

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**PÓS-GRADUAÇÃO – ESPECIALIZAÇÃO**  
**EM ARTES**  
**ENSINO E PERCURSOS POÉTICOS**



**MONOGRAFIA**

**A leitura de imagem nas Artes Visuais – um  
estudo de caso em uma escola pública**

**Simone Vagheti Ribeiro**

**Pelotas, 2013**

**SIMONE VAGHETTI RIBEIRO**

**A leitura de imagem nas Artes Visuais – um estudo de caso em uma escola pública**

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação – Especialização em Artes, Área de Concentração: Artes Visuais, terminalidade: Ensino e Percursos Poéticos da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maristani Polidori Zamperetti

Pelotas, 2013

## **Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maristani Polidori Zamperetti (CA/UFPeI)  
(Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Larissa Patron Chaves (CA/UFPeI)  
(Banca examinadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Ângela Balzano Neves (CA/UFPeI)  
(Banca examinadora)

## Resumo

Esta monografia é resultado de uma pesquisa de campo, que teve por objetivo geral investigar a importância da leitura de imagem como possibilidade pedagógica e metodológica nas aulas de Arte com alunos do Ensino Fundamental. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa e se caracteriza como um estudo de caso, por meio de observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com a professora de Artes Visuais. A abordagem teórica da pesquisa foi embasada em Ana Mae Barbosa (1991), por ter lançado os primeiros debates em relação à leitura de imagem, Maria Helena Wagner Rossi (2003) e Fernando Hernández (2007) cujas pesquisas apontam importantes discussões no que se refere a métodos de leitura de imagens em sala de aula. A análise dos dados revelou que os alunos aprendem apenas a identificar o que se vê na imagem, o título, ano, local, nome do autor, técnicas utilizadas, objetos e formas contidas, tratando-se de uma aprendizagem baseada na descrição narrativa dos atributos da imagem. Nesta abordagem didático-pedagógica do Ensino de Artes Visuais verificou-se que é dada pouca importância às imagens do cotidiano dos alunos, como também ao desenvolvimento de sua capacidade crítica em relação às imagens apresentadas. Portanto, espero que essa pesquisa possa contribuir com os estudos referentes à leitura de imagem, uma vez que é de suma importância para os professores e futuros professores de Artes Visuais a construção do conhecimento artístico e o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo.

Palavras-Chave: Ensino de Artes Visuais. Leitura de Imagem. Prática Pedagógica.

## **Abstract**

This monograph is the result of a field research, which aimed at investigating the importance of reading image as a pedagogical and methodological possibility in the teaching art classes to elementary school students. The study has a qualitative approach and is characterized as a case study through classroom observations and semi-structured interviews with the teacher of Visual Arts. The theoretical approach of the research was based on Ana Mae Barbosa (1991), for having launched the first debates in relation to image reading, Maria Helena Wagner Rossi (2003) and Fernando Hernández (2007) whose research point to important discussions regarding methods to read images in the classroom. Data analysis revealed that students learn to identify just what you see in the image, the title, year, place, name of author, techniques, objects and forms contained, in the case of learning based on the narrative description of the attributes image. In this pedagogical-didactic approach of teaching Visual Arts found that there is insufficient attention to the everyday images of students, but also to develop their critical skills in relation to the images presented. So I hope that this research will contribute to studies related to image reading, since it is of paramount importance for teachers and future teachers of Visual Arts building artistic knowledge and the development of a critical reading of the world.

Key-Words: Visual Arts Teaching. Image Reading. Teaching Practice.

## Lista de Figuras

FIGURA 1: Fotografia do exercício intitulado “Ritmo visual, colorir e criar efeitos” – 22.11.2012.....	29
FIGURA 2: Fotografia da reprodução da obra “Mickey Mouse” – 22.11.2012.....	30
FIGURA 3: Fotografia de uma Releitura da obra “Operários, 1933 – 22.11.2012...	30
FIGURA 4: Fotografia da reprodução da obra “Paisagem com touro”, 1925 – 22.11.2012.....	30
FIGURA 5: Fotografia de alguns dos trabalhos realizados pelos alunos – 22.11.2012.....	32
FIGURA 6: Fotografia dos pôsteres expostos na sala de aula – 22.11.2012.....	33
FIGURA 7: Fotografia da composição impressa da reprodução da obra “Paisagem com touro” – 22.11.2012.....	34
FIGURA 8: Fotografia dos trabalhos “Recorte, colagem e composição” – 22.11.2012.....	35
FIGURA 9: Fotografia da releitura intitulada “Lula_operários modus operandi” – de Felipe Oliveira Mendes – 29.11.2012.....	37
FIGURA 10: Fotografia do esboço dos elementos da obra apresentado pela professora aos alunos da sexta série – 29.11.2012.....	37
FIGURA 11: Fotografias de trabalhos finalizados do exercício “Composição e colagem” – 29.11.2012.....	39
FIGURA 12: Fotografias de trabalhos não concluídos do exercício “Composição e colagem” – 29.11.2012.....	39
FIGURA 13: Fotografia do esboço dos elementos da obra apresentado pela professora aos alunos da quinta série – 29.11.2012.....	40
FIGURA 14: Fotografias do exercício “Composição e colagem” – 29.12.2012.....	42
FIGURA 15: Fotografias de trabalhos finalizados do exercício “Ritmo visual, colorir e criar efeitos” – 29.12.2012.....	43
FIGURA 16: Fotografia da reprodução da obra “A morte de Marat”, 1793, Jacques Louis David – 04.12.2012.....	44
FIGURA 17: Fotografia da reprodução da obra “Guernica”, 1937, Pablo Picasso – 04.12.2012.....	45

FIGURA 18: Fotografia da reprodução “Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Cédula”, 1970, Cildo Meireles – 04.12.2012.....	46
FIGURA 19: Fotografias do exercício intitulado “Cartazes” – 04.12.2012.....	47
FIGURA 20: Fotografias do exercício intitulado “Composição com figuras Humanas” – 04.12.2012.....	49

## Sumário

<b>Resumo.....</b>	<b>3</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>4</b>
<b>Lista de Figuras.....</b>	<b>5</b>
<b>Sumário.....</b>	<b>7</b>
<b>Apresentação.....</b>	<b>8</b>
<b>1. Antecedentes e questões da pesquisa.....</b>	<b>9</b>
<b>2. Um breve enfoque do Ensino de Arte no Brasil.....</b>	<b>14</b>
<b>3. A inserção da leitura de imagem no Ensino de Arte.....</b>	<b>19</b>
3.1. Processos metodológicos de leituras de imagem em sala de aula.....	23
<b>4. Metodologia da pesquisa.....</b>	<b>27</b>
<b>5. Observações e os dados coletados – possibilidades de análise.....</b>	<b>29</b>
5.1 Um confronto entre a fala da professora e as observações em sala de aula .....	49
<b>6. Considerações finais.....</b>	<b>56</b>
<b>Referências.....</b>	<b>58</b>



## **Apresentação**

Essa monografia apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola pública da cidade de Pelotas, RS, em relação à leitura de imagem como processo pedagógico no Ensino de Artes Visuais.

A pesquisa está subdividida nos seguintes capítulos:

No primeiro capítulo, *Antecedentes e questões da pesquisa*, relato meu interesse pelo tema, articulando com minha trajetória acadêmica e a pesquisa de conclusão do curso Artes Visuais – Licenciatura, com dados iniciais que me levaram refletir sobre o tema, destacando os autores que foram utilizados para o embasamento teórico.

O segundo capítulo, *Um breve enfoque do Ensino de Arte no Brasil*, apresento um pequeno histórico sobre a trajetória do Ensino de Arte no Brasil, embasando-me nos textos de Biasoli (1999), Iavelberg (2003) e Ferraz e Fusari (1999).

No terceiro capítulo, *A inserção da leitura de imagem no Ensino de Arte*, abordo a inserção da leitura de imagem, os conceitos de leitura e imagem e também apresento alguns métodos de leituras através de autores que falam sobre o assunto no processo educacional.

O quarto capítulo, *Metodologia da pesquisa*, apresento os procedimentos utilizados para a pesquisa, observações, entrevistas, registros escritos, gravados e fotográficos.

E no quinto e último capítulo, *Observações e os dados coletados – possibilidades de análise*, relato as observações e entrevista na escola, confrontando os dados encontrados com as leituras feitas sobre o assunto, e logo após é apresentada as considerações finais.

## 1. Antecedentes e questões da pesquisa

Nas experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado I e II, do Curso de Artes Visuais – modalidade Licenciatura, do Instituto de Artes e Design (IAD) <sup>1</sup>, da Universidade Federal de Pelotas, constatei que, a partir das observações das práticas docentes nas escolas, uma das principais e mais recorrentes atividades desenvolvidas na disciplina de Artes é o “desenho”. A maioria das propostas são voltadas às atividades do desenho espontâneo, sem amparo numa temática ou especificidade da linguagem, tampouco na história e na produção artística. Geralmente, esse exercício envolve somente o depoimento descritivo do aluno sobre as razões da escolha do tema. Além disso, uma grande parte destes desenhos são cópias mimeografadas para colorir.

A partir disso fiz uma pesquisa em uma escola municipal de Pelotas (RS) para o trabalho de conclusão de curso de graduação (RIBEIRO, 2010). Este trabalho foi intitulado: *Propostas e processos avaliativos do desenho desenvolvidos por uma professora de Artes Visuais em uma escola pública de Pelotas*, e teve por objetivo geral, investigar como a professora desenvolve atividades com a linguagem do desenho e como é realizada a avaliação desta atividade.

Por meio das observações em sala de aula, os dados coletados e as entrevistas com a professora de Arte pude perceber uma prática pedagógica voltada para desenhos estereotipados, cópias e imitações, não havendo outros parâmetros a não ser os modelos da professora. Ao propiciar um ensino baseado num modelo para o aluno copiar, ela impede o desenvolvimento da imaginação e inibe a manifestação expressiva e criativa.

Uma das propostas apresentadas pela professora de Arte era a criação de um desenho através da releitura de uma imagem impressa de uma obra de arte, no qual percebi que não houve uma apreciação, os alunos simplesmente copiaram a imagem do quadro, não realizando a releitura. De acordo com Barbosa releitura significa

reler, ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez. [...] É olhar o mundo a nosso redor e criar a partir de tantas coisas que vemos no mundo, na arte, na TV... enfim tudo aquilo que nossa retina registra pode ser usado (BARBOSA, 2005, p. 145).

---

<sup>1</sup> A partir de 2010 o Instituto de Artes e Design passou a chamar Centro de Artes (CA).

Neste sentido releitura é uma nova interpretação da obra a partir da visão que o aluno tem do mundo, de sua vivência e cultura. A releitura se orientada de forma adequada propicia a construção de muitos conhecimentos no ensino e aprendizagem em arte.

Hoje fazemos parte de uma sociedade da imagem e as instituições educacionais precisam inserir discussões sobre leitura de imagens em suas práticas educativas, se almejam a formação de um cidadão consciente e crítico dentro e fora da escola.

Sendo assim, a pesquisa apresenta como tema: A leitura de imagens como processo pedagógico no Ensino de Arte em uma escola pública da cidade de Pelotas. Para tanto, proponho-me a investigar como a professora de Artes Visuais trabalha a leitura de imagens em sala de aula?

Partindo desta problemática, é necessário elucidar alguns questionamentos, tais como:

- Quais os conteúdos de Artes Visuais trabalhados nas séries finais do Ensino Fundamental?
- A professora utiliza imagens nas aulas de Arte? Que tipo de imagens?
- Se isso ocorre, qual a metodologia utilizada nas suas aulas?

A pesquisa apresenta como objetivo geral investigar a importância da leitura de imagem como uma possibilidade pedagógica e metodológica nas aulas de Arte com alunos do Ensino Fundamental.

O estudo teve como objetivos específicos estudar o percurso do ensino de Arte no Brasil, a inserção da leitura de imagens no Ensino da Arte, o conceito de leitura e imagem, como também analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), no que se refere ao Ensino da Arte para o Ensino Fundamental, verificando o método de leitura de imagem em sala de aula.

A abordagem teórica da pesquisa foi embasada em autores como: Ana Mae Barbosa (1991), por ter trazido à discussão a relação leitura de imagem com o Ensino de Arte; Maria Helena Wagner Rossi (2003) e Fernando Hernández (2007) cujas pesquisas apontam importantes discussões no que se refere a métodos de leitura de imagens em sala de aula, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte (1997) e a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Para Ana Mae Barbosa (1991), a leitura de imagens na escola prepara os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, seja artística ou não.

Maria Helena Rossi (2003, p. 9) afirma que “a cultura vivida pelo aluno de hoje se caracteriza pela saturação de imagens, e a maioria das informações que ele recebe chega através delas”. Por isso o professor (a) de Arte precisa questionar a sua prática pedagógica no âmbito da cultura visual.

Segundo Hernández (2007) um projeto de trabalho auxiliaria no ensino e aprendizagem da leitura de imagens. O trabalho com projetos envolve o aluno em investigação de um tema ou um problema, as ações e os conhecimentos necessários para a compreensão são discutidos e planejados entre o professor e os alunos, todos têm responsabilidades. A aprendizagem se dá durante todo o processo que tem como base as experiências dos próprios sujeitos que constituem o centro do processo educativo.

A seguir, apresento um breve resumo de trabalhos acadêmicos que utilizei como aporte teórico para esta monografia, cujos estudos têm como base a temática da leitura de imagens no ensino de Arte Visuais.

Márcia Maria de Sousa (2006), em seu trabalho de dissertação intitulado: *Leitura de imagens na sala de aula relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos*, apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, tem como objetivo analisar a relação entre formação continuada do professor de Arte e a compreensão que este docente possui de aspectos conceituais e metodológicos relativos à leitura de imagens norteadores da produção de saberes e práticas que caracterizam o seu trabalho na sala de aula. O foco da investigação situa-se nas práticas de sala de aula de uma professora de artes visuais/plásticas que atua na rede municipal de ensino de Uberlândia e que participa de dois grupos de estudos de professores de Arte locais: um do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) – ligado à Secretaria Municipal de Educação - e outro, do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte (NUPEA) – ligado ao Departamento de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia. Neste trabalho, a Abordagem Qualitativa apresenta-se como metodologia de pesquisa que possibilita a articulação de um diálogo entre as ações realizadas nos grupos de estudos e a atuação docente no tocante às práticas de leitura de imagens. Dessa forma, busca-se conhecer e

analisar, sob o ponto de vista dessa professora, o papel dos grupos de estudos em dois diferentes modos: no aprofundamento de questões teóricas e metodológicas relacionadas ao ensino das artes visuais/plásticas e na conscientização dos profissionais dessa área de ensino, para elucidar a necessidade de promover leituras significativas de imagens na interação com seus alunos.

Edimara Alves Fagundes (2012), em seu trabalho de dissertação, apresentado à Universidade Tuiuti do Paraná ao programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação, teve como objetivo geral compreender como os/as professores/as realizam as atividades de leitura de imagem com vistas ao ensino da arte na educação básica. Para tanto, busca compreender a inserção da leitura de imagem no ensino da arte, analisar a prática do/a professor/a de arte no ensino fundamental e médio de escolas estaduais de Curitiba, com relação à leitura de imagem nas aulas de arte, refletindo sobre as possibilidades e limites da atividade de leitura de imagem no ambiente escolar. A metodologia tem abordagem qualitativa, fazendo-se uso da pesquisa colaborativa, do grupo focal e acompanhando as atividades realizadas por dois professores/as. Possibilita-se, assim, um diálogo entre professores/as, revelando as suas práticas e como essas podem anunciar uma determinada realidade. A pesquisa defende o ponto de vista de que a leitura de imagem, nas aulas de arte, pode ampliar a criticidade e a criatividade, e, quando envolvidas no contexto do/a estudante, adquirem um maior nível de significação, uma vez que se liga a sua sensibilidade que, normalmente, é negada no espaço escolar. Desta forma, é necessário criar bases para que o/a professor/a possa oferecer essas condições ao/a aluno/a.

Denise Velho da Silva (2006), em sua monografia intitulada: *A leitura de imagem como parte de uma proposta pedagógica no ensino aprendizagem da arte*, apresentada ao Curso de Pós-Graduação – Ensino da Arte da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, teve como base refletir sobre o Ensino da Arte na escola, bem como, compreender a leitura de imagens como proposta pedagógica, e se esta contempla ou não o real papel da arte na educação. O objetivo principal foi analisar as possíveis contribuições da arte no espaço escolar, bem como a prática da leitura de imagens como recurso pedagógico no ensino e aprendizagem da arte. As propostas de leitura de imagem no ensino e aprendizagem da arte, utilizadas nas escolas foram apresentadas a partir de

imagens fixas e móveis e, por meio das quais pode refletir como se dá a mediação e a construção de conhecimento entre professores/as e alunos/as.

Vanderléia Moreira Barrozo (2011) apresenta uma pesquisa para o trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Humanas – UNIMES, que tem como tema a leitura de imagem no contexto escolar, que teve por objetivo apresentar estratégias de Leitura de Imagem no ensino fundamental a partir de pesquisa bibliográfica. A escolha do tema deu-se pelo fato de que nos dias atuais, o significado da palavra “texto” vai mais além do que uso da linguagem escrita. Por isso, os arte-educadores devem oportunizar aos alunos os caminhos para leitura de imagens, sejam aquelas produzidas pela publicidade ou pela arte, levando-os ao domínio dos códigos visuais através da sensibilização, da familiarização e do contato frequente com as imagens.

Luciane Idêne dos Santos (2006), em sua monografia intitulada: *A leitura de imagens visuais como recurso pedagógico no ensino da arte: Uma experiência com alunos do ensino fundamental*, apresentada à Diretoria de Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, para a obtenção do título de especialista em Ensino da Arte, teve por objetivo refletir sobre diferentes questões relacionadas à leitura e interpretação de imagens visuais, assim como proporcionar ao educador de Arte momentos de análise da sua prática pedagógica. O estudo visou investigar os problemas de interpretação de imagens visuais, quais as dificuldades apresentadas pelos alunos. A pesquisa de campo foi composta por experiências com alunos do Ensino Fundamental em que realizaram diferentes leituras e interpretações de imagens utilizando a linguagem escrita e também plástica. Com auxílio da pesquisa percebeu-se a dificuldade do aluno no momento de interpretar e ter que escrever, mas, a facilidade em trabalhar a produção artística.

Os estudos citados acima relatam a importância da leitura de imagens como processo e recurso pedagógico e que deve estar presente no Ensino de Arte, pois possibilita ao aluno à compreensão dos conhecimentos artístico, culturais e estéticos, o que me levou então a escolha desses trabalhos para subsidiar a fundamentação teórica desta pesquisa.

## **2. Um breve enfoque do Ensino de Arte no Brasil**

Para poder entender o ensino da Arte no Brasil, é preciso voltar um pouco no tempo, buscando compreender as mudanças ocorridas no sistema educacional da área da arte.

Segundo Biasoli (1999), em 1549 os jesuítas vieram para o Brasil sob a ordem da classe dominante portuguesa para pacificar os índios, a fim de transformá-los numa possível classe trabalhadora. A partir de suas ações, surge a primeira manifestação do Ensino de Arte no Brasil. O trabalho atinge adultos e crianças, que por meio da dança, música, teatro e diálogos em versos são educados com o objetivo de estabelecer os padrões comportamentais determinados pela Igreja Católica. Em 1759 ocorre a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, novas modificações foram impostas para o Ensino de Arte, mais especificamente, para o ensino do desenho e para a criação de aulas públicas de geometria. Estas propostas tiveram pouca repercussão, em virtude do apelo e das formas utilizadas para obrigar a participação do público nessas aulas. Contudo, tais aulas sofrem mudanças, como por exemplo, o acréscimo do desenho de modelo vivo, por meio de aulas régias, em 1800, em que a imagem desenhada obedecia rigorosamente aos padrões de beleza estabelecidos pelo código neoclássico, trazidos da Itália pelos professores que ministravam as aulas.

Com a vinda de D. João VI para o Brasil em 1808, o país passa por várias mudanças significativas, tais como: a implantação da Imprensa Régia (1808), a criação do Jardim Botânico do Rio (1810), que incentiva o levantamento das variedades de plantas e animais para estimular expedições científicas, entre outras. Em relação à educação ainda não havia de modo geral uma política educacional sistematizada e planejada. Em 1816, chega ao Brasil a Missão Francesa, e instala-se a Academia Imperial de Belas-Artes no Rio de Janeiro. Ao chegar ao país, a Missão Francesa encontra uma arte com traços originais, o Barroco brasileiro, realizado por artistas que eram considerados, pelas camadas superiores, como simples artesãos. Assim, o Barroco passa a ser substituído pelo Neoclassicismo trazido pelos franceses, o que ocasiona o distanciamento entre a arte acadêmica e a arte popular (BIASOLI, 1999). Desta forma, o ensino neoclássico se dá através

da mimese – cópia de modelos e do natural – pela repetição mecânica de modelos, e não por imitação ativa sobre o modelo da natureza ou da cultura. Era desejável uma aproximação com o modelo na cópia, embora na academia ocorresse, entre alguns artistas, o uso do modelo como ponto de partida para a realização de um trabalho mais expressivo. [...] O ensino neoclássico concretiza-se por intermédio de penosos exercícios formais (IAVELBERG, 2003, p. 110).

A partir disso surgem novas vertentes para o Ensino de Arte no Brasil. Iavelberg (2003) menciona duas vertentes para educação escolar em arte: Idealista Liberal e Realista Progressista. Na tendência Idealista Liberal, a educação, sozinha poderia garantir a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. São escolas dessa tendência: Escola Tradicional, Escola Renovada Progressista, Escola Renovada Não-Diretiva e Escola Tecnicista. Na tendência Realista Progressista, discutem-se as contribuições da escola para a conscientização do povo. São elas: Escola Libertadora, Escola Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos.

O marco inicial da Escola Tradicional no Brasil é a República. Rui Barbosa, que foi influenciado por modelos educativos estrangeiros, copiava as propostas de ensino de desenho e transcrevia sem nenhuma preocupação com a cultura nativa (1889). Na prática das escolas, prevalecia a concepção neoclássica com ênfase na linha, no contorno, no traçado e a repetição de modelos que visavam o aprimoramento e destreza dos estudantes para vida profissional. Na Escola Tradicional, enfatizava-se o ensino de conteúdos, e o produto da aprendizagem era a reprodução, e não o processo. A aprendizagem era receptiva, os métodos eram a exposição verbal e a demonstração da matéria norteada por uma concepção de ensino autoritária.

A Escola Nova ou Escola Ativa surge no Brasil em 1930 e sua disseminação ocorre em 1950/1960. Defende-se a livre expressão, auto-expressão espontânea, livre da influência de cânones, padrões e modelos de arte. Fundamentada nas teorias de John Dewey (filósofo americano, 1859 – 1952), Herbert Read (filósofo inglês, 1893 – 1968), Viktor Lowelfeld (filósofo alemão, 1930 – 1960), o Ensino de Arte torna-se um marco importantíssimo na história das escolas brasileiras. Influenciado por esse movimento Augusto Rodrigues liderou a criação de uma Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro em 1948, e divulgou o Movimento Educação pela Arte, baseada na expressão da liberdade criadora individual e no papel do indivíduo na sociedade. Na Escola Nova, priorizavam-se os aspectos psicológicos do desenvolvimento, com pouca ênfase nos aspectos sociais. Os



conteúdos eram definidos nas atividades em função das experiências vivenciadas. A aprendizagem pela descoberta, o aprender fazendo eram orientações fortes para a aprendizagem, assim como o pesquisar e o solucionar problemas. A educação era centrada no aluno, e o professor tinha papel de facilitador da aprendizagem. Se por um lado esses aspectos foram importantes para o rompimento com os padrões estéticos e metodológicos tradicionais, por outro, criou-se uma postura não diretiva, onde tudo em arte era permitido em nome da livre-expressão.

A Escola Tecnicista surgiu nos EUA em 1950, e instalou-se no Brasil entre as décadas 60 e 70. Ligada ao sistema produtivo capitalista, a Escola Tecnicista tinha por objetivo a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Acreditava-se na neutralidade científica com ênfase no uso de manuais, módulos, tecnologia educacional e autoinstrução. “Aprender a fazer” era uma orientação forte da proposta, sobre isto, Ferraz e Fusari (1999) ressaltam:

Nas aulas de Arte, os professores enfatizavam um “saber construir” reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas (FERRAZ E FUSARI, 1999, p. 32).

O professor realizava um papel técnico, neutro e imparcial, sendo responsável pela eficiência e eficácia do ensino. Em virtude da ausência de bases teóricas, os professores apoiavam-se em propostas e atividades retiradas dos livros didáticos, que estavam em alta no mercado, apesar de não terem a sua qualidade comprovada enquanto recursos para a construção do conhecimento em arte.

O ensino da Arte na Escola Libertadora segue a proposta da pedagogia ativa, ações interdisciplinares em torno de um tema gerador, práticas não diretivas; os conteúdos da arte popular com conteúdos políticos eram forte presença nas escolas. Tinha como representante Paulo Freire, educador brasileiro, que propõe uma alfabetização de adultos que conduza a uma consciência clara dos fatos vividos. Segundo Iavelberg (2003) a ênfase era uma prática escolar

não formal e crítica, à medida que questionava a relação/natureza/consciência/transformação. Trabalhava-se com temas geradores, com ênfase nos saberes de cada grupo ou comunidade. O professor tinha o papel de animador e mantinha uma postura dialógica na relação com educando, com forte ligação com o popular. A aprendizagem ocorria a partir de problematizações nas quais se analisava e se tomava consciência da realidade, com base para militância política (IAVELBERG, 2003, p.116).

A Escola Libertária propõe experiências de autogestão nas instituições, a não-diretividade do processo educativo e autonomia vivenciada por professores e alunos. Os conteúdos são definidos pelas necessidades do grupo e o professor tem a função de conselheiro ou monitor. O importante era crescer em grupo, conforme as próprias aspirações e necessidades, em práticas antiautoritárias.

Nos fins da década de 70, retomam-se os estudos teórico-críticos, buscava-se uma escola pública e de qualidade para que os alunos tivessem acesso aos conteúdos fundamentais para sua formação. A Escola Crítico Social dos Conteúdos difere das anteriores pela ênfase que dá aos conteúdos, confrontando-os com a realidade social. Conforme assegura Iavelberg (2003), os métodos subordinados aos conteúdos,

buscavam unidade entre teoria e prática e formação de uma consciência crítica. Os conteúdos, por sua vez, são ligados à cultura universal e as realidades sociais. O professor é autoridade competente, mediador entre a experiência do aluno e o saber, que direciona o processo de ensino e aprendizagem. Do que o aluno já sabe, caminha-se para o saber sistematizado articulado à prática social concreta (IAVELBERG, 2003, p.117-118).

A partir da década de 80, surge a Escola Construtivista, em que os métodos de ensino levam em consideração a tipologia de conteúdos a serem ensinados associados com as metodologias de aprendizagem. As necessidades dos alunos precisam ser detectadas e estes, apoiados, para que desenvolvam uma boa imagem de si mesmos como estudantes que conseguem aprender, sendo o professor o responsável pelas situações de aprendizagem e pela criação de atividades diferenciadas.

Aprovada em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96) garante, em seu art. 26,§ 2º: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Com isso, Arte também passou a ser legitimada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo reconhecida por este como uma área específica do conhecimento colocando-a em igualdade com qualquer uma das áreas, tanto aquelas pertencentes às ciências humanas quanto às exatas:

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades (BRASIL, 1997, p.19).

Também, neste documento, foi definido no currículo do Ensino de Arte, quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, definindo-se critérios tanto para a seleção de conteúdos, quanto para a avaliação dos conhecimentos em Arte em ambas as linguagens.

Atualmente o contexto ensino e aprendizagem em Arte desenvolvem-se de acordo com três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar, essa concepção de ensino propõe uma inter-relação entre o fazer artístico, a leitura de imagem e a contextualização histórica.

Infelizmente, percebe-se ainda nas escolas brasileiras, a influência persistente das tendências citadas anteriormente permeando a ação dos professores no ensino-aprendizagem de arte.

### 3. A inserção da leitura de imagem no ensino de arte

Antes de relatar a inserção da leitura de imagem no Ensino de Arte torna-se necessário definir o termo imagem e o seu percurso na história da arte, para sua compreensão no decorrer do estudo.

De acordo com Luft (2008, p. 375), imagem é a “representação de pessoa, coisa, etc, por desenho, pintura, escultura e outros processos”. Segundo Houaiss (2001) é a “representação da forma ou do aspecto de ser ou objeto por meios artísticos”. Como se pode ressaltar em ambos os conceitos, a imagem apresenta concepções que se aproximam, definem a imagem como uma produção artística.

Para Aumont (2008) a imagem é sempre modelada por estruturas profundas, mas é também um meio de comunicação e de representação do mundo. Sendo assim, ela pode refletir o elemento cultural de determinado contexto.

A cada período histórico, a imagem tem diferentes características, e relata por seus meios, as pesquisas, descobertas e conhecimentos do ser humano. O homem da pré-história ao usar a imagem, acreditava no poder mágico que ela representava, desenhar a caça poderia significar possuí-la. Utilizavam a imagem para assegurar a morte dos animais ou para protegê-los contra os ataques. No Egito, a imagem estava ligada à organização social e as crenças religiosas, onde a arte seguia normas e as imagens egípcias, hoje são claramente reconhecidas devido a essas normas, como por exemplo, a lei da frontalidade<sup>2</sup>, característica da arte egípcia, é conhecida no mundo inteiro. Os gregos no início buscavam inspiração nos egípcios, mas logo passaram a fazer sua própria arquitetura, escultura e pintura, criando imagens de belezas idealizadas.

Na Idade Média, a imagem tinha função didática, ensinava a religião, narrando por meio de imagens, acontecimentos do Novo e Velho Testamento. A Igreja tinha poderes sobre a arte, decidia qual a melhor imagem e o seu uso. Contrapondo-se ao domínio da igreja, desenvolveu-se o Renascimento, a imagem

---

<sup>2</sup> É uma das convenções mais intrigantes da arte do antigo Egito. É uma arte estilizada, mas também é uma arte de atenção ao pormenor, de detalhe realista, que tenta apresentar o aspecto mais revelador de determinada entidade, embora com restritos ângulos de visão. Para esta representação são só possíveis três pontos de vista pela parte do observador: de frente, de perfil e de cima, e que cunham o estilo de uma forte componente estática, de uma imobilidade solene. Disponível em: < [http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei\\_da\\_Frontalidade](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_da_Frontalidade)> Acesso em: 14 de outubro de 2013.

representada retoma aos padrões da antiguidade clássica, de beleza idealizada. Porém a imagem contida, serena e harmoniosa do Renascimento, aos poucos dá lugar ao irregular, ao contorcido, ao grotesco da imagem Barroca.

No Impressionismo a imagem surgiu a partir de muitas pesquisas e descobertas, tendo como resultado o efeito e estudo da luz, sem se preocupar com o realismo na imagem, posteriormente representado por meio da imagem fotográfica. A partir de 1900 até os dias atuais, inúmeras transformações aconteceram na arte, acompanhadas de manifestos políticos e sociais, tendo como objetivo chamar a atenção e conscientizar a humanidade (SANTOS, 2006).

Para a autora, com a Arte Moderna é conquistado

um papel importante na sociedade, [visto que esta] é transformadora de conhecimento e com auxílio da imagem, se questiona a função da arte, a política e valores, provocando interpretações e mudanças na sociedade (SANTOS, 2006, p.22).

Na contemporaneidade, a imagem ocupa um espaço notável no cotidiano das pessoas – o poder, como na Pré-história, o ideal do Renascimento, a expressividade do Barroco – acrescida de outros atributos: questionar, propor, apreciar, contextualizar, interpretar, produzindo significados e sentidos nas pessoas.

Em relação à presença da imagem na educação, Rossi (2003) enfatiza que a imagem esteve presente na educação tradicional; posteriormente, durante a Modernidade, foi abolida para não contaminar o aluno em sua livre-expressão e, agora, está voltando com novos objetivos. Após décadas de ausência na escola, a imagem retorna a ocupar um lugar central nas aulas de arte. Conscientes dessas ideias, o novo Ensino da Arte enfatiza a prática da leitura de imagens em todos os níveis do processo de escolarização.

Sobre a questão da leitura de imagens no Ensino de Arte brasileira, pode-se assumir que o assunto começou a emergir com ênfase entre os educadores a partir do 3º Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História (São Paulo, MAC-USP, 14-18 de agosto de 1989). Esse encontro resultou, na publicação da obra<sup>3</sup> organizada por Ana Mae Barbosa e Heloísa Margarida Sales (1990), a qual procurava estabelecer os eixos filosóficos e conceituais que sustentam as diferentes propostas de ensino de arte (BUORO, 2002).

---

<sup>3</sup> O ensino da Arte e sua história. São Paulo, MAC/USP, 1990.

A leitura de imagem passa a compor o currículo escolar após Ana Mae Barbosa ter desenvolvido a Proposta Triangular, uma adaptação da metodologia do DBAE (Discipline Based Art Education) americano. Barbosa organizou esta metodologia em 1987, quando participava do Programa de Arte-educação no Museu de Arte contemporânea de São Paulo. Na concepção original da DBAE ocorre a associação de quatro instâncias do conhecimento em arte: a produção, a crítica, a estética e a história da arte. No caso brasileiro, uniram-se as vertentes da crítica e da estética na dimensão da leitura de imagem. Sendo assim o ensino e aprendizagem da arte envolve três eixos: o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte.

A proposta de Barbosa surgiu para reestruturar o Ensino da Arte no Brasil, pois, nas escolas, predominava o ensino geométrico, a livre expressão, os desenhos prontos, as produções baseadas nas datas comemorativas e o estímulo aos estereótipos ou à disciplina a serviço das demais disciplinas.

Para Barbosa um currículo que interligasse

o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para cultura. (BARBOSA, 1991, p.35)

Barbosa em seu livro intitulado “A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos” (1991) define cada um dos eixos da Proposta Triangular. De acordo com autora a leitura da imagem, nesta proposta de ensino da arte “é construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico e verbal somente na sua visibilidade primária” (BARBOSA, pg.19). Barbosa afirma que a leitura de imagens na escola prepara os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, seja artística ou não, tornando-os conscientes da produção humana, passada e presente. A autora enfatiza que o contato com diversas imagens possibilita que os alunos compreendam e avaliem todo tipo de imagem, aprendendo com elas.

Há muitos estudos que abordam a leitura de obra/imagem e suas definições.

Para Rossi (2003) o termo leitura pode ser confundido com apreciação, fruição, percepção, recepção, acesso, apreensão, compreensão, atribuição de

sentido. Todos servem para denotar o processo que o leitor vive na relação com a obra/imagem, seja na interatividade, na pintura, no museu ou na sala de aula.

Pillar (1999) menciona que o olhar não é ingênuo, pois está comprometido com o passado, as experiências, sua época e lugar. Por isso a impossibilidade de uma leitura única.

Segundo Buoro (2002) a obra de arte como texto visual adquire existência plena quando se torna objeto de leitura.

De acordo com Martins, Picosque e Guerra (1998) propor a leitura de uma obra de arte pode ser, então, mediar, dar acesso, instigar o contato mais sensível e aberto acolhendo o pensar, sentir do fruidor e ampliando sua possibilidade de produzir sentido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo MEC, no Brasil, ampliou as ideias de Leitura da Imagem para Apreciação, de História da Arte para Contextualização e de Fazer Artístico para Produção Artística. Conforme estes documentos,

apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente. Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas. Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades (BRASIL, 1997, p. 50).

Para Barbosa (1991) a concepção da produção artística está calcada no processo criativo, encarado como interpretação e representação pessoal de vivências numa linguagem plástica. Na metodologia triangular, a história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a chamada evolução das formas artísticas através do tempo, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal.

A Proposta Triangular não apresenta uma sequência metodológica, ora pode-se trabalhar leitura de imagens e partir para a contextualização ou para a

produção artística, ocorrendo o mesmo com os demais eixos, não sendo uma metodologia estática.

Na perspectiva da Proposta Triangular, compete a cada professor construir sua metodologia para ensinar arte de forma a estimular uma leitura significativa e condizente com os fazeres artísticos e os conteúdos que propõe com base em seus objetivos de ensino. A partir dos três eixos: fazer, ler e contextualizar, é possível pensar uma prática pedagógica significativa no Ensino da Arte.

Por fim enfatiza-se que alguns anos depois, o termo metodologia é revisto e Barbosa passa a chamá-lo de Proposta. Posteriormente, a partir de novas discussões, a palavra Proposta foi substituída por Abordagem.

### **3.1. Processos metodológicos de leituras de imagem em sala de aula**

A importância da inserção da Leitura de Imagem na escola tem sido amplamente discutida por diversos teóricos e arte-educadores que apresentam estratégias metodológicas para esse fim.

A metodologia de análise de obra/imagem é de escolha do docente, “onde o importante é que as obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico” (BARBOSA, 1991, p.37).

Feldman (apud BARBOSA, 1991), aponta quatro estágios a serem seguidos para a leitura da imagem que são distinguíveis, mas interligados entre si. São eles: descrição, análise, interpretação e julgamento.

A descrição se refere a prestar atenção ao que se vê, como, por exemplo, tipos de linhas, cores, elementos da obra. Nesta etapa identifica-se, também, o título da obra, o nome do artista, lugar, época, técnica utilizada, o tipo de representação (figurativo ou abstrato).

Quanto à análise, é necessário atentar ao comportamento dos elementos visuais do objeto em estudo, como estes se influenciam e se relacionam, por exemplo, as cores, as texturas, os espaços, as superfícies, os volumes e o tamanho dos objetos, dentre outros.

A interpretação é a possibilidade de atribuir significado à obra de arte. É o estágio em que, baseado nos elementos descritos e analisados da obra, o observador encontra significados ao trabalho de arte, usam-se palavras para



descrever ideias que explicam as sensações e sentimentos que se tem diante do objeto.

O julgamento consiste em decidir acerca do valor de um objeto de arte, atribuindo valor estético ao objeto. É o momento de especificar as razões da qualificação de determinado trabalho em estudo

Feldman (apud Barbosa, 1991, p. 44) sugere ainda que as leituras sejam comparativas entre duas ou mais obras, possibilitando aprendizagens mais enriquecedoras por meio da confrontação.

Rossi (2003), utilizando imagens de obras de arte e da publicidade, realizou uma pesquisa com duração de três anos para conhecer as peculiaridades da leitura estética de alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A autora apontou cinco tipos de relações possíveis que os alunos estabeleceram com as imagens. As relações são: Relação imagem-mundo (I – M), Relação imagem-artista (I – A) e Relação imagem-leitor (I – L).

Na Relação imagem-mundo (I – M) o leitor acredita que a imagem é, literalmente, uma representação do mundo, assim, a arte serviria para mostrar os fatos e o artista transferir as características e as qualidades do mundo para imagem. Essa relação apresenta-se em três variações: Relação I – M tipo 1: quando o leitor não admite a autonomia do artista, apenas aproveita as oportunidades dos temas que surgem diante dele; Relação I – M tipo 2: O leitor reconhece a intencionalidade do artista, mas apenas em procurar algo que sirva a seus propósitos; Relação I – M tipo 3: O leitor pensa que a obra é resultado da transferência dos sentimentos, ideias ou humores do artista para a imagem.

Quanto a Relação imagem-artista (I – A) o leitor sente-se como um decifrador dos significados que o artista teria colocado na obra. Nessa relação, o leitor ainda não tem consciência da constituição cultural do artista, valoriza sua expressividade e consegue distinguir o julgamento moral do estético.

Na Relação imagem-leitor (I – L) o leitor adquire consciência de sua atividade interpretativa, demonstra a consciência de si mesmo no papel de leitor, o sentido da imagem começa ser buscado na sua própria subjetividade.

A partir da pesquisa, Rossi propõe três níveis de pensamento estético: o Nível 1, composto pelas características das relações imagem-mundo tipos 1 e 2; o Nível 2, composto pelas características da relação imagem-mundo tipo 3 e o Nível 3,

formado pelas relações imagem-artista e imagem-leitor. Os alunos não estão limitados a um nível ou outro, podendo transitar entre todos.

Levando em consideração os resultados de sua pesquisa, a autora aponta para a necessidade de um trabalho de sensibilização e familiarização dentro da escola, objetivando principalmente dar oportunidade àqueles alunos que não possuem, no ambiente extraescolar, um contato significativo com as imagens e produções artísticas produzidas pela cultura da sociedade na qual se inserem.

Outra pesquisa desenvolvida no contexto da docência da Arte encontra-se em Buoro (2002), que ressalta a importância do conhecimento sobre a história da arte e o exercício constante da leitura da imagem para quem trabalha com o Ensino de Arte. A autora propõe seis momentos para a leitura de obras de arte, descritos a seguir:

Num primeiro momento, os alunos aprendem a descrever as obras criteriosamente, a fim de que resgatem um olhar mais atento e sensível. No momento posterior, partem para a descoberta de percursos visuais sobre a imagem, percebendo toda a estruturação da composição e possibilitando o afloramento de questões e significações pertinentes e imanentes ao texto visual. A seguir, os alunos percebem as relações entre a obra focalizada e a produção anterior e posterior a esta, realizada pelo artista produtor. Depois, os olhos leitores tentam aproximar-se mais do significado do texto visual, sendo então convidados a sair em busca das respostas que surgirão nesse processo e que permaneceram até então suspensas. Esse momento é de pesquisar, entrar em contato com os textos das Histórias da Arte, de críticos de arte, artigos, ensaios, contextos históricos, dentre outras fontes, tentando encontrar respostas para as perguntas que brotam do texto visual em análise. No prosseguimento da atividade, colocamos a obra lida em diálogo com a produção artística, tanto diacrônica – isto é, posta na linha do tempo –, quanto sincrônica – das relações entre as produções artísticas daquele momento histórico específico. Por fim, um texto verbal deve ser construído, como registro do percurso empreendido, o qual abarque a significação do texto visual lido.

Para Buoro (2002), este estudo busca apresentar alguns caminhos para que a imagem da arte conquiste o espaço devido na sala de aula e no trabalho do professor, tornando assim a construção de leitores de imagem uma realidade do cotidiano do ensino e aprendizagem da Arte.

Outra possibilidade para a leitura de imagens nas aulas de Arte encontra-se em Hernández (2007) através dos projetos de trabalho (PdT). A aprendizagem se dá durante todo o processo e tem como base as experiências dos próprios sujeitos que constituem o centro do processo educativo.

Segundo Hernández (2007) um projeto de trabalho pode começar:

- a) por uma pergunta ou uma situação relevante, no sentido de sua conexão com problemas emergentes;
- b) por um tema que faça parte das inquietudes dos alunos;
- c) por um assunto que se faça presente nos debates e problemáticas dos conhecimentos do planejamento;
- d) por uma intuição que conecta com experiências o que vive e preocupa o aprendiz.

No projeto de trabalho, os estudantes não apenas falam sobre arte, discutem sobre fontes diversas, propõem relações, como também dão sentido a tudo isso, construindo diferentes tipos de representações visuais.

A partir dos estudos dos diferentes autores pesquisados, espera-se que o educador entenda que não há uma receita que ensine a trabalhar com a leitura de imagem e não há uma leitura que seja a mais correta, mas que cada educador possa descobrir juntamente com seus alunos, qual o melhor método de leitura que possa ajudar na construção do conhecimento artístico, na ampliação do olhar e com isso colaborar para a formação de um cidadão mais consciente e crítico.



#### **4. Metodologia da pesquisa**

A metodologia utilizada na pesquisa é do tipo qualitativa. Para Lüdke e André (1986), o caráter indutivo da investigação, a conquista do ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como principal instrumento na ação, proporciona o desencadeamento do processo de pesquisa, selecionando, coletando e propondo discussões sobre o material a ser investigado.

O estudo de caso foi o método de pesquisa utilizado. Por meio de observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com a professora responsável pela disciplina, procurei analisar a metodologia da docente de Arte no que se refere à leitura de imagens em suas aulas. Visando contribuir para os estudos referentes à leitura de imagens e reconhecendo que é de suma importância para os professores de Artes Visuais desenvolverem a construção do conhecimento artístico e o desenvolvimento para uma leitura crítica do mundo, busquei compreender este processo pedagógico.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino, localizada no bairro Porto da cidade de Pelotas, RS. Essa instituição funciona em dois turnos (manhã e tarde) e atende cerca de 125 alunos. A maioria desses estudantes são carentes quanto ao nível socioeconômico. A instituição possui cinco salas de aula, sala de informática, biblioteca, sala dos professores, secretaria, banheiros e cozinha/refeitório. Estruturalmente, é uma escola pequena e se encontra em péssimas condições.

As observações em sala de aula foram realizadas nos dias 22 e 29 de novembro e no dia 04 de dezembro de 2012, no total de 13 aulas, com turmas de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental.

A professora em questão é formada em Artes Visuais – Licenciatura, curso pertencente ao Instituto de Artes e Design (IAD/UFPel), em 2009. Possui Especialização em Artes, Terminalidade: Patrimônio Cultural. É professora de Arte da rede municipal pelotense há três anos, com uma carga horária de 40 horas. Na escola investigada, a professora trabalha 10 horas desde fevereiro de 2012.

Na entrevista com a professora de Artes Visuais, procurei obter informações sobre sua formação e tempo de atuação na área, e se a professora trabalha com imagens nas aulas de Arte, que tipo de imagens e os procedimentos que envolvem a

prática docente em aula. Busquei saber também se a docente considerava importante o uso de imagens em suas aulas. A entrevista foi registrada através de um gravador de voz de celular, no dia 06 de dezembro de 2012, e durou cerca de 20 minutos.

## 5. Observações e os dados coletados

No dia 22 de novembro de 2012 foram realizadas três observações, no período da manhã, com turmas distintas.

Desta forma, a primeira observação aconteceu com uma turma de sexta série. A aula ocorreu em dois períodos com duração de 45 minutos cada. Essa turma era composta por 16 alunos, cuja faixa etária era entre 11 e 16 anos.

No primeiro momento a professora olhou em seu caderno os nomes dos alunos que não realizaram a atividade da semana anterior ao feriado da Proclamação da República, e os nomeou para ir até a sua classe para receber uma folha mimeografada com o exercício intitulado “ritmo visual, colorir e criar efeitos” (Fig.1).



Figura 1: Fotografia do exercício intitulado “Ritmo visual, colorir e criar efeitos”

Logo a seguir, lembrou rapidamente aos alunos o que era ritmo, através de batidas com as palmas das mãos e da reprodução da obra de Andy Warhol (Fig. 2). Em relação à obra de Andy Warhol teceu comentários em relação à repetição de figuras com cores variadas. Sobre o trabalho, explicou aos alunos que deveriam definir o ritmo (horizontal ou vertical), seguindo este até a conclusão do exercício.



Figura 2: Fotografia da reprodução da obra “Mickey Mouse”

Em seguida apresentou por meio do livro didático as reproduções das obras “Operários” (Fig. 3) e “Paisagem com touro” (Fig. 4) de Tarsila do Amaral. Fez um breve relato sobre a diferença entre o estilo figurativo e geométrico. Sobre a obra “Operários”, 1933, a professora referiu-se à “paisagem urbana, várias pessoas, chaminé remete indústria, período da industrialização e mão de obra, cultura da miscigenação, mão de obra escrava, japoneses, árabes, alemães e poloneses, representa a mistura de raça, retrato da sociedade brasileira”. Em relação à obra “Paisagem com touro”, 1925, relatou “paisagem rural, mato, touro, representação do animal recorrente no país, tem festas que homenageiam o boi, como o boi-bumbá” (REGISTRO DE OBSERVAÇÕES, 22.11.2012).



Figura 3 (esquerda): Fotografia da reprodução da obra “Operários” - 1933  
 Figura 4 (direita): Fotografia da reprodução da obra “Paisagem com touro” - 1925



Logo após entregou aos alunos que não estavam fazendo o trabalho anterior, folhas impressas com os elementos que compunham a imagem da reprodução da obra “Paisagem com touro”. Os alunos deveriam criar diferentes composições com os elementos para formar uma cena. A professora descreveu os elementos da composição e pediu aos alunos que a composição não ficasse igual ao da artista. Depois a professora distribuiu folhas de ofício, giz de cera, lápis de cor, cola e tesoura aos alunos que não possuíam esses materiais para execução da atividade, caminhando pela sala de aula para acompanhar o processo.

A aluna A perguntou a professora: “que cor era o cabrito?” A aluna B, antecipando-se à professora, respondeu: “é um touro!”. A professora respondeu para aluna A: “a cor que tu queres, a artista pintou de branco”. A aluna A respondeu: “então vou pintar de rosa”. Embora a professora não tenha se referido ao trabalho como uma releitura, a aluna vê uma possibilidade de expressão individual através da utilização de uma cor de sua preferência. Assim, concordando com o proposto por Pillar (1999, p. 18) “[n]a releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar ou não implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma obra”. Neste sentido o aluno poderia realizar seu trabalho a partir de sua interpretação, não havendo necessidade de executar uma cópia do objeto observado.

A docente olhou para o trabalho da Aluna C e explicou para ela que deveria dividir a composição entre céu e chão, e mostrou o trabalho da Aluna D para exemplificar, mas ressaltou que a Aluna C poderia organizar a sua maneira.

A aluna E mostrou o trabalho à professora, e esta comentou: “não deixa espaço em branco, faz uma estrada”.

Para o Aluno F, a professora disse: “você vai pintar as imagens, recortar, fazer o céu, o chão, a grama verde, tem que completar, pede para o colega te ajudar”. Talvez a professora quisesse, com esta observação, auxiliar os alunos no sentido de facilitar a produção do trabalho, porém essas intervenções podem colaborar ou reprimir o desenvolvimento criativo na realização da atividade.

Ao término da aula a professora avaliou alguns trabalhos que haviam sido concluídos (Fig. 5). No momento em que avaliava alguns desses trabalhos percebeu a dificuldade do Aluno G e levou o livro didático para o menino olhar a imagem, mas a professora lembrou ao Aluno G que não poderia ser igual à composição da artista. Segundo a professora, estava previsto a continuidade da atividade, mas não foi

possível, pois nem todos conseguiram terminar o exercício, então pediu aos alunos que guardassem os materiais e terminassem em casa.



Figura 5: Fotografias de alguns dos trabalhos realizados pelos alunos no dia 22.11.2012

Após tocar o sinal, a Aluna I espalhou alguns pôsteres (Fig. 6) sobre sua mesa e as meninas saíram correndo de suas classes para ver as imagens.



Figura 6: Fotografia dos pôsteres expostos na sala de aula

Conforme aponta Hernández, a satisfação que os estudantes

sentem com a cultura visual ou que esta lhes propicia em suas vidas, não é um aspecto a ser recriminado ou reprimido, mas a ser transformado em questões sobre o papel que desempenha na construção de suas subjetividades (HERNÁNDEZ, 2007, p.69).

Sendo assim, é importante que as práticas educativas em Artes Visuais preparem educandos para interpretar e compreender os símbolos e os significados presentes em uma imagem, assim como, fomentem um posicionamento crítico dos estudantes perante as imagens que os cercam cotidianamente. Assim, penso que a professora poderia se interessar pelo que os alunos gostam de ver em termos de imagens, possibilitando a utilização em sala de aula.

A segunda observação foi realizada com um grupo da quinta série, o qual era composto por 19 alunos com idades entre 10 e 14 anos. A duração da aula também foi de dois períodos com 45 minutos cada.

No primeiro momento, a professora relembrou aos alunos o que seria uma composição. Relatou que “um único desenho na folha não é uma composição, mas as combinações de vários desenhos formam uma cena, uma mensagem, ou seja, uma composição”. Logo a seguir, explicou que “o movimento modernista rompeu com o padrão acadêmico no qual os artistas seguiam regras para compor suas obras e cita como exemplos, a cor e o estilo”.

Depois a professora apresentou a reprodução da obra “Operários” (Fig. 3) realizada em 1933 pela artista Tarsila do Amaral. Segundo a professora: “esta obra retrata o período da industrialização no Brasil onde surgem muitas fábricas, mão de

obra escrava, a mistura de raças, negros, índios, mulçumanos, japoneses; representa a realidade do país”. Em seguida apresentou a reprodução da obra “Paisagem com touro” (Fig. 4) de 1925, de Tarsila do Amaral, onde explanou aos alunos: “a obra é uma paisagem rural, particularidade brasileira; a obra em sua composição possui árvores, folhas, morros, casas, touro; a cultura do gado é muito importante no Rio Grande do Sul”, informação semelhante àquela dada à sexta série.

Após a explanação a professora apresentou a atividade intitulada “Recorte, colagem e composição” que constituía em colorir, recortar e organizar os elementos da composição, definindo o chão, o céu, e a criação de novos elementos. Mostrou a composição impressa da reprodução da obra “Paisagem e touro” (Fig. 7).



Figura 7: Fotografia da composição impressa da reprodução da obra “Paisagem com touro”

A docente entregou uma prova escrita a uma das alunas e comentou: “leia os textos e faça os exercícios, tudo que está aí, fizemos em aula”. Posteriormente avaliou os trabalhos da aula anterior “Ritmo visual, colorir e criar efeitos” (Fig. 1), enquanto os alunos realizavam a tarefa solicitada.

A professora disse ao Aluno A: “tem que ter as montanhas para não ficar voando na folha, mas é isso aí” referindo-se a composição apresentada pelo aluno.

Um fato chamou minha atenção no decorrer desta atividade, à aluna B antes de começar o exercício, pré-determinou em sua folha o local onde colocaria cada um dos elementos, assim como também o que iria desenhar na folha.

Ao término da aula a docente avisou aos alunos que não terminaram a atividade, que estes poderiam mostrar os trabalhos na próxima semana, mas os que não trouxessem o material na semana seguinte, ficariam sem nota.

Como percebi que alguns alunos já haviam terminado a atividade pedi a professora para tirar fotos dos trabalhos (Fig. 8).

A professora relatou-me no final da aula que nesta escola pode trabalhar o mesmo conteúdo com todas as séries.



Figura 8: Fotografia dos trabalhos "Recorte, colagem e composição"

A terceira observação sucedeu-se em uma classe de oitava série. A aula teve duração de um período de 45 minutos e nesta classe havia apenas sete discentes com idades entre 15 e 16 anos.

A professora realizou a atividade intitulada “Ritmo visual, colorir e criar efeitos” (Fig. 1), no qual explicou a proposta através da reprodução impressa da obra de Andy Warhol (Fig. 2), que já fora desenvolvida com a turma de sexta série do turno da manhã. Sobre o exercício proposto ressaltou aos alunos que primeiro deveriam definir as linhas vertentes e alternar com duas ou três cores no máximo.

O sinal tocou e os alunos ainda não haviam realizado a tarefa, então a professora recolheu o material para que os alunos continuassem na próxima aula.

No dia 27 de novembro 2012 as observações seriam realizadas apenas nas turmas de 7ª e 8ª séries, mas não foi possível, pois as turmas de 5ª à 8ª série da escola reuniram-se no refeitório da instituição, para assistir os vídeos produzidos por escolas municipais de Pelotas que participaram do “1º Festival de Vídeo Estudantil de Pelotas”, projeto que nasceu da parceria do Projeto de extensão Arte, Inclusão e Cidadania da UFPel e a Secretaria Municipal de Educação.

As próximas observações ocorreram no dia 29 de novembro de 2012, sendo realizadas no período matutino. Desse modo, a quarta observação foi efetuada em uma turma de sexta série. A aula era dividida em dois períodos de 45 minutos cada. Os alunos tinham entre 11 e 16 anos.

No primeiro momento a professora pediu aos alunos que pegassem os trabalhos da semana anterior (Fig. 5) e logo após a docente contextualizou novamente as reproduções utilizadas na aula antecedente “Operários” (Fig. 3) e “Paisagem com touro” (Fig. 4) de Tarsila do Amaral. A professora explicou aos alunos que Tarsila do Amaral tentou representar duas paisagens diferentes da cultura brasileira. Sobre a Obra “Paisagem com touro” explicou: “é uma paisagem rural, tem mato, casas, um touro, sendo este animal recorrente no país, tem festas que homenageiam o boi, festival de Parintins e o boi-bumbá”. A respeito da obra “Operários” ela fez o mesmo relato do dia 22 de novembro de 2012.

Logo após a docente apresentou a atividade intitulada “Composição e colagem”. A partir da obra “Operários” os alunos deveriam elaborar uma composição por meio de desenhos e recortes de revistas. A docente enfatizou alguns detalhes da obra: “as imagens não aparecem de corpo inteiro, recortem só o rosto e o colo, as pessoas não são idênticas, então podem recortar homens, mulheres, crianças, brancos, negros e expressões diversas”.

Em seguida, exemplificou a atividade através da imagem impressa de uma releitura da obra “Operários” de Tarsila do Amaral realizada pelo estudante Felipe Oliveira Mendes<sup>4</sup> (Fig. 9).



Figura 9: Fotografia da releitura intitulada “Lula\_operários modus operandi”- de Felipe Oliveira Mendes

A professora foi até o quadro negro e fez um esboço dos elementos presentes na obra “Operários”, e também fixou ao lado do desenho a releitura de Felipe Oliveira Mendes (Fig. 10). Logo em seguida caminhou entre as classes para acompanhar o início da atividade.



Figura 10: Fotografia do esboço dos elementos da obra apresentado pela professora aos alunos

<sup>4</sup> Felipe Oliveira Mendes faz uma releitura de uma das mais respeitadas obras da pintora tupiniquim Tarsila do Amaral. O original, batizada de "Os Operários", feita em 1933, mostra o real sofrimento do povo brasileiro, com várias faces, cores e expressões. Nessa releitura, nomeada "Os Operários, Modus Operandi", nosso atual presidente representa esse povo, ora novo, rebelde e carrancudo, ora sorridente, grisalho e engravatado, como presidente da república. A obra é vorpal e fascinante, provando que uma boa ideia pode tomar formas reais apenas com a ferramenta recorte do Paint. Disponível em: <<http://paintbrushers.blogspot.com.br/2009/03/semana-de-arte-modesta-releitura-de.html>> Acesso em: 29 de julho de 2013.

O Aluno A foi até o quadro negro com uma régua e mediu a diagonal da composição, a professora ficou observando a ação do aluno e falou: “não precisa ficar igual”. Aluna B perguntou: “pode apagar a diagonal para colar as cabeças” a docente respondeu: “sim”. O Aluno C ressaltou: “estes prédios vão me matar para fazer”, a professora explicou para Aluna D que “os canos” [as chaminés das fábricas] eram arredondadas e os prédios estavam na vertical e que um era a continuação do outro, assim como pediu à aluna que respeitasse os contornos.

No decorrer da atividade a professora chamou à atenção do Aluno E que pintou de amarelo uma das chaminés da composição, então a professora pediu um momento de atenção e explicou aos alunos que deveriam respeitar as cores presentes na imagem e em seguida entregou revistas para que os alunos continuassem a atividade sobrepondo às imagens recortadas na composição. No momento em que os alunos procuravam as imagens nas revistas surgiram alguns comentários:

Olha a Xuxa, vou recortar!  
Eu vou recortar os Rebeldes, só tem gente feliz nesta revista [...] olha o Rodrigo Dourado da novela Rebelde... (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO, 29.11.2012).

O aluno que fez a observação sobre o grupo Rebeldes, gritou para a colega que estava do outro lado da sala:

[...] A namorada do Justin Bieber, a Beyonce, Adriane Galisteu com duas bibas, a Bella e Edward da Saga Crepúsculo, ela parece chapada e ele baita chifrudo (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO, 29.11.2012).

Percebi que os alunos recortavam apenas as imagens que eles conheciam, em especial de artistas consagrados da mídia. Talvez a escolha dessas imagens seja pelo fato de que algumas revistas apresentavam, na maior parte delas, notícias relativas à televisão e cinema ou também denota a influência que os meios de comunicação de massa exercem sobre as pessoas. Segundo Hernández (2007), o professor precisa auxiliar os alunos a compreenderem que as imagens das mídias e da cultura visual tendem a criar identidades de gênero, sexo e consumidores. Portanto, penso que seria importante que a professora questionasse os alunos quanto ao uso destas imagens midiáticas, procurando ampliar as suas abordagens e questionamentos sobre elas.



Nesta turma os alunos concluíam o exercício, mostravam à professora para avaliação e em seguida traziam o trabalho para eu fotografar (Fig. 11), assim como os que não haviam finalizado o exercício ainda (Fig. 12).



Figura 11: Fotografias de trabalhos finalizados do exercício “Composição e colagem”



Figura 12: Fotografias de trabalhos não concluídos do exercício “Composição e colagem”

A próxima observação foi realizada em uma turma de quinta série. A aula ocorreu em dois períodos com duração de 45 minutos cada. A classe era composta por 17 alunos com faixa etária entre 10 e 14 anos.

A professora ficou esperando alguns minutos até que os alunos chegassem à sala, pois estes se encontravam na aula de Educação Física, disciplina que ocorre fora das dependências da escola.

Os alunos chegaram à sala muito agitados e a professora lembrou-os que aula de Educação física já havia acabada. A docente disse: “temos cinco minutos para terminar o trabalho da semana passada “Recorte, colagem e composição”, quem esqueceu em casa problema seu, sinto muito”. Aluna A perguntou: “quanto vale?” e a professora respondeu: “depende, dez trabalhos, dez pontos”. Pediu atenção a todos e exibiu a reprodução da obra “Paisagem com touro” (Fig. 4) de

Tarsila do Amaral, explicando que era uma paisagem rural, e que o touro era um animal recorrente no país e que havia muitas festas em homenagem ao boi. Logo após apresentou a reprodução da obra “Operários” (Fig. 3) de Tarsila do Amaral, onde descreveu como uma paisagem urbana, a miscigenação como uma das características do Brasil, a migração de diferentes raças para São Paulo e as dificuldades enfrentadas pelos operários neste período. Em seguida apresentou os procedimentos necessários para a execução da atividade intitulada “composição e colagem”.

No primeiro momento os alunos deveriam desenhar os elementos presentes na obra “Operários”, a docente sugeriu aos alunos que desenhassem primeiro os prédios, chaminés e o céu, em seguida pintassem os elementos da composição seguindo as cores presentes na imagem, e por fim recortassem vários rostos com expressões faciais diferentes, pessoas de raças e características diferentes. A docente mostrou aos alunos a releitura da obra “Operários” de Felipe Oliveira Mendes (Fig. 9) e relatou aos estudantes o que era uma releitura “é o mesmo tema do artista fazendo a nossa maneira, este artista elaborou sua composição através de imagens antigas e recentes do ex-presidente Lula”. A professora foi até o quadro negro e esboçou os elementos presentes na obra “Operários” de Tarsila do Amaral e fixou ao lado a releitura de Felipe Oliveira Mendes (Fig. 13).



Figura 13: Fotografia do esboço dos elementos da obra apresentado pela professora aos alunos

Após as explicações, enfatizou novamente que o exercício da aula passada teria apenas cinco minutos para o seu término. Para os alunos que já haviam concluído o exercício, solicitou que colocassem sobre a mesa para a avaliação, e que começassem a atividade mencionada.

Depois de concluído, avaliado o trabalho anterior e efetuada a primeira parte da atividade designada, a professora distribuiu revistas para que os alunos recortassem e colassem imagens para a conclusão do exercício, então percebi que no momento em que os alunos olhavam as revistas surgiam vários comentários:

Meu trabalho vai ser da Avenida Brasil, só tem Avenida Brasil, olha o Jorginho, o nome do meu filho se for guri vai ser Jorginho e se for guria é Amanda. Tem mais mulher que homem nesta revista.  
As mulheres gostam de sair nas fotos, [...] olha o que eu achei o Neymar com o nenê dele, o Davi Lucas (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO, 29.11.2012).

O sinal toca e os alunos foram para o recreio.

Os alunos retornaram a sala, a atividade continuou e os comentários também. A aluna C encontrou as cantoras Claudia Leite e Daniela Mercury e perguntou a professora: “qual das duas cantoras você gosta mais, professora?” e a docente respondeu: “Claudia Leite”. A aluna D comentou: “achei a Suelen da novela, olha a Suelen, os Rebeldes”. A aluna E olhou a atriz Isabelle Drummond e perguntou para as meninas que estavam próximas a ela:

Gurias vocês lembram quando a gente brincava no recreio de empreguete de Cida, Penha e Rosário?  
Eu lembro a gente dançava no recreio a música das empreguetes (Aluna F)!  
Tinha que ter mais aula de arte, tem pouca aula... (Aluna G) (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO, 29.11.2012).

Notei que alguns alunos no decorrer da aula já haviam terminado atividade então pedi a professora para tirar fotos dos trabalhos (Fig. 14).





Figura 14: Fotografias do exercício “Composição e colagem”

Observei que as imagens criadas pelos alunos eram cópias semelhantes da obra apresentada pela docente a turma. Embora a professora sugerisse que cada um fizesse da sua maneira, todavia, o esboço da obra e a reprodução de uma imagem na lousa (Fig. 13) acabaram gerando um modelo a ser seguido.

Como faltavam alguns minutos para o término da aula a professora pediu aos alunos que guardassem os materiais, e que terminassem a atividade em casa.

A sexta e última observação do dia aconteceu em uma turma de oitava série. A duração da aula foi de um período de 45 minutos e estavam presentes apenas cinco alunos, com média de idade entre 15 e 16 anos.

A docente entregou o exercício “Ritmo visual, colorir e criar efeitos” (Fig.1) da semana anterior, e ressaltou que o exercício seria finalizado naquele momento. Como uma das alunas já havia concluído a atividade, a professora pediu que ela esperasse um pouco até a próxima atividade e sugeriu uma revista para a aluna ler, mas a aluna recusou. A professora então comentou: “faz duas semanas que a colega terminou” e o Aluno A respondeu: “ela é rápida, faz de qualquer jeito”, então a docente contestou: “ela faz direitinho”.

A docente explicou que os alunos deveriam usar duas ou três cores no máximo para definir o ritmo na atividade, o Aluno B falou: “eu nem sei o jeito que estou fazendo [...] vou pintar com giz de cera, se não vou ficar aqui até amanhã”.

No decorrer da aula a professora explicou aos alunos que neste trimestre foram realizados seis trabalhos, mas que iria considerar apenas cinco e que valeriam dois pontos cada, enfatizou ainda que tinham alunos que estavam sem notas em alguns trabalhos, então propôs aos alunos recuperarem na próxima aula.

O Aluno C mostrou o trabalho para a professora que olhou e disse: “falta coisa”, e o Aluno respondeu: “como sempre...” e retornou a classe para terminar o

trabalho. O Aluno D pediu para ir embora e a professora perguntou: “porque ir embora, não terminou a aula?”, O aluno D respondeu: “estou com sono, fiquei olhando o jogo a noite”. O Aluno E falou para Aluna F “guria tu é lenta”, a professora escutou e disse: “é lenta , mas faz caprichado, isso é que conta”.

A docente convidou-me para ir a sua mesa e mostrou-me imagens impressas dos cantores Luan Santana, Lady Gaga, Amy Winehouse e do jogador Neymar. A professora explicou que estas personalidades haviam sido escolhidas pelos alunos em uma enquete realizada nas aulas de Arte para o desenvolvimento de uma atividade que incluiria também o uso do computador como ferramenta. A docente contou que reservou a sala de informática da escola com antecedência, mas no dia marcado não foi possível utilizar a sala e aplicar a atividade almejada.

O sinal tocou e a professora avisou aos alunos que podiam levar os trabalhos finalizados (Fig. 15) para casa ou deixar no armário da escola, e pediu que não se esquecessem de trazer na próxima aula.



Figura 15: Fotografias de trabalhos finalizados do exercício “Ritmo visual, colorir e criar efeitos”

Por fim, no dia 4 de dezembro de 2012 ocorreram as últimas observações.

Assim, a sétima observação ocorreu em uma turma de sétima série. A turma de sétima série tinha um grupo composto por 12 alunos com idades entre 12 e 15 anos. A aula ocorreu em dois períodos com duração de 45 minutos cada.

Foi realizada a primeira observação nesta turma. No primeiro momento a professora explicou aos alunos que já estavam duas semanas sem aula de Arte e lembrou que na primeira semana não houve aula devido à reunião dos professores na Secretária Municipal de Educação (SME), e na semana seguinte coincidiu com a apresentação dos vídeos do “1º Festival de Vídeo Estudantil de Pelotas na escola”.

No segundo momento, a professora apresentou a reprodução da obra “A morte de Marat”, de 1788, realizada pelo pintor Jacques Louis David (Fig. 16). A docente relatou que o artista retratou Jean Paul Marat, um revolucionário francês, e que o pintor o conhecia pessoalmente e que o teria visto na véspera de sua morte, tal como o representou, e que nesta época era um momento muito tenso na França, muitas perseguições políticas. Marat escrevia artigos criticando o governo sem assinar, temendo represálias. O revolucionário vivia escondido em um sistema de esgoto onde contraiu uma doença de pele que o obrigava a viver dentro de uma banheira durante o dia.



Figura 16: Fotografia da reprodução da obra “A morte de Marat”, 1788, Jacques Louis David

No terceiro momento mostrou a reprodução da Obra “Guernica”, realizada em 1937 por Pablo Picasso (Fig. 17), e perguntou aos alunos: “você conseguem ver o que está representado?” Os alunos responderam: “uma confusão”, “[...] pessoas mortas e pedaços de animais”, “[...] bichos e gente morta”. Em seguida, a

professora revelou o nome do artista: Pablo Picasso, e o nome da obra: “Guernica”. A docente explicou aos alunos que o nome da obra fazia referência a uma cidade bombardeada no período de guerras, e que o artista havia participado de um movimento artístico chamado Cubismo, no qual os artistas buscavam outras maneiras e materiais para as composições, os cubistas representavam os objetos em três faces (frente, lado e costa) através de formas geométricas.



Figura 17: Fotografia da reprodução da obra “Guernica”, 1937, Pablo Picasso

No quarto momento a professora exibiu a obra “Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Cédula”, feita em 1970 pelo artista Cildo Meireles (Fig. 18). Primeiro esclareceu aos alunos que na Arte Conceitual, a ideia é mais importante que a obra. Depois descreveu a obra como uma cédula, um carimbo e uma pergunta “Quem matou Herzog?” A docente ressaltou que nesta obra o artista criticava a ditadura militar brasileira, uma época que ocorreu casos horríveis, torturas, pessoas eram mortas e alegavam aos seus familiares que as pessoas tinham se suicidado; foi o que aconteceu com o jornalista Vladimir Herzog encontrado morto em uma cela, sendo declarada a causa da morte o suicídio. A professora explicou aos alunos que nesta obra Cildo indagava de quem era a culpa da morte do jornalista, e que o artista não assinava as cédulas por medo de represálias.



Figura 18: Fotografia da reprodução “Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Cédula”, 1970, Cildo Meireles

Logo depois explanou a atividade decorrente: montar um cartaz sobre alguma questão social ou política, meio ambiente (reciclagem, poluição, desmatamento), saúde, miséria ou outro tema. Após escolher o tema os alunos deveriam produzir uma composição com imagens de revistas, desenhos e uma frase sobre o tema escolhido.

No decorrer da atividade surgiram alguns comentários em relação às imagens presentes nas revistas em que os alunos apreciavam como:

O político sempre aparece em uma festa com o dinheiro do povo!  
 Eu vou querer o presidente da república!  
 Olha o Roberto Carlos na revista, professora você gosta do Roberto Carlos?  
 [A docente respondeu: “mais ou menos”].  
 Aqui não tem imagem...  
 Olha a Rebelde, ela é bonita.  
 A Gabi Amarante!  
 Uma porcaria essa revista...  
 Olha o príncipe e a princesa, que bonita a roupa da princesa!  
 Essa revista só tem celebridades!  
 Eu adoro essa revista só tem fofoca dos artistas... (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO, 04.12.2012).

Ao longo da aula a professora percebeu que alguns alunos estavam com dificuldades em definir o tema, então ela foi até a biblioteca da escola e trouxe vários jornais. Em seguida explicou que no jornal sempre tem uma seção de política, economia, social, saúde, cultura, lazer, esporte, e que a partir das imagens presentes nessas seções poderiam surgir vários temas, onde mencionou a fome, desnutrição, preconceito, poluição da água e do solo como exemplos de temáticas. Logo a seguir, enfatizou novamente os procedimentos da atividade, escolher



imagens de revistas ou jornal, completar com desenho e escrever uma mensagem sobre o tema escolhido.

No transcorrer da atividade, o aluno A falou para a professora que havia encontrado a imagem de uma mulher em uma cadeira de rodas, e a docente então explanou: “encontrei uma cadeirante, é uma questão social, agora pensa, raciocina para fazer a composição”.

Faltavam alguns minutos para o término da aula, a professora foi de classe em classe avaliar os trabalhos (Fig. 19) e avisou aos alunos que não haviam terminado o exercício, que o trouxessem na próxima semana.

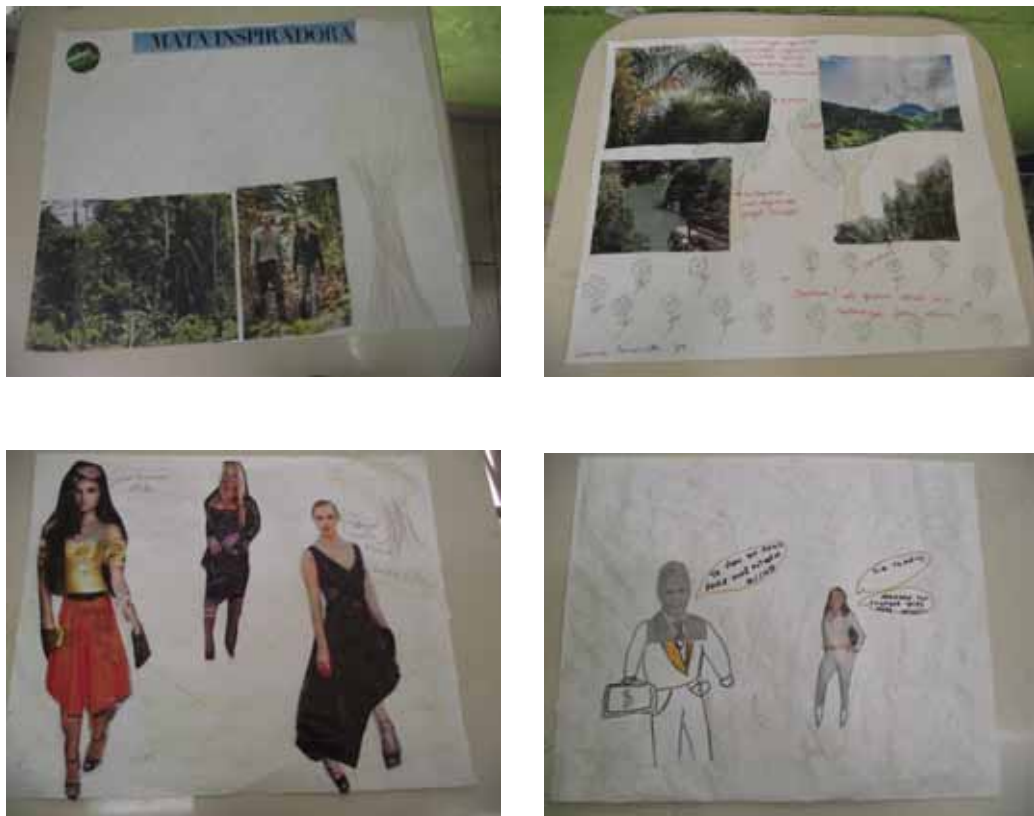


Figura 19: Fotografias do exercício intitulado “Cartazes”

A última observação do dia ocorreu, então, em uma classe de oitava série composta por 7 alunos com faixa etária entre 15 e 16 anos. Aula teve duração de um período de 45 minutos.

A professora começou a aula pedindo aos alunos que guardassem os álbuns de fotografia que estavam circulando entre eles na sala, logo a seguir entregou os exercícios que não haviam sido finalizados em aulas anteriores. Penso que seria importante que a professora pedisse para ver as fotos que os alunos estavam

compartilhando, caso permitissem, e que, de alguma forma, pudesse interligar o conteúdo a ser desenvolvido em aula com as fotografias trazidas pelos alunos.

No decorrer da aula a professora enfatizou a necessidade de encerrar as notas e que nesta turma os alunos faltavam muito, sendo que a cada semana um grupo diferente assistia às aulas. Logo a seguir o Aluno A falou: “eu já estou passado, eu preciso só de três, tô louco para ficar em casa”, então a professora respondeu: “ainda faltam três pontos, o trimestre não acabou, temos exercícios para completar e atividade do dia”.

Em seguida apresentou a proposta intitulada “Composição com figuras humanas” que consistia em criar uma cena por meio de recortes de figuras humanas e a linguagem do desenho.

Após as informações referentes à atividade, a docente passou de classe em classe, e começou a avaliar os trabalhos que não haviam sido finalizados em aulas anteriores.

Em relação ao exercício “Composição com figuras humanas” o Aluno B perguntou a professora se ele poderia usar só imagens recortadas da revista, pois ele havia montado uma cena com as seguintes imagens: uma porta, uma geladeira, uma figura feminina e um secador de cabelo, a professora respondeu que não, e que era para recortar só as figuras humanas e completar a cena com desenhos. A Aluna C falou: “nesta revista tem um Papai Noel” e o Aluno D comentou: “faz um pinheiro na cozinha”. O Aluno E surpreendeu-se: “pinheiro na cozinha?”, e em resposta à afirmação, o Aluno D enfatizou: “sim, existem várias casas em que a árvore de Natal fica na cozinha!” A aluna F perguntou para a professora se podia fazer uma cena em que uma mulher posava para uma fotografia, e a docente respondeu que sim.

Ao término da aula professora recolheu os trabalhos da turma (Fig. 20).



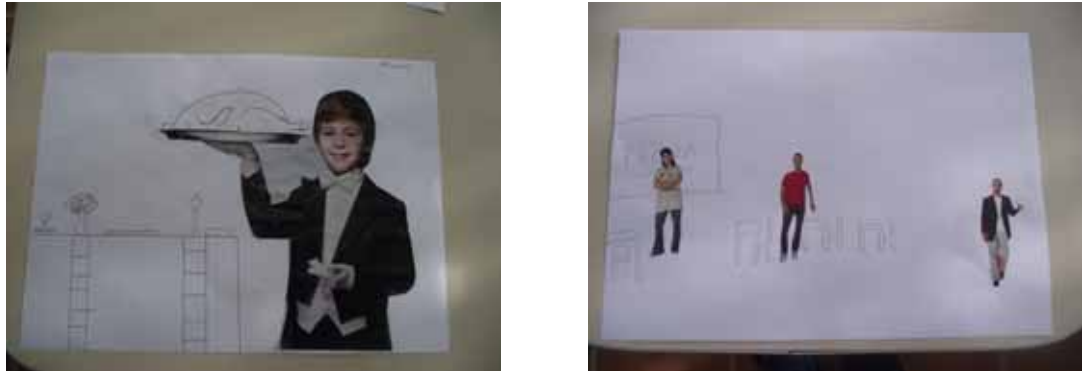


Figura 20: Fotografias do exercício intitulado “Composição com figuras Humanas”

Nesta aula percebi que não houve muitos diálogos, acredito que tenha sido pelo número de trabalhos realizados em apenas um período.

Ressalto novamente que a professora poderia ter inserido as fotografias que circulavam entre os alunos na atividade proposta, por exemplo, proporcionando a criação de composições a partir da análise das fotos dos alunos, as quais continham figuras humanas, aproximando a vivência do aluno ao tema estudado na aula, promovendo maior interação com o contexto de aprendizagem escolar.

Em relação a todas as observações realizadas na escola percebi a presença de muitas atividades paralelas ao mesmo tempo. A professora contextualizava várias informações, embora demonstrasse que conhecesse sobre o assunto, o relato destas informações em alguns momentos eram breves e articulados rapidamente, os alunos ficavam quietos a maior parte do tempo, não havia diálogo entre a professora e os alunos no momento da contextualização das imagens.

### **5.1 Um confronto entre a fala da professora e as observações em sala de aula**

Após serem concluídas as observações em sala de aula e a entrevista com a professora de Arte, no qual foram feitos alguns questionamentos, realizei uma análise dos dados obtidos, em confronto com a fundamentação teórica.

Ao perguntar à professora se utiliza imagens na aula de Arte, a docente respondeu:

Sim, normalmente eu utilizo. Eu pego sempre alguma coisa para poder exemplificar né, o que eu quero que façam, para poder iniciar aula. E a partir de uma imagem que eu vou começar a explicar, seja uma questão mais técnica, alguma coisa mais história da Arte, de conteúdo mesmo, mas normalmente vai ser a partir de uma imagem. Às vezes eu trago

reproduções de obras de arte, às vezes trago imagens de revistas, imagens da internet, às vezes eu trago já releituras prontas de outros artistas né, mas sempre é uma imagem que eu trago. É difícil eu começar a aula sem mostrar uma imagem primeiro pra entrar no assunto (ENTREVISTA, 06.12.2012).

Percebi através dessa resposta que as imagens são selecionadas a partir do conteúdo, demonstrando que no momento da escolha das imagens não é levado em consideração o contexto em que os alunos estão inseridos ou o seu interesse. Concordo com Barrozo (2011, p. 62) ao ressaltar que: “As imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento”. Assim, penso que a professora poderia selecionar as imagens referentes ao conteúdo de ensino abordando também o interesse e o repertório imagético dos alunos para uma construção significativa do conhecimento em arte.

Logo em seguida, perguntei à docente quais critérios ou aspectos eram relevantes na hora de escolher estas imagens, e a mesma relatou:

Tem a ver com o conteúdo que eu vou trabalhar, aí depende do assunto que eu tô trabalhando naquele dia. Se eu tô trabalhando com a arte moderna, por exemplo, aí eu vou procurar os artistas de arte moderna se é brasileira ou não né, mas tem que ter haver com o assunto que eu vou trabalhar e com o tipo de trabalho que eu quero que eles desenvolvam também, mas sempre tem que estar relacionado com o conteúdo que eu esteja trabalhando né. Muitas vezes eu levo trabalhos meus, que eu tenho trabalhos do tempo do CEFET, do tempo da faculdade também, então eu ainda guardei esses trabalhos e quando, não tenho imagens ou não procuro imagens ou não posso imprimir as imagens. [...] Mas se eu não tenho as imagens eu trabalho com as produções minhas mesmo, com as coisas que eu fazia na época de estudante, até para explicar como eu quero que fique o trabalho [...] mas o critério a fazer é sempre esse. Dependendo do assunto que eu tô trabalhando eu vou ir procurando na internet ou em livro alguma imagem que tem a ver com o que eu tô explicando (ENTREVISTA, 06.12.2012).

Novamente percebi na fala da professora que as imagens são selecionadas priorizando o conteúdo, mas a professora demonstra interesse em selecionar outros tipos de imagens, talvez procurando trazer situações do cotidiano. Por meio das observações em sala de aula foi possível constatar a presença de imagens estereotipadas, de reproduções de obras de arte, de revistas, de jornais, de livros e da internet presentes no trabalho pedagógico da professora. Em relação à seleção de imagens no processo de escolarização, Rossi (2003, p. 10) enfatiza: “Hoje já existe uma consciência maior de que a seleção de imagens a serem analisadas devem ser abrangentes e diversificadas, incluindo, ao lado da arte erudita, as manifestações populares e as imagens da mídia”. A partir disso, entendo que a

professora deveria proporcionar aos alunos um repertório imagético que contemplasse manifestações artísticas de diferentes épocas e lugares em conjunto com imagens da cultura visual ampla.

Diante do exposto questionei a professora sobre a elaboração dos conteúdos da disciplina. Ela informou que:

Este é o quarto ano que eu trabalho com o currículo, quando eu assumi a primeira matrícula na prefeitura, eu trabalhava só com os pequenos. [...] quando eu vim para cá, que foi este ano que eu peguei de quinta a oitava, eu comecei a mudar um pouquinho né. [...] Então o conteúdo daqui também fui eu que criei a partir de livros [...], fui dando mais ou menos uma sequência lógica. [...] Então, eu trabalho quinta e sexta as mesmas propostas, e sétima e oitava as mesmas também, porque eles não têm essa vivência, essa continuidade de quinta a oitava, o que já viram e que não viram. E assim ano que vem, aí eu já vou começar a modificar para ter uma sequência gradativa de quinta à oitava, como é o meu primeiro ano aqui, eu ainda tô moldando o conteúdo para eles saberem o que é quinta, sexta, sétima e oitava né, mas por enquanto, tô muito no início, é muito introdutório. Neste trimestre eu trabalhei Arte e sociedade e algumas relações de produções de artistas locais e tudo mais, a relação da arte com a sociedade, e o que vai exprimir algumas produção artística (ENTREVISTA, 06.12. 2012).

O que pude constatar a partir da fala da docente e das observações que realizei, é que a professora utiliza o mesmo conteúdo e planejamento para diferentes turmas, deixando assim de observar a faixa etária e o nível de compreensão de cada aluno. Porém, entendo que, conforme afirmou à professora, ela está iniciando a organizar e ministrar os conteúdos para as séries finais do Ensino Fundamental da escola, e está, de certa forma, implementando um novo trabalho, pois não tem parâmetros claros sobre o que os alunos conhecem ou já aprenderam na escola sobre Artes Visuais.

A elaboração dos conteúdos é feita pelo professor, porém deve basear-se em alguns critérios de seleção. De acordo com os PCN o professor precisa contemplar:

Conteúdos compatíveis com as possibilidades do aluno; valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade; especificidades do conhecimento e da ação artística (BRASIL, 1997, p. 41-42).

O conteúdo deve ser selecionado levando em consideração as possibilidades do aluno, a realidade onde o mesmo está inserido, suas vivências e concepções estéticas. Desta forma, penso que a professora poderia contemplar em

sua proposta pedagógica temas relacionados às Artes Visuais ao cotidiano imagético do aluno.

Em outra pergunta da entrevista, indaguei como a professora trabalha a leitura de imagens em sua aula, desde o planejamento até a metodologia, enfim, os procedimentos que envolvem a prática docente em sala de aula. Relatou-me da seguinte forma:

Bom tu já deve ter percebido ali. A minha leitura não é uma coisa muito extensa, até porque a atenção deles e muito dispersa [...] Então o que eu faço é uma leitura mais por curiosidade, pergunto para eles o que eles estão vendo, eles começam a falar algumas coisas, e a partir do que eles vão falando eu vou explicando. Primeiro faço uma leitura formal, depois eu vou contextualizando, tentando fazer uma leitura mais iconológica, tentando mostrar a relação daquela obra com o contexto da época, do porque ela foi feita e tudo mais [...] Eu tento sempre mostrar os dois lados: a parte da técnica da composição o que tem na obra o que não tem, como foi feita, com que material e depois eu tento fazer uma leitura mais voltada para o contexto, o momento histórico seja lá o que for, para a produção daquela obra. Eles ajudam muito, porque eles vão falando muito o que eles acham que aconteceu e porque o artista fez as leituras são mais ou menos assim né [...] aqui com os maiores, aqui não vejo isso, eu vejo aquilo ponto acabou, eles costumam mais a desenvolver. Então eu tenho que ficar perguntando que cor usou para eles verem que eles podem falar das cores também, quantas pessoas tem, [...], [se] tem pessoas, tem só objetos para eles verem, eu tenho que fazer as perguntas para ir despertando os olhares deles, porque eles olhando assim... eles ficam muito apáticos no início [...] Eu digo para eles tem que ter a participação deles, sem a participação deles não funciona, mas eu também gosto do meu momento de falar, né? (ENTREVISTA, 06.12.2012).

Percebi na fala da professora momentos de contradição, inicialmente relata que a leitura é desencadeada por questionamentos que a mesma vai apresentando com base no que os alunos percebem e identificam nas imagens, logo a seguir expõe que a leitura das imagens ocorre a partir das perguntas formuladas por ela com o intuito de despertar o olhar dos alunos. Nas aulas observadas verifiquei que no momento da leitura das imagens não existiram diálogos e questionamentos entre a professora e os alunos, presenciei um processo metodológico em que a docente transmitia informações. Porém, por vezes presenciei a falta de participação dos alunos, assim é difícil saber se a professora optou por essa metodologia devido a circunstâncias vivenciadas na sala de aula.

Pude constatar no que foi revelado na entrevista e na prática pedagógica da professora, uma leitura sendo conduzida a partir de elementos visuais da obra, da biografia do artista e o contexto de produção da obra. De acordo com Fagundes (2012) uma leitura que leva em conta apenas estes aspectos, evidencia um método

prescritivo, em que o professor direciona o aluno para que tenha uma relação com a obra de arte, com as imagens em geral e com a produção do conhecimento de uma maneira passiva. Na pesquisa em questão, apresento alguns métodos de leitura de imagem no Ensino de Arte de importantes teóricos e arte-educadores, entre os quais Feldman (1991), Rossi (2003), Buoro (2002) e Hernández (2007). A partir das reflexões construídas das teorias que fundamentam este estudo percebi que o processo de leitura de imagem exposto pela docente é centrado em um dos estágios ou momentos denominado descritivo mencionado por Feldman e também citado por Buoro (2002). Sendo assim, os alunos aprendem apenas a identificar o que se vê na imagem, o título, ano, local, nome do autor, técnicas utilizada, objetos e formas contidas, trata-se de uma aprendizagem baseada exclusivamente em uma descrição narrativa das identificações da imagem.

Ao ser questionada sobre a importância da leitura de imagem para o Ensino de Arte, a professora declarou:

É fundamental, fundamental. Se não tiver uma apreciação antes, eles não têm como conhecer as coisas, eles têm que primeiro olhar, e até pra ter uma cultura visual, eles terem um repertório visual também, e que facilita também até na produção deles. Para eles terem outras ideias sai daquele típico desenho de fazer um morrinho, um solzinho nascendo, eles vendo outras coisas conseguem ampliar mais a imaginação deles e mais também a reflexão de como eles podem fazer de outras possibilidades, eu acho que é fundamental por isso. [...] Mas eu acho fundamental não só a imagem de artistas. Eu trago outras imagens também [...] (ENTREVISTA, 06.12. 2012).

No relato da docente é possível perceber que a leitura de imagem é importante para o aprendizado do aluno; serve de suporte pedagógico; motiva a busca de outras formas de representações nos desenhos dos alunos e que não deve incidir apenas com as obras consagradas, mas também com a presença de outros tipos de imagens.

A professora traz em seu comentário o conceito de cultura visual, embora não utilize o termo, demonstra conhecimento sobre um enfoque contemporâneo de leitura e utilização de imagens. Hernández (2007) denomina cultura visual um novo campo de estudo, tendo a imagem como objeto central e por meio da qual são produzidos significados em contextos culturais. O autor propõe que as atividades pedagógicas ligadas ao ensino de Arte passem a incorporar desde as imagens mais corriqueiras, presentes em revistas, jornais, filmes, vídeos, programas televisivos, campanhas publicitárias, logomarcas, outdoors, videogames, sites, até as imagens da arte. É trazer o cotidiano do aluno no momento do ensino e aprendizagem.

Nas aulas observadas que tinham como recurso pedagógico as revistas impressas percebi que as imagens da mídia televisiva influenciavam as produções artísticas dos alunos, assim como propiciava leituras diversas que envolvia o cotidiano dos mesmos, mas que não foram ponderadas no momento do ensino e aprendizagem. Sousa aponta que o professor de Arte

tem um papel fundamental como mediador do conhecimento sobre as imagens e o aprendizado do aluno, no sentido de que, ao apresentar e trabalhar com imagens em sala de aula, esse professor pode tanto contribuir de forma significativa para ampliar e ativar o olhar do aluno, como para torná-lo um receptor passivo que, simplesmente, copia qualquer tipo de imagem (SOUSA, 2006, p. 215).

No prosseguimento da entrevista, questioneei a professora de como foi a sua preparação na graduação ou na pós-graduação em relação à imagem, quais as lembranças ou métodos abordados que ela lembrava. A docente relatou:

Por exemplo, nas disciplinas de História da Arte, não tinha uma aula que não tivesse [...] sempre tinha imagem, sempre tinha leitura, a gente passava uma manhã inteira às vezes vendo slide, slide né, com várias coisas, então era o data-show, mas sempre teve. A gente sempre foi bem estimulado, eu acho nesse sentido, e não só em História da Arte, em outras disciplinas que a gente teve lá, sempre tinha alguma coisa que começasse a falar mais sobre a imagens. A gente tinha outras disciplinas teóricas que também falavam da importância de levar a imagem para os alunos [...] Mas eu acho que dentro do curso sempre foi muito claro, a gente teria que trabalhar com a imagem também, não só com a produção deles, das crianças enfim, mas com a imagem também. Eu acho que sempre ficou muito claro para mim pelos menos [...] Bom, que eu lembro assim direto com educação, Fernando Hernandez né, que fala muito de cultura visual, li muito as coisas dele né, durante a graduação então, nem se fala né. Que fala muito desta questão da importância de levar imagens e não só obras de arte, de levar qualquer tipo de imagem que tu possa desenvolver outros assuntos a partir dessas imagens né. Mas também, nas questões mais técnicas, eu lembro muito do Wölfflin, que falava muito dos tipos de leitura. Panofsky também, enfim que eu me lembro de cabeça é isso agora, faz tanto tempo, mas eu trabalhei muito foi com isso mesmo na graduação [...] (ENTREVISTA, 06.12. 2012).

Na fala da professora desponta os conhecimentos sobre leitura e utilização de imagens aprendidas nas disciplinas de História da Arte e em outras teóricas presentes em seu curso de Graduação. É possível perceber que a docente teve uma formação acadêmica com disciplinas que inseriam a imagem como suporte ou mediação no processo pedagógico, assim como suas contribuições na construção dos seus saberes mediando esta atividade.

Em relação aos métodos abordados, a professora cita os estudos de Hernández, Wölfflin e Panofsky, apontados em sua fala. Com o objetivo de



apresentar um breve resumo dos métodos de Wölfflin e Panofsky coloco informações sobre os autores<sup>5</sup>.

Para finalizar a entrevista, perguntei a professora se ela trazia esses conhecimentos para sala de aula. A professora respondeu:

Sim, mas não dessa maneira. Eu não trago esses autores, nem digo para eles isso é formal, iconológico, isso eu não faço. Mas eu tento aprofundar e mostro para eles o que seria uma leitura então inicial, mais simples, né e aí vou dizendo o que tem e o que não tem, o que a gente vê e o que a gente não vê. E depois uma leitura que a gente vai mais interpretando a obra e aí eles começam a entender o que seria interpretar aquela obra, saber do artista, porque que aquela obra foi feita não necessariamente o motivo do artista, mas o contexto da época né que acabou gerando aquela obra, eles começam a entender um pouquinho mais também dos motivos pelos quais as obras estão aqui, até hoje e porque a gente acha uma coisa mais importante e não acha a outra, então eu acho é bem por aí (ENTREVISTA, 06.12. 2012).

No depoimento fica evidente a preocupação da docente em adequar os conhecimentos de métodos de leituras obtidos em sua formação em relação à sua prática pedagógica. Nas observações em sala de aula constatei alguns procedimentos metodológicos citados pela docente como a descrição dos elementos da obra e a contextualização da produção da obra e do artista. Percebi também que no momento do ensino e aprendizagem não era levado em considerado o contexto em que os alunos estavam inseridos, ou seja, não havia diálogo entre professora e alunos no intuito de estabelecer uma relação de compreensão e apreciação a partir das imagens apresentadas. Sobre isso, Silva aponta “que na leitura de imagem buscamos perceber, compreender, interpretar os elementos que constituem o objeto e estabelecer relações entre esta e a nossa experiência cotidiana” (2006, p. 12).

Assim, por meio da entrevista com a professora foi possível elucidar alguns aspectos de sua metodologia, apresentando a concepção e o processo pedagógico em relação à leitura de imagem nas aulas de Artes Visuais na instituição observada.

---

<sup>5</sup> De acordo com Coli (1982) para melhor entender o processo evolutivo interno dos estilos, Heinrich Wölfflin desenvolveu um método formalista de interpretação da arte. As obras são analisadas segundo alguns conceitos: Linear ou Pictórico; Plano ou Profundidade; Forma fechada ou Forma aberta; Unidade ou Pluralidade e Clareza (luz absoluta) ou Obscuridade (luz relativa). Para Panofsky existem três níveis de compreensão de obras de arte. O primeiro é a leitura pré-iconográfica, que é a descrição dos elementos presentes em uma obra. O segundo, a leitura iconográfica, é a interpretação daquilo que está sendo representado. O terceiro, a leitura iconológica, é o estudo do significado da obra, que abrange desde o momento histórico até a escolha das técnicas utilizadas, a fim de entender o porquê das soluções encontradas pelo artista.

## 6. Considerações finais

Ao término das descrições e análises dos dados desta pesquisa, que teve como objetivo geral investigar a importância da leitura de imagem como uma possibilidade pedagógica e metodológica nas aulas de Arte com alunos do Ensino Fundamental, exponho algumas considerações finais para esse trabalho.

Compreender a trajetória do Ensino de Arte no Brasil e a inserção da leitura de imagem no Ensino de Arte foram o ponto de partida neste estudo. Durante este percurso foi possível reconhecer mudanças significativas que nortearam o sistema educacional em Arte.

Ao analisar as tendências pedagógicas que tiveram certo predomínio em determinada época constatei que a tendência tradicional continua persistente na escola, esta permanece restringindo-se à cópia e à repetição de modelos propostos pelo professor.

Em relação à leitura de imagens, esta não era uma prática adotada no Ensino de Arte, mas começou a fazer parte dos currículos a partir de 1987, após Ana Mae Barbosa ter desenvolvido a Proposta Triangular fundamentada em três eixos: fazer, ler e contextualizar e que visava o desenvolvimento de práticas voltadas para a valorização e reconhecimento da arte-educação nas escolas, o que ocasionou mudanças teórico-metodológicas no seu ensino, sendo hoje a Proposta Triangular a principal referência do Ensino de Arte no Brasil.

Esta pesquisa teve como problema a seguinte questão: Como a professora de Artes Visuais trabalha a leitura de imagens em sala de aula?

Com base nos aportes teóricos, nas observações em sala e entrevista com a professora de Arte de uma escola pública de Pelotas, respondo minha problemática de pesquisa.

A partir dos dados apontados na entrevista com a professora, as imagens são selecionadas priorizando os conteúdos das Artes Visuais. Observei em sala de aula que a docente trabalha com imagens estereotipadas, de reproduções de obras de arte, de revistas, de jornais, de livros e da internet. Embora isto aconteça, analisando as propostas de ensino e aprendizagem em arte da docente, percebi que a mesma inicia com a leitura dessas imagens ao propor às atividades, dando ênfase a contextualização e ao fazer artístico. Esta prática está ligada ao conceito que se formou em torno da Proposta Triangular difundida e orientada por Ana Mae Barbosa.

Presenciei a leitura de imagens sendo conduzida a partir de elementos visuais, da biografia do artista e o contexto de produção. Sendo assim, os alunos aprendem apenas a identificar o que se vê na imagem, o título, ano, local, nome do autor, técnicas utilizadas, objetos, elementos e formas contidas, tratando-se de uma aprendizagem baseada exclusivamente em uma descrição narrativa das identificações da imagem. Constatei também que no momento da leitura das imagens não existiram diálogos e questionamentos entre a professora e os alunos.

A leitura de imagem é importante na medida em que permite uma interação entre os envolvidos e não somente com o objeto de observação. Os educadores são os mediadores entre o contexto dos leitores e o contexto da imagem, ou seja, entre os estudantes e as obras que estão olhando, para que estes atribuam significações à arte e falem a partir de suas experiências.

Nesta abordagem didático-pedagógica do Ensino de Artes Visuais verifiquei que é dada pouca importância às imagens do cotidiano dos alunos (de revistas, de publicidade, de jornais, de programas televisivos e internet), como também ao desenvolvimento de sua capacidade crítica em relação às imagens apresentadas. A disciplina de Arte Visual hoje se torna responsável por preparar o aluno para a leitura desse material que é exposto todo o dia, e o exercício de análise dessas imagens permite uma postura mais crítica diante delas. O repertório imagético dos estudantes pode favorecer o estabelecimento de um maior interesse pela leitura de obras de arte.

Para mim, a pesquisa foi muito relevante, pois a partir dos aportes teóricos que fundamentam o estudo e a pesquisa de campo passo a ampliar meus conhecimentos em relação à leitura de imagem no processo educacional em Artes Visuais, de forma a me tornar capaz de trabalhar com métodos de leituras que possibilitem ofertar aos alunos instrumentos necessários para que tenham uma aprendizagem significativa e que permitam a cada educando, a sua própria reflexão diante das imagens.

Portanto espero que essa pesquisa possa contribuir com os estudos referentes à leitura de imagem, uma vez que é de suma importância para os professores e futuros professores de Artes Visuais em sala de aula na construção do conhecimento artístico e desenvolvimento para uma leitura crítica do mundo.

## Referências

AUMONT, Jacques. **A imagem**. 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Amália T. B. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 143-149.

BARROZO, Vanderléia Moreira. **Leitura de imagem no contexto escolar**.

Disponível em:

[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=223&path\[\]=228](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=223&path[]=228)> Acesso em: 03 de junho de 2012.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: Do ensaio... à encenação**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2002.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**, vol.6: MEC/SEF, 1997.

FAGUNDES, Edimara Alves. **Leitura de imagem no ensino da arte: A fala e a prática dos/as professores/as da educação básica**. Disponível em: [http://tede.utp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=477](http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=477)> Acesso: em 25 de abril de 2013.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual** - proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://200.241.192.6/cgi-bin/houaissnetb.dll/frame>> Acesso em: 21 de abril de 2013.

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

LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 03 de maio de 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft.** 21ª ed. São Paulo: Àtica, 1995.  
MARTINS, Miriam C.; PICOSQUE Gisa; GUERRA, Maria T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD. 1998.

PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do olhar no ensino das artes.** 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. P. 11-20.

RIBEIRO, Simone Vagheti. **Propostas e processos avaliativos do desenho desenvolvidos por uma professora de artes visuais em uma escola pública de pelotas.** 2010. 26f. (Trabalho de Conclusão de Curso – Artes Visuais – Licenciatura) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário enciclopédico escolar Ruth Rocha.** São Paulo: Scipione, 2000.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTOS, Luciane Idêne dos. **A leitura de imagens visuais como recurso pedagógico no ensino da arte: Uma experiência com alunos do ensino fundamental.** Disponível em:

<<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00002B/00002B80.pdf>> Acesso em: 16 de junho de 2012.

SILVA, Denise Velho da. **A leitura de imagem como parte de uma proposta pedagógica no ensino aprendizagem da arte.** Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00002B/00002B76.pdf>> Acesso em 17 de junho de 2012.

SOUSA, Márcia Maria de. **Leitura de imagens na sala de aula relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos.** Disponível em: <<http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/dissertacao-MarciaMariaSousa.pdf>> Acesso em: 20 de abril de 2013.