, mas também poderão não ser percebidas como reais.

A imagem, a seguir, tem baixo grau de modalidade no que se refere à cor, entretanto, tem alto grau na escala modalidade de detalhamento.

**Figura 31 - Categoria Modalidade: Cor e Detalhamento**



Fonte – Wook, H. Y. Face, Blue Eyes. 2013.

Henri Matisse, ao retratar sua esposa, escolheu utilizar a máxima saturação na representação das cores e sombras utilizadas na sua pintura, conferindo-lhe uma expressão dramática e entristecida, como pode ser visto a seguir:

**Figura 32- Modalidade - Cor (Saturação)**



Fonte – Matisse, H. Retrato madame Matisse. 1905.

Na **diferenciação de cor**, a escala vai de uma gama de cores ao monocromático. Na modulação, a diferenciação se faz nos tons de uma mesma cor ao uso de um tom específico. Numa imagem naturalista, o artista deve escolher utilizar cores com saturação média para os leitores da imagem entenderem a imagem como real, conforme pode ser visto na imagem a seguir:

**Figura 33 - Modalidade – Cor (Saturação Média)**



Fonte – Witz, D. Jillian Dolorosa (Tristeza). 2015.

Além da **cor**, a **contextualização** é um outro marcador de modalidade. Sua função é controlar as variações nos planos de fundo. O *background* pode ser totalmente limpo, sem nenhum detalhe, ou com o máximo de detalhes. Uma imagem sem plano de fundo apresenta uma baixa modalidade de contextualização.

A escala de modalidade **detalhamento ou representação**, varia da abstração máxima até a representação do máximo de detalhes numa imagem, como pode ser visto a seguir, no autorretrato de Robin Eley. Nessa mesma imagem ainda se pode perceber a baixa modalidade do plano de fundo, destacando ainda mais os detalhes do rosto do artista pintado em primeiro plano.

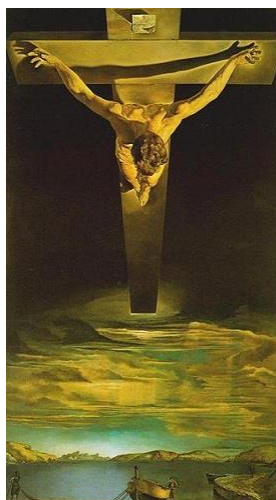
**Figura 34 - Modalidade: detalhamento**



Fonte – Eley, R. Autorretrato. 2009.

A escala do marcador **profundidade** alterna da total ausência de profundidade (planura) até a adoção do máximo de recursos de perspectiva (sensação de profundidade), como podemos ver a seguir na obra de Salvador Dali:

**Figura 35 - Modalidade: Profundidade**



Fonte – Dali, S. Cristo de São João da Cruz. 1951.

O artista vai escolher quais recursos vai utilizar no seu trabalho: um jogo de luz e sombra, para dar maior volume e/ou dramaticidade na representação ou a total ausência de luz, que torna as imagens mais planas. A escala de brilho também pode aumentar a luminosidade e destacar alguns detalhes dos elementos representados na imagem.

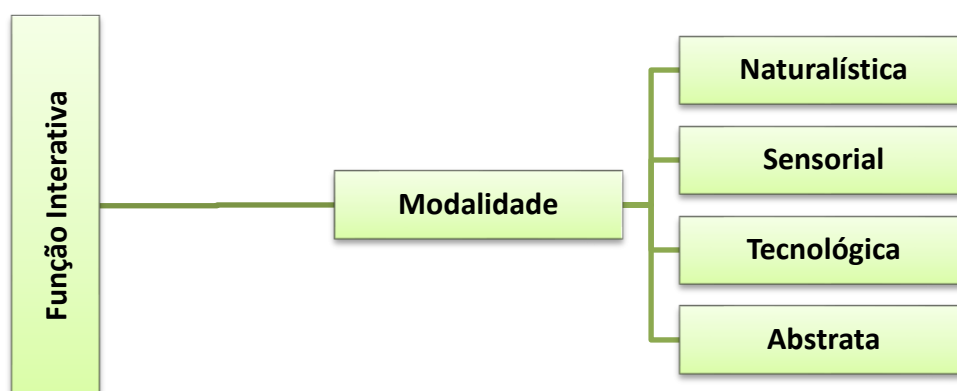
O controle do uso desses recursos de modalidade pelo artista, como já dito, auxiliam o na representação de imagens realísticas. Na atualidade, os recursos técnicos de reprodução da realidade alcançados pela fotografia, a tornou um parâmetro para a representação, de qualidade e com fidedignidade, do mundo real.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 163), o ver, na cultura ocidental, “tornou-se sinônimo de compreensão” e complementa:

[...] nós vemos um problema. nós vemos, o ponto. nós adotamos um 'ponto de vista'. nós 'focamos' em uma questão, 'vemos as coisas em perspectiva'. O mundo, como o vemos, (em vez de "como o conhecemos", e certamente não, como o ouvimos ou como o sentimos) tornou-se a medida do que é "real e" verdadeiro. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 163)

O grau de entendimento do que é verdadeiro e real nas imagens, vai depender dos padrões histórico-culturais definidos por cada grupo social. Kress e van Leeuwen (2006) apontam meios sociais nos quais as imagens são avaliadas no ocidente (*Code Orientation*), cada qual com valores de modalidade diferentes como podem ser vistos no diagrama a seguir:

**Figura 36 - Categoria Modalidade**



Fonte – Silva (2016, p.79) (adaptado)

Isto posto, a modalidade **naturalística** corresponde ao senso comum determinado por um grupo do que é considerado como padrão de realidade, na cultura ocidental, como já mencionado, o parâmetro é dado pelas fotografias coloridas e filmagens exibidas em aparelhos multimídia.

A modalidade **sensorial** é orientada pelo senso estético, pelo prazer e pela sensação de bem estar sentidos, ao visualizar a imagem. A utilização de cores vibrantes e saturadas confere alta modalidade sensorial. Este recurso é muito utilizado em decoração, propagandas, moda e em certos tipos de arte, como pinturas hiper-realistas.

Na modalidade **tecnológica**, a representação visual pode ser feita de forma esquemática, até mesmo sem pintura ou sem cores. Nos contextos tecnológicos, segundo os autores da GDV, os “meios reais são conhecidos por meio dos métodos da ciência” (KRESS; VAN LEEUVEN, 2006, p. 164). O padrão do real de um desenho técnico, sem cor, sem textura, sem luz e sombra, sem perspectiva pode ter modalidade mais alta dependendo do entendimento do seu leitor.

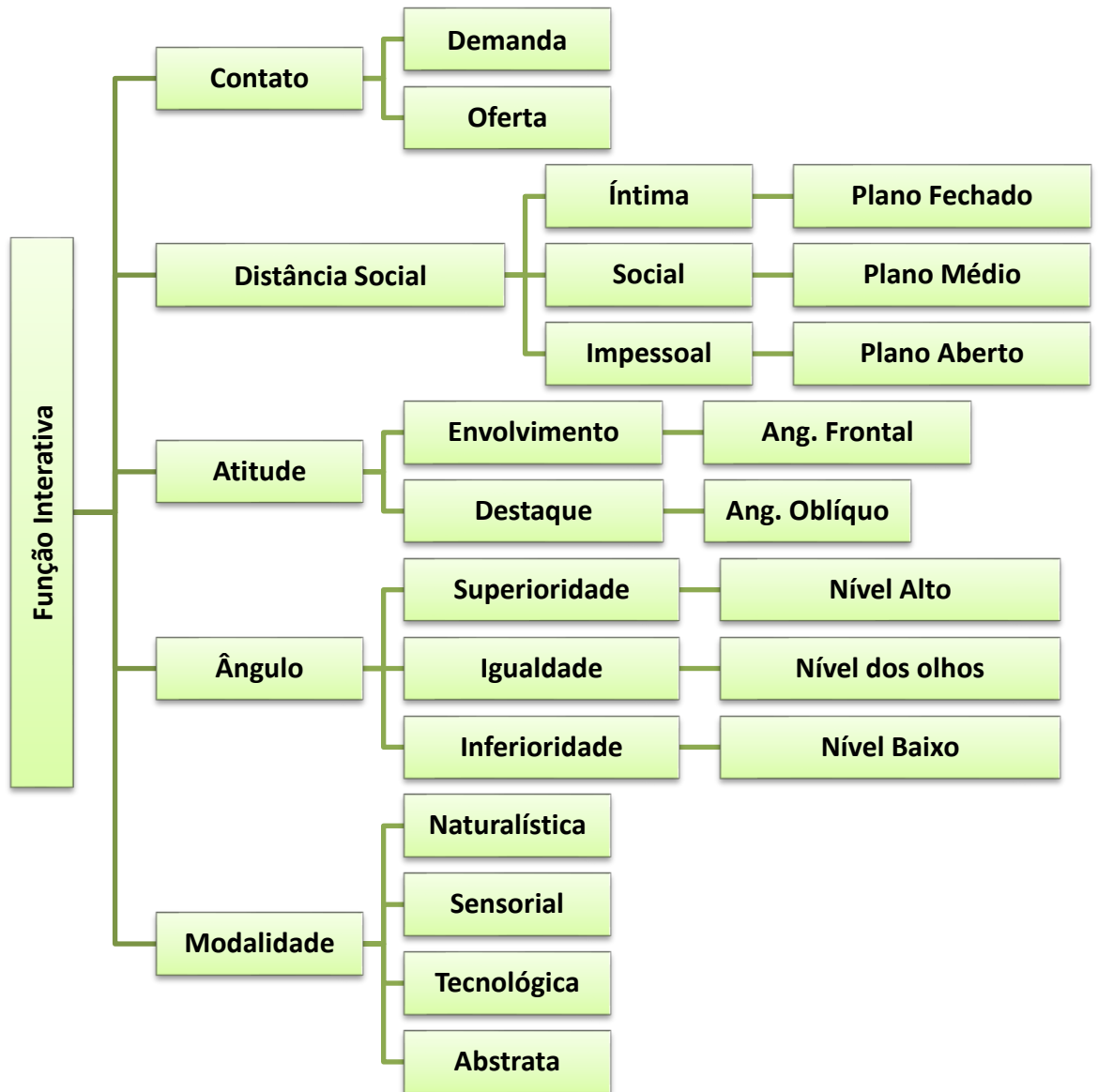
A modalidade **abstrata** está relacionada a manifestações pictóricas da arte. A sua percepção é mais individualizada, vai depender dos recursos utilizados pela artista para produzir a obra de arte e dos conhecimentos artísticos de seu leitor.

Assim, os recursos visuais, convencionalmente utilizados por produtores de imagens, para promover interação entre os participantes representados e interativos, foram sistematizados por Kress e van Leeuwen (2006), em categorias e subcategorias da metafunção Interativa da Gramática do Design Visual. Esse foi o aporte teórico escolhido para fundamentar a análise das pinturas de retratos realistas, que são a temática das atividades práticas de leitura de imagens

do curso de extensão desenvolvido para professores de Arte da Educação Básica, o produto educacional dessa pesquisa.

São apresentados a seguir, de forma esquemática, uma síntese dessa metafunção:

**Figura 37 - Função Interativa - Recorte da Síntese das três metafunções de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) baseada em Almeida (2009)**



Fonte – Silva (2016, p.79) (adaptado)

Apresentadas as categorias da metafunção interativa da GDV, sistematizadas por Kress e van Leeuwen (2006), que foram selecionadas para realização das análises das pinturas de retratos utilizadas no curso de extensão proposto como produto educacional dessa pesquisa,

será exposta no próximo capítulo, a metodologia utilizada para conhecer como se deu o processo de ensino e aprendizagem do letramento visual nos cursos de formação inicial dos professores de Arte da Educação Básica, público alvo deste estudo, com a finalidade de obter os dados necessários a formulação do referido produto educacional.

## 6 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Neste capítulo será apresentada a metodologia e os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da presente pesquisa.

### 6.1 Tipo de Pesquisa

A metodologia utilizada é a pesquisa descritiva, interpretativa e crítica, com as características inerentes a um estudo de caso e a opção metodológica adotada integra-se no paradigma qualitativo e quantitativo. Em harmonia com Yin (2005, p.32), “este trabalho é uma investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”, no qual “os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Por este trabalho apresentar questionamentos do tipo como e por que, optou-se pelo estudo de caso como estratégia de pesquisa pela possibilidade de utilização de uma ampla variedade de evidências como: documentos, artefatos, observação direta dos acontecimentos, realização de entrevistas, grupo focal e aplicação de questionários com as pessoas envolvidas.

Esta estratégia de pesquisa irá contribuir, segundo Yin (2005), para aquisição de maiores conhecimentos sobre fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados.

Ainda, segundo o autor, um estudo de caso não precisa conter uma interpretação integralizada ou precisa de eventos reais; em substituição a isso, seu intuito é estabelecer uma estrutura de discussão e debate entre os estudantes.

Funcionou como espaço gerador de dados para esta pesquisa, a aplicação de dois minicursos - “Práticas de Letramento Visual na Educação Básica” e “Letramento Visual na Educação Básica: Práticas inovadoras para o ensino e aprendizagem de Arte”, oferecidos respectivamente por esta pesquisadora e sua orientadora na PROPGPEC, no primeiro e segundo ciclos de 2019 do Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II. Estes cursos foram destinados a licenciandos em Artes Visuais, Desenho, Educação Artística e professores que atuam na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, nas redes públicas e privadas da Educação Básica do Rio de Janeiro. O objetivo dos minicursos foi recolher dados sobre o perfil acadêmico e profissional de professores de Arte matriculados no curso, além de informações sobre o letramento visual no processo de ensino e aprendizagem desses docentes.

Posto isso, os cursos de extensão tiveram dupla função neste trabalho: serviram como espaço gerador de dados, como já mencionado, e deram origem ao produto educacional desta pesquisa após a análise dos dados obtidos na aplicação do curso.

Nesta pesquisa buscou-se analisar, nos documentos, normas, leis e pareceres que norteiam os cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Procurou-se também verificar, a forma como o processo de letramento visual é abordado no nível de graduação dos professores de Arte da Educação Básica.

No parecer CNE/CES nº 280/2007 que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura, (BRASIL, 2007) procurou-se observar qual é o tratamento dado para o processo de letramento visual e para a leitura de imagens.

Procurou-se verificar como o letramento visual, a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) e leitura de imagens são pautados nas ações metodológicas. Buscou-se, ainda, conhecer as recomendações sugeridas nas disciplinas que têm como foco orientar a estruturação das práticas didáticas de leitura de imagens e letramento visual voltadas para o segmento básico, na formação superior de professores de Arte.

Examinou-se se esse tipo de letramento é mencionado nas ementas e objetivos nos Planos Pedagógicos do Curso de Educação Artística e Licenciatura em Artes Visuais. Caso seja mencionado, examinou-se também, de que maneira o letramento visual é tratado nas ementas. Buscou-se verificar, ainda, se os teóricos da Gramática do Design Visual, Gunther Kress e Theo van Leeuwen, que são apontados como principal referencial teórico desta pesquisa, aparecem na bibliografia recomendada nesses documentos.

A intenção foi explorar, nos Planos Pedagógicos das Licenciaturas de Artes Visuais, as referências bibliográficas, os objetivos e as ementas das disciplinas desses cursos de graduação, disponibilizadas na internet, com a finalidade de verificar se a fundamentação teórica e prática que está sendo oferecida para a formação desses docentes, favorece o desenvolvimento do letramento visual e as práticas de leitura de imagens na Educação Básica.

Foram selecionados para a análise, nesta pesquisa, Planos Pedagógicos de Curso (PPC) da graduação de Licenciatura em Artes Visuais disponibilizados na rede mundial, de faculdades públicas e privadas do Rio de Janeiro.

Como descrito no Capítulo 4, seção 4.6, a LDB 9.394/96, no artigo 47, determina que todas as instituições de ensino superior informem aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos, os demais componentes curriculares, duração, requisitos, recursos disponíveis, qualificação dos professores, critérios de avaliação, entre outros, em página

específica da internet no *site* oficial da instituição. Em consulta na internet, só se encontraram as informações necessárias para essa pesquisa, em duas universidades públicas do Rio de Janeiro: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Pesquisando nos *sites* das faculdades e universidades privadas que oferecem essa licenciatura não foram encontrados os PPC, nem os programas dos cursos de Artes Visuais e de Educação Artística. Foi encontrada, somente nos *sites* dessas universidades e faculdades, a grade curricular com o nome das disciplinas oferecidas em cada um dos períodos do curso de licenciatura, sem as informações necessárias a esta pesquisa. Dessa forma, a análise dos PPC foi feita nas duas universidades públicas já citadas.

Os dados recolhidos nos PPC e nos materiais oriundos do curso de extensão foram analisados, qualitativamente e quantitativamente, conforme a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016, p.26). A frequência de aparição dos indicadores categorizados teve uma abordagem quantitativa e a presença ou ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características de um determinado fragmento de mensagem foi analisada qualitativamente.

## **6.2 Caracterização do campo de estudo**

Entende-se por fenômeno o minicurso “Letramento Visual na Educação Básica: Práticas inovadoras para o ensino e aprendizagem de Arte”, sobre leitura de imagens e letramento visual, que foi oferecido no 2º Ciclo do Programa de Residência Docente (PRD) em conjunto com a Diretoria de Extensão do Colégio Pedro II, no Campus São Cristóvão. O curso foi ministrado por esta pesquisadora, especialista em Artes Visuais, Andrea Santos Alves, e sua orientadora, a prof. Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel. Os encontros presenciais do minicurso ocorreram na sala 206 da PROPGPEC, no final de outubro e início de novembro de 2019 (nos dias 31 de outubro, 7 e 14 de novembro). Destinaram-se a licenciandos em Artes Visuais, Desenho e em Educação Artística, a professores de Arte e a docentes que atuem na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, nas redes públicas e privadas da Educação Básica.

Uma primeira edição desse curso sobre leitura de imagens e letramento visual foi oferecida no 1º Ciclo de Eventos de 2019 do PRD do Colégio Pedro II (também em conjunto com a Diretoria de Extensão). Intitulado “Práticas de Letramento Visual na Educação Básica” o minicurso ocorreu na sala 207 do PROPGPEC, teve encontros presenciais, nos dias 19, 26 de agosto e 2 de setembro.

### 6.3 População e Amostra

Nessa formação, totalmente gratuita, no 2º Ciclo do PRD, se inscreveram 76 alunos e compareceram, nos encontros presenciais, 24 alunos no total. No curso oferecido no 1º Ciclo do PRD, se matricularam 60 alunos, dos quais 25 compareceram aos encontros no PROPGPEC.

A população envolvida neste estudo foi composta por 49 professores e licenciandos de Artes Visuais, Desenho, Educação Artística, Pedagogia e professores em atividade na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, nas escolas públicas e privadas do município e estado do Rio de Janeiro, matriculados nas duas edições do curso, que estão/ ou estiveram em atuação na Educação Básica. O curso, no primeiro ciclo, teve 5 (cinco) professores de Arte e, no do segundo, teve 13 (treze) docentes da disciplina. Os critérios para a seleção da amostra foram a inscrição e a frequência de professores de Arte, em exercício no segmento básico, no minicurso e a assinatura dos docentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Resolveu-se fazer uma segunda edição do curso, para aumentar o universo de professores de Arte a serem investigados nesta pesquisa, valorizando, assim, a amostra. Os resultados apresentados no trabalho são referentes aos 13 docentes envolvidos na pesquisa que satisfizeram o critério de inclusão.

Foram envolvidos na amostra licenciandos de Artes Visuais, que já haviam realizado estágio como docentes, pois sua participação ofereceu informações mais atuais à pesquisa, já que um dos objetivos deste estudo é obter informações sobre os cursos de graduação de professores de Arte.

#### 6.3.1 Critérios de Inclusão

Professores de Arte que estivessem em exercício na Educação Básica e inscritos no Curso de Extensão sobre leitura de imagens e letramento visual que foi oferecido no 2º Ciclo do PRD no Colégio Pedro II, (Campus São Cristóvão, na Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura), que concordassem em participar voluntariamente da pesquisa e assinassem, também de forma voluntária, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice A – concordando em participar da pesquisa.

### 6.3.2 Critérios de Exclusão

Professores de Arte que não estivessem atuando na Educação Básica, matriculados no curso de extensão oferecido na coleta de dados para esta pesquisa. Ainda foram excluídos os docentes deste componente curricular que participaram do minicurso e não assinaram o TCLE.

### 6.3.3 Riscos

Entende-se como risco, a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. Quaisquer riscos indiretos, como, por exemplo, o possível constrangimento durante a entrevista, que pudessem ser decorrentes desta investigação, foi evitado ao máximo. Apesar de não se apresentarem danos em potencial relacionados a presente pesquisa, a pesquisadora se responsabilizou por evitar e por indenizar eventuais danos decorrentes da pesquisa.

### 6.3.4 Benefícios

Este estudo teve como objetivo auxiliar os professores de Arte na promoção de práticas de leitura de imagens e textos multimodais.

Buscou-se apresentar alternativas que pudessem contribuir para criação de novas estratégias de ensino-aprendizagem fundamentadas pela Semiótica Social e pela Gramática do Design Visual, visando a auxiliar os professores no processo de letramento visual e no desenvolvimento da leitura e interpretação de imagens.

O curso sinalizou um referencial teórico que visou a auxiliar o professor de Arte a refletir sobre as práticas didáticas que estava adotando nas aulas desse componente curricular para a leitura de imagens e contribuir para a capacitação de professores para o desenvolvimento do letramento visual na Educação Básica.

#### 6.4 Instrumentos para a coleta de dados

Os dados foram obtidos por meio de questionários semiabertos e abertos, observação sistemática e entrevistas registradas através de anotações e gravações em meio eletrônico dos encontros do curso de extensão. No início da primeira aula, houve a aplicação de um questionário individual para obtenção de informações sobre a formação acadêmica e o perfil profissional dos docentes inscritos no curso e sobre seus conhecimentos relacionados à temática abordada. No final da última aula, foi aplicado um novo questionário para se verificarem as impressões dos professores sobre os assuntos abordados no curso, seus conhecimentos anteriores sobre o referencial teórico apresentado e a formação recebida na graduação sobre a temática desenvolvida no minicurso.

Durante o curso, foram gravadas em áudio, com auxílio de um aplicativo do telefone celular, as apresentações das atividades práticas de leitura de imagens realizadas nos três dias de encontros presenciais e o grupo focal realizado no último encontro. Segundo Minayo (2004, p.129), o grupo focal se faz em “reuniões com um pequeno número e informantes, com a presença de um animador que intervém tentando focalizar e aprofundar a discussão”. Para esta pesquisa foram convidados 6 professores de Arte, matriculados no curso e que satisfizeram os critérios de inclusão apresentados na pesquisa, mas só compareceram e participaram do grupo quatro professoras.

Borges e Santos (2005, p. 78) complementam que a vantagem dos grupos focais sobre as entrevistas individuais, como técnica de coleta de dados, é o fato de que eles “permitem aos pesquisadores observarem os processos de interatividade entre os participantes” envolvidos no grupo focal.

Os dados, colhidos durante o curso, foram transcritos e armazenados em arquivos digitais e os mais relevantes para a pesquisa, transcritos neste trabalho.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados serviram para delinear o perfil acadêmico e profissional, colher informações sobre a formação desses professores, principalmente sobre a abordagem do letramento visual nos seus cursos de licenciatura em Arte, sobre o tempo que atuam nesse nível de ensino, sobre os seus conhecimentos relacionados a temática da pesquisa e práticas pedagógicas que costumam adotar ou não em sala de aula em prol do letramento visual e da compreensão leitora de imagens.

No próximo capítulo serão apresentados os resultados obtidos na análise dos PPC dos Cursos de Licenciatura que justificam a conveniência do produto educacional proposto nessa pesquisa.

## 7 ANÁLISE DOS PLANOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPC)

Este capítulo centra-se em apresentar os resultados obtidos na análise dos Planos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das Licenciaturas em Artes Visuais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e de Educação Artística da Universidade Federal do mesmo estado (UFRJ).

As disciplinas apresentadas, nos quadros 1 e 2 do capítulo 4, seção 4.7, constituem o corpus da pesquisa, e fazem parte do material selecionado para se verificar como o letramento visual e a leitura de imagens são abordadas no curso de licenciatura em Artes Visuais da UERJ e da UFRJ.

Buscou-se compreender nesses documentos, se nas disciplinas ministradas nos cursos de graduação em Arte, os licenciandos estudaram as teorias para leitura de imagens e letramento visual sistematizadas por Kress e van Leeuwen (2006).

Conforme já dito no capítulo 4, seção 4.7, os documentos verificados na UERJ foram os formulários de identificação de cada uma das disciplinas já citadas. As ementas, os objetivos e a bibliografia das referidas disciplinas foram analisados nesses documentos e, ainda, se buscou verificar se a Semiótica Social e a GDV influenciaram ou não na construção das práticas de leitura de imagens e no desenvolvimento das percepções dos docentes em formação, em relação ao processo de letramento visual nas aulas de Arte da Educação Básica.

A mesma análise foi feita com os documentos relativos às disciplinas da Licenciatura em Educação Artística, curso que fornece a mesma formação de professores de Arte na UFRJ. Os dados foram retirados da Distribuição Curricular do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA).

Foram verificadas as ementas de 108 disciplinas dos cursos oferecidos pelas duas universidades, na tentativa de compreender, se os temas trabalhados nesta pesquisa, eram mencionados nesses documentos e, em caso positivo, tencionou-se saber de que forma esses temas eram abordados. Para tanto, foram utilizados os procedimentos da Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016).

Na Pré-análise, foram selecionados nos documentos disponíveis no *site* da UFRJ, a página do SIGA com a distribuição curricular da Habilitação de Graduação em Licenciatura em Educação Artística - Artes Plásticas, e 17 formulários de identificação das disciplinas, semelhantes aos da UERJ, das 51 disciplinas obrigatórias relacionadas no SIGA. Das 34 disciplinas restantes, só foi possível verificar as ementas disponibilizadas no SIGA.

Dessa maneira, a unidade de codificação escolhida para ser verificada nas disciplinas da UFRJ foram as suas ementas. Na licenciatura da UERJ foram utilizadas como unidades de verificação além das ementas, as bibliografias e os objetivos de todas as disciplinas.

Para a exploração do material, foram criadas em arquivos separados, planilhas do Excel, relacionando todas as disciplinas das duas licenciaturas, compilando as informações principais: nome da disciplina, período e, a partir indicadores relacionados ao tema (leitura de imagens, letramento visual, alfabetização visual, Gramática do Design Visual, Semiótica Social e o nome dos teóricos que fundamentam essa pesquisa, Kress e van Leeuwen) foram selecionados termos ou frases retirados das ementas, bibliografias e objetivos disponibilizados.

Os quadros 3, 4, 5 e 6 apresentam a quantidade de aparições de termos ou frases referentes aos indicadores leitura de imagens, letramento visual, alfabetização visual, Gramática do Design Visual, Semiótica Social e os teóricos Kress e van Leeuwen nos formulários das disciplinas da licenciatura oferecida na UERJ:

**Quadro 3 - Disciplinas da Licenciatura em Artes Visuais da UERJ - Indicador Leitura de Imagens**

Indicador	Descrição	Disciplinas	Total
Leitura de imagens	Esse indicador compreende na menção de termos ou frases relacionados a “leitura de imagens” ou que se aproxime dos procedimentos realizados nas práticas de leitura de imagens.		
	Análise	ART01-9406, ART01-09408, ART01-09418, ART01-09419,	4
	Compreensão	ART03-09851	1
	Crítica	ART01-09416, ART03-09851, ART01-09418	3
	Fruição ou apreciação	ART03-09857, ART03-09877	2
	Leitura imagens, obras de arte	ART03-09853, CAP02-08906, CAP02-08907,	3
	Problematização	ART01-09410, ART01-0941	1
	Total de aparições		14

Fonte: A autora, 2019.

Nas 57 disciplinas que compõem a grade curricular da UERJ, em apenas 14 houve menções a termos ou frases relacionadas à leitura de imagens. A alusão literal à “leitura de imagens”, de fato, apareceu somente em 3 disciplinas; as demais aparições corresponderam a procedimentos que são utilizados nas práticas de leitura de imagens. Em nenhuma dessas

menções, houve a informação de que as leituras eram orientadas para auxiliar a adoção e o ensino/aprendizagem dessa prática na Educação Básica.

**Quadro 4 - Disciplinas da Licenciatura em Artes Visuais da UERJ - Indicador Letramento Visual**

Indicador	Descrição	Disciplinas	Total
Letramento Visual	Esse indicador compreende na menção de termos ou frases relacionados ao “letramento visual” ou que se aproxime dos procedimentos referentes ao processo de letramento visual		
	Construção de repertório conceitual e visual	ART01-09407, ART02-09827,	2
	Ver e usar arte, educação do olhar	ART03-09857, ART03-09853	2
	Imagens cotidianas como referências, visualidades adolescentes	CAP02-08905, ART03-09877	2
	Domínio dos elementos de cada linguagem artística	CAP02-08906	1
	Total de aparições		7

Fonte: A autora, 2019.

Situação parecida pode ser percebida na análise do indicador “letramento visual”. Não houve nenhuma alusão literal ao indicador, entretanto foram percebidas menções a frases que se aproximam dos procedimentos referentes ao processo de letramento visual em 7 disciplinas.

**Quadro 5 - Disciplinas da Licenciatura em Artes Visuais da UERJ - Indicador Alfabetização Visual**

Indicador	Descrição	Disciplinas	Total
Alfabetização Visual	Esse indicador compreende na menção de termos ou frases relacionados a “alfabetização visual” ou que se aproxime dos procedimentos referentes ao processo de alfabetização visual		
	Questões formais, análise formal	ART01-09409, ART02-09825, ART02-09834	3
	Conceituação de elementos plásticos, elementos plásticos visuais, categoria plástica do desenho	ART02-09831, ART02-09834, ART02-09822	3

	Elementos fundamentais do processo visual e sua sintaxe, investigar a sintaxe formal	ART02-09829, ART01-09411	2
	Argan, C.G. (1992); Arnheim, R. (1980); Gombrich, E. H (1978); Ostrower, F. (1987)	CAP02-08905, CAP02-0897	2
	Total de aparições		10

Fonte: A autora, 2019.

Em relação ao indicador “Alfabetização Visual”, foram encontradas em 10 disciplinas, citações referentes a esse tipo de alfabetização, mas também não houve citações literais.

#### **Quadro 6 - Disciplinas da Licenciatura em Artes Visuais da UERJ - Indicador Semiótica Social**

<b>Indicador</b>	<b>Descrição</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Total</b>
Semiótica Social	Esse indicador compreende na menção de termos ou frases relacionados a “Semiótica Social”		
	Conceito antropológico de atribuição de significados, FERRY, L. Homo Estheticus: invenção do gosto na era democrática. desvendando máscaras sociais, 1994.	ART01-09405, ART01-09417, ART03-09857	3
	Fatores sócio-históricos, estudo do desenvolvimento da aprendizagem diversidade de concepções do homem, Sociologia da Educação	ART03-09852, EDU05-06616	2
	Total de aparições		5

Fonte: A autora, 2019.

No que tange ao indicador “Semiótica Social”, também não houve citações literais, porém 5 disciplinas apresentaram menção a termos e autores que tratam de Semiótica, mas nada referente aos teóricos apontados nesta pesquisa.

Não foi encontrada nenhuma ocorrência nas disciplinas da grade curricular da UERJ dos outros dois indicadores, “Gramática do Design Visual” e a referência aos teóricos (Kress e van Leeuwen).

Na análise realizada nos documentos da licenciatura oferecida na UFRJ, foram gerados os seguintes dados que serão mostrados nos quadros 7, 8, 9 e 10, a seguir:

**Quadro 7 - Disciplinas da Licenciatura de Educação Artística da UFRJ -  
Indicador Leitura de Imagens**

Indicador	Descrição	Disciplinas	Total
Leitura de imagens	Esse indicador compreende na menção de termos ou frases relacionados a “leitura de imagens” ou que se aproxime dos procedimentos realizados nas práticas de leitura de imagens.		
	A arte de ver a Arte, Análise da produção artística de diferentes épocas e estilos	BAH106, BAH116, BAH226, BAH316	4
	Compreensão do fenômeno artístico	BAH216	1
	Aspectos técnicos e formais das artes industriais	BAH321	1
	Total de aparições		6

Fonte: A autora, 2019.

Da mesma forma que aconteceu na UERJ, nas 51 disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Educação Artística com habilidade em Artes Plásticas, 6 disciplinas tratam da prática apontada pelo indicador “leitura de imagens”. Algumas frases referenciadas no quadro, se aproximam dos procedimentos relacionados à leitura de imagens, tratados nesta pesquisa.

**Quadro 8 - Disciplinas da Licenciatura de Educação Artística da UFRJ -  
Indicador Letramento Visual**

Indicador	Descrição	Disciplinas	Total
Letramento Visual	Esse indicador compreende na menção de termos ou frases relacionados ao “letramento visual” ou que se aproxime dos procedimentos referentes ao processo de letramento visual		
	A importância da Arte no processo de comunicação visual; A imprensa antes e depois de Gutemberg, Processos de gravura e sua evolução, Imprensa moderna e os meios de comunicação; Processos de comunicação e a utilização adequada dos recursos audiovisuais; O feito estético: a	BAH208, BAH320, EDU470, FCF321	4

	evolução na busca da forma de expressão e comunicação artísticas, processos de criação artística		
	Comparar e analisar produções folclóricas de diferentes regiões sob uma perspectiva antropológica e social; os antecedentes portugueses e influências europeias; Técnicas empregadas em ilustrações de história em quadrinhos, visualização de planos, quadros, ângulos, luz e sombra	BAH221, BAH222, BAV366	3
	Análise das soluções estruturais funcionais que permitam a ordenação da capacidade visual e estética das formas	BAV126	1
	Educação e letramento midiático, imagético, cultural e artístico. Educação artística e imagética nas artes visuais, cinema, vídeo, fotografia, jogos. Cultura informacional e multiplicidade cultural.	EDF007	1
	Total de aparições		9

Fonte: A autora, 2019.

Com referência ao “letramento visual”, 9 disciplinas mencionaram frases relacionadas ao indicador apontado no quadro 8. Entretanto, somente a disciplina optativa Formação Estética Artística e Cultural na Educação (EDF007) cita letramento “midiático, imagético, cultural e artístico” que é a alusão mais próxima ao indicador desse quadro.

#### **Quadro 9 - Disciplinas da Licenciatura de Educação Artística da UFRJ - Indicador Alfabetização Visual**

<b>Indicador</b>	<b>Descrição</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Total</b>
Alfabetização Visual	Esse indicador compreende na menção de termos ou frases relacionados a “alfabetização visual” ou que se aproxime dos procedimentos referentes ao processo de alfabetização visual		
	Observação de representação bidimensional	BAF102	1
	Percepção – conceituação, descrição, métodos de pesquisa (forma, cor, espaço, movimento); ARNHEIM, R. Percepção visual, 1980; KANDINSKY, W. Punto y Linea sobre el Plano, 1974.	BAF203, BAF205	2
	Total de aparições		3

Fonte: A autora, 2019.

Em relação ao indicador do quadro 9, em 3 disciplinas foram encontrados teóricos e frases relacionadas ao processo de “alfabetização visual”.

**Quadro 10 - Disciplinas da Licenciatura de Educação Artística da UFRJ - Indicador Semiótica Social**

Indicador	Descrição	Disciplinas	Total
Semiótica Social	Esse indicador compreende na menção de termos ou frases relacionados a “Semiótica Social”		
	Embate do estudante com seu estar no mundo, relação de textos filosóficos com práticas artísticas geradas pelo grupo; Pensamento/ posicionamento acerca do contexto sócio-geo-político-artístico em que se situa	BAE022	1
	Semiologia	BAH208	1
	Total de aparições		2

Fonte: A autora, 2019.

Não foi encontrada referência literal ao indicador “Semiótica Social”, porém duas disciplinas fizeram menção a frases relacionadas ao indicador apontado no quadro 10.

Os indicadores “Gramática do Design Visual” e os “teóricos Kress e van Leeuwen” também não apareceram nas ementas e bibliografia nos documentos da UFRJ.

Diante dos resultados verificados na análise dos documentos das licenciaturas em Arte oferecidas pelas universidades públicas verificadas, pode-se concluir que a fundamentação teórico-prática para o desenvolvimento de práticas de letramento visual, umas das principais demandas da sociedade atual, é pouco abordada. Os professores de Arte não têm na sua formação inicial, disciplinas proporcionem a base necessária para auxiliá-los na promoção de atividades pedagógicas desse tipo de letramento ao longo do Ensino Básico.

Na UERJ foram encontradas algumas disciplinas voltadas mais especificamente para prática de ensino de Arte (como Prática Pedagógica em Artes I, II e III – CAP02-08905, CAP02-08906 e CAP02-08907), nas quais mencionam nas suas ementas a importância dos licenciandos adquirirem conhecimento e experiência em relação aos aspectos cognitivos e afetivos dos alunos da Educação Básica, e ainda têm como objetivo, sensibilizar os docentes em formação, sobre a importância da história da arte, da leitura da obra de arte e do fazer artístico. Essas aulas, de cunho prático, são realizadas no Instituto de Aplicação Fernando

Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). Essas disciplinas são complementadas na mesma unidade pelo Estágio Supervisionado I, II e III - CAP 02-08908, CAP 02-08909, CAP 02-08910. Além das disciplinas mencionadas, são oferecidas pelo departamento de Arte outras como Metodologia do Ensino da Arte I, II, III e IV - ART 03-09850, ART 03-09851, ART 03-09852, ART 03-09853; Estágio Supervisionado I, II e III - ART 03-09876, ART 03-09877 e ART 03-09878, voltadas para a preparar o licenciando para a docência. Todavia, em nenhuma das ementas encontrou-se menção literal ao termo “letramento visual” nem aos teóricos da GDV, como já comentado.

Na UFRJ, as disciplinas encontradas especialmente voltadas para prática de ensino em Arte, foram a Prática de Ensino da Educação Artística e a Prática de Ensino em Artes Plásticas - EDDU01 e EDDU02, que correspondem ao estágio supervisionado de observação, coparticipação e participação no trabalho docente em classes de educação artística nas escolas de 1º e 2º graus, respectivamente, a partir de plano de atividades, elaborado sob a orientação do professor e por ele acompanhado. Nessa universidade, também não foi encontrada menção literal ao “letramento visual”, como já ocorrido na UERJ.

Pode-se perceber, portanto, pelo que foi observado nos PPC analisados, que nenhuma das universidades pesquisadas, mencionaram nas ementas e bibliografias disponibilizadas na internet o referencial teórico apresentado nesta pesquisa.

Assim, o oferecimento de cursos de formação continuada para professores de Arte e da área de linguagens se justifica, para que os estudos desenvolvidos pelos teóricos Kress (2010) sobre Semiótica Social e de Kress e van Leeuwen (2006) sobre a Gramática do Design Visual possam ser disponibilizados para fundamentar as ações de letramento visual durante todo o Ensino Básico.

Cabe salientar a importância de se manterem os indivíduos em constante estado de letramento visual, já discutido nesta pesquisa. Deveria, portanto, ser uma incumbência dos professores de Arte auxiliarem o desenvolvimento dessa competência ao longo da Educação Básica. Quanto mais precocemente os alunos forem capacitados através de ações de alfabetização e letramento visual para interpretar criticamente a enormidade de imagens presentes em nosso cotidiano, mais brevemente se poderá formar uma sociedade visualmente letrada, com capacidade de ler o mundo multimodal da atualidade.

No próximo capítulo, será apresentado o produto educacional deste trabalho, o curso de Extensão “Letramento Visual na Educação Básica: Práticas Inovadoras para o Ensino e Aprendizagem de Arte”, voltado para licenciandos em Artes Visuais e em Educação Artística

e Professores que atuam no ensino de Arte e de Linguagens em escolas públicas e privadas da Educação Básica, que também serviu como base de dados para esta pesquisa.

## 8 O PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo será exposto o produto educacional desta pesquisa, através do qual se buscou verificar como a participação de professores de Arte, no minicurso proposto, poderia auxiliar a esses docentes, na construção de práticas de leitura de imagens e no desenvolvimento das suas percepções relacionadas ao processo de letramento visual na Educação Básica.

### 8.1 Curso de Extensão

Diante das demandas expostas na primeira parte deste trabalho, foi decidido que seria mais apropriado apresentar como produto educacional, um curso de extensão presencial híbrido (*blended learning*), como proposta para favorecer a formação continuada dos professores de Arte.

Segundo Romanowski e Martins (2010, p. 287), “a formação continuada no Brasil constitui um dos elementos de desenvolvimento profissional dos professores, pois complementa a formação inicial e constitui condição de acesso para níveis mais elevados da carreira docente”. As autoras ainda afirmam que:

[...] a formação continuada, para professores já titulados, assume diferentes âmbitos: suprimimento, atualização, treinamento, aprofundamento, pesquisa. Suprimimento direcionado para formação complementar à inicial, considerada, na maioria das vezes, precária. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 296)

Segundo Paula (2009), a formação continuada corresponde a uma fase de formação permanente, com propostas voltadas para a qualificação profissional, incluindo atividades organizadas por instituições, proposições dos próprios trabalhadores envolvidos, visando ao desenvolvimento pessoal e ao aperfeiçoamento do seu ofício. O objetivo da formação continuada é ajudar o indivíduo a remediar dificuldades e deficiências identificadas no desenvolvimento do seu trabalho ou o aperfeiçoamento e enriquecimento da competência profissional.

Posto isso, como proposta de continuidade e aperfeiçoamento para o docente, segundo o artigo 3º da Resolução nº 7/2018 (BRASIL, 2018, p.1), a extensão na Educação Superior Brasileira é uma atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa. Constitui-se como um processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e

os outros setores da sociedade. Isso se dá por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Segundo as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018), são consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos da Resolução anteriormente mencionada e conforme normas institucionais próprias.

A Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), ao instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, definiu a extensão como um espaço de conexão das atividades acadêmicas com as demandas sociais.

Silva (2009) comenta que esta lei determina que:

[...] a organização de itinerários formativos que permitam o diálogo entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica (formação inicial e continuada, técnica de nível médio e de graduação e pós-graduação tecnológica), ampliam as possibilidades de formação vertical (elevação de escolaridade) e horizontal (formação continuada); (SILVA, 2009, p. 10)

Silva (2009) ainda afirma que a citada lei estabelece que os institutos federais (IF) devem oportunizar a formação continuada ao longo da vida dos trabalhadores, reconhecendo as competências e os saberes por eles trazidos, conjugando-os com os conhecimentos presentes no currículo acadêmico formal.

Silva (2009) explica que a Lei 11.812/2008 ainda indica que:

Os conhecimentos produzidos pelas pesquisas devem estar colocados a favor dos processos locais. É nessa via que a extensão pode possibilitar a segmentos e setores – que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições – o acesso ao conhecimento científico e tecnológico a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, de geração de trabalho e renda e exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que aprende o conhecimento construído pela sociedade enriquecendo os currículos de ensino e áreas de pesquisa. Assim, os institutos federais tornam-se espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e valorização do conhecimento popular. (SILVA, 2009, p. 10-11)

O Colégio Pedro II (fundado em 1837) se estabeleceu como uma instituição de referência, demonstrando historicamente grande compromisso com a produção e divulgação do conhecimento. Ao longo de sua história, vivenciou diversas reformas na sua nomenclatura, na sua estrutura curricular, no público atendido, entre outras. Por meio da Lei 12.677/2012 foi equiparado às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e foi incluído na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A escolha do Colégio Pedro II como local para a realização do curso de extensão se deu, considerando o compromisso e o empenho desse colégio, como instituição pública federal, em

promover a articulação entre o ensino e a pesquisa desenvolvidos no CPEI e ações em prol da formação continuada de professores da Educação Básica. O colégio oferece ações extensionistas nas modalidades de programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços para a comunidade e para a formação vertical e horizontal de professores.

Considerando a formação continuada para professores de Arte, Iavelberg (2012) ressalta que para as aulas de Arte serem plenas e cumprirem seu papel curricular, o professor de Arte deve ter formação teórica e prática e, ainda, buscar vivenciar ações artísticas e pedagógicas nas linguagens que ensina, para saberem como os alunos aprendem e orientá-los da melhor forma possível.

Em relação às Artes Visuais e à grande influência da linguagem visual no dia a dia das pessoas, é notória a necessidade da promoção de práticas de letramento visual na Educação Básica, porque as demandas sociais exigem, cada vez mais, que professores e estudantes desenvolvam, desde cedo, a habilidade de ler as imagens que bombardeiam e impactam a sociedade atual, já denominada por Aumont (2002, p.14), como “civilização da imagem”.

Os indivíduos têm absorvido, inconscientemente e sem questionamentos, a grande quantidade de informações trazidas pelas imagens, não levando em consideração o poder manipulador, formador de opinião e reproduzidor de padrões socialmente impostos, que os seus produtores e os responsáveis pela indústria da mídia podem impregnar nas imagens.

Este curso se justificou porque foram promovidas rodas de conversa, debates e oficinas de leitura imagens, a fim de se discutir com os professores de Arte, sobre a importância de se tratar em suas aulas, com mais ênfase o letramento visual, que não tem sido muito valorizado na Educação Básica.

Seguindo essa perspectiva, o curso foi organizado de forma que se pudesse discutir e refletir, embasados nos pressupostos teóricos da Semiótica Social de Kress (2010) e da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), sobre a maneira de se programarem atividades que pudessem auxiliar na leitura de imagens e em ações de letramento visual nas aulas de Arte da Educação Básica.

Posto isso, o objetivo geral do curso foi auxiliar os professores na promoção de práticas de leitura de imagens e textos multimodais, contribuindo para a criação de novas estratégias de ensino-aprendizagem, fundamentadas pela Semiótica Social e pela GDV no processo de letramento visual e no desenvolvimento da leitura e interpretação de imagens.

Para isso, foi necessário se pensar nos seguintes objetivos específicos:

- debater o papel do ensino da Arte na Educação Básica, no que tange às questões de Letramento Visual;

- compreender como as categorias da GDV podem auxiliar na promoção de atividades de leitura de imagens da Arte (pinturas de retratos naturalistas/realistas) de diferentes estilos e contextos históricos;
- analisar a estrutura composicional e a temática das imagens, fundamentada pela metafunção Interativa da GDV e suas subcategorias, as relações entre participantes representados e interativos, nas oficinas de leitura promovidas no curso de extensão.
- reconhecer a influência da imagem como recurso de linguagem portador de significados socialmente construídos e constatar que as escolhas composicionais realizadas pelos artistas para produção das imagens refletem o seu contexto social e as relações de poder vigentes;
- refletir sobre a importância da leitura de imagens na formação do professor de Arte, para compreensão crítica do universo de imagens no qual docentes e alunos estão inseridos;
- e promover práticas de ensino de leitura de imagens e de letramento visual fundamentadas pela Semiótica Social e pela GDV, para serem utilizadas nas aulas de Arte na Educação Básica.

### 8.1.1 Procedimentos Metodológicos

Com o intuito de auxiliar o professor da Educação Básica na oferta de ações pedagógicas que venham a capacitar, os docentes e os discentes, para analisar formal e semanticamente, interpretar e compreender o significado das imagens, foi organizado esse curso de extensão.

Esse curso foi oferecido no 2º ciclo do PRD do Colégio Pedro II, no Campus de São Cristóvão, como já foi dito no capítulo 6, na seção 6.2. O seu público-alvo também já foi mencionado na seção população e amostra deste capítulo, que discorre sobre a metodologia e os procedimentos utilizados nessa pesquisa.

O curso de extensão intitulado “Letramento Visual na Educação Básica: Práticas Inovadoras para o Ensino e Aprendizagem de Arte”, foi oferecido no ciclo do PRD teve a duração de 20 horas, distribuídas em duas partes complementares e interdependentes: 3 (três)

encontros presenciais de 4 horas (12 horas) e 8 horas à distância (em EaD), realizadas através da Plataforma *Moodle*.

A carga horária à distância do minicurso foi desenvolvida na plataforma *Moodle*. O *Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning)* é um sistema de gerenciamento de cursos online, também chamado de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no qual o conteúdo do curso é hospedado e são disponibilizados atividades, materiais e aulas, para os alunos via internet. Esse sistema vem sendo utilizado não só como plataforma de aprendizagem para Educação a Distância, mas também como apoio a cursos presenciais, formação de grupos de estudo e treinamento de professores.

Com essa ferramenta, os alunos matriculados se mantêm conectados no curso de extensão, são ofertadas atividades (fóruns de discussão, exercícios, biblioteca virtual), é fornecido pelo professor/mediador feedback para os discentes, além de ser feito o acompanhamento do desempenho dos professores/cursistas.

Na área da “Biblioteca”, da sala de aula virtual, estão disponibilizados os slides das aulas presenciais, as imagens para análise, links para *sites*, referências e bibliografia utilizadas no curso. Outra facilidade oferecida pela ferramenta é sua disponibilidade de ser acessada em diferentes dispositivos (computadores pessoais, smartphones, tablets etc.).

O curso é o produto educacional desta pesquisa. Como já foi dito também, está inserido no contexto de pesquisa, como um estudo de caso, desenvolvido pelo programa de Mestrado em Práticas em Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB).

Nas aulas presenciais, as atividades e discussões foram realizadas em rodas de conversa, exposições dialogadas e oficinas que permitiram ao professor matriculado no curso extensão experienciar e discutir sobre a leitura de imagens sob a perspectiva da Gramática do Design Visual. Ainda tiveram a oportunidade de discutir junto com o professor do curso e os colegas cursistas, sobre o desenvolvimento de ações pedagógicas em prol do letramento visual. Houve a intenção de se debater sobre a forma como os professores vêm sendo preparados, nas licenciaturas em Arte, para o processo de desenvolvimento de práticas de letramento visual na Educação Básica.

Os materiais didáticos de apoio se constituíram de textos selecionados sobre a temática desenvolvida nesta pesquisa, que foram disponibilizados no ambiente virtual, reproduções impressas e digitais de imagens das Artes Visuais (obras de arte bidimensionais: pinturas de retratos, ilustrações e desenhos com a temática de figura humana) e alguns materiais pedagógicos produzidos especialmente para o curso.

### 8.1.2 Planejamento do Curso e das Atividades

O Curso de Extensão em “Letramento Visual na Educação Básica: Práticas Inovadoras para o Ensino e Aprendizagem de Arte” possuiu carga horária de 20 (vinte) horas e foi estruturado em 3 (três) encontros presenciais de 4 (quatro) horas e o restante das horas foram oferecidas, virtualmente, na plataforma Moodle.

O curso se consistiu em oficinas práticas de leitura de imagens e exposições dialogadas sobre a teoria que embasou as atividades propostas: a Semiótica Social de Kress (2010) e a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006).

Devido à complexidade da GDV, que é muito extensa para ser apresentada num curso com a duração proposta, a Metafunção Interativa e suas categorias e subcategorias foi selecionada para dar suporte as análises semânticas dos arranjos formais presentes nas pinturas de retratos analisadas nesse trabalho. Essa metafunção foi considerada a mais adequada para a verificação das composições utilizadas nesse gênero de pintura.

A proposta é após a primeira versão do curso que tratou da metafunção Interativa, oferecer novos cursos de extensão, nesse mesmo formato, tratando das demais metafunções, categorias e subcategorias da Gramática do Design Visual.

O curso teve como principal característica ser um “laboratório de análise” de imagens. Para propiciar a interação entre os professores participantes e as trocas de experiências, antes da apresentação do aporte teórico da pesquisa, os cursistas realizaram atividades práticas de análise das imagens utilizando-se inicialmente sua própria experiência, repertório cultural e artístico para as interpretações. Após a apresentação dos estudos realizados, foi apresentada a fundamentação teórica, na forma de exposições dialogadas, e discutidas suas implicações.

Para contextualização da teoria, ainda foi oferecido com conteúdo, referências sobre leitura de imagens, linguagem visual e letramento visual.

A seguir, maiores informações sobre a estrutura do curso:

**Quadro 11 - Informações Básicas sobre o Curso de Coleta de Dados**

<b>INFORMAÇÕES BÁSICAS</b>		
<b>Nome do Curso:</b>	Letramento Visual na Educação Básica: Práticas Inovadoras para o Ensino e Aprendizagem de Arte	
<b>Professoras:</b>	Andrea Santos Alves e Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel	
<b>Local:</b>	PROPGPEC, sala 206. CPII, Campus São Cristóvão.	
<b>Data:</b>	31 de outubro, 7 e 14 de novembro de 2019.	
<b>Inscrições:</b>	Site do Colégio Pedro II – Cursos de Extensão	
<b>Carga Horária:</b>		
<b>Presencial</b>	<b>a Distância</b>	<b>Total</b>
12 h	8h	20h
<b>Público Alvo:</b>	Licenciandos em Artes Visuais e em Educação Artística e Professores que atuam no ensino de Arte e de Linguagens em escolas públicas e privadas da Educação Básica.	
<b>Ementa:</b>	Letramento Visual. Gramática do Design Visual. Arte. Educação Básica.	
<b>Áreas de Conhecimento envolvidas:</b>	Artes Visuais, História da Arte, Semiótica, Linguística Aplicada e Sociologia.	
<b>Objetivo Principal:</b>	Possibilitar a promoção de práticas de leitura de imagens e textos multimodais nas aulas de Arte da Educação Básica por meio da utilização do aporte teórico da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006).	
<b>Objetivos específicos:</b>	<p>Discutir o papel do ensino da Arte na Educação Básica, no que tange às questões de Letramento Visual.</p> <p>Promover novas estratégias de ensino-aprendizagem com vistas ao Letramento Visual em aulas de Arte da Educação Básica.</p> <p>Analisar a estrutura composicional das pinturas de retratos naturalistas de diversos artistas, clássicos e contemporâneos, com a fundamentação da metafunção Interativa da Gramática do Design Visual.</p> <p>Promover a leitura de retratos, tendo em vista a relação entre participantes representados e interativos retratados nas imagens da arte.</p>	
<b>Metodologia:</b>	Oficina de análise de imagens, aulas expositivas e dialogadas, debates, rodas de conversa e trabalhos em grupo.	
<b>Justificativa:</b>	Apesar da vasta quantidade de imagens, com grande poder de influência, que é propagada diariamente pelas diferentes mídias, requerendo sujeitos letrados visualmente para dar conta da profusão do conteúdo imagético disponível, as aulas de Artes Visuais da Educação Básica não tem se dedicado ao estudo da imagem para suprir estas novas demandas sociais de forma exitosa. Para propiciar mudanças nesse cenário, pretende-se, neste curso, voltado não somente para professores de Arte deste nível de ensino, como também para professores que atuam na	

	área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, apresentar o referencial teórico da Gramática do Design Visual, principalmente a metafunção Interativa, para fundamentar a promoção de atividades de leitura e análise crítica de imagens em prol do letramento visual.
Resultados esperados:	Auxiliar no desenvolvimento do estudo e da adoção de ações pedagógicas que promovam o letramento visual nas aulas de Arte da Educação Básica. -Favorecer a aplicação das categorias da Gramática do Design Visual nas atividades de leitura de imagens. -Promover a reflexão sobre a importância dos estudos de letramento visual na formação dos professores das áreas de Linguagens, códigos e suas tecnologias e no seu trabalho docente.
Crítérios de Avaliação:	Frequência nos encontros presenciais. Frequência no acesso ao Ambiente de Aprendizagem (AVA). Realização satisfatória das tarefas previstas. Autoavaliação do cursista, considerando o percurso durante o curso.
Certificados:	Para alunos que atingirem o mínimo de 75% de frequência e aproveitamento igual ou superior ao mínimo definido no regimento do Colégio Pedro II nas atividades. Aproveitamento igual ou superior ao mínimo definido no regimento do Colégio Pedro II nas atividades (Apenas para atividades oferecidos 100% EAD).
Vagas oferecidas:	60 vagas
Período de Realização:	Aproximadamente 1 mês, considerando encontros presenciais e o ambiente virtual.
Periodicidade das aulas:	Semanal
Número de turmas:	A combinar
Horário:	13:00 as 17:00 h

Fonte: A autora, 2019.

As aulas presenciais foram assim divididas:

**Quadro 12 - Organização das Atividades nas aulas presenciais do Curso de Coleta de Dados (Aula 1)**

<b>Aula 1 – Presencial</b>		
Data:	31 de outubro de 2019.	CH: 4 horas
<b>Tempo</b>	<b>Etapa</b>	<b>Procedimentos</b>
13:00 às 13:10	Recepção	Recepção dos cursistas e entrega de material que será utilizado na dinâmica de apresentação e na formação dos grupos da Atividade 1.
13:10 às 13:15	Agenda	Apresentação da pesquisa, dos temas e atividades da aula.
13:15 às 13:35	Apresentação do Grupo Dinâmica de apresentação.	Apresentação individual de cada cursista para o grupo. Nesse momento, cada cursista recorrerá ao material que recebeu e fará uma breve apresentação pessoal e conhecerá seus colegas de grupo na Atividade 1.
13:35 às 13:45	Apresentação da pesquisa	Apresentação da pesquisa, problema, objetivos e justificativas.
13:45 às 13:55	Preenchimento do TCLE	Preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido, de acordo dos cursistas para utilização dos dados na pesquisa.
13:55 às 14:35	Atividade 1: Oficina de Leitura de imagens (grupo de 4 alunos)	Análise das reproduções de pinturas distribuídas no primeiro momento da aula e criação de roteiro de análise da imagem disponibilizada. Criação de roteiro para uma atividade prática de Leitura de Imagens voltada para alunos do fundamental II ou Ensino Médio.
14:35 às 14:55	Apresentação da Atividade 1:	Apresentação dos roteiros criados pelos grupos.
14:45 às 15:05	Intervalo	
15:05 Às 15:15	Acesso ao ambiente virtual	Informações e explicações para acessar o ambiente online do curso.
15:15 às 16:15	Exposição dialogada: Leitura de Imagens: Abordagens e Tendências	Abordagens e tendências desenvolvidas por teóricos sobre métodos de leitura de imagens.
16:15 às 16:50	Arte e Cultura Visual Roda de Conversa: Linguagem Visual - Alfabetização e Letramento Visual	Debate sobre a importância da imagem na sociedade atual e o papel dos professores de Arte da Educação Básica, na formação sujeitos letrados visualmente. Alfabetização x Letramento Visual. Como trabalhar a leitura de imagem nas aulas de Arte?
16:40 às 16:50	Questionário I da Pesquisa – Perfil do cursista.	
16:50 às 17:00	Avaliação do encontro inicial e Fechamento.	
Recursos utilizados:	Datashow, notebook, smartphone com acesso à internet, lousa branca, caneta para quadro branco, reproduções de imagens da Arte (pinturas, desenhos ou ilustrações de retratos) para análise; Formulário para atividade roteiro de análise de imagens.	

Fonte: A autora, 2019.

**Quadro 13 - Organização das Atividades nas aulas presenciais (Aula 2)**

<b>Aula 2 - Presencial</b>		
Data:	7 de novembro de 2019.	CH: 4 horas
<b>Tempo</b>	<b>Etapa</b>	<b>Procedimentos</b>
13:00 às 13:15	Recepção e Agenda	Apresentação dos temas e atividades da aula.
13:15 às 13:35	Atividade 2: Roteiro de Leitura de Imagens	Roteiro de leitura baseado no método de análise de Bamford e da Metafunção Interativa da GDV.
13:35 às 13:55	Apresentação da Atividade 2	
13:55 às 14:20	Letramento e Letramento Visual	Exposição dialogada sobre os conceitos de Letramento e Letramento Visual - A influência das imagens na comunicação da atualidade e a importância da leitura e análise das imagens sob a perspectiva da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual A Semiótica Social.
13:55 às 14:35	Atividade 3	Poema do Letramento
14:35 às 14:45	Apresentação da Atividade 3	
14:45 às 15:05	Intervalo	
15:05 às 15:45	Introdução a GDV	Exposição dialogada. Conceituação e apresentação breve apresentação das suas categorias (overview)
15: 45 às 16:05	Atividade 4	Identificação e categorização dos significados interativos
16: 05 às 16:25	Apresentação da Atividade 4	
16:25 às 16:45	Apresentação da Metafunção Interativa	Exposição dialogada. Apresentação de Exemplos das categorias e subcategorias da Metafunção Interativa da Gramática do Design Visual - Overview
16:45 às 17:00	Fechamento	
Recursos utilizados:	Datashow, notebook, caixa de som, smartphone com acesso à internet, lousa branca, caneta para quadro branco, reproduções de imagens da Arte (pinturas, desenhos ou ilustrações) para análise, formulário para atividade roteiro de análise de imagens, papel vegetal, canetas hidrocor, folhas brancas sulfite A4.	

Fonte: A autora, 2019.

**Quadro 14 - Organização das Atividades nas aulas presenciais (Aula 3)**

<b>Aula 3 – Presencial</b>		
Data:	14 de novembro de 2019.	CH: 4h
<b>Tempo</b>	<b>Etapa</b>	<b>Procedimentos</b>
13:00 às 13:15	Recepção e Agenda	Apresentação dos temas e atividades que serão tratados na aula.
13:15 às 13:35	Atividade 5	Atividade prática em grupo: Laboratório de análise de imagens - Reconhecer nas pinturas (retratos, de diferentes estilos) as subcategorias da metafunção Interativa.
13:35 às 13:50	Apresentação da Atividade 5	
13:50 às 14:20	Apresentação das Categorias de análise de imagens da GVD – Metafunção Interativa (Subcategorias: Contato, Distância Social, Perspectiva e Modalidade)	Exposição dialogada: Apresentação das Categorias e Subcategorias da Gramática do Design Visual - Detalhamento da Metafunção Interativa, definições e apresentação de exemplos.
14:20 às 15:00	Gramática do Design Visual	Exposição dialogada: Apresentação breve das demais metafunções, categorias e subcategorias da GDV e apresentação de exemplos
15:00 às 15:20	Intervalo	
15:20 às 15:40	Atividade 5: Análise de Imagens sob a perspectiva da GVD: Identificação das categorias e subcategorias Laboratório de Análise de Imagens	Atividade prática em grupo: Laboratório de análise de imagens - Os participantes apresentarão pinturas por eles selecionadas, criarão plano de aula com um roteiro de análise de imagens utilizando as categorias da Gramática Visual.
15:40 às 16:25	Roda de Conversa	Letramento Visual na formação de professores de Arte
16:25 às 16:35	Questionário II da Pesquisa	
16:25 às 17:00	Avaliação e Fechamento.	
Recursos utilizados:	Datashow, notebook, caixa de som, celular com acesso à internet, lousa branca, caneta para quadro branco, reproduções de imagens da Arte (pinturas, desenhos ou ilustrações) para análise, formulário para atividade roteiro de análise de imagens, papel vegetal, canetas hidrocor, folhas brancas sulfite A4.	

Fonte: A autora, 2019.

As aulas a distância, no ambiente virtual de aprendizagem, começaram a partir do segundo dia de curso. Os cursistas receberam instruções para acessar a plataforma com seus endereços de e-mail (fornecidos pelos cursistas no ato da inscrição no *site* do Colégio Pedro II).

Na primeira aula presencial do curso, foi explicado como acessar o ambiente virtual. As aulas virtuais, num total de 8 (oito) horas, completaram a carga horária do curso.

Os conteúdos disponibilizados na plataforma serviram para complementar e se integraram aos oferecidos nas aulas presenciais. Foram apresentados temas para debate em grupo (Fóruns), propostas de atividades, sugestão de textos para serem lidos e debatidos entre os cursistas, ambiente de interação e ainda uma biblioteca virtual com *sites* e textos referentes as temáticas abordadas no curso.

Os cursistas participaram das aulas virtuais de acordo com a sua disponibilidade de tempo e horário; precisaram somente manter a atenção aos prazos de encerramento das atividades propostas nesse ambiente. O acesso ao conteúdo virtual do curso ficou disponível por 24 horas para os cursistas até um mês depois do último encontro presencial.

**Quadro 15 - Organização das Atividades nas aulas virtuais**

<b>Aulas e conteúdo no Ambiente Virtual</b>		
Data:	A partir do 2º dia de curso	CH: 8 horas
	<b>Etapa</b>	<b>Procedimento</b>
Fóruns	Fórum 1: Fórum de Avisos	Avisos
	Fórum 2: Fórum de Apresentação	Interação, apresentação e troca de experiências.
Atividades Virtuais (3)	Poema do Letramento Visual	Adaptação do Poema sobre letramento de Chong-K-M
	Análise e Leitura de Imagens a partir de roteiro fornecido	Atividade prática de análise de imagens a partir de um roteiro baseado nos significados interativos da imagem.
	Plano de Atividade	Plano de Atividade utilizando a metafunção interativa e suas categorias, da Gramática do Design Visual
	Questionário de Avaliação	
Espaço de interação	Interação e comunicação	Espaço para interação e compartilhamento de materiais e atividades realizadas nos encontros presenciais
Biblioteca	Arquivos e referências	Referencial teórico de Semiótica Social, Gramática do Design Visual, Letramento Visual, Multimodalidade

Fonte: A autora, 2019.

## **9 RESULTADOS AVALIATIVOS DA APLICAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO**

Neste capítulo será apresentada a análise dos resultados obtidos no estudo de caso que foi desenvolvido sobre o minicurso “Letramento Visual na Educação Básica: Práticas Inovadoras para o Ensino e Aprendizagem de Arte”, o material colhido nos encontros presenciais na PROPGPEC, no Campus São Cristóvão do Colégio Pedro II, e no ambiente virtual, na plataforma Moodle. Esses dados foram analisados de forma qualitativa e quantitativa, comparados e serão apresentados na sequência.

### **9.1 O curso de Extensão – Análise do material colhido**

Utilizando uma abordagem qualitativa, quantitativa e interpretativa na pesquisa, se buscaram mais dados para consolidar a análise dos cursos de licenciatura dos professores de Arte da Educação Básica do Rio de Janeiro. Para tanto, foi realizado um estudo de caso e integrado ao corpus da pesquisa, o material colhido em questionários, entrevistas (grupo focal), depoimentos gravados e escritos, durante as aulas presenciais e no ambiente virtual do curso de extensão “Letramento Visual na Educação Básica: Práticas Inovadoras para o Ensino e Aprendizagem de Arte”, oferecido pela pesquisadora nos dias 31 de outubro, 7 e 14 de novembro, na sala 206 da PROPGPEC, do Colégio Pedro II, no campus de São Cristóvão.

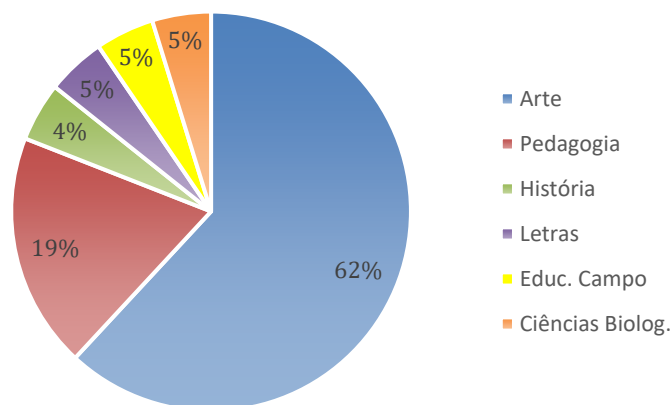
Os dados apresentados na sequência foram extraídos dos questionários, respondidos pelos cursistas no primeiro e último encontro presencial; trechos transcritos dos depoimentos realizados pelos professores cursistas na apresentação das atividades propostas; partes transcritas das respostas dos participantes do grupo focal e informações colhidas do perfil escrito, por cada cursista, no Fórum de Apresentação do ambiente virtual de aprendizagem.

A oportunidade de ouvir os professores no curso de extensão possibilitou conhecer um pouco mais sobre o processo de formação dos docentes de Arte que atuam na Educação Básica na área metropolitana do Rio de Janeiro.

O curso foi oferecido a licenciandos em Artes Visuais, Desenho e em Educação Artística e professores que atuam na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, nas redes públicas e privadas da Educação Básica e 24 professores participaram do curso de extensão. O percentual

de professores inscritos no curso, divididos por disciplinas, pode ser observado no gráfico a seguir:

**Figura 38 - Disciplinas ministradas pelos professores matriculados no curso**

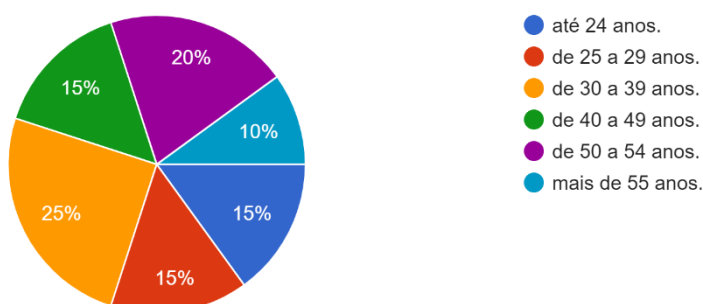


Fonte: A autora, 2019.

Dos 24 alunos que participaram do curso de extensão, 23 assinaram o “Termo de Consentimento Livre e esclarecido”, 20 preencheram o Questionário I, 13 preencheram o questionário II e 21 concluíram o curso. Pôde-se notar no gráfico que maior percentual de professores (62%) inscritos eram professores de Arte.

Na sequência serão exibidas as informações colhidas no Questionário I:

**Figura 39 - Faixa etária dos cursistas**

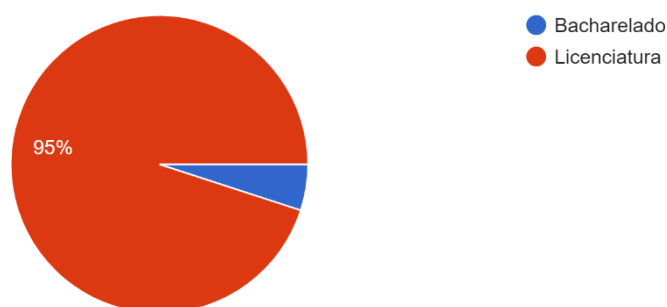


Fonte: A autora, 2019.

Percebeu-se, ainda, que a idade dos professores matriculados, variou entre 20 e 60 anos, com os percentuais por idade compatíveis (variando entre 10%, 15% e 20%), apresentando um percentual um pouco mais expressivo (25%) de docentes com idade entre 30 e 39 anos. Pode

ser visto ainda, no gráfico a seguir, que 95% dos professores inscritos cursaram licenciatura na graduação. No quadro 16 estão relacionadas as universidades que os cursistas fizeram seus cursos de graduação.

**Figura 40 - Formação Acadêmica - Graduação**

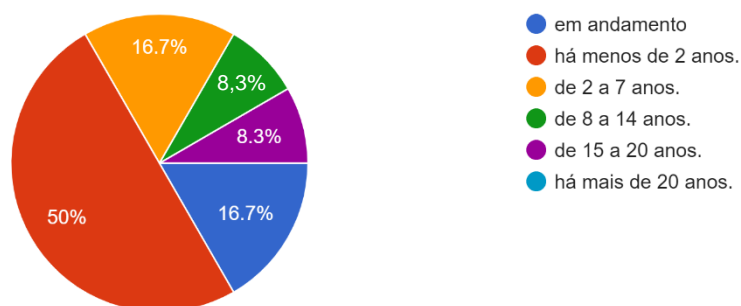


Fonte: A autora, 2019.

**Quadro 16 - Universidade e curso de graduação dos cursistas**

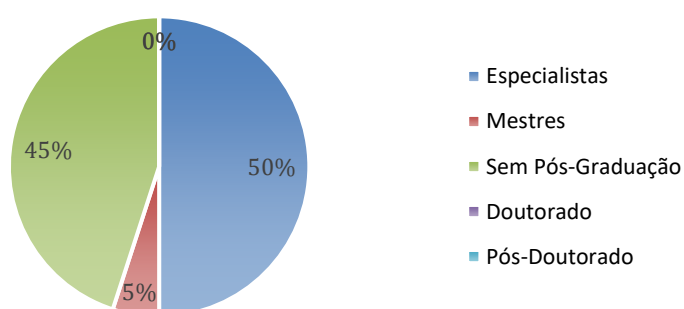
UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	CURSISTAS
Centro Universitário Metodista BENNET (BENNET)	Licenciatura em Artes Visuais	1
Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA-UFRJ)	Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas	2
Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA-UFRJ)	Licenciatura em Educação Artística – Desenho	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Licenciatura em Artes Visuais	4
Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO)	Licenciatura em Artes Visuais	2
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Licenciatura em Artes Cênicas	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	História da Arte	1
Universidade Estácio de Sá (ESTÁCIO)	Pedagogia	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Pedagogia	2
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Pedagogia	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Licenciatura em Letras	2
Centro Universitário da Cidade (UNIVERCIDADE)	Licenciatura em Letras	1
Universidade Veiga de Almeida (UVA)	Licenciatura em História	1
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ)	Educação no Campo	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Licenciatura em Ciências Biológicas	1
Total		21

Fonte: A autora, 2019.

**Figura 41 - Tempo de conclusão da Graduação**

Fonte: A autora, 2019.

Foi apresentado no gráfico anterior que a maioria dos cursistas concluíram a sua graduação há menos de 7 anos. Aproximadamente 33% dos professores terminaram sua licenciatura há mais de 8 anos. A situação de professores que fizeram ou não cursos de pós-graduação é praticamente a mesma, sendo 5% maior o número de professores com especialização e somente uma professora é mestre em Artes Cênicas. Com relação aos cursos de pós-graduação, os que estão em andamento ou que tiveram a sua conclusão em menos de 10 anos têm percentual mais expressivo, como pode ser visto nos gráficos das figuras 42, 43 e no quadro 17, a seguir:

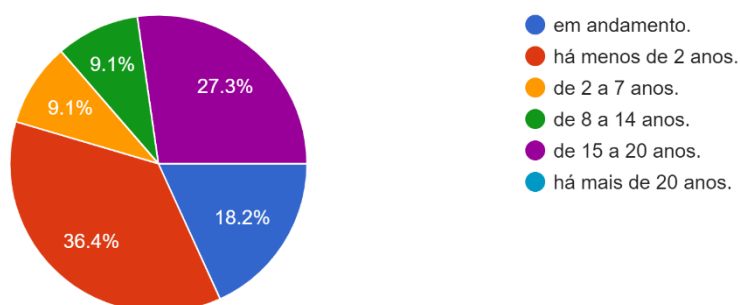
**Figura 42 - Formação Acadêmica - Pós-graduação**

Fonte: A autora, 2019.

**Quadro 17 - Instituições e Cursos de Pós-graduação dos cursistas**

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	CURSISTAS
Colégio Pedro II – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Cultura (PROPGPEC)	Especialização Saberes e Fazer no Ensino de Artes Visuais	1
Colégio Pedro II – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Cultura (PROPGPEC)	Especialização em Educação Básica	1
CLÍNICA POMAR	Especialização em Arteterapia	1
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	Especialização em Linguagens Artísticas	1
Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)	Especialização em Ciência, Arte e Cultura	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Centro de Especialização de Saberes e Práticas na Educação Básica (UFRJ – CESPEB)	Especialização em Ênfase na Contemporaneidade das Artes	1
Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI-CETIQT)	Especialização em Design de Produto de Moda	2
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Mestrado em Artes Cênicas	1
Liceu Literário Português	Especialização em Língua Portuguesa	1
Universidade Veiga de Almeida (UVA)	Especialização em Ensino da Arte	1
Universidade Veiga de Almeida (UVA)	Especialização em Gestão Ambiental	1
Total		12

Fonte: A autora, 2019.

**Figura 43 - Tempo de conclusão da Pós-graduação**

Fonte: A autora, 2019.

Os resultados apresentados nos gráficos anteriores 41, 42 e 43, sobre o tempo em que os professores terminaram a sua graduação e pós-graduação, mostram que o maior percentual de docentes concluiu a sua formação inicial há menos de 2 anos (50%), podendo-se presumir que esses cursistas ingressaram nas suas graduações em 2013, época na qual já havia sido promulgado o parecer CNE/CES nº 195/2003, que garantiu a que a formação superior dos professores de Arte “contemplasse as especificidades das linguagens artísticas, e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas pela lei nº 5.692/71” (BRASIL, 2007, p.3). Dessa forma, boa parte dos participantes do curso já cursaram suas licenciaturas com os Planos

Pedagógicos de Curso de acordo com o parecer acima mencionado e ainda em conformidade com o parecer CNE/CES 280/2007 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2007).

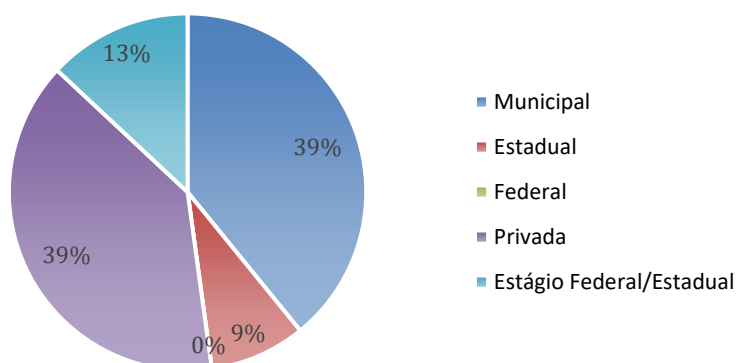
Nesse documento foram baixadas normas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação dessa área de conhecimento, que contemplam: o perfil desejado do formando; competências, habilidades e atitudes; habilitações e ênfase; conteúdo curriculares; organização do curso; estágio e atividades complementares; acompanhamento e avaliação.

O perfil desejado do formando, segundo esse parecer, determina que devem formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais" e sua formação deve contemplar "o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual" (BRASIL, 2007, p. 4)

As diretrizes que o parecer determina, não falam explicitamente de letramento visual, nem de leitura de imagens, mas sugerem a necessidade do egresso do curso de licenciatura em Artes Visuais estar apto para "interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual" (BRASIL, 2007, p. 9).

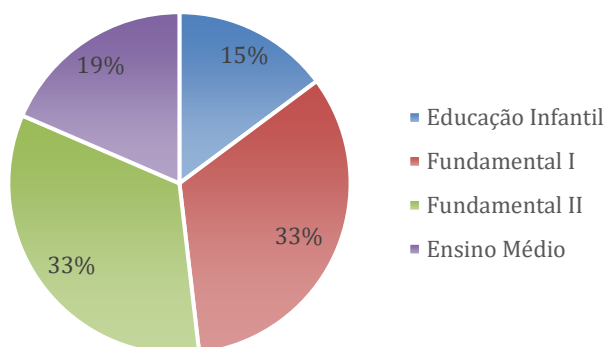
Esse parecer ainda determina que "os conteúdos curriculares dos cursos de Artes Visuais devem considerar o fenômeno visual a partir de seus processos de instauração, transmissão e recepção, aliando a práxis com a reflexão crítico-conceitual e admitindo-se diferentes aspectos: históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos" (BRASIL, 2007, p. 10).

Como pode ser visto nos dados apresentados sobre os PPC e no que ainda será visto na continuidade do texto nas falas dos professores cursistas, apesar do parecer CNE/CES 280/2007 sugerir o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas a compreensão das visualidades, a formação inicial do professor de Arte para lecionar na Educação Básica ainda deixa a desejar, mostrando a necessidade desses professores buscarem cursos de formação continuada para ampliarem a sua capacitação e manterem-se atualizados.

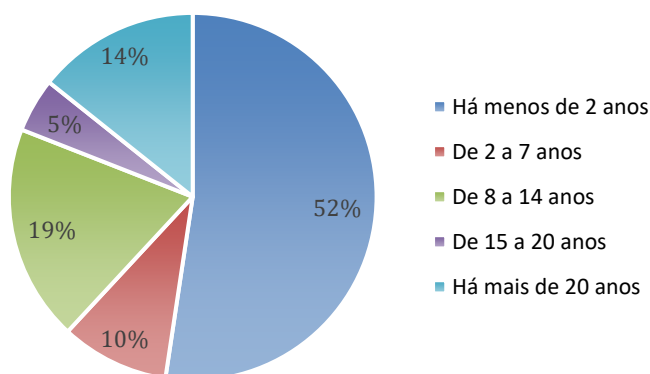
**Figura 44 - Rede na qual os cursistas trabalham**

Fonte: A autora, 2019.

Observando os gráficos das figuras 44 e 45, alguns professores trabalham em mais de uma rede e a quantidade de professores que trabalham na rede municipal e privada e ministram aulas no Fundamental I e II, é a mesma. O percentual de 9% dos professores trabalha na rede estadual e 19% com o ensino médio.

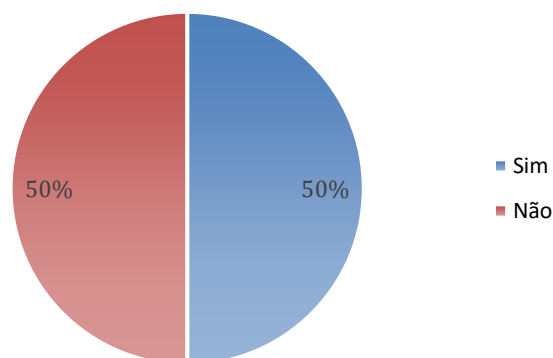
**Figura 45 - Segmento da Educação Básica no qual trabalham**

Fonte: A autora, 2019.

**Figura 46 - Tempo que atuam como professores**

Fonte: A autora, 2019.

A maioria dos professores matriculados no curso atuam na Educação Básica há menos de 2 anos, e 50% dos cursistas procuram com mais frequência cursos de capacitação.

**Figura 47 - Cursos de Extensão em Artes Visuais**

Fonte: A autora, 2019.

Nesse grupo, 12 cursistas são professores de Arte da rede pública e privada do ensino básico e satisfizeram o critério de inclusão para serem sujeitos dessa pesquisa. Doravante, esses professores serão denominados PROF1A, PROF2A até PROF12A. Entre os docentes que concluíram o curso, 6 foram alunos das licenciaturas oferecidas pela UERJ e pela UFRJ, e dentre eles, 2 professores cursaram a Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Arte Plásticas na UFRJ e 4 cursaram/cursam a Licenciatura em Artes Visuais na UERJ. Nesse universo, as informações contidas no questionário I também foram integradas a pesquisa e foram utilizados os mesmos indicadores e a análise qualitativa e quantitativa dos conteúdos proposta por Bardin (2016), aplicados na análise do PPC das duas universidades, para

classificar as informações obtidas no questionário respondido pelos professores, conforme se pode observar nos quadros a seguir:

**Quadro 18 – Dados do Questionário I dos Professores de Arte graduados na UERJ – Indicador – Leitura de Imagens**

Indicador	Descrição	Professores	Total
Leitura de imagens	Esse indicador compreende na menção de termos ou frases relacionados a “leitura de imagens” ou que se aproxime dos procedimentos realizados nas práticas de leitura de imagens. Citação de nomes de disciplinas que abordaram de alguma forma o tema.		
	Leitura de Imagens	PROF5A, PROF6A, PROF10A	3
	Metodologia da Arte I (ART03-9850)	PROF5A	
	Práticas Pedagógicas em Arte (CAP02-08906, CAP02-08907)	PROF5A	
	Estágio Supervisionado em Arte (CAP02-08908)	PROF10A	
	Total de aparições		3

Fonte: A autora, 2019.

Sobre o Indicador “Letramento Visual” foi encontrada apenas uma referência nas respostas das professoras graduadas na UERJ, as perguntas 8 e 21 (modelo dos questionários e o roteiro de perguntas utilizado no grupo focal são encontrados no Apêndice A). A PROF5A informou que o letramento visual foi “rasamente” abordado na disciplina Práticas Pedagógicas em Arte I (CAP02-08905) e a PROF10A relatou que o tema foi abordado no Estágio Supervisionado (CAP02-08908). As outras duas professoras, graduadas na UERJ, não mencionaram disciplinas que abordaram esse tema nas suas graduações.

Os demais indicadores, “Semiótica Social”, “Gramática do Design Visual” e “Kress e van Leeuwen” não foram citados, pelas docentes formadas na UERJ, quando foram questionadas sobre a abordagem dos temas na graduação.

A mesma análise foi feita com as professoras formadas na Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas (PROF4A e PROF7A). A primeira afirmou nas respostas as perguntas 8 e 21 do Questionário I, que “tinha lembrança dos temas ‘leitura de imagem’ ter sido abordado nas disciplinas História das Artes e Técnicas (BAH-106, BAH-116, BAH-216 e BAH-226) e Análise Estrutural da Forma (BAH-111) e o ‘letramento visual’ em

Estética (FCF-321). A professora PROF7A não lembra de disciplinas que tenham tratado desses temas na sua graduação. Cabe destacar que a professora PROF7A se formou em 1993, antes das diretrizes estabelecidas no parecer CNE/CES 280/2007.

Semelhante ao resultado da análise das respostas ao Questionário I aplicado aos alunos da UERJ, os indicadores “Semiótica Social”, “Gramática do Design Visual” e “Kress e van Leeuwen” também não foram referenciados nas respostas dos alunos graduados pela UFRJ.

Comparando os dados levantados na análise dos PPC com os do Questionário I, os professores de Arte formados nessas duas universidades públicas de renome no Rio de Janeiro, pode-se inferir que os licenciandos não foram privilegiados nos seus cursos, com práticas de ensino voltadas para o aspecto comunicativo e crítico do ensino das Artes Visuais, pautado em incentivar um maior protagonismo do aluno nas aulas da Educação Básica.

Pôde-se observar nos planos de curso, que muitas disciplinas da licenciatura em Arte oferecida pelas duas universidades têm o foco mais direcionado para as práticas e técnicas artísticas, principalmente na UFRJ. Nos cursos de licenciatura da universidade federal, as matérias oferecidas pela Faculdade de Educação são comuns a várias licenciaturas, sem serem especificamente voltadas para a Arte/Educação. Somente a disciplina Prática de Ensino da Educação Artística (EDDU01), na qual ocorre o Estágio Supervisionado, trata mais especificamente da educação em Arte.

Na UERJ foi encontrado um número maior de disciplinas voltadas para Arte-Educação (Metodologia do Ensino das Artes, Estética e Teoria da Arte, Prática Pedagógica em Arte, Estágio Supervisionado em Arte e Estágio Supervisionado), mas as suas ementas, bibliografia e objetivos não mencionam explicitamente a preocupação em preparar os professores para desenvolverem o processo de letramento visual na Educação Básica. Pelo que se pôde inferir nos formulários das disciplinas, a leitura de imagens é realizada, nas aulas da graduação em Arte, como atividade para os licenciandos analisarem os aspectos semânticos e principalmente as características formais das obras de arte. Existe a preocupação em contextualizar as leituras das imagens, com informações sobre a obra, sobre o artista e sobre o contexto no qual as obras foram criadas, fundamentadas pelos críticos de Arte, mas sem deixar clara a intenção de incentivar o protagonismo dos futuros alunos, desses licenciandos, na análise, na interpretação das obras e na criação de relações das mesmas com o seu próprio repertório visual e cultural. O que pareceu mais usual foi a sugestão de práticas didáticas que informam aos licenciandos das opiniões de críticos e teóricos de arte renomados sobre as obras de arte apresentadas nas aulas.

No último encontro presencial do minicurso foi realizado um grupo focal com quatro professoras de Arte, matriculadas no curso, e alguns de seus depoimentos corroboraram com as

inferências realizadas após o tratamento dos resultados. As professoras que participaram do grupo focal foram: PROF3A, PROF4A, PROF5A e PROF6A. Conforme já dito, a professora PROF4A foi aluna da UFRJ e as professoras PROF5A e PROF6A são alunas da UERJ. A PROF4A concluiu a sua graduação há mais de 15 anos. A PROF5A está concluindo a sua licenciatura e já fez os estágios previstos na grade curricular. A PROF6A já concluiu a sua graduação e tem experiência em escolas privadas da Educação Básica.

Dos depoimentos dados pelas professoras da UERJ e da UFRJ, no grupo focal pôde-se destacar algumas respostas que confirmam a inferência sobre a abordagem do letramento visual e da leitura de imagens na graduação nas universidades públicas. Na continuidade alguns trechos proferidos pelas professoras com formação em Arte na UERJ:

Eu tive algumas matérias, assim, voltadas para o ensino da Arte, mas não necessariamente voltada para leitura de imagens. Tiveram alguns professores, que pela própria iniciativa deles, resolviam falar de cultura visual. Falavam também dos aspectos, nada que [caracterizasse] a aula fosse exatamente [voltada] para isso [leitura de imagens]. (PROF5A)

O meu caso foi bem parecido com o seu [se referindo a resposta da professora PROF4A, da UFRJ, que será apresentado adiante]. Eu tive em História da Arte, que tinha uma professora que fazia atividades de leitura de imagens. A gente visualizava a imagem e íamos anotando as características da imagem. Uma vez, ela fez uma prova disso [uma avaliação]. Mas depois, em matérias pedagógicas, não tive. Só tive leitura de textos sobre ensino de Arte, textos pedagógicos. Nada focado em como ensinar a análise da imagem em sala de aula. (PROF6A)

Em relação a práticas de ensino voltadas para a leitura de imagens, a professora PROF4A, da UFRJ, complementa:

Eu também não. Nós tivemos algumas matérias, eu lembro que em História da Arte, se eu não me engano foi da I a IV, tiveram dois professores que chegaram a trabalhar [com leitura de imagens], assim: que nós pegássemos uma imagem, e fizéssemos um trabalho em cima daquela imagem na questão de leitura [sobre aspectos] da obra. Eu tenho a lembrança, que tinha uma matéria que eu até coloquei no relatório [questionário I] de Análise Estrutural da Forma e Teoria da Informação da Imagem, mas não focou na leitura da imagem. Só falavam de uma forma mais geral. Que eu lembro de leitura mais forte assim da imagem, foi numa especialização que eu tive aqui no Rio, mas o professor, praticamente ía muito em cima dessas questões dos elementos [formais]... (PROF4A)

Em relação à abordagem do processo de letramento visual, voltado para Educação Básica, nas práticas de ensino nas disciplinas da licenciatura em Artes, as cursistas fizeram os seguintes depoimentos, quando a mediadora do grupo focal teceu considerações sobre a forma como foi tratado “o pensar na imagem como um texto que contém significados, e o incentivar aos alunos a utilizarem o seu próprio repertório para promover tanto as leituras semânticas quanto as leituras formais das imagens”.

A professora PROF4A, da UFRJ, afirmou que “só em História da Arte (matéria da Graduação) mesmo, que eu tive aqueles exercícios de leitura de imagens, mas foi só nessa disciplina. Depois não tive mais nenhum tipo de aprofundamento”.

Após a intervenção da mediadora sobre a abordagem na graduação das práticas pedagógicas de letramento, incentivarem ou não, os alunos a criarem relações entre os temas abordados nas pinturas com as suas próprias vidas, de forma que pudessem exercitar o seu senso crítico e aumentar seu repertório visual e cultural, a PROF6A respondeu:

Não tanto, porque era muito a nível de graduação. Até as próprias imagens que estavam “pedindo” [imagem que os professores apresentavam para serem analisadas], como era uma disciplina chamada História da Arte e da Religião, eu acho que nem é muito assim de acordo com o cotidiano dos alunos. Não sei se eu poderia aproveitar muito hoje em dia. (PROF6A)

A professora PROF4A completou sua fala anterior, argumentando que:

Em relação as disciplinas, que eu me recordo, devem ter sido umas duas no máximo. Essa matéria, de Análise Estrutural da Forma, também tem essa questão de analisar a parte formal, porém não necessariamente de obras de arte. Outra matéria, agora lembrei, Comunicação Visual, analisava as propagandas, os outdoors, não focava apenas na leitura de pinturas. Deve-se pensar que também se pode fazer a releitura de uma escultura, pode-se fazer uma releitura de uma peça teatral. (PROF4A)

Essa mesma professora PROF4A continua falando sobre a metodologia que utiliza nas suas práticas de leitura de imagens, moldada nos seus mais de quinze anos de experiência como professora de Arte de escolas do município e do estado do Rio, e cursos de formação realizados ao longo de sua vida profissional:

No meu trabalho, eu falo muito disso, explicando releitura. Que é você reler. Você ler um livro uma vez e por mais que já saiba o final da história e, por acaso ler novamente, você vai ler, mas com certeza, lerá com um novo olhar. A partir do momento que for escrever sobre aquilo que você leu, já está colocando as suas impressões. A pintura, a releitura de uma pintura, de um desenho ou de uma fotografia é a mesma coisa. Então daí é que eu parto. Mas, assim, foi por mim mesma, por alguns cursos e palestras que a gente procura se capacitar de alguma forma, quando a gente tem tempo. Mas dentro da graduação mesmo, a gente não teve essa base de como direcionar isso para o aluno. (PROF4A)

Visando a compreender se nos cursos de licenciatura que estão em vigência na atualidade nas universidades públicas, a mesma pergunta sobre o processo de letramento visual, foi feita a professora que está na fase final da sua licenciatura:

Eu tive algumas matérias, voltadas para o ensino da Arte mesmo, que os professores focaram nesse lado mais crítico: de se ensinar a arte, não exatamente [somente] através de imagens, sempre trazendo a vivência com os alunos como fonte. Como um dos meios de você usar o “porquê do eles estão vendo” [a manifestação artística] daquele jeito. (PROF5A)

As professoras PROF10A e PROF11A também fizeram seus cursos de licenciatura na UERJ. A PROF11A foi convidada a participar do grupo focal, entretanto chegou atrasada no

dia do encontro e não pode colaborar. A professora PROF10A fez licenciatura em Artes na UERJ, fez especialização no SENAI-CETIQT em Moda, e está cursando bacharelado em História da Arte na UERJ. Essa mesma professora informou que teve acesso aos temas tratados nesta pesquisa na disciplina Estágio Supervisionado I.

A professora PROF11A afirmou no questionário I que não teve nenhuma disciplina voltada para a prática de ensino que discutisse leitura de imagens ou letramento visual na sua licenciatura. Cabe salientar que esta professora concluiu a sua graduação há mais de 30 anos.

Os professores PROF12AD e PROF9A dão aulas de Arte nas redes municipal e privada do Rio, suas formações são em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Desenho e Bacharelado em História da Arte, respectivamente, contudo, ainda estão finalizando os seus cursos na UFRJ. Somente a professora PROF12AD afirmou ter visto leitura de imagens nas disciplinas Expressão Gráfica I e II.

Utilizando os dados colhidos nos PPC da UERJ e da UFRJ, as respostas retiradas do questionário I e os depoimentos colhidos do grupo focal realizado com as professoras formadas nas universidades públicas citadas, se chegou as seguintes interpretações:

As universidades pesquisadas abordam a leitura de imagens e o letramento visual nas disciplinas dos cursos de formação de professores de Artes Visuais. Oferecem um referencial teórico de arte-educação voltado principalmente para a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, que contempla a leitura de imagens, entretanto a recomendação de se promover a leitura de imagens na Educação Básica, teoricamente embasada, oferecendo aos alunos o ensino de procedimentos que possam auxiliá-los no desenvolvimento de leituras críticas relacionadas ao seu próprio repertório cultural e visual, não são enfatizadas.

Pode-se compreender, após o tratamento dos dados obtidos nas análises dos documentos e nos depoimentos das professoras de Arte da UERJ e da UFRJ, que participaram da pesquisa, é que elas não tiveram suporte suficiente, nos seus cursos de licenciatura, para realizarem as ações metodológicas para a promoção de práticas de leitura de imagens e letramento no ensino básico.

As matérias pedagógicas, principalmente na UFRJ, não tratam especificamente de Arte/Educação tampouco de leitura de imagens. As disciplinas, do trato pedagógico, são comuns a todas as licenciaturas nas duas universidades, e nas aulas são abordados temas como a elaboração de planejamentos, de planos de aula, a leitura de textos sobre educação e educadores, a BNCC, os PCN, entre outros. Uma visão de práticas pedagógicas mais particularizada para cada uma das disciplinas de formação de docentes na UFRJ, é vista no

estágio supervisionado no Colégio de Aplicação da UFRJ, onde, necessariamente os licenciandos cumprem os seus estágios.

A vantagem que esses licenciandos têm em fazer estágio nos colégios de aplicação da UERJ, UFRJ e Pedro II é que nessas instituições as linguagens das Artes são ministradas em disciplinas separadas por professores especialistas nas quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Dança, Teatro e incluem ainda o Desenho). Diferentemente acontece nas escolas públicas municipais e estaduais, nas quais o professor de Arte, formado em uma das linguagens deve trabalhar com todas as linguagens. Dessa forma, o licenciando em Artes Visuais e em Educação Artística dessas universidades públicas têm contato, na prática, com as atividades artísticas promovidas pelos professores de Artes Visuais nos Colégios de Aplicação.

Em relação à participação dos docentes no minicurso “Letramento Visual na Educação Básica: Práticas inovadoras para o ensino e aprendizagem de Arte”, pode-se perceber nas informações registradas e colhidas durante o curso, que os professores têm interesse nos temas tratados nessa pesquisa e estão procurando buscar em cursos de formação continuada, formas para aprimorarem suas práticas de leitura de imagens e discutirem sobre como poderiam desenvolver suas percepções em relação ao letramento visual, porque não viram com profundidade esses assuntos nas suas licenciaturas.

A professora PROF3A, que também participou do grupo focal, concluiu o seu curso de licenciatura há mais de 15 anos numa instituição privada, o Centro Universitário Metodista Bennett. A participante afirmou que não teve práticas especificamente voltadas para o letramento visual e letramento visual na sua formação inicial. Não foram encontradas, no *site* dessa universidade, informações sobre o Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. A importância da professora PROF3A no grupo focal foi confrontar as experiências da sua graduação numa universidade privada com a realidade apresentada pelas professoras formadas pela UERJ e pela UFRJ. Dessa forma, foram obtidas algumas informações sobre as universidades privadas que oferecem formação para professores de Arte, que não foram encontradas disponíveis na internet.

Nas informações colhidas dos questionários preenchidos pelos outros dois docentes de Arte, graduados na UNIGRANRIO, universidade privada, também se pode observar a mesma regularidade de respostas que se encontrou com os professores de Arte formados nas universidades públicas do Rio de Janeiro. Os professores PROF1A e PROF2A afirmaram que viram o tema leitura de imagens, na disciplina Laboratório de Imagens, mas não estavam familiarizados com a Semiótica Social nem com a Gramática do Design Visual.

Pode-se confirmar, portanto, pela análise dos dados coletados, que se faz necessária a oferta de cursos de formação continuada que tratem das temáticas abordadas nessa pesquisa.

Para tanto, esta pesquisa visa ao desenvolvimento de um curso de extensão sobre letramento visual e leitura de imagens, como produto educacional, que traz como referencial teórico, a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) para fundamentar práticas de leitura de imagens e auxiliar os professores de Arte no desenvolvimento de ações em prol do letramento visual na Educação Básica.

Devido à complexidade da teoria, a duração e o formato do curso, se preferiu tratar nesse minicurso apenas a metafunção Interativa da Gramática do Design Visual. As imagens escolhidas para serem analisadas, tomando como base essa função, foram pinturas de retratos, porque na metafunção Interativa foram estruturadas categorias e subcategorias, que buscam mostrar as regularidades compositivas escolhidas pelos artistas para produzirem os retratos dos personagens representados e as relações semânticas que eles estabelecem com o próprio produtor da imagem e seus prováveis espectadores.

O benefício da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) é oferecer aos analistas das imagens, que podem ser os professores e os alunos da Educação Básica, uma série de categorias e subcategorias sistematizadas que proporcionam ao leitor de imagens, informações sobre os aspectos e características visuais regularmente utilizada por artistas para produzirem significados e relações entre os participantes envolvidos no processo comunicativo mediado pela imagens. Com esse referencial teórico o professor pode preparar nos seus planos de aula, ou oferecer para os alunos, espécies de roteiros, que os auxiliam o processo de análise crítica do conteúdo imagético.

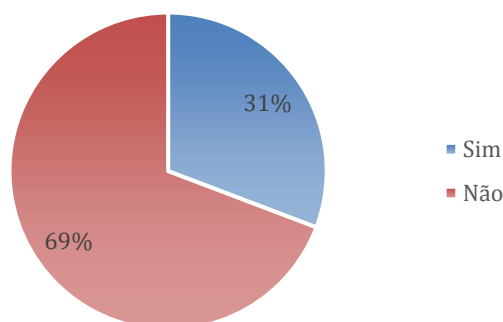
Nesse curso, todas as aulas começaram com atividades práticas que foram realizadas, pelos grupos de professores participantes, organizadas de forma que pudessem discutir e trocar experiências sobre as metodologias que comumente adotam para organização das suas práticas de leitura de imagem. Conjugada a realização dessas atividades foi oferecido, em cada aula, o aporte teórico da GDV para consubstanciar as análises dos retratos.

O objetivo do curso, além de obter informações sobre a formação inicial e as práticas de leitura de imagens e de letramento visual adotadas pelos professores de Arte da Educação Básica, foi oferecer uma sustentação teórica para essas práticas, pois, que pelo que foi analisado nas próprias atividades realizadas durante o minicurso e nas respostas aos questionários respondidos sobre os temas apresentados, os professores não utilizavam nenhum aporte teórico para organização das atividades de análise. Eles relataram que faziam perguntas sobre as

imagens apresentadas nas aulas, sem oferecer um roteiro, teoricamente embasado, para guiar as análises a serem realizadas pelos alunos.

O gráfico a seguir ilustra as respostas dos professores de Arte a pergunta 18 do Questionário I, quando foram questionados sobre aporte teórico que utilizam para mediar a análise de imagens com os seus alunos da Educação Básica:

**Figura 48 - Utilização de métodos de leitura de imagens teoricamente embasados**



Fonte: A autora, 2019.

Dos 12 professores, sujeitos dessa pesquisa, apenas 4 relataram utilizar, como referencial, teóricos como Erwin Panofsky (1991), Douglas Kellner (1995) e Robert Ott (2013), que sugerem a organização de etapas para sistematizar os procedimentos relacionados a leitura de imagens. Os demais professores afirmaram que fazem questionamentos aos seus alunos, quando desenvolvem essa atividade nas suas aulas, entretanto, não seguem um método ou adotam um roteiro previamente definido e teoricamente embasado. Além dos já mencionados, 3 professores deixaram a resposta em branco e 6 afirmaram que não usavam aporte teórico ou não usavam um aporte teórico específico.

No questionário II, que foi preenchido no último encontro presencial, foi questionado na pergunta 11 aos participantes do curso, como avaliavam a abordagem dada as práticas para o desenvolvimento do letramento visual na Educação Básica, nos cursos nos quais se graduaram como docentes de Arte, a partir das discussões levantadas no minicurso. Algumas respostas serão transcritas na sequência, para ilustrar a situação vivenciada pelos professores:

“Hoje vejo que a abordagem é praticamente nula”. (PROF3A)

“Infelizmente não somos preparados para essa prática em sala de aula. Por isso, a busca por capacitações na área, dentre outros assuntos”. (PROF4A)

“Estou distante da realidade dos cursos de licenciatura atualmente, porque terminei a minha graduação em 1993, mas considerando os cursos que já fiz em ensino da Arte, acredito que seja muito fraco”. (PROF7A)

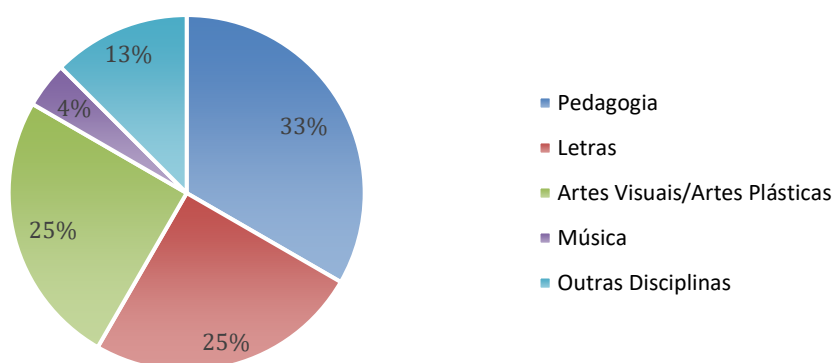
“Acredito que nos cursos de licenciatura em Arte não se tem muito conteúdo focado no letramento visual”. (PROF10A)

Diante do exposto, viu-se a necessidade de se oferecerem cursos de formação continuada para professores de Arte que apresentem propostas que os auxiliem a discutir e problematizar os aspectos compositivos e as características das imagens, oferecendo base teórica para esses procedimentos analíticos e críticos.

Esse curso foi constituído por atividades práticas, realizadas em grupos, de leitura de imagens nas quais os participantes tiveram a oportunidade de discutir e trocar experiências sobre práticas de letramento visual e planejar atividades que poderão ser aplicadas nas suas aulas. Eles tiveram uma introdução a teoria sistematizada na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) para embasar as propostas de estudo das imagens. Nesse curso as imagens trabalhadas foram pintura de retratos, todavia as técnicas de análise empregadas, podem ser utilizadas em qualquer tipo de textos visuais e visam ao aperfeiçoamento do trabalho docente, ainda que os professores matriculados não trabalhem diretamente com Arte.

Não será tratado nesta pesquisa, mas cabe salientar, o interesse de professores dos anos iniciais e do Fundamental I (formados em Pedagogia) que se matricularam no minicurso. Na primeira edição do minicurso no 1º Ciclo do PRD, proposto como estudo de caso para esta pesquisa, houve 24 participantes, e a procura pelo curso demonstrou ser maior pelos professores formados em Pedagogia e Letras, conforme pode ser percebido no gráfico a seguir.

**Figura 49- Professores matriculados no 1º Minicurso no 1º Ciclo do PRD**



Fonte: A autora, 2019.

Somente se inscreveram na primeira edição do curso, 6 professores de Arte, o que motivou a oferta de um novo curso no 2º Ciclo do PRD. Não foram utilizados os dados dos

participantes do primeiro curso neste trabalho porque não satisfizeram um dos critérios de inclusão estabelecido na pesquisa, serem professores de Arte da Educação Básica,

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica (Lei 9.394/96) determina no artigo 26 no 2º parágrafo, que a Arte é um componente curricular que tem seu ensino obrigatório em todos os anos da Educação Básica.

A BNCC 2018 reafirma a importância desse Componente Curricular e determina que a Arte deve estar presente nas grades curriculares de toda a Educação Básica.

A página Seja um professor (Principais Licenciaturas) – Artes Visuais, do *site* do Ministério da Educação, informa que o professor licenciado em Artes Visuais deve ser “educado para a docência em Arte - Artes Visuais - em todos os níveis do ensino formal e não-formal, incluindo a elaboração de materiais pedagógicos”. Entretanto, a carga horária, desse professor nas escolas municipais Rio de Janeiro, do Ensino Infantil e Fundamental I, é de 50 minutos por semana, um tempo muito reduzido para promoção de práticas efetivas de letramento, e acaba ficando a cargo do(a) professor(a) generalista, formado(a) no nível da graduação<sup>12</sup> em Pedagogia, desenvolver o letramento verbal e visual nesse nível de ensino, sem o preparo adequado para desenvolver o segundo tipo de letramento.

Levando em consideração informações e o interesse dos professores dos anos iniciais no minicurso, cabe pensar para pesquisas futuras na capacitação de professores generalistas do Fundamental I, para trabalharem em conjunto com os professores de Arte, já que o tempo desses últimos com os alunos em sala de aula, é reduzido para desenvolver um trabalho mais expressivo de letramento visual.

O despreparo dos professores generalistas para o ensino da Arte, a falta de um trabalho integrado entre os professores generalistas e os professores de Arte e o ínfimo tempo que o educador artístico tem nas turmas de primeiro segmento, podem ser indícios para o precário letramento visual observado nos alunos dos anos finais da Educação Básica.

Além dessas limitações percebidas, segundo Baliscai e Stein (2018), a trajetória formativa dos professores define as ações que realizam em sala de aula. A forma como os docentes organizam suas aulas revela a formação que tiveram e a concepção de educação que estão desenvolvendo a partir dela. Pode-se constatar, pelo que foi visto nos PPC e no depoimento dos professores que participaram do minicurso, que não é dada a ênfase necessária às práticas de letramento visual na graduação, não podendo, dessa forma, os professores de Arte desenvolverem esse tipo de letramento, da forma que deveria ser tratado na Educação Básica.

---

<sup>12</sup> Nesse trabalho escolheu-se somente analisar os PPC dos cursos de graduação de professores licenciados nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Educação Artística, com habilidade em Artes Plásticas.

Como observado nos resultados apresentados nesta pesquisa, o professor de Arte não tem tido a formação adequada na sua formação inicial para desenvolver um trabalho direcionado para o letramento visual. O que pode ser confirmado pelos autores citados acima, quando mencionam que se pode perceber em diferentes espaços escolares, um aglomerado de imagens estereotipadas, com traços e características tão simplificadas, fixadas por toda a escola, que acabam por restringir o repertório imagético e omitir outros modos de ver das crianças.

Muitas vezes, o trabalho proposto aos alunos em sala de aula, tem se restringido na pintura ou cópia dessas imagens rudemente simplificadas, sem que haja discussão sobre o porquê da sua adoção, sobre suas origens e sobre o motivo de sua reprodução. O que pode ser visto ainda como um reflexo das correntes educativas tecnicistas e da Escola Nova, que não objetivavam a formação de alunos críticos e reflexivos.

No último encontro presencial, no fechamento do curso, foi solicitado aos professores que fizesse uma análise do curso, falassem as suas opiniões sobre a importância do assunto e sobre a forma como ele foi tratado no minicurso. Alguns depoimentos reiteram a importância da realização desse produto educacional. Como podem ser vistas na sequência:

Quando iniciou o curso, você comentou que está fazendo um levantamento de um assunto que você acredita, para dizer que nós não temos, no curso de Artes. Que na verdade não é só no curso de Arte, não. Provavelmente, no curso de Letras poderia ter, também. Porque amplia os nossos olhares, e também amplia a nossa escrita, nossa expressão escrita. Por isso que eu estou te perguntando: Precisa terminar o mestrado para fazer outro curso, para aumentar suas horas? Porque passou para mim, pelo menos, e eu acredito que para todos nós, uma boa bagagem num assunto, que você já vem esmiuçando e se aprofundando, há muito tempo. Você está nos dando a oportunidade, de ir com você. Para depois, a gente ganhar o nosso chão. (PROF11A)

A mesma cursista ainda complementa:

Íamos eu e a minha colega aqui em frente conversando [...] das nossas preocupações de como melhorar a qualidade de nossas aulas e despertar o olhar do aluno, para ele mesmo. De repente conversando, articulando conversas, já massificou muitos termos que eles já nem ouvem mais. [...] A partir do momento que a gente ganha o caminho da análise da fotografia, ou da pintura, o objeto vai articulando com ele algum tipo de diálogo, ou de impressão, talvez sejam aí, as brechas que a gente está precisando para despertar a atenção para as nossas aulas. (PROF11A)

A professora PROF3A relata:

Quando damos aos alunos a oportunidade de verem mais amplamente é engraçado a reação que eles têm. Eles ficam assim, caramba! [...] Por isso que eu estou achando essa sua abordagem, apresentada no curso, muito enriquecedora. (PROF3A)

O depoimento a seguir, é de uma professora de História que se matriculou no curso, porque utiliza imagens da Arte para ilustrar o seu conteúdo de História. Optou-se por apresentar o seu depoimento, pela importância de se tratar o conteúdo imagético em diferentes disciplinas. Para tanto, se reitera a importância de se oferecer cursos sobre letramento visual para os professores da Educação Básica:

Eu achei muito interessante essa questão até do nome do curso ser letramento visual. [...] No sentido de vermos o tempo todo e não estarmos nem aí para o sentido das coisas. A gente não processa as informações visuais, até mesmo pela visão ser um sentido mais rápido. [...] A gente naturaliza tudo. Na História também é assim. [...] As crianças perguntam: mas tia, isso é uma coisa que aconteceu a muito tempo... O que nós temos a ver com isso? E a questão do letramento é justamente quando se percebe que para você aprender a ler e escrever, você vai juntando as coisas, junta as letras até formar o cenário todo. (PROF18H)

A professora de História continua afirmando:

Na Arte e na História também é assim. O que acontece hoje, o que estamos vivendo hoje, é uma soma de coisas. Então uma obra de arte, não é só uma imagem, ela é uma construção de um determinado tempo, e depois a ela são agregados os significados de hoje.. [...] A gente tem que analisar, para depois a gente passar para os alunos. [...] Os alunos não percebem que estão tendo contato com a Arte e a História todo dia. A questão do letramento traz essa visão mais abrangente, que é importante! Usar esse método para analisar a imagem, aproxima eles do conteúdo, e passam a perceber a importância dessas disciplinas. Tornam-se conscientes de que precisam conhecer esses conteúdos, e o desenvolvimento da compreensão é um exercício diário.(PROF18H)

No último encontro presencial também foi aplicado o questionário II, e nas perguntas 3 e 11, perguntou-se aos alunos sobre como as teorias apresentadas no minicurso poderiam ajudá-los nas suas práticas docentes e ainda sobre a importância das discussões levantadas no minicurso. As respostas dos cursistas corroboram para a validade da oferta de cursos de formação sobre leitura de imagens e letramento visual. Como podem ser vistas nas declarações dos cursistas apresentadas a seguir, nas respostas da pergunta 3:

Consegui perceber através do curso, a importância da GDV no cotidiano dos alunos, não só nas obras que apresentamos em aula. (PROF3A)

O curso foi muito enriquecedor e esclarecedor em diversos aspectos. Com toda certeza usarei algumas informações obtidas no curso, adaptando para as diferentes faixas etárias que leciono. (PROF4A)

Possibilitou repensar as minhas práticas e valorizar a prática da leitura de imagens. (PROF6A)

Essas teorias nos possibilitam uma leitura didática, organizada, que enriquece e habilita para uma vivência mais autônoma e crítica nesse mundo cada vez mais cheio de imagens. (PROF7A)

Esse curso me trouxe informações sobre a GDV que não conhecia, assim como referências bibliográficas para aprofundar meus estudos. (PROF10A)

Agora poderei fazer análises de forma menos intuitiva e com maior aporte teórico. (PROF18H)

Sobre a pergunta 11, pode-se destacar as seguintes respostas que contribuem para a validação do curso de extensão:

Infelizmente não somos preparados para essa prática em sala de aula. Por isso, a busca por capacitações na área, dentre outros assuntos. (PROF4A)

Estou distante da realidade dos cursos de licenciatura, terminei a minha graduação em 1993. Mas considerando os cursos que já fiz, a abordagem sobre letramento visual é muito fraca, porém é um assunto de grande importância. Parabéns pelo trabalho e obrigada pelo carinho de compartilhar os seus conhecimentos. (PROF7A)

Mais algumas declarações retiradas da pergunta nº 11 do questionário II:

De suma importância, pois o primeiro contato da alfabetização é com simbologias a partir de imagens. (PROF8A)

Muito bom, deveria haver mais horas sobre o assunto no curso de extensão, acredito que há muito para experimentar e estudar. (PROF11A)

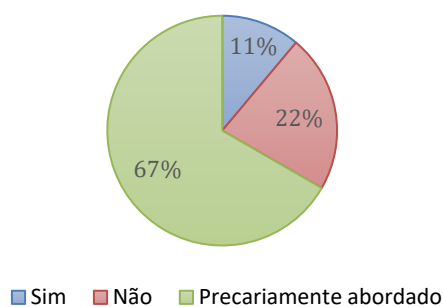
Declaração de uma professora de Anos Iniciais, formada em Pedagogia, que participou do curso, finalizando com a resposta de uma professora/cursista de História:

O curso foi excelente! Mesmo não sendo professora de Arte, as noções e explicações foram de grande valia! (PROF17P)

O letramento visual demonstra maior desenvolvimento no campo da pesquisa do que na prática docente. (PROF18H)

Nessa mesma pergunta, pediu-se que os cursistas avaliassem a abordagem dada nos seus cursos de licenciatura sobre práticas de letramento voltadas para a Educação Básica:

**Figura 50 - Abordagem do letramento visual nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais**



Fonte: A autora, 2019.

Pelo que se pode verificar nas respostas dos cursistas, 67% dos alunos declararam que o letramento visual é precariamente abordado nos cursos de licenciatura em Artes Visuais e Educação Artística. Compreendem a importância do desenvolvimento e da promoção de práticas educativas especialmente direcionadas para esse tipo de letramento e, em virtude disso, procuram cursos de formação continuada para obterem maiores informações sobre o assunto.

Analisando as respostas apresentadas pelos cursistas, constatou-se a relevância de se desenvolverem cursos de formação continuada para os professores de Arte, uma vez que essa

área de conhecimento se interpenetra nas demais disciplinas. A imagem, como já foi afirmado de forma alardeada nesta pesquisa, está presente em todos os conteúdos e no dia a dia. É necessário, portanto, que o letramento visual seja tratado de forma mais ostensiva na Educação Básica e, para tanto, devem-se promover formações para os docentes sobre o processo e prática de letramento visual, visando à formação de cidadãos mais conscientes e capazes de interpretar e compreender o universo de imagens circundantes.

O que se deve ter em conta na sociedade atual, é a promoção de cursos que possam auxiliar o trabalho do professor no ambiente escolar e fundamentar as atividades pedagógicas propostas, para docentes e os alunos perceberem criticamente a extensa quantidade de imagens disponível, impregnada de ideias, crenças e valores impostos socialmente. Assim, é necessário capacitar os professores para que adotem propostas de ensino específicas para o processo de letramento visual afim de formar cidadãos críticos e aptos para lerem o mundo.

No próximo capítulo, serão feitas as considerações finais sobre esta pesquisa.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se constatar, durante esta pesquisa, que as Aulas de Artes Visuais podem dar uma grande contribuição para o processo de letramento visual, promovendo atividades que auxiliem continuamente a leitura, a interpretação e a crítica das imagens desde os anos iniciais da Educação Básica. Entretanto, nas aulas de Arte desse segmento do ensino, o destaque necessário a este tipo de letramento não tem sido dado, contrariando a demanda atual atribuída aos educadores artísticos.

Se observou que as influências de tendências pedagógicas decorrentes do percurso histórico da Arte/Educação, ainda figuram no ambiente escolar, dando um viés mais pragmático da herança tecnicista às aulas de Arte, ou ainda, de livre expressão, disfarçados pelas correntes defendidas pela Escola Nova. Essas abordagens adotadas, até o momento, por professores de Arte, acabam por desprezar o aspecto comunicativo da Arte, ao suprimir a fundamentação teórica inerente dessa área de conhecimento que é de fundamental importância para o desenvolvimento das habilidades críticas e estéticas do alunado do Ensino Básico.

Analisando as leis, normas e documentos que regem os cursos de licenciatura em Artes Visuais, pôde-se ter uma ideia da raiz desse problema, pois o letramento visual não aparece explicitamente nas competências e habilidades que devem ser tratadas pela disciplina.

Apesar da BNCC (2017) sugerir o desenvolvimento dessas competências ao longo da Educação Básica, as disciplinas analisadas qualitativa e quantitativamente nos Planos Pedagógicos de Curso (PPC) das duas universidades públicas, de renome, do Rio de Janeiro (lôcus da pesquisa), que oferecem cursos de licenciatura para professores de Artes Visuais e Educação Artística (a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, respectivamente), não foi vista menção literal ao termo letramento visual nas ementas das disciplinas oferecidas nas referidas licenciaturas.

No estudo de caso realizado no minicurso sobre letramento visual oferecido no 2º Ciclo do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, para obtenção de dados para essa pesquisa, confirmou-se nas declarações dos cursistas nas aulas presenciais, no grupo focal e nas respostas aos questionários aplicados, utilizados como instrumentos de coleta de dados, a precária abordagem que esse tipo de letramento recebe nos cursos de formação inicial de professores de Arte.

Diante das informações obtidas nas análises dos PPC e no estudo de caso realizado no curso de extensão, foi constatado que a abordagem de práticas que envolvam o processo de ensino/aprendizagem do letramento visual na formação inicial desses professores tem sido

precariamente realizada. Nas 108 disciplinas analisadas na grade curricular das duas universidades, apenas 13% fazem alusão a letramento visual e 24% à leitura de imagens. Esses dados foram confirmados nos depoimentos dos professores participantes do minicurso, que afirmaram, que na sua formação inicial, esses temas também foram pouco tratados. Pôde-se ainda perceber, que os professores que concluíram a sua graduação há mais de 15 anos, não tiveram disciplinas que contemplassem esse tipo de letramento.

Dessa forma, as pesquisas apontaram para o desenvolvimento de um produto educacional que pudesse contribuir para a formação dos professores de Arte nessa temática, tornou-se relevante. Assim, a maior contribuição deste trabalho é oferecer um produto educacional, no formato de um curso de extensão, que apresente um referencial teórico que visa a auxiliar os professores dessa disciplina na mediação de atividades de leitura de imagens e de letramento visual.

Esse curso teve como objetivo oportunizar os professores de Arte, o acesso a um referencial teórico que possibilitasse a promoção de práticas pedagógicas de letramento visual na Educação Básica. Para tanto, o aporte teórico proposto para o curso foi a Semiótica Social de Kress (2010) e a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), porque a GDV favorece a demonstração didática de uma série de regras compositivas que são regularmente utilizadas por produtores de imagens e artistas para comunicar e estabelecer interações através das imagens.

A apresentação das categorias sistematizadas por Kress e van Leeuwen (2006) podem auxiliar aos professores e alunos a constatarem como as imagens são construídas de forma a reproduzirem as relações socialmente estabelecidas: de poder, de submissão, de igualdade, de intimidade, de familiaridade, de distanciamento, dentre outras.

Da mesma forma que os sujeitos devem ser letrados para compreenderem a linguagem verbal, os leitores de imagens devem ser letrados visualmente para analisar e compreender as representações pictóricas; caso contrário, essas representações pictóricas serão absorvidas inconscientemente sem desenvolverem uma visão crítica, influenciando fatalmente na sua compreensão das imagens e do mundo.

Neste trabalho foram analisadas pinturas de retratos, utilizando personagens eternizados nas representações pictóricas, para demonstrar as interações existentes entre pintor, personagem representado e espectador. Tal como é recomendada a leitura de clássicos da literatura para promoção do letramento verbal, foram selecionados retratos pintados de diferentes épocas, estilos, técnicas e executados por diferentes artistas para serem analisados pelos participantes do curso de extensão, e para serem percebidas as regularidades compositivas

sistematizadas por Kress e van Leeuwen (2006). Dentre as metafunções categorizadas pelos teóricos citados, foi escolhida para fundamentar as análises realizadas, a função Interativa que, apesar de funcionar juntamente com as demais metafunções (representacional e composicional), essa metafunção explora ainda mais as relações entre participantes interativos e representados.

A sugestão oferecida pelo trabalho é que, no ensino das Artes Visuais, seja mais valorizado o aspecto comunicativo da linguagem visual. Busca-se, com a GDV inspirar os docentes dessa disciplina a criarem atividades de leitura de imagens, que requeiram maior protagonismo dos alunos na sua execução, favoreçam o desenvolvimento do processo de letramento visual e ajudem a quebrar um paradigma vivenciado nas aulas de Arte desse segmento de ensino, nas quais usualmente são mais explorados o lado lúdico e expressivo da Arte e o desenvolvimento de atividades pragmáticas insuficientemente embasadas.

Faltam, nas aulas de Arte da Educação Básica, a mediação de atividades pelos professores desse componente curricular, que propiciem aos alunos vivenciar experiências significativas em Arte, atividades que ativem olhares críticos, leituras, reflexão e compreensão de textos visuais, conduzidos por critérios claros para que os alunos e toda a comunidade escolar, inclusive professores de outras disciplinas, possam perceber a importância do ensino da Arte e do letramento visual na formação plena do educando.

Propõe-se neste trabalho, que o foco da leitura não esteja somente na imagem a ser lida, mas também no leitor da obra de arte, no entendimento que ele teve da obra ao ter contato com ela, nas relações construídas por cada aluno ao confrontar o seu conhecimento prévio (seu repertório artístico e cultural) com a mensagem que o artista quis transmitir quando compôs sua obra para, dessa forma, tentar compreendê-la e torná-la significativa.

Tudo leva a crer, que o compartilhamento entre professores e alunos dos critérios de análise categorizados por Kress e van Leeuwen (2006) na Gramática do Design Visual, seja possível estimular o senso crítico dos discentes e incentivá-los criarem a produção de análise autorais.

Uma das restrições encontradas foi a principal referência a GDV, o livro de Kress e van Leeuwen (2006) ainda não ter tradução para o português e poucos estudos sobre a temática ainda estão sendo desenvolvidos em trabalhos acadêmicos direcionados a arte/educadores.

Devido à complexidade desse referencial teórico e o formato do curso de extensão pretendido como produto acadêmico, a abordagem do curso foi restringida somente a uma das metafunções da GDV. Recomenda-se que novos cursos e materiais pedagógicos sejam pesquisados e desenvolvidos por outros pesquisadores sobre as categorias da GDV e sobre a

Semiótica Social, para que seja possível disponibilizá-los para mais professores da Educação Básica.

Nesta pesquisa e no produto educacional, as análises foram restringidas a pintura de retratos, sugere-se que outros tipos de gêneros de pintura, imagens de propaganda, filmes, entre outros tipos de materiais imagéticos sejam tratados em novos trabalhos por pesquisadores, aproveitando-se da grande amplitude de utilização dessa teoria.

Uma meta para a Arte/Educação é a ampliação de sua abrangência na Educação Básica, para que os alunos e professores de Arte e das demais disciplinas possam perceber a importância da abordagem dos aspectos comunicativos da Arte e, assim, encontrarem maior incentivo para se aprofundarem no seu estudo.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Gustavo C. A docência em Artes na educação: Formação e Profissionalização docente. **Revista ECS - Educação, Cultura e Sociedade**. Sinop, MT. v.3, n.1, p. 123-135, jan./jul. 2013. Disponível em: < <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1133/813> >. Acesso em: 16 abr. 2019.
- ARAUJO, Gustavo C.; OLIVEIRA, Ana A. Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da arte contemporânea. **Imagens da Educação**. Maringá, PR. v. 3, n. 2, p. 70-76, 2013. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/270084926\\_Sobre\\_metodos\\_de\\_leitura\\_de\\_imagem\\_no\\_ensino\\_da\\_arte\\_contemporanea>About\\_image\\_reading\\_methods\\_in\\_the\\_art\\_education\\_contemporary](https://www.researchgate.net/publication/270084926_Sobre_metodos_de_leitura_de_imagem_no_ensino_da_arte_contemporanea>About_image_reading_methods_in_the_art_education_contemporary) >. Acesso em: 18 dez. 2019.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**. Uma Psicologia da Visão Criadora. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora. 1980.
- ALMEIDA, Belmiro de. Abigail Seabra aos 12 anos de idade. **Wikipedia**. 1900. Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Belmiro\\_de\\_Almeida\\_-\\_Retrato\\_de\\_Abigail\\_Seabra\\_aos\\_12\\_Anos\\_de\\_Idade.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Belmiro_de_Almeida_-_Retrato_de_Abigail_Seabra_aos_12_Anos_de_Idade.jpg) >. Acesso em: 10 set. 2019.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. 7. ed. São Paulo: Papirus. 2002.
- BALISCEI, J.; STEIN, V.; ALVARES, D. Conhecendo o Image watching e a Abordagem Triangular: reflexões sobre as imagens da arte no ensino fundamental. **Revista Contexto & Educação**. Ijuí, RS. v. 33, n. 104, p. 305-416, 21 fev. 2018. Disponível em: < <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6782> >. Acesso em: 27 dez. 2019.
- BAMFORD, Anne. The Visual Literacy White Paper, a report commissioned for Adobe Systems Pty Ltd. Australia. Retrieved April, v. 1, p. 2007. 2003.
- BARBOSA, Ana Mae T. B.; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora. 2010.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte. 1998.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2013.
- BARBOSA, Vânia S.; ARAÚJO, Antônia D. Multimodalidade e Letramento Visual: um estudo piloto de atividades de leitura disponíveis em sítio eletrônico. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis, SC. v. 1, n. 37, p. 17-36, 2014. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/289939306\\_MULTIMODALIDADE\\_E\\_LETRAMENTO\\_VISUAL\\_UM\\_ESTUDO\\_PILOTO\\_DE\\_ATIVIDADES\\_DE\\_LEITURA\\_DISPONIVEIS\\_EM\\_SITIO\\_ELETRONICO](https://www.researchgate.net/publication/289939306_MULTIMODALIDADE_E_LETRAMENTO_VISUAL_UM_ESTUDO_PILOTO_DE_ATIVIDADES_DE_LEITURA_DISPONIVEIS_EM_SITIO_ELETRONICO) >. Acesso: 15 fev. 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec. 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria semiótica do texto**. 5.ed. São Paulo: Ática. 2005.

BEZEMER, J.; C. JEWITT. Social Semiotics. *In*: ÖSTMAN, Jan-Ola; VERSCHUEREN, Jef; VERSLUYS, Eline (eds). **Handbook of Pragmatics**: 2009. Amsterdam: John Benjamins, 2009. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/286459229\\_Social\\_Semiotics](https://www.researchgate.net/publication/286459229_Social_Semiotics)>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Trad. Guilherme João de Freitas Ferreira. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk. 2007.

BRASIL. Congresso Nacional e Presidência da República. Lei 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 6377, 1971. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar - Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2018**. Brasília, 2019. Disponível em:< [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível Em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394/1996**, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, col. 1, p. 27833, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.677/2012**, DE 25 DE JUNHO DE 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 2. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12677-25-junho-2012-613458-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> >. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf) >. Acesso em: 5 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 195/2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Brasília: MEC/CNE/CES, 2003. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf) >. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 280/2007**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Brasília: MEC/CNE/CES, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf) >. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7/2018** - Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília: MEC/CNE/CES, 2018. Disponível em: <[http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2018/rces007\\_18%20%20MEC%20CNE.pdf](http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2018/rces007_18%20%20MEC%20CNE.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BORGES, Camila D.; SANTOS, Manoel A. Aplicações da técnica de grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP**. Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo. Ribeirão Preto, SP. vol. 6, n. 1, p. 74-80, 2005. Disponível em: < [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702005000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702005000100010) >. Acesso em: 28 nov. 2019.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.401-417.

CIRCUS. Dorothy. G. Illusion by Ifarin Sajedi. **Dorothy Circus Galery**. 2016. Disponível em: < <https://www.dorothycircusgallery.it/illusion-afarin-sajedi/>>. Acesso em: 10 dez.2019.

COLÉGIO PEDRO II. **A Pró-Reitoria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: < <http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/apresentacao/a-pro-reitoria/>>. Acesso em: 10 de nov. 2019.

COLÉGIO PEDRO II. **Sobre o Programa. Programa de Residência Docente**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: < <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/programa> >. Acesso em: 10 de nov. 2019.

COSTA, Jefferson Silva; ALBUQUERQUE, Tereza Cristina Cavalcanti de; CARNEIRO-LEÃO, Ana Maria dos Anjos. Letramento visual e formação de professores: a habilidade de leitura de imagens para o ensino de conceitos biológicos de um grupo de licenciandos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ENPEC, 2017. p. 01-09. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2165-1.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

COUBERT, Gustave. O homem desesperado (autorretrato). **Wikipedia**. 1843. Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Gustave\\_Courbet\\_auto-retrato.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Gustave_Courbet_auto-retrato.jpg) >. Acesso em: 10 set. 2019.

COZZA, Francesco. Hagar e Ishmael no Deserto. **Wikimedia Commons**. 1665. Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Francesco\\_Cozza\\_001.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Francesco_Cozza_001.jpg)>. Acesso em: 10 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Urânia ou Alegoria da Astronomia. **Spencer Alley**. 1660-70. Disponível em: < <http://spenceralley.blogspot.com/2019/03/francesco-cozza-1605-1682-rome.html>>. Acesso em: 10 set. 2019.

DALI, Salvador. Figura na janela. **Vírus da Arte & Cia**. 1925. Disponível em: < <https://virusdaarte.net/dali-figura-na-janela/> >. Acesso em: 10 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Cristo de São João da Cruz. **Wikipedia**. 1951. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Cristo\\_de\\_S%C3%A3o\\_Jo%C3%A3o\\_da\\_Cruz](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cristo_de_S%C3%A3o_Jo%C3%A3o_da_Cruz)>. Acesso em: 14 set. 2019.

DIONÍSIO, Angela P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação. 2014.

DONDIS, Donis. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fortes. 1991.

ELEY, Robin. Autorretrato. **Arcadja**. Auction Results. 2009. Disponível em: <[http://www.arcadja.com/auctions/pt/eley\\_robin/artist/404086/](http://www.arcadja.com/auctions/pt/eley_robin/artist/404086/)>. Acesso em: 14 set. 2019.

FELDMAN, Edmund. B. **Art as image and idea**. London: Prentice-Hall Inc. 1967.

GENTILESCHI, Artemisia. Suzana e os anciões. **Wikiart. Enciclopédia de Artes Visuais**. 1610. Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/artemisia-gentileschi/suzana-e-os-ancioes-1610>>. Acesso em: 10 set. 2019.

GOOGLE. **Gerencie o ensino e a aprendizagem com o Google sala de aula**. Disponível em: <[https://edu.google.com/intl/pt-BR\\_ALL/products/classroom/?modal\\_active=none](https://edu.google.com/intl/pt-BR_ALL/products/classroom/?modal_active=none)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa: uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual**. 2016. Dissertação (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic: The social interpretation of a language and meaning**. London: Edward Arnold. 1978.

\_\_\_\_\_. **An Introduction to Functional Grammar**. 2ª ed. London: Edward Arnold. 1994.

\_\_\_\_\_; MATTHIESSEN, Christian M.I.M. **Halliday's Introduction to Funcional Grammar**. 4. ed. London and New York: Routledge. 2014. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/270705/mod\\_folder/content/0/v.%20Halliday%20%20Matthiessen%20-%20Hallidays%20Introduction%20to%20Functional%20Grammar.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/270705/mod_folder/content/0/v.%20Halliday%20%20Matthiessen%20-%20Hallidays%20Introduction%20to%20Functional%20Grammar.pdf?forcedownload=1)>. Acesso em: 4 maio 2019.

HODGE, R; KRESS, G. **Social Semiotics**. Nova York: Cornell University Press. 1988.

HOUSEN, Abigail. Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer. In: VILLENEUEVE, Pat (ed.). **From periphery to center: Art museum education in the 21st century**. [S.I.: s.n.], 2007. p. 172-179.

IABELBERG, Rosa. Ensino de artes deve articular teoria e prática. **Jornal do Professor**. Arte na Escola. Portal do Professor, 66 ed., jan. 2012. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=77&idCategoria=8>>. Acesso em: 19 abr. de 2019.

JEWITT, Carey, OYAMA, Rumiko. Visual meaning: social semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, Theo; JEWITT, Carey. **The handbook of Visual Analysis**. London: Sage Publications, 2001. p. 134-157.

JEWITT, Carey. [MULTIMODALITY]. In: **GLOSSARY of multimodal terms**. Mode, 2012. Disponível em: <<https://multimodalityglossary.wordpress.com/multimodality/>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. São Paulo: Edusc. 2001.

\_\_\_\_\_. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, v. 5, p. 104-131. 1995.

KHALO, Frida. Coluna Partida. **Wikiart. Enciclopédia de Artes Visuais**. 1944. Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/frida-kahlo/the-broken-column-1944>>. Acesso em: 10 set. 2019.

KLEIMAN, Angela B. As abordagens de pesquisa na Linguística Aplicada. **Scripta**, Belo Horizonte, v.7, n.14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>>. Acesso em: 5 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9. ed. Campinas: Pontes. 2002.

KRESS, Gunther Rolf. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London: Routledge. 2010.

KRESS, Gunther Rolf; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: The grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge. 2006.

[LEITURA]. In: CEALE, **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura>>. Acesso em: 1 mar. 2019.

[LITERACY]. In: WEBSTER ONLINE. Disponível em: <<https://www.webster-dictionary.org/definition/literacy>>. Acesso em: 1 mar. 2019.

LUNA, Tatiana Simões. A pluralidade de vozes em aulas e artigos científicos. **Ao Pé da Letra**, Recife, v. 4, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedalettra/article/download/231516/25618>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

MANET, Édouard. Um Bar em Folies-Bergère. **Wikipedia**. 1882. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Um\\_Bar\\_no\\_Folies-Berg%C3%A8re](https://pt.wikipedia.org/wiki/Um_Bar_no_Folies-Berg%C3%A8re)>. Acesso em: 10 set. 2019.

MARQUES, Isabel A.; BRAZIL, Fabio. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo. Cortez. 2014.

MATISSE, Henri. Retrato de madame Matisse. **Adelaide Morgado Aquarelas**. 1905. Disponível em: <<https://petitscoquelicots.wordpress.com/2015/05/01/retrato-de-madame-matisse-1905-linha-verde/>>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec. 2004.

[MULTIMODALITY]. In. **Glossary of multimodal terms**. Mode, 2012. Disponível em: <<https://multimodalityglossary.wordpress.com/multimodality/>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

NOVELLINO, Marcia Olivé. **Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: análise de suas funções e significados**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007.

OLIVEIRA, Éder. **Rosa-marrom**. 2015. Disponível em: <<http://www.ederoliveira.net/obras#28>>. Acesso em: 10 set. 2019.

ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e os efeitos do trabalho simbólico**. São Paulo: Vozes. 1996.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte: revisão técnica: Nomi Ostrower**. 1. ed. Campinas: Editora Unicamp. 2013.

OTT, W. Robert. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA. M. Ana (org). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez. 2013.

PAIVA, Francis Arthuso. **A leitura de infográficos da revista Superinteressante: procedimentos de leitura e compreensão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PANOFSKY, E. **Significado nas artes visuais**. Tradução de Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva SA. 1991.

\_\_\_\_\_. **Early Netherlandish Painting, Its Origins and Character**. Cambridge: Harvard University Press. 1953.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte: Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo**. Lisboa: Presença. 1992.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida a João Pedro Fróis. **Noesis**. Lisboa, v. 52, p. 31-34, out/nov. 1999. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2365/1/Entrevista%20com%20o%20Prof.%20Michael%20Parsons.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

PASSOS, Juliana C.P. Arte como discurso ou discursividade nas linguagens artísticas. **Cena em Movimento**. Porto Alegre, 2. ed., 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cenamov/article/view/22824/13225>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

PAULA, Simone Grace. Formação continuada de professores: perspectivas atuais. **Paidéia**. Belo Horizonte, Ano.6, n. 6, p. 65-86, jan./jul. 2009. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/944>>. Acesso Em: 20 abr. 2019.

PICASSO, Pablo. Guernica. **Wikipedia**. 1937. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Guernica\\_\(quadro\)#/media/Ficheiro:Mural\\_del\\_Gernika.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Guernica_(quadro)#/media/Ficheiro:Mural_del_Gernika.jpg)>. Acesso em: 20 nov. 2019.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Ontens e hojes não fazem um amanhã: Aprendizagens resistentes em Artes Visuais. In: ENCONTRO DA ANPAP. MEMÓRIAS E INVENÇÕES, 26º, 2017. Campinas: **Anais** [...]. Campinas: ANPAP, 2017. p. 2832-2844. Disponível em: <[http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S01/26encontro\\_PIMENTEL\\_Lucia\\_Gouv%C3%AAa.pdf](http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S01/26encontro_PIMENTEL_Lucia_Gouv%C3%AAa.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2019.

PROCÓPIO, Renata B.; DE SOUZA, Patrícia Nora. **Letramento visual no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira**. The ESPecialist. São Paulo, SP. v. 31, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6241/0>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

RINGBOM, S. **Icon to Narrative: The Rise of the Dramatic Close Up in Fifteenth Century Painting**. Abo: Abo Akademie. 1965. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/367441840/Ringbom-1965>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria do Estado de Educação. **Currículo Mínimo 2013: Arte**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.rj.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=5c3c7b44-9c42-4cc2-bed1-85b10a7754d4&groupId=91317](http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=5c3c7b44-9c42-4cc2-bed1-85b10a7754d4&groupId=91317)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ROCKWELL, Norman. The Soda Jerk. **WIKIART** - Enciclopédia de Artes Visuais. 1953. Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/norman-rockwell/fount>>. Acesso em: 10/12/2019.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, M.A. FREIRE, D. E. MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**, Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2006. Disponível em: <[https://www.academia.edu/1387740/Letramento\\_e\\_diversidade\\_textual](https://www.academia.edu/1387740/Letramento_e_diversidade_textual)>. Acesso em: 14 fev. 2019.

ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura Lúcia O. Formação continuada: Contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educ**. Curitiba, v.10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

ROSSI, Maria Helena W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação. 2009. (Coleção Educação e Arte; v.2)

SAJEDI, Afarin. Chef Offer. **Artsy**. 2014. Disponível em: <<https://www.artsy.net/artwork/afarin-sajedi-chef-offer-2>>. Acesso em: 10 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Rest. **Artsy**. 2019. Disponível em: <<https://www.artsy.net/artwork/afarin-sajedi-rest>>. Acesso em: 10 set. 2019

SANTAELLA, Lúcia. **Como eu ensino: Leitura de Imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos. 2012.

\_\_\_\_\_. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense. 2007. (Coleção Primeiros Passos; 103)

\_\_\_\_\_. **A teoria geral dos signos: semiose e autogeração**. São Paulo: Editora Ática. 1995.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried . **Imagem – Cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras. 1997.

SANTOS, Conceição Cristina. A Biblioteca como espaço estimulador do desenvolvimento do leitor: uma experiência da biblioteca Comunitária Salão do Encontro. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v. 11, n. 14, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/download/12961/10202>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 36, n. 128, p. 451-472, 2006. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SILVA, Caetana Juracy R. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: Comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-ifcomentadafinal&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-ifcomentadafinal&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA, Djanira. M. Onírico. **Folha de São Paulo**. 1950. Disponível em: <<https://guia.folha.uol.com.br/exposicoes/2019/02/com-djanira-masp-inicia-programacao-com-foco-no-feminismo.shtml>>. Acesso em: 10 set.2019.

SILVA, Everson Melquiades A. **A formação do arte/educador: Um estudo sobre a história de vida, experiência e identidade**. 2010. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3761/1/arquivo230\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3761/1/arquivo230_1.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SILVA, Josie Agatha P.; DICHEIKO, Letícia Lais; MARTINS NETO, Luzita E. A leitura de imagens de Panofsky como possibilidade de aproximação entre Arte e *Ciência*. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**. Vigo, n. extraordinário, p. 4887-4893, 2017. Disponível em: <[https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2017nEXTRA/36\\_a\\_leitura\\_de\\_imagens\\_de\\_panosky\\_como\\_posibilidad.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/36_a_leitura_de_imagens_de_panosky_como_posibilidad.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2019.

SILVA, Maria Zenaide V. **O letramento multimodal crítico no Ensino Fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente**. 2016. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Monica Maria P; ALMEIDA, Daniele B. L. Linguagem Verbal, Linguagem Verbo-Visual: Reflexões teóricas sobre a perspectiva Sócio-Semiótica da Linguística Sistêmico Funcional. **Odisséia**. Natal, v.3, n.1, p. 36-56, jan-jul. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/12686/9161>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento visual. **STIS Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC-Cadernos Didáticos e Anais**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116/2714>>. Acesso 13 dez. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Ementário Artes Visuais** – Licenciatura. DEP – Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica. 2019-20. Disponível em: <[http://www.ementario.uerj.br/cursos/artes\\_visuais\\_licenciatura.html#pratica\\_edu](http://www.ementario.uerj.br/cursos/artes_visuais_licenciatura.html#pratica_edu)>. Acesso em: 20 dez.2019.

\_\_\_\_\_. **Fluxograma Curso**: Artes Visuais. Currículo: Licenciatura em Artes Visuais. DEP – Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica. 2012. Disponível em: <[http://www.dep.uerj.br/fluxos/artes\\_visuais\\_licenciatura.pdf](http://www.dep.uerj.br/fluxos/artes_visuais_licenciatura.pdf)>. Acesso em: 20 dez.2019.

\_\_\_\_\_. **Graduação**. ArtUERJ. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <[http://www.art.uerj.br/paginas/ensino/\\_cursos.html](http://www.art.uerj.br/paginas/ensino/_cursos.html)>. Acesso em: 20 dez.2019.

\_\_\_\_\_. **Atividades Acadêmico-Científico-Culturais**. IBRAG. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.ibrag.uerj.br/index.php/2014-11-05-17-02-47/101-habilitacoes/aacc/471-atividades-academico-cientifico-culturais.html>>. Acesso em: 20 dez.2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Cursos e Disciplinas**. Escola de Belas Artes – EBA|UFRJ. Disponível em: <<https://eba.ufrj.br/cursos-disciplinas/>>. Acesso em: 20 dez.2019.

\_\_\_\_\_. **Distribuição Curricular. Habilitação de Graduação em Licenciatura em Ed Artística** – Artes Plásticas. Sistema Integrado de Gestão Acadêmica. <https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/9BAE576E-92A4-F713-002D-7A10954B6C8C.html>Acesso em: 20 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Licenciatura em Educação Artística**: Artes Plásticas e Desenho. Pró-Reitoria de Graduação – PR1. Disponível em: <<https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/index.php/cursos-de-graduao-mainmenu-124/167-cursos/1/139-licenc-em-educao-artstica-artes-plsticas-e-desenho>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Requisitos Curriculares Complementares (RCC)**. Pró-Reitoria de Graduação – PR1. Disponível em: <<https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/index.php/cursos-de-graduao-mainmenu-124/funcionamento-cursos-140/342-requisitos-curriculares-complementares-rcc>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

VAN LEEUWEN, Theo; JEWITT, Carey. **The handbook of Visual Analysis**. London: Sage Publications. 2001.

WELSH, Teresa; WRIGHT, Melissa. **Media literacy and visual literacy in Information literacy in the digital age**. 2010. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/topics/computer-science/visual-literacy>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

WILEMAN, Ralph. E. **Visual communicating**. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications. 1993.

WITZ, Dan. Jillian Dolorosa (Tristeza). **Wikiart**. Enciclopédia de Artes Visuais. 2015. Disponível em: < <https://www.wikiart.org/pt/dan-witz/jillian-dolorosa-sorrowing-2015>>. Acesso em: 10 set. 2019

WOOK, Han. Y. Face. **Corridor Contemporary**. 2013. Disponível em: < <https://corridorcontemporary.com/collection/han-young-wook/> >. Acesso em: 10 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Face. Blue Eyes **Corridor Contemporary**. 2013. Disponível em: < <https://corridorcontemporary.com/collection/han-young-wook/> >. Acesso em: 10 dez. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman Editora. 2005.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

### QUESTIONÁRIO I (Aplicado no primeiro dia do Curso de Extensão)



#### PESQUISA: “O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO VISUAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

#### IDENTIFICAÇÃO

1. Qual o seu nome:

2. Sua faixa etária:

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) De 50 a 54 anos.
- (F) 55 anos ou mais.

#### FORMAÇÃO ACADÊMICA

3. Graduação

- (A) Bacharelado em \_\_\_\_\_  
na Instituição \_\_\_\_\_
- (B) Licenciatura em \_\_\_\_\_  
na Instituição \_\_\_\_\_

4. Pós-Graduação

- (A) Especialização em \_\_\_\_\_  
na Instituição \_\_\_\_\_
- (B) Mestrado em \_\_\_\_\_  
na Instituição \_\_\_\_\_
- (C) Doutorado em \_\_\_\_\_  
na Instituição \_\_\_\_\_
- (D) Pós-doutorado em \_\_\_\_\_  
na Instituição \_\_\_\_\_

5. Há quantos anos obteve o nível de escolaridade assinalado:

- (A) Há menos de 2 anos.
- (B) De 2 a 7 anos.
- (C) De 8 a 14 anos.
- (D) De 15 a 20 anos.
- (E) Há mais de 20 anos.

#### FORMAÇÃO EM ARTE

6. Qual sua área de formação em Arte?

- (A) Artes Visuais
- (B) Dança
- (C) Música
- (D) Artes Cênicas

7. Qual a ênfase adotada nas disciplinas voltadas para a prática de ensino de Arte na sua graduação?

- (A) Técnicas para desenvolvimento de práticas artísticas.
- (B) História de Arte.
- (C) Análise crítica e leitura de imagens.

8. Você cursou alguma disciplina, voltada para práticas de ensino, que discutia leitura de imagens ou letramento visual para os discentes na sua licenciatura em Arte? Qual?

9. Fez algum Curso de Extensão em Artes Visuais? Qual?

#### PERFIL PROFISSIONAL

10. Em qual (quais) segmento(s) da Educação Básica leciona:

- (A) Educação Infantil
- (B) Fundamental I
- (C) Fundamental II
- (D) Ensino Médio

11. Em qual das redes leciona?

- (A) Municipal
- (B) Estadual
- (C) Federal
- (D) Privada

12. Qual a sua carga horária semanal?

--

13. Além da atividade como docente, exerce alguma atividade de cunho artístico? Qual (quais)?


14. Há quantos anos trabalha como professor(a)?

- (A) Há menos de 2 anos.  
 (B) De 2 a 7 anos.  
 (C) De 8 a 14 anos.  
 (D) De 15 a 20 anos.  
 (E) Há mais de 20 anos.

#### PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

15. Você costuma promover discussões, estimular os alunos a expressarem suas opiniões e desenvolverem argumentos sobre obras de Artes Visuais (fotografias, pinturas, esculturas, desenhos, ilustrações, entre outras)? Você fornece aos alunos algum roteiro para auxiliá-los nessa análise?


16. Que recursos pedagógicos você costuma utilizar na sua prática?


#### CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DO PROFESSOR NA ÁREA DESSA PESQUISA

Diga em poucas palavras:

17. O que você entende por Letramento Visual?



18. Quais métodos você utiliza para fazer análise de imagens? E qual o aporte teórico que utiliza?


19. O que significa por Semiótica Social para você?


20. O que é Gramática do Design Visual para você? Já utilizou seus critérios em alguma de suas análises ou como método para leitura de imagens?


21. Você teve acesso aos assuntos tratados nesta pesquisa na sua graduação? Em qual Disciplina?


Obrigada professor(a)! Sua participação é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO II (Aplicado no último dia do Curso de Extensão)



**PESQUISA: “O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO VISUAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA**

### QUESTIONÁRIO II – Práticas Pedagógicas

#### IDENTIFICAÇÃO

1. Qual o seu nome:


2. Disciplina de formação ou que leciona:


#### PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

3. Na sua opinião, a utilização das teorias apresentadas nesse curso, poderá ajudá-lo (a) a promover discussões, a estimular os alunos a expressarem suas opiniões e desenvolverem argumentação a respeito de obras de Artes Visuais (fotografias, pinturas, esculturas, desenhos, ilustrações entre outros)? Justifique:


4. As discussões e os conhecimentos, compartilhados nesse curso, poderão ajudá-lo (a) na mediação de atividades de leitura de imagens e na elaboração de um roteiro de leitura de imagens e obras de artes visuais?


5. Que recursos pedagógicos você poderá passar a utilizar, nas suas práticas de sala de aula, a partir das discussões e dos conhecimentos adquiridos neste curso?


#### CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DO PROFESSOR NA ÁREA DA PESQUISA

6. O que entendeu por Letramento Visual?


7. Quais métodos utiliza ou passará a utilizar para fazer leitura de imagens?


8. O que entendeu por Semiótica Social?


9. O que entendeu por Gramática do Design Visual?


10. O que entendeu sobre a metafunção interativa, suas categorias e subcategorias?


11. Diante das discussões levantadas no minicurso, como você avalia a abordagem dada as práticas para o desenvolvimento do Letramento Visual na Educação Básica, nos cursos de licenciatura em Arte?


## **OBJETIVOS DO QUESTIONÁRIO**

1. Traçar o perfil dos Professores cursistas de Arte considerando informações sobre:
  - a. Faixa etária
  - b. Formação Acadêmica
  - c. Tempo de conclusão da graduação
  - d. Interesse em formação continuada
  - e. Perfil profissional
  
2. Investigar questões relacionadas à prática profissional
  - a. Abordagem metodológica utilizada
  - b. Práticas pedagógicas relacionadas a leitura de imagens
  
3. Conhecimentos prévios do Professor específicos sobre a temática da pesquisa
  - a. Letramento Visual
  - b. Semiótica Social
  - c. Gramática do Design Visual
  - d. Questões relacionadas a arte/educação



## APÊNDICE C

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II



---

### ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA

1. Você costuma promover debates com os alunos sobre obras de Arte e imagens da cultura visual?
2. Que tipo de abordagem você contempla no seu planejamento de curso a leitura de imagens? Subjetiva ou formal? Como trabalha?
3. Você oferece algum roteiro de análise das imagens apresentadas?
4. Quais recursos você utiliza nas práticas pedagógicas voltadas para a leitura de imagens?
5. Qual sua opinião sobre as leituras das imagens realizadas pelos seus alunos?
6. Como foi a abordagem da temática leitura de imagens e letramento visual nas disciplinas voltadas para a prática de ensino na sua graduação?
7. Qual a principal abordagem das disciplinas voltadas para a prática de ensino na sua graduação?
8. Como você considera a oferta de cursos voltados para práticas de ensino em letramento visual e leitura de imagens?

## APÊNDICE D

TCLE (Aplicado no primeiro dia do Curso de Extensão)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada “**O desenvolvimento do Letramento Visual no processo ensino-aprendizagem de Arte na Educação Básica: Uma contribuição para formação docente continuada**”, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é refletir e discutir de que modo os estudos sobre letramento visual na formação continuada de professores de Arte podem colaborar na realização de ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento de práticas de leitura de imagens na Educação Básica.

**2. PROCEDIMENTOS:** a sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista e de dois questionários com questões semiabertas. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora e dos questionários de aproximadamente vinte minutos. As entrevistas poderão ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos e serão gravadas em vídeo ou no gravador do telefone celular, transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente a pesquisadora terá acesso. Os sujeitos dessa pesquisa poderão ainda participar de oficinas e de rodas de conversa. Serão retiradas fotos e/ou realizadas filmagens para registrar esses encontros. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/CPII.

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o caso do participante apresentar algum constrangimento durante a entrevista. Entende-se risco como a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. Objetivando minimizar esses riscos, a pesquisadora se responsabiliza por evitar e por indenizar eventuais danos decorrentes da pesquisa. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: Este estudo poderá auxiliar os professores na promoção de práticas de leitura de imagens e textos multimodais; poderá contribuir para a criação de novas estratégias de ensino-aprendizagem fundamentadas pela Semiótica Social e pela Gramática do Design Visual que visem auxiliar os professores no processo de letramento visual e no desenvolvimento da leitura e interpretação de imagens.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**5. LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar se justificar. Se desejar sair da pesquisa, você não sofrerá qualquer prejuízo.

**6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo.

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,  
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –  
Rio de Janeiro, CEP 29921-903  
TEL: 21 3891-0020 – Email: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)  
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

Rubrica Pesquisador: \_\_\_\_\_  
Rubrica participante: \_\_\_\_\_



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II**



Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

**7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Andrea Santos Alves pelo telefone (021) 99473-0922 ou pelo e-mail: [a2alves@gmail.com](mailto:a2alves@gmail.com). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: __/__/__
-------------------------------	----------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: __/__/__
---------------------------------	----------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903  
TEL: 21 3891-0020 – Email: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)  
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>