

Tainã do Nascimento Rosa

“EU APRENDI LEITURA DE IMAGEM”:

um estudo sobre o desenvolvimento de princípios de análise em leituras de imagem em uma turma de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Forgearini Nunes

Porto Alegre

1. Semestre

2018

Tainã do Nascimento Rosa

“EU APRENDI LEITURA DE IMAGEM”:

um estudo sobre o desenvolvimento de princípios de análise em leituras de imagem em uma turma de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 04 de agosto de 2018.

Professora Dra. Marília Forgearini Nunes – Orientadora

Professora Dra. Analice Dutra Pillar – UFRGS

Professora Dra. Sandra dos Santos Andrade – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso foram necessárias diferentes espécies de apoios, assim agradeço...

À UFRGS por me oportunizar mais do que atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por abrir portas e janelas para a autodescoberta pessoal e profissional, além de pessoas admiráveis.

À Universidade do Porto que me acolheu em mobilidade acadêmica internacional e permitiu a ampliação de meu repertório de estudos, assim como, o conhecimento de pessoas maravilhosas e suas culturas.

Aos professores pelos debates e compartilhamento de saberes, em especial à Profa. Dra. Analice Dutra Pillar, por me apresentar à Abordagem Triangular e ampliar o meu repertório sobre o ensino das Artes Visuais. À Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade por acreditar que o ensino das Artes Visuais nos Anos Iniciais é possível e, me apoiar na realização do projeto Pintores do Rio Grande do Sul como minha orientadora durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia. À Profa. Dra. Marília Forgearini Nunes por fazer da orientação deste TCC um processo colaborativo em que o diálogo prevaleceu.

Aos familiares por seus diferentes incentivos. À minha avó por me incentivar a realizar o vestibular da UFRGS e seguir me estimulando em todas as empreitadas acadêmicas. Ao meu irmão Luar pelas risadas nos dias mais tortuosos. À minha mãe por me receber novamente em seu lar durante a produção desta pesquisa. Ao companheiro Mateus pelas comidinhas e palavras de tranquilidade durante a escrita deste trabalho.

Aos amigos e colegas de faculdade e escola pelo amor que continuaram compartilhando comigo apesar da minha ausência em alguns momentos de suas vidas devido à minha intensa vivência na academia, em especial neste processo de escrita.

AULA DE LEITURA

A leitura é muito mais
Do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
Pode até se surpreender.

Vai ler nas folhas do chão,
Se é outono ou se é verão;

Nas ondas soltas do mar,
Se é hora de navegar;

E no jeito da pessoa,
Se trabalha ou se é a toa;

Na cara do lutador,
Quando está sentindo dor;

Vai ler na casa de alguém
O gosto que o dono tem;

E no pelo do cachorro,
Se é melhor gritar socorro;

E na cinza da fumaça,
O tamanho da desgraça;

E no tom que sopra o vento,
Se corre o barco ou vai lento;

E também na cor da fruta,

E no cheiro da comida,

E no ronco do motor,
E nos dentes do cavalo,

E na pele da pessoa,
E no brilho do sorriso,

Vai ler nas nuvens do céu,
Vai ler na palma da mão,

Vai ler até nas estrelas
E no som do coração.

Uma arte que dá medo
É a de ler um olhar,
Pois os olhos têm segredos
Díficeis de decifrar.

Ricardo Azevedo¹

¹ AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 2012. p.41-42.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso configura-se como um estudo de caso realizado a partir do estágio obrigatório de 6 a 10 anos, pertencente à sétima etapa da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O foco de análise deste estudo são as leituras de imagem realizadas no projeto de trabalho “Pintores do Rio Grande do Sul” realizado durante a prática pedagógica. A Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (2012), constitui a base metodológica do projeto pedagógico e das reflexões teóricas desta pesquisa. O projeto pedagógico trabalhou com leitura de imagens a partir das três ações delineadas pela Abordagem - contextualizar, ler e fazer arte. As leituras de imagem realizaram-se por meio de um roteiro de análise elaborado a partir de sete princípios de constituição e análise de imagens propostos por Duncum (2010) : o poder, a ideologia, a representação, a sedução, a contemplação, a intertextualidade e a multimodalidade que podem constituir um objeto visual. No dia-a-dia da sala de aula, numa atitude investigativa, a professora inseriu o diálogo e a produção escrita como parte da abordagem de leitura de algumas das imagens apresentadas. Essas ações, o dialogar e o escrever, associadas às leituras de imagem provocaram a seguinte pergunta: **De que modo alunos do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental empregam princípios de análise de imagem em diálogos e produções escritas a partir de leituras de imagem?** E por conseguinte os objetivos da pesquisa, que têm como tentativa responder à questão enunciada identificar, nas falas dos alunos proferidas em diálogos sobre as imagens, quais princípios de leitura da imagem daqueles propostos por Duncum (2010) estão presentes; identificar, nas produções escritas dos alunos realizadas após os diálogos sobre as imagens, quais princípios de leitura da imagem daqueles propostos por Duncum (2010) são utilizados; analisar se há alterações nos princípios de análise de imagem da turma, no movimento entre os diálogos e as produções escritas que decorrem das leituras de imagem. As análises possibilitam constatar que, no contexto investigado e, a partir do referencial teórico utilizado, os alunos utilizam princípios de análise de imagem tanto nos diálogos, quanto nas produções escritas sobre as leituras de imagem. No entanto, o movimento entre os diálogos e as produções escritas que decorrem das leituras de imagem realizadas, alteraram os princípios leitores de imagem dos alunos pois, os usos destes foram ampliado nas produções escritas realizadas após os diálogos em comparação às falas proferidas em diálogos sobre as leituras de imagem. Essa alteração caracterizada pela ampliação dos princípios de leitura da imagem, revela uma produção de sentidos mais intensa e reforça a importância de uma mediação pedagógica baseada nos movimentos diálogo-escrita, coletivo-individual para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Arte/educação. Leitura de imagem. Princípios de análise de imagem. Diálogo. Produção escrita.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Movimento das ações da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2012) no projeto “Pintores do Rio Grande do Sul”.....	22
Figura 2 - Quadro Adô, Agô Iemanjá, produzido em xilogravura por Zoravia Bettiol em 1973.....	27
Figura 3 - Quadro sem título, produzido em acrílico sobre tela por Britto Velho em 2002.	29
Figura 4 - Quadro sem título, produzido em grafite e aquarela por Wilson Tibério entre 1945-1947. 30	
Figura 5 - Quadro Autorretrato, produzido em óleo sobre tela por Iberê Camargo em 1941-1942. ...	31
Figura 6 - Quadro Cidade Vermelha, produzido em óleo sobre tela por Vitório Gheno em 2003.....	35
Figura 7 - Quadro sem título, produzido em óleo sobre tela por Vitório Gheno em 2012.	38
Figura 8 - Nuvem de palavras construída a partir das falas proferidas em diálogos sobre as leituras de imagem, considerando os princípios de análise de imagem identificados.	43
Figura 9 - Nuvem de palavras construída a partir das produções escritas realizadas após os diálogos sobre as leituras de imagem considerando os princípios de análise de imagem identificados.	44
Quadro 1 – História da Arte/Educação no Brasil	12
Quadro 2 - Relação dos princípios para análise de imagem (DUNCUM, 2010) e perguntas formuladas pela autora a partir dos princípios para análise de imagem de Duncum (2010).....	23
Quadro 3 - Falas dos Alunos proferidas em diálogo sobre a imagem Adô, Agô Iemanjá, produzido em xilogravura por Zoravia Bettiol em 1973.	28
Quadro 4 - Falas dos Alunos proferidas em diálogo sobre a imagem sem título, produzido em acrílico sobre tela por Britto Velho em 2002.	29
Quadro 5 - Falas dos Alunos proferidas em diálogo sobre a imagem sem título, produzido em grafite e aquarela por Wilson Tibério entre 1945-1947.....	30
Quadro 6 - Produções escritas dos Alunos sobre a imagem Autorretrato, produzido em óleo sobre tela por Iberê Camargo em 1941-1942.	32
Quadro 7 - Produções escritas dos Alunos sobre a imagem Cidade Vermelha, produzido em óleo sobre tela por Vitório Gheno em 2003.	35
Quadro 8 - Produções escritas dos Alunos sobre a imagem sem título, produzido em óleo sobre tela por Vitório Gheno em 2012.	38

SUMÁRIO

1 PREPARANDO AS TINTAS	8
2 PINTANDO REFERENCIAIS	12
2.1 História da arte/educação no Brasil	12
2.1.1 Abordagens no ensino das artes visuais	15
2.2 A leitura de (do) mundo	17
2.3 O diálogo entre Freire e Vygotsky	18
2.4 Produção escrita inicial da criança	19
3 XILOGRAVANDO O MÉTODO	21
3.1 Abordagem metodológica	21
3.2 Metodologia aplicada ao projeto Pintores do Rio Grande do Sul	22
3.3 Instrumentos para coleta e análise de dados	25
4 ESCULPINDO ANÁLISES	27
4.1 Falas proferidas em diálogos sobre leituras de imagem	27
4.2 Produções escritas realizadas após os diálogos sobre leituras de imagem	31
4.3 O movimento entre os diálogos e as produções escritas sobre as leituras de imagem	42
5 GRAFITANDO CONSIDERAÇÕES	47
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE A – Roteiro de análise de imagem	53
APÊNDICE B – Check-list para produção textual a partir da leitura de imagem	54

1 PREPARANDO AS TINTAS

Este trabalho de conclusão de curso configura-se como parte da oitava etapa (etapa final) da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As reflexões aqui presentes partiram da prática docente que experienciei entre os meses de agosto e dezembro de 2017, no estágio obrigatório de prática docente de 6 a 10 anos, pertencente à sétima etapa do referido curso. O estágio realizou-se em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental com 27 alunos, dentre eles 12 meninas e 15 meninos com faixa-etária entre 8 e 9 anos de idade, numa escola pública da Rede Municipal de Alvorada que atende alunos dos bairros centrais e periféricos do município.

O foco de análise deste estudo são as leituras de imagem realizadas no projeto de trabalho “Pintores do Rio Grande do Sul”, que ocorreu entre os meses de setembro e novembro de 2017, durante o estágio obrigatório. Segundo Hernández e Ventura, “a proposta que inspira os Projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional [...]” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61) e, para efetivá-la, é necessário o estabelecimento de um eixo que percorra o projeto como um todo, relacionando diferentes áreas do conhecimento. Neste caso, o campo de conhecimento Artes Visuais, a partir das leituras de imagem, se apresentou como o eixo gerador de aprendizagens do projeto.

O tema “Pintores do Rio Grande do Sul” - e o modo como a proposta pedagógica se organizou, considerando o trabalho com a oralidade, a leitura de imagem e a escrita - surgiu em resposta à três fatores observados na turma em que realizei a prática docente e essa pesquisa. O primeiro deles foi constatar que os saberes dos alunos referentes ao campo das Artes Visuais restringiam-se a conhecer e reconhecer somente a prática de colorir como trabalho artístico. Esta constatação decorreu da primeira dinâmica que fiz com a turma, que se constituiu em responder a questões contidas em uma caixa que passava de mão em mão, num círculo formado pelos alunos. Quando foi sorteada a pergunta “o que tu mais gosta de fazer na escola?”, muitos alunos responderam pintar, referindo-se à técnica de colorir e não a de pintar. Essa resposta, quase unânime, inquietou-me, pois revelava que boa parte dos alunos, ao se referir às Artes Visuais a associava apenas ao ato de colorir. O segundo fator, que está implicado ao primeiro, foi saber que a turma não possuía a disciplina especializada de Artes Visuais - diferentemente de outras turmas de Anos Iniciais da mesma escola - pois, os horários disponíveis para essa disciplina não se encaixavam em suas horas de aula. E, o terceiro elemento, foi a constatação da dificuldade de expressão oral e escrita dos alunos. Condição verificada a partir da solicitação feita aos alunos para fazerem um relato sobre algum livro que tivessem lido e gostado -

considerando que soube que faziam visitas semanais à biblioteca. Apesar dessa visita rotineira, a maioria dos alunos não conseguiu relatar suas ideias de forma oral ou escrita. Assim, considerando os fatores enunciados, decidi investir em um tema de projeto para a prática didático-pedagógica, que estivesse fundamentado em dois princípios docentes: oportunizar experiências relacionadas às Artes Visuais e ter o diálogo como ação central da mediação pedagógica.

O primeiro princípio docente implicado na prática didático-pedagógica realizada, o de oportunizar experiências na área de Artes Visuais foi escolhido pois,

a escola tem função social importante de oportunizar às crianças, com toda a sua pluralidade e diversidade, um contato de qualidade com diversas manifestações artísticas, para favorecer que os alunos possam aprender a pensar a partir das artes e exercitem a capacidade de criar e recriar o mundo em que vivem. (Modinger *et al*, 2012, p.33).

O segundo princípio, ter o diálogo como ação central durante o projeto, oportunizando trocas de saberes entre a turma e o despertar da consciência crítica por intermédio do aprendizado coletivo, teve como base a concepção sociointeracionista de desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento sociointeracional proposto por Vygotsky destaca a importância do diálogo entre pares para que o desenvolvimento humano aconteça, tendo dois modos de se relacionar com o conhecimento que são identificados no processo: a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (conceitos a serem abordados na segunda seção deste trabalho, de forma mais aprofundada). Para Vygotsky, “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 2007, p.100). Tais premissas corroboram com a visão de Freire (2011) de que a educação é um processo coletivo e de que, só o diálogo, como relação horizontal, comunica.

Esses princípios docentes foram postos em prática a partir do desenvolvimento de dois objetivos do projeto pedagógico realizado com a turma: a) experienciar as Artes Visuais através do estudo sobre os Pintores do Rio Grande do Sul e b) desenvolver a consciência crítica por meio do diálogo a partir das leituras de imagem. Destaca-se o apoio da equipe diretiva da escola envolvida para a realização destes objetivos, disponibilizando recursos materiais e humanos durante as aulas.

A fundamentação teórica e metodológica desses objetivos baseou-se na Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (2012). Essa Abordagem sugere que o ensino da arte se assente em três ações: contextualizar, ler e fazer arte. Conforme a autora, estas três

ações imbricadas, oportunizam a leitura de uma imagem, que pode ser realizadas a partir de um objeto visual (pintura, fotografia artística, escultura, xilogravura, entre outros) ou uma série de objetos artísticos visuais (como em uma exposição, por exemplo). Neste projeto, as leituras de imagem aconteceram a partir de nove objetos visuais: sete pinturas em tela, uma xilogravura e uma escultura. Tais leituras de imagem foram ancoradas num roteiro de análise de imagem que construí baseado em sete princípios para análise de imagem propostos por Paul Duncum (2010), a saber: o poder, a ideologia, a representação, a sedução, a contemplação, a intertextualidade e a multimodalidade que podem constituir um objeto visual.

Após a escolha do tema do projeto, os “Pintores do Rio Grande do Sul”, a definição dos objetivos a serem atingidos pela turma e a forma pela qual as Artes Visuais seriam apresentadas em sala de aula, a segunda etapa foi escolher quais pintores trabalharíamos² durante as aulas. Assim, optei por pintores que tiveram ou ainda têm visibilidade social e que pintavam/pintam temas que se associam aos conteúdos previstos no Plano de Estudos do 3º ano da escola. Tais conteúdos indicaram os subtemas do projeto: identidade e gêneros textuais, localização, água, corpo humano e relações étnico-raciais. Esses subtemas foram trabalhados de forma articulada com as Artes Visuais, caracterizando o projeto “Pintores do Rio Grande do Sul” como interdisciplinar. A caracterização do projeto como interdisciplinar justifica-se pelo fato de que não houve superioridade de quaisquer disciplinas em detrimento de outras. O processo de ensino aprendizagem foi vivenciado de maneira a tornar todas as aprendizagens significativas e complementares entre si pois,

[...] há muitas formas de realizar um trabalho interdisciplinar com artes e outros componentes curriculares, que tornam possível construir conhecimentos importantes para nossos alunos sem subestimar a potencialidade de cada disciplina (MÖNDIGER *et al*, 2012, p. 34).

No dia-a-dia da sala de aula, no ensino das Artes Visuais embasado na tríade contextualizar, ler e fazer arte, que integram a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2012), refleti se poderia tornar as produções de sentido produzidas a partir das leituras de imagem mais potentes. Para isso, inseri numa atitude investigativa, a proposta de realização de

² Nesta pesquisa, ao utilizar o termo “trabalho” me refiro a sua dimensão ontológica proposta por Freire e sistematizada por Fischer. “Na obra de Freire o trabalho é concebido tanto na sua dimensão ontológica - como condição do processo de humanização do ser - quanto histórica, no reconhecimento que o autor faz das suas diferentes manifestações nas sociedades humanas ao longo do tempo. [...] O trabalho, do ponto de vista ontológico, é entendido na sua acepção mais ampla enquanto práxis humana material e não material, não se reduzindo à produção de mercadorias. É portanto, produção cultural, constitutiva do ser humano. Na forma histórica que assume no modo de produção capitalista torna-se opressor porque é trabalho explorado e alienado, produtor de mais-valia” (FISCHER, 2010, p.401).

produções escritas como parte do processo de algumas das leituras de imagem realizadas. Adaptando o “fazer arte” da tríade de ações da Abordagem Triangular, pela produção do texto escrito em algumas das leituras. Essa organização da leitura de imagem associada ao diálogo e à produção escrita gerou inquietação sobre a seguinte questão de pesquisa: **De que modo alunos do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental empregam princípios de análise de imagem em diálogos e produções escritas a partir de leituras de imagem?** Para que a resposta de tal questionamento seja alcançada estabelecemos os seguintes objetivos:

- a) identificar, nas falas dos alunos proferidas em diálogos sobre as imagens, quais princípios de leitura da imagem daqueles propostos por Duncum (2010) estão presentes;
- b) identificar, nas produções escritas dos alunos realizadas após os diálogos sobre as imagens, quais princípios de leitura da imagem daqueles propostos por Duncum (2010) são utilizados;
- c) analisar se há alterações nos princípios de análise de imagem da turma, no movimento entre os diálogos e as produções escritas que decorrem das leituras de imagem.

Para o desenvolvimento desses objetivos o trabalho, organizamos o presente trabalho da seguinte maneira: na primeira seção, a qual inclui-se este texto, apresentamos o contexto em que surgiu esta pesquisa, a questão que pretende solucionar, seus objetivos e as partes em que está dividida. Na segunda seção, *Pintando referenciais*, discutimos os referenciais teóricos e os conceitos utilizados para compor este estudo, incluindo a história da arte/educação no Brasil e abordagens no ensino das artes visuais, conceitos de leitura, diálogo e produção escrita, assim como, leis referentes ao ensino das artes. Na terceira seção, *Xilogravando o método*, é apresentada a abordagem a qual a pesquisa se configura, a metodologia empregada ao projeto “Pintores do Rio Grande do Sul” e os métodos utilizados durante a recolha de dados brutos e sua análise. Na seção seguinte, *Esculpindo análises*, apresentamos as análises das falas e dos diálogos das crianças a partir das leituras de imagem. Por fim, na quinta seção, *Grafitando considerações*, são apresentadas as considerações finais deste estudo, que procuram revisitar os principais enfoques da pesquisa, elaborando nossa resposta de pesquisa a partir das ações do fazer investigativo, que tentamos metaforizar por meio das diferentes técnicas de produção de objetos visuais: pintar, xilogravar, esculpir e grafitar.

2 PINTANDO REFERENCIAIS

Neste capítulo apresento de forma concisa a história da arte/educação no Brasil e as abordagens no ensino das artes visuais utilizadas nesta pesquisa (BARBOSA, 2012; DUNCUM 2010), conceitos de leitura (FREIRE, 1992; MARTINS, 2006; KLEIMAN, 2004), diálogo (FREIRE, 2011; VYGOTSKY, 2007) e produção escrita (KOCH; ELIAS, 2008), assim como, leis referentes ao ensino das artes. Ações importantes para o desenvolvimento da prática didático-pedagógica que investigamos nesse trabalho.

2.1 História da arte/educação no Brasil

Segundo Ana Mae Barbosa (2012, p.8) “arte/educação é epistemologia e, portanto, é investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos ateliers”. A autora sugere que “eliminemos a designação arte/educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos [...]” (Ibidem). Em seu livro “Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil” (BARBOSA, 1989), encontramos um quadro-resumo³ da educação em geral e da arte/educação no Brasil desde 1549 até 1963. Por meio deste estudo, apresento no quadro a seguir, algumas premissas sobre a arte/educação no Brasil durante o período citado anteriormente:

Quadro 1 – História da Arte/Educação no Brasil

História da Arte/Educação no Brasil	
1549-1808	Início do processo de arte-educação pelo ensino de oficinas de artesãos a partir de um modelo nacional baseado no Barroco Jesuítico de Portugal.
1808-1870	Influência francesa trabalhada em exercícios formais por escolas secundárias que dominavam o retrato e a cópia de estampas. Escolas elementares particulares utilizavam-se do mesmo método.
1870-1901	Período de intensa propaganda a respeito da importância do ensino do desenho na educação popular nas escolas primárias e secundárias. Intenção de cópia dos modelos americanos e belgas.

³ Para a leitura completa do quadro-resumo de Barbosa (1989) sobre a educação geral e arte/educação no Brasil entre 1549 a 1963, consultar o capítulo I de BARBOSA, Ana Mae. Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1989.

1901-19014	Realização das ideias propostas no período anterior.
1914-1927	Valorização da livre expressão da criança e, desenho como instrumento reflexo de sua organização mental.
1927-1935	Despertar da modernidade e repercussão da Semana da Arte Moderna na Educação Artística.
1935-1948	Primeira tentativa de estudar a arte da criança na universidade (Universidade do Distrito Federal). Diluição dos métodos propostos pelo Movimento da Escola Nova nas escolas elementares e secundárias. Redução do interesse pela arte/educação comprovada pela diminuição de informação sobre o tema nos meios de comunicação da época. Valorização de estereótipos na sala de aula.
1948-1958	Supervalorização da arte como livre expressão. Arte como atividade extracurricular ou extraescolar. Criação das Escolinhas de Arte. Primeiras influências da Bauhaus na escola secundária.
1958-1963	Organização de classes experimentais sancionadas por lei federal. Desenvolvimento da experimentação em arte nas escolas comuns. Influência de algumas concepções de educação de Paulo Freire.

Fonte: quadro organizado pela autora a partir de Barbosa (1989).

Barbosa (1989, p.19) acredita que o último período (1958-1963) se constitui pela renovação cultural do Brasil, em que “[...] a cultura e a educação brasileiras atingem alto grau de auto identificação”. Após este curto período de transformações, com a ocupação militar⁴, mudanças na educação artística ocorreram no país. Professores demitiram-se em ato de protesto ou foram demitidos por não apoiarem a forma de governo da época, o que fez com que os movimentos em arte/educação fossem sustados. “Depois de 1964, [...] [instalou-se] o modelo tecnocrático, e [...] [predominou] a preocupação pela quantificação como um sistema de controle e expansão” (Ibidem, p. 21).

Em 1971, época em que o Brasil ainda vivia em ocupação militar, a reforma educacional, Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, LDB nº 5.692/71, “[...] determinou que a arte deveria ser uma disciplina obrigatória no currículo de educação de primeiro grau (7 a 14 anos) e no currículo de alguns programas de segundo grau.” (Ibidem, p.22). Esta foi uma decisão festejada pelos arte/educadores da época, mas que segundo Barbosa (1989) levou o ensino da arte à mediocridade, visto que, para tal ação, o governo institucionalizou a “Licenciatura curta em Educação Artística”, que previa um curso superficial

⁴ “Ocupação militar” é o termo utilizado por Barbosa (1989) ao se referir ao período político vivido entre 1964 e 1985 no Brasil.

de dois anos que preparava professores para ministrar aulas de artes visuais, música e teatro da primeira à oitava série e, em alguns casos, alunos de segundo grau.

Segundo Barbosa (2012) a partir de 1986, houve uma contradição na educação artística pois, o Conselho Federal de Educação eliminou “comunicação e expressão” como matéria básica do núcleo comum do currículo das escolas de 1º e 2º graus, e, ao mesmo tempo, redigiu um pequeno parágrafo exigindo a educação artística no currículo. Ou seja, a arte não era considerada básica, mas era exigida.

No texto original da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, LDB nº 9.394/96, a relação entre as artes e a escola pública pode ser observada nos seguintes excertos da Lei:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...] II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Na LDB, emenda do Art. 26, Parágrafo II, registrado em 2017, “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996). O ensino das Artes, aos quais o Art. 26 se refere são as aulas ministradas e embasadas a partir das “[...] artes visuais, a dança, a música e o teatro [...] [e] o prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos” (BRASIL, 1996). Todavia, tais excertos da Lei não deixam claro se apenas uma linguagem artística ou todas serão trabalhadas em sala de aula, nem quem são os profissionais que irão ministrá-las, se professores específicos de cada área de ensino das artes ou se o professor generalista, no nível de Anos Iniciais, que atenderá a esta necessidade imediata. Segundo Martins (MARTINS in BOJUNGA, 2015, s/p) “o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP)⁵, que envolve professores de muitas universidades brasileiras, concluiu em sua pesquisa que há universidades que sequer oferecem a disciplina [de artes, em suas diferentes especificidades], embora ela esteja regulada pelas diretrizes”⁶.

⁵ “O GPAP, desde 2012, é formado por professores de Arte em cursos de Pedagogia de várias universidades brasileiras e dá continuidade às lutas pela reivindicação da Arte nestes cursos desde a década de 1980, atento às Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2006, que transformaram as matrizes curriculares dos referidos cursos” (CENTRO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E DE TECNOLÓGICO, 2018).

⁶ A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a qual concluiu a Licenciatura em Pedagogia por meio deste trabalho de conclusão de curso, possui as disciplinas específicas de Artes Visuais, Teatro e Música no currículo obrigatório e Dança como disciplina extracurricular.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 17 de dezembro de 2017, pelo Ministério da Educação (MEC), na etapa de ensino dos Anos Iniciais, foco de análise deste trabalho, tampouco há referência de qual profissional ministrará as aulas de Artes (BRASIL, 2018) na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Considero que o professor generalista, em sua educação continuada, deve buscar formas de ensinar as diferentes linguagens das Artes na sala de aula para a formação de um ser integral. Contudo, essa busca pelo saber não exclui a importância das aulas de Artes serem ministradas por profissionais especialistas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nesta direção, a parceria entre ambos os profissionais, parece ser uma escolha assertiva pois,

Especialistas e pedagogos, uns e outros, juntos, podem abrir horizontes educacionais e culturais e alimentar experiências estéticas na formação humana de todos os envolvidos [...] [nos] anos iniciais do Ensino Fundamental, para além da aula de arte e dos muros das escolas (MARTINS in BOJUNGA, 2015, s/p).

2.1.1 Abordagens no ensino das artes visuais

No campo da arte/educação são variadas as abordagens que podem ser utilizadas no ensino das artes visuais. Aqui apresento dois modos de compreender o ensino das artes visuais : a “Abordagem Triangular” sistematizada por Barbosa (2012) e seus colaboradores a partir de atividades educativas desenvolvidas no Museu de Arte Contemporânea (MAC), na Universidade de São Paulo entre os anos de 1987 a 1990. E, os sete princípios para a educação em cultura visual, construídos por Duncum (2010) professor de arte/educação da Universidade de Illinois, a partir das aulas de leitura de imagem propostas a seus alunos.

Em suas primeiras sistematizações o conceito de “Abordagem Triangular” era diferentemente nomeado. Barbosa (BARBOSA; CUNHA, 2010, p.11) relata que a atualização dos termos “Metodologia Triangular” e “Proposta Triangular” por “Abordagem triangular” se deram pois, “[...] metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores”. Nesse sentido, a autora utiliza o termo “Abordagem” para reforçar o caráter flexível do conceito pois, este é aberto a diferentes interpretações e organizações.

A Abordagem Triangular (BARBOSA, 2012), constitui-se pela tríade contextualizar, ler e fazer arte a partir de um objeto artístico ou uma série destes. A autora explicita que tal tríade pode ser trabalhada na ordem de preferência de cada professor, podendo ser utilizada

como contextualizar-ler-fazer, ler-contextualizar-fazer, fazer-contextualizar-ler, entre outras configurações, que inclusive podem repetir as etapas do processo.

O contextualizar é composto pelas informações biográficas do autor em relação ao objeto a ser lido. O ler se refere à busca de interpretações de sentido do objeto analisado. E, o fazer artístico, se configura como uma releitura do objeto lido. Releitura compreendida, neste trabalho, como interpretação gráfica do objeto analisado. Ou seja, é uma recriação artística visual a partir da análise da obra do autor estudado, sendo o oposto de uma cópia ou reprodução, como o termo parece recair em alguns momentos (PILLAR, 2011).

Como uma segunda abordagem para a leitura de imagens, apresento a seguir os sete princípios para educação em cultura visual construídos por Duncum (2010), que os construiu com a intenção de “[...] examinar várias formas de imagens, sejam elas retiradas da cultura popular, belas artes, vernacular ou indígena, do passado ou do presente” (Ibidem, p.6, tradução nossa)⁷. Os setes princípios apontados pelo autor referem-se ao poder, à ideologia, à representação, à sedução, à contemplação, à intertextualidade e à multimodalidade que podem constituir um objeto visual. O *poder* é o princípio pelo qual os demais se inter cruzam, relaciona-se a ideias, crenças ou valores, hierarquia, raça, gênero e classe social. A *ideologia* também expressa ideias, crenças ou valores, assim como, ideais inspiradores, xenófobos ou racistas, por exemplo. A *representação* se associa à ideologia pois, é a forma como esta é expressada visualmente, é composta pelo que está ou não presente nas imagens, o ângulo que está sendo expresso e os estereótipos ou não presentes. A *sedução* como o próprio nome expressa é a ação de seduzir pelas imagens, estas que procuram refletir o pensamento do leitor a cerca de um determinado assunto. A *contemplação* refere-se ao olhar do sujeito sobre a imagem de acordo com as suas experiências prévias, religião, etnia, etc. A *intertextualidade* é a forma pela qual variados textos tais como, músicas, imagens ou narrativas escritas, ligam-se ao objeto visual lido. E, a *multimodalidade*, considera a imagem como um objeto que não é puramente visual pois, comumente é acompanhada de uma palavra como, um título, por exemplo.

Assim, é possível compreender que tanto a Abordagem Triangular quanto a perspectiva da Cultura Visual são caminhos para se planejar e propor ações de leitura da imagem. Na continuidade desse trabalho, aprofundaremos o conceito de leitura para que seja compreendida a possibilidade de ler imagens e ler o mundo como proposto na epígrafe deste trabalho. Afinal,

⁷ Tradução nossa do excerto: “In contrast to Gude’s suggestions, I propose seven principles for examining various forms of imagery, whether they are drawn from fine art or popular culture, [whether they are] vernacular or indigenous, past or presente.”(DUNCUM, 2010, p.6).

pode-se “[...] ler nas folhas do chão, se é outono ou se é verão [ou] nas ondas do mar, se é hora de navegar [...]” (AZEVEDO, 1998, 41).

2.2 A leitura de (do) mundo

Ao pensar-se em leitura, é provável que surja ao pensamento imagens da leitura da palavra escrita, esta empregada a diferentes formatos como, jornais, folhetos, livros, entre outros. Segundo Martins, pode-se sintetizar, grosso modo, a leitura em duas caracterizações: como decodificação mecânica ou como compreensão dinâmica do mundo que “[...] envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos [...]” (MARTINS, 2006, p.31). A estas duas caracterizações pode, ainda, ser adicionada uma terceira: a relação entre decodificação e compreensão do texto lido. A segunda caracterização da leitura, de compreender o mundo dinamicamente, é a que nos interessa aqui, visto que foi esta compreensão de leitura que acompanhou todo o processo desta pesquisa.

Posto isto, se faz necessária a ampliação do conceito de leitura para além do texto escrito pois, ler é essencialmente dar sentido a algo, compreendê-lo, podendo se tratar de um objeto, pessoa ou situação a ser lida, tudo pode ser lido e compreendido. Assim, a compreensão de texto também deve ser ampliada pois, o texto se configura como um objeto de significação podendo ser um texto escrito, falado ou imagético, por exemplo. Para Martins, “[...] o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.” (Ibidem, p.30).

Ao tomarmos esse modo de compreender a leitura dialogamos com o que Paulo Freire afirma em célebre frase: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1992, p.20). Desta forma, no contexto escolar, é importante conhecer e reconhecer as leituras de mundo que constituem os alunos, as experiências leitoras que possuem e que precedem a escola, com a intenção de partir delas e, oportunizar ainda outras pois, as leituras se fazem na relação entre o repertório adquirido ao longo da vida e novos estímulos. Portanto, “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 2004, p.25).

Neste processo, o professor age como um mediador de leitura, que favorece a troca de experiências aluno-professor e aluno-aluno, por meio do diálogo que, por sua vez, permite o intercâmbio de novos elementos a serem refletidos pelos alunos - e pelo professor. Para Kleiman, o professor não ensina como o aluno compreende o texto escrito por meio da leitura. No entanto, ele é capaz de “[...] criar oportunidades que permitem o desenvolvimento deste processo cognitivo” (Ibidem, p.7). Parafraseando Kleiman, para refletirmos sobre a leitura de imagem, podemos afirmar que o professor, através da mediação da leitura de imagem, não a ensina e sim cria oportunidades que permitem sua compreensão pelo aluno. Nessa direção, vale lembrar que

[...] criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou criar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá [...] a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias. (MARTINS, 2006, p.34).

E como se caracteriza o diálogo? A seguir comento algumas possibilidades de sua compreensão a partir de uma visão sociointeracionista.

2.3 O diálogo entre Freire e Vygotsky

De acordo com os estudos de Vygotsky o meio histórico-cultural modifica a natureza do homem (VYGOTSKY, 2007). Sendo o diálogo forma comum de interação, colabora com tal transformação. Segundo o autor, o aprendizado é algo social e o diálogo auxilia seu desenvolvimento. Neste sentido, consideremos, segundo uma linha sociointeracionista, duas zonas de desenvolvimento da criança: a primeira, a zona de desenvolvimento real, se constitui por ciclos de desenvolvimento já completados e considera aquilo que a criança sabe fazer autonomamente. A segunda, a zona de desenvolvimento proximal, se constitui como nível de desenvolvimento potencial, ou seja, através da orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes, a criança consegue solucionar um problema que não seria capaz de resolver sozinha (Ibidem). Todavia, para Vygotsky, “[...] uma pessoa só consegue imitar [ou considerar] aquilo que está no seu nível de desenvolvimento (Ibidem, p.59). Portanto, “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (Ibidem, p.58). Nesta sequência de reflexões, valho-me das palavras de Vygotsky, em que elucida que o aprendizado interfere no desenvolvimento da criança e que a

proposição de situações em que a mesma consiga resolver somente em colaboração ou sob orientação é essencial para o seu aprendizado.

Assim, considerando a zona de desenvolvimento proximal da criança, no contexto escolar, o diálogo sobre diferentes temas que podem estar no repertório de apenas parte de uma turma de alunos se faz necessário pois, em colaboração poderão refletir sobre diferentes pontos de vista para além dos seus, individuais. O ato de dialogar pode ser considerado como integrante da zona de desenvolvimento proximal visto que a fala auxilia a criança a elaborar problemas e se relacionar diretamente com o seu raciocínio (VYGOTSKY, 2007). Associando-se a visão de Vygotsky (2007), Freire (2011) enuncia que o diálogo:

é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...]. Nasce do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2011, p.141).

Por conseguinte, o diálogo como instrumento comunicativo, permite ao sujeito dizer palavra segundo o seu modo de ver, percebendo a si e ao mundo a sua volta como processo suscetível a transformações (ZITKOSKI, 2010).

Conforme Freire (1970), o diálogo se relaciona intrinsecamente com a produção escrita. Para o autor, esta última se dá num processo de reorganização das ideias refletidas em diálogo e que permite ao sujeito reestruturar-se na solidão (e não no isolamento) da escrita para novos diálogos e, logo, para novas reflexões, criando uma autonomia da palavra, um livre dizer que dialoga.

Na subseção a seguir, desenvolvo outras ideias sobre o processo de produção escrita em relação a esta pesquisa.

2.4 Produção escrita inicial da criança

O processo de aquisição da escrita da criança possui características específicas. Assim, delimitar esta subseção a etapa de produção escrita inicial da criança tem relevância, neste estudo, por este ter sido construído junto a um 3º ano do Ensino Fundamental.

Koch e Elias expõem que no texto escrito “[...] a dialogicidade constitui-se numa relação ‘ideal’, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê.” (KOCH; ELIAS, 2017, p.13). Enquanto que, o texto falado “[...] emerge no próprio momento da interação.” (Ibidem, p.14).

Dito isto, observa-se que tanto o texto falado, quanto o texto escrito, são definidos como eventos sociocomunicativos. Contudo, divergindo em suas formas de produção.

No período de produção escrita inicial, a criança comumente transfere para o texto escrito os recursos do texto falado (KOCH, ELIAS, 2017). Ou seja, utiliza em sua produção escrita as mesmas estratégias de interação face a face, utilizadas em diálogo. Assim, de forma sintetizada, a partir de Kock e Elias (2017), é possível apontar algumas características referentes à fase de produção escrita inicial da criança:

- Supressão de referentes do texto escrito, utilizando, por exemplo, “isto” ou “aquilo” para citar algo como se pudesse apontá-lo (como é feito no texto falado);
- Repetição de palavras, frases e expressões do texto falado;
- Uso de organizadores típicos da oralidade como, *e, aí, daí, então, daí então, e aí então*;
- Ausência de elementos de ligação ou transição de ideias, assim como, sinais de pontuação;
- Hiper ou hipo segmentação de palavras. Ex: *desas trado* ou *umaves*;
- Transcrição da fala.

Para além das características apresentadas, faz-se importante considerar que, assim como, na leitura, o conhecimento prévio do escritor na produção escrita - tanto na produção de sujeitos que estão no processo de aquisição da escrita, quanto na produção de sujeitos proficientes - é essencial. Kock e Elias (2017) afirmam que a ativação do conhecimento prévio pode ser dar por meio de:

- Conhecimento linguístico: se constitui pela escrita de palavras inseridas na norma da língua, acentuação e pontuação corretamente empregadas e a variedade do léxico do sujeito;
- Conhecimento enciclopédico: ativa conhecimentos através de vivências e experiências variadas;
- Conhecimento de textos: ativa modelos de práticas comunicativas. Ou seja, os gêneros textuais de acordo com determinada situação;
- Conhecimentos interacionais: se constitui por conhecimentos diversos, históricos e culturalmente construídos.

Ademais, configurada como evento comunicativo interacional, na produção escrita, além de serem considerados os conhecimentos do escritor, este considerará os conhecimentos do leitor. Nesse sentido, cabe reforçar que “[...] a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito.” (KOCH; ELIAS, 2017, p.36).

3 XILOGRAVANDO O MÉTODO

Nesta seção apresentarei a abordagem a qual a pesquisa se configura, assim como, a metodologia aplicada ao projeto “Pintores do Rio Grande do Sul” e os métodos utilizados durante a recolha de dados brutos e sua análise.

3.1 Abordagem metodológica

Como enunciado no capítulo introdutório, esta pesquisa partiu do projeto de trabalho “Pintores do Rio Grande do Sul”, que ocorreu entre os meses de setembro e novembro de 2017 em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Os objetivos da pesquisa que apresentamos são:

- a) identificar, nas falas dos alunos proferidas em diálogos sobre as imagens, quais princípios de leitura da imagem daqueles propostos por Duncum (2010) estão presentes;
- b) identificar, nas produções escritas dos alunos realizadas após os diálogos sobre as imagens, quais princípios de leitura da imagem daqueles propostos por Duncum (2010) são utilizados;
- c) analisar se há alterações nos princípios de análise de imagem da turma, no movimento entre os diálogos e as produções escritas que decorrem das leituras de imagem.

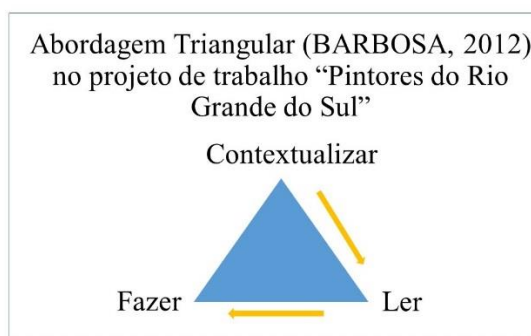
Para atender a tais objetivos, este trabalho baseou-se na metodologia de pesquisa denominada como Estudo de Caso. Essa definição do método de pesquisa é decorrente do fato desta investigação estar alicerçada na análise de diálogos e produções escritas sobre leituras de imagem de uma situação de aprendizagem específica, ocorrida na sala de aula de um 3º ano de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante o estágio obrigatório previsto na 7ª etapa do curso de Pedagogia no exercício da docência na minha turma como professora titular. Conforme Ludke e André (1988), o estudo de caso é uma abordagem proveniente da pesquisa qualitativa em educação, sendo o estudo de *um* caso pois, atenta-se à situação de uma realidade específica, situada em um tempo limitado, assim como esta pesquisa, que possui um foco específico de uma determinada prática de sala de aula e que se realizou durante o tempo do estágio obrigatório. Neste sentido, não pretendo explicitar generalizações neste estudo. Contudo, ao lerem esta pesquisa outros professores poderão identificar situações similares em suas realidades escolares, generalizando-a conforme seus contextos (LUDKE; ANDRÉ, 1988).

3.2 Metodologia aplicada ao projeto Pintores do Rio Grande do Sul

Como explicitado anteriormente, durante o projeto “Pintores do Rio Grande do Sul” vali-me da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2012) para promover o processo de ensino-aprendizagem das Artes Visuais. Assim, nesta subseção apresento como este modo de aproximação de objetos das Artes Visuais, considerando sua flexibilidade metodológica, foi utilizado, integrando ainda, outros princípios de análise de imagem que fizeram parte da construção da minha metodologia para o ensino das Artes Visuais.

A Abordagem Triangular baseia-se em três ações que promovem a aproximação dos alunos aos objetos visuais, sob três perspectivas distintas: contextualizar, ler e fazer arte. Para a realização das ações do projeto, utilizamos as ações propostas pela Abordagem Triangular (BARBOSA, 2012) na ordem: contextualizar a obra, ler a obra e fazer algo a partir da obra (um outro objeto artístico ou a escrita de um texto). Todavia, enquanto abordagem flexível e reorganizável que é a Abordagem Triangular, faz-se necessário rememorar que nossas ações poderiam ter uma ordem diferente, inclusive retomando uma ou mais ações desta tríade.

Figura 1 – Movimento das ações da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2012) no projeto “Pintores do Rio Grande do Sul”.



Fonte: material organizado pela pesquisadora.

Em nosso fazer pedagógico, a primeira ação, o contextualizar, foi possibilitado a partir de livros biográficos, conversas por e-mail com 2 dos 5 artistas estudados - Vitório Gheno e Zorávia Bettiol - e, pesquisas na internet. A reunião de tais materiais, possibilitou que eu apresentasse aos alunos informações sobre os objetos artísticos a serem analisados, sua autoria, a técnica utilizada e a época cronológica e histórica em que as obras estudadas foram produzidas. Barbosa (2012), indica que o arte/educador deve se referir à biografia do artista da

obra quando esta interfere na produção do objeto, fazendo-se pensar na relação da produção do mesmo com o que mobilizou o artista a produzir a obra na época, sugestão que realizei no processo de leituras de imagem. Outro fator que auxiliou nos momentos de contextualização, foi o fato de eu ter frequentado exposições e vernissages em que pude ver pessoalmente originais de 4 dos 5 autores estudados, não tendo acesso apenas às obras do pintor Wilson Tibério. Analisar os originais permitiu que eu pudesse esclarecer dúvidas acerca de elementos de tamanho reduzido presentes nas obras ou de falhas decorrentes da impressão da reprodução dos objetos visuais analisados pelos alunos.

A segunda ação, o ler, se referiu à interpretação de sentidos do objeto analisado. Para tanto, apresentei reproduções de seis pinturas, uma escultura e uma xilogravura em papel couchê tamanho A3 e a reprodução de uma pintura em papel sulfite em metade de uma folha A4. A leitura de imagem foi uma experiência coletiva em oito das nove leituras de imagem realizadas pela turma, apenas a última foi realizada de maneira individual. Tais leituras ocorreram alicerçadas em um roteiro de análise de imagem que estruturei previamente a partir dos sete princípios para análise de imagem proposto por Duncum (2010). Esse roteiro foi entregue aos alunos em todas as leituras de imagem. A seguir, apresento um quadro com os princípios de Duncum e, ao lado de cada um dos princípios, as perguntas que partiram dos mesmos e que formaram o referido roteiro de análise de imagem⁸.

Quadro 2 - Relação dos princípios para análise de imagem (DUNCUM, 2010) e perguntas formuladas pela autora a partir dos princípios para análise de imagem de Duncum (2010).

Princípios para análise de imagem (DUNCUM, 2010)	Perguntas formuladas pela autora a partir dos princípios para análise de imagem de Duncum (2010)
<i>Poder</i> : princípio pelo o qual os demais se inter cruzam, relaciona-se a ideias, crenças ou valores, hierarquia, raça, gênero e classe social.	Pela imagem, se houver alguma pessoa, conseguimos saber se ela é pobre, rica, de classe média ou branca, asiática, negra ou de outra etnia, ou se é homem, mulher ou de outro gênero?
<i>Ideologia</i> : expressa ideias, crenças ou valores, assim como, ideais inspiradores, xenófobos ou racistas, por exemplo.	Estão explicitadas na imagem ideias, crenças ou valores? Ex.: medos, alegrias, bem, mal, conservação ou destruição de algo...
<i>Representação</i> : se associa à ideologia pois, é a forma como esta é expressada visualmente, é composta pelo que está ou não presente nas imagens, o ângulo que está sendo expresso e os estereótipos ou não presentes.	O que vocês estão vendo nas imagens? Quem ou o que está presente na imagem? O que não está e poderia ajudar a entender melhor o quadro? Enxergamos o quadro em que dimensão (perto ou longe)?

⁸ O roteiro como na forma que era entregue aos alunos pode ser consultado no APÊNDICE A desse trabalho.

<i>Sedução</i> : ação de seduzir pelas imagens, estas que procuram refletir o pensamento do leitor a cerca de um determinado assunto.	O que tu sentes ao olhar a imagem? É algo que tu já pensavas em existir ou é algo novo? Todos sentiram a mesma coisa? Por quê?
<i>Contemplação</i> : refere-se ao olhar do sujeito sobre a imagem de acordo com as suas experiências prévias, religião, etnia, etc.	Tu achas que o fato de tu ser criança, menino/menina, de uma religião específica, etc. faz com que tu olhes este quadro de um jeito diferente dos teus colegas? Como?
<i>Intertextualidade</i> : forma pela qual variados textos como, músicas, imagens ou narrativas escritas, por exemplo, ligam-se ao objeto visual lido.	Tu lembras de outra imagem, poema, música, etc. que tenha relação com este quadro?
<i>Multimodalidade</i> : considera a imagem como um objeto que não é puramente visual pois, comumente é acompanhada de uma palavra como, um título, por exemplo.	As outras informações presentes na imagem, como seu título, data ou palavra presente no próprio quadro estão ligadas a seu assunto?

Fonte: quadro organizado pela pesquisadora.

Como explicado no capítulo introdutório, nas primeiras interações professor-aluno, em sala de aula, nas quais questionava os alunos sobre seus repertórios de saberes acerca de quaisquer assuntos, as respostas que imperaram foram “não” ou “não sei”. Dito isto, considero que o roteiro de análise de imagem contribuiu para instigá-los a interagirem uns com os outros em diálogo, opinando, refletindo e discutindo sobre os objetos visuais analisados. Segundo Freire, “o mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico.” (FREIRE, 2011, p. 94). Nesse sentido, o trabalho alicerçado no diálogo, mostrou-se como essencial para uma transformação da palavra da turma participante do projeto “Pintores do Rio Grande do Sul”.

Por fim, a terceira ação, o fazer, foi experienciado de duas formas, a primeira como produção artística possibilitada por diferentes técnicas que não só a pintura com a intenção de que os alunos fizessem uma releitura do objeto lido. Nesta, as propostas do fazer artístico foram de que os alunos experienciassem algo parecido com o realizado pelo artista na obra analisada. A exemplo, antes da produção artística baseada no quadro “Carretel Azul” de Iberê Camargo (1941-1942), os alunos manipularam livremente, no pátio, carretéis pequenos e grandes, inventando jogos e brincadeiras. A segunda forma de experienciar o “fazer” proposto pela Abordagem Triangular (BARBOSA, 2012), foi uma variação sua, que teve como proposta a elaboração de uma produção escrita pelos alunos sobre o objeto visual lido, após algumas das leituras de imagem realizadas por meio do diálogo. Tais produções escritas embasaram-se em

uma lista de informações⁹ produzida com os mesmos princípios do roteiro de análise a fim de consolidar e materializar os pensamentos dos alunos acerca dos objetos visuais analisados e considerando todos os elementos de análise presentes nos princípios propostos por Duncum (2010). Durante o projeto foram feitas duas alterações na lista de informações: a separação do item dos elementos que estão na imagem e dos elementos que não estão e, a supressão dos sentimentos dos alunos em relação às imagens pois, estes os atribuíam ao tópico sobre “ideias crenças ou valores da imagem”.

Escolhi utilizar o termo “produção escrita”, ao invés de “produção textual” pois, nas produções que partiram das leituras de imagem, o mais importante era o escrito e refletido sobre os objetos visuais lidos, portanto o conteúdo discursivo. Nossa análise dessas produções não se ateuve aos aspectos formais que caracterizam o gênero textual, nem a questões linguísticas mais específicas como ortografia, por exemplo. Nesse sentido, solicitei que apenas em duas das cinco produções escritas os alunos considerassem características específicas de um gênero textual específico. Essas produções textuais não foram devolvidas com correções pois, o principal objetivo das mesmas era a escrita livre como organizadora de ideias e reflexões acerca dos diálogos sobre as leituras de imagem. Os aspectos linguísticos que identifiquei, ao longo das avaliações do processo, durante a realização do projeto, foram utilizados como material diagnóstico para planejar ações específicas de ensino da linguagem em aulas posteriores.

A retomada da sequência das três ações diante do objetivo visual auxilia-nos a compreender que o contextualizar permitiu aos alunos ampliar seus repertórios para os momentos do ler, enquanto que o fazer artístico, ora oportunizado pela produção de objetos visuais, ora pela produção de escritos - proposta que adaptou o “fazer artístico” presente na Abordagem Triangular -, possibilitou aos alunos ampliarem suas vivências com o fazer artístico e/ou sua reflexão sobre o que foi lido a partir da escrita.

3.3 Instrumentos para recolha e análise de dados

Nos momentos de leituras de imagem e produções escritas, recolhi dados para a realização dessa pesquisa por meio de dois instrumentos: tabelas para registros das falas dos

⁹ A lista de informações como na forma que era entregue aos alunos pode ser consultada no APÊNDICE B desse trabalho.

alunos proferidas em diálogos e, folhas estruturadas para produções escritas sobre as leituras de imagem - ambos os instrumentos sendo utilizados alternadamente ao longo do projeto. Para a análise de tais dados, utilizarei o Quadro 2, apresentado na subseção anterior sobre a relação dos princípios para análise de imagem (DUNCUM, 2010) - que se referem ao poder, à ideologia, à representação, à sedução, à contemplação, à intertextualidade e à multimodalidade que podem constituir um objeto visual – e, perguntas formuladas pela autora a partir dos princípios para análise de imagem de Duncum (2010). Tal quadro permitirá, através de seus princípios de análise de imagem e perguntas provenientes dos mesmos, que possamos:

- a) identificar, nas falas dos alunos proferidas em diálogos sobre as imagens, quais princípios de leitura da imagem daqueles propostos por Duncum (2010) estão presentes;
- b) identificar, nas produções escritas dos alunos realizadas após os diálogos sobre as imagens, quais princípios de leitura da imagem daqueles propostos por Duncum (2010) são utilizados;
- c) analisar se há alterações nos princípios de análise de imagem da turma, no movimento entre os diálogos e as produções escritas que decorrem das leituras de imagem.

4 ESCULPINDO ANÁLISES

Nesta seção apresentarei as análises das falas proferidas nos diálogos entre a turma e as produções escritas sobre as leituras de imagem realizadas. Das nove imagens lidas durante o projeto de trabalho “Pintores do Rio Grande do Sul”, escolhi seis objetos visuais que tem caráter bidimensional (cinco pinturas e uma xilogravura) e que foram lidos coletivamente.

O critério utilizado para compor o material de análise (falas proferidas nos diálogos entre a turma e as produções escritas) foi de produções de alunos que tivessem participado de, ao menos, oito das nove leituras de imagem realizadas durante o projeto. Assim, formou-se um subgrupo de cinco alunos dos vinte e sete pertencentes à turma. Para proteger suas identidades, os alunos são aqui identificados por “Aluno” seguido de numerais arábicos de 1 a 5.

4.1 Falas proferidas em diálogos sobre leituras de imagem

Nesta subseção identificarei, nas falas dos alunos proferidas em diálogos sobre as imagens, quais princípios de leitura da imagem daqueles propostos por Duncum (2010) estão presentes. Nos quadros a seguir, para demarcar que as falas proferidas em diálogo não foram pronunciadas em sequência utilizarei momentos diferenciados (ex.: Momento 1).

Figura 2 - Quadro Adô, Agô Iemanjá, produzido em xilogravura por Zoravia Bettiol em 1973.



Fonte: Google Imagens.

Quadro 3 - Falas dos Alunos proferidas em diálogo sobre a imagem Adô, Agô Iemanjá, produzido em xilogravura por Zoravia Bettiol em 1973.

Alunos	Falas proferidas em diálogo	Princípios identificados
Aluno 1	Parece que ela está dentro de uma gruta.	Representação
Aluno 2	Momento 1: Sinto alegria porque ela tá com os peixes amigos dela. Momento 2: Lembro dos trabalhos de argila.	Momento 1: Sedução Momento 2: Intertextualidade
Aluno 3	Momento 1: Tem uma estrela do mar porque ela é da água. Momento 2: Eu sei que esse quadro é a Iemanjá por que estamos estudando.	Momento 1: Representação Momento 2: Intertextualidade
Aluno 4	Momento 1: O fundo do quadro poderia ser azul, por que é da água. Momento 2: Sinto felicidade por que ela tá comemorando por que é orixá do mar.	Momento 1: Representação Momento 2: Sedução
Aluno 5	O quadro mostra uma religião de batuque.	Ideologia

Fonte: quadro organizado pela pesquisadora.

Em "Parece que ela está dentro de uma gruta." O Aluno 1 utiliza como princípio de análise de imagem a *representação*, discutindo sobre quem está na imagem e como está representada. Sobre o mesmo princípio estão ancoradas as falas dos Alunos 3 e 4 em: "Tem uma estrela do mar porque ela é da água." e "O fundo do quadro poderia ser azul, por que é da água.", comentando sobre o que está presente na imagem e o que não está presente e que poderia auxiliar à compreende-la melhor.

Em "Sinto alegria porque ela tá com os peixes amigos dela.", o Aluno 2 relata sobre seus sentimentos positivos em relação à xilogravura, assim como, o Aluno 4 que diz: "Sinto felicidade por que ela tá comemorando por que é orixá do mar.", ambos utilizando-se do princípio da *sedução*, que focaliza o modo como a imagem tenta seduzir o leitor, procurando refletir o seu pensamento ou sentimento a cerca de um determinado assunto.

Analisando o mesmo objeto visual, o Aluno 5 expõe que "O quadro mostra uma religião de batuque.", remetendo-se ao princípio da *ideologia*, que expressa ideias, crenças ou valores a partir do que vê em uma imagem. Já nos comentários "Lembro dos trabalhos de argila." e "Eu sei que esse quadro é a Iemanjá por que estamos estudando.", os Alunos 2 e 3, consecutivamente, utilizam a *intertextualidade* da imagem, remetendo-se a outros textos em relação à xilogravura

lida, como as esculturas realizadas a partir da leitura de imagem da escultura “Iemanjá”, outro objeto visual produzido por Zoravia Bettiol e que foi lido pelos Alunos.

Figura 3 - Quadro sem título, produzido em acrílico sobre tela por Britto Velho em 2002.



Fonte: reprodução do original a partir de fotografia. Acervo da pesquisadora.

Quadro 4 - Falas dos Alunos proferidas em diálogo sobre a imagem sem título, produzido em acrílico sobre tela por Britto Velho em 2002.

Alunos	Falas proferidas em diálogo	Princípios identificados
Aluno 1	Parecem mutantes.	Representação
Aluno 2	---	
Aluno 3	Momento 1: O pé parece um garfo. Momento 2: Não dá pra saber... Por que é um corpo.	Momento 1: Representação Momento 2: Poder
Aluno 4	Momento 1: Estou vendo uma bota e uma colher, só que pintada. Momento 2: O nariz é parecido com totens. Momento 3: Parece que é no deserto.	Momento 1: Representação Momento 2: Intertextualidade Momento 3: Representação
Aluno 5	Esse quadro dá alegria por que ele é bem colorido. Parece que a pessoa fez com vontade.	Sedução

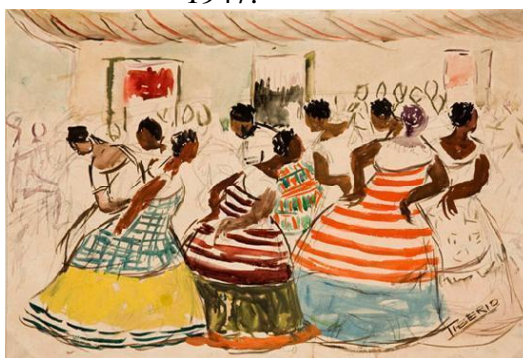
Fonte: quadro organizado pela pesquisadora.

Na pintura de Britto Velho, com o título inventado pela turma de “Corpo Maluco”, os Alunos 1, 3 e 4, utilizaram-se do princípio da *representação* - esse que se associa à ideologia pois, é a forma como esta é expressada visualmente – situação a ser constatada pelas falas

"Parecem mutantes.", "O pé parece um garfo.", "Estou vendo uma bota e uma colher, só que pintada." e "Parece que é no deserto."

O Aluno 3 utilizou o princípio do *poder*, que se relaciona a ideias, crenças ou valores, hierarquia, raça, gênero e classe social, referindo que "Não dá pra saber... [se a pessoa do quadro é pobre, rica, de classe média ou branca, asiática, negra ou de outra etnia, ou se é homem, mulher ou de outro gênero] Por que é um corpo.", deixando implícito que apesar de apresentar partes do corpo, não, necessariamente é uma pessoa. Enquanto que, o Aluno 5, dialoga sobre a *sedução* ao dizer "Esse quadro dá alegria por que ele é bem colorido. Parece que a pessoa fez com vontade.". Já o Aluno 4, relacionou a imagem a outro texto, recorrendo ao princípio da *intertextualidade*, diz que "O nariz [de uma das figuras] é parecido com totens."

Figura 4 - Quadro sem título, produzido em grafite e aquarela por Wilson Tibério entre 1945-1947.



Fonte: Google Imagens.

Quadro 5 - Falas dos Alunos proferidas em diálogo sobre a imagem sem título, produzido em grafite e aquarela por Wilson Tibério entre 1945-1947.

Alunos	Falas proferidas em diálogo	Princípios identificados
Aluno 1	---	
Aluno 2	Temos que falar deles [os negros].	Poder
Aluno 3	A gente já sabe mais ou menos, por que a gente faz leitura de imagem e tu conta a história do quadro.	Representação
Aluno 4	Representa os negros.	Poder
Aluno 5	Estou vendo um monte de pessoas dançando.	Representação

Fonte: quadro organizado pela pesquisadora.

Neste quadro, que teve o título inventado pela turma de "Raça negra", o Aluno 5 emprega o princípio da *representação* comentando: "Estou vendo um monte de pessoas

dançando”. Ainda sobre este princípio, expondo sobre o que está na imagem o aluno 3 diz: “A gente já sabe mais ou menos [o que está na imagem], por que a gente faz leitura de imagem e tu [a professora] conta a história do quadro”. Relato que elucida a importância da contextualização da imagem para a ampliação do repertório dos alunos sobre a história da arte e, assim, para a potencialização das leituras de imagem.

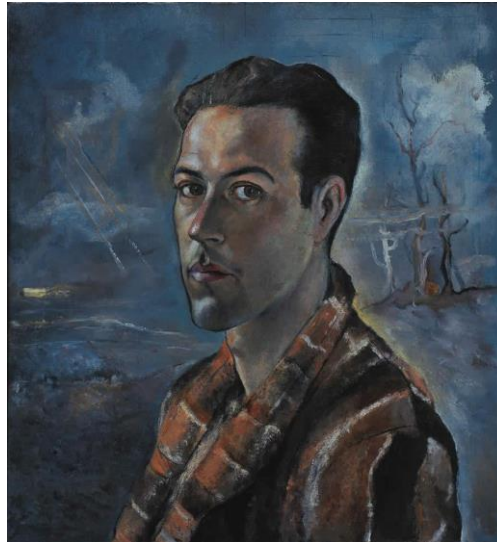
Em “Temos que falar deles [os negros]”, o aluno 2 dialoga sobre a importância de haverem imagens retratando os negros. Essa fala surge a partir da pergunta do roteiro de análise de imagem baseada no princípio do *poder* (Pela imagem, se houver alguma pessoa, conseguimos saber se ela é pobre, rica, de classe média ou branca, asiática, negra ou de outra etnia, ou se é homem, mulher ou de outro gênero?), assim como, a fala “Representa os negros.”.

4.2 Produções escritas realizadas após os diálogos sobre leituras de imagem

Nesta subseção, desenvolveremos o segundo objetivo traçado a partir da questão de pesquisa deste trabalho, o de identificar, nas produções escritas dos alunos realizadas após os diálogos sobre as imagens, quais princípios de leitura da imagem daqueles propostos por Duncum (2010) são utilizados.

Nos quadros a seguir tentei manter as produções escritas dos alunos o mais fiel possível à grafia original, tanto no que diz respeito à forma, quanto ao conteúdo. Neste sentido, reproduzi os textos escritos em caixa alta e as inadequações linguísticas grafadas, tendo em vista que o nosso foco era a escrita espontânea e a revelação de seus sentidos a partir da imagem lida. Quando a inadequação ortográfica pode afetar a compreensão das produções escritas dos alunos, apresentamos o excerto na norma padrão portuguesa entre colchetes [...].

Figura 5 - Quadro Autorretrato, produzido em óleo sobre tela por Iberê Camargo em 1941-1942.



Fonte: Google Imagens.

Quadro 6 - Produções escritas dos Alunos sobre a imagem Autorretrato, produzido em óleo sobre tela por Iberê Camargo em 1941-1942.

Alunos	Produções escritas realizadas após o diálogo	Princípios identificados
Aluno 1	EU ACHO QUE PODIA, TER LUS NA IMAGEM. EU ACHO O, QUADRO BONITO. EU NÃO OLHO DIFERETE A INMAGEM. O IBERÊ CAMARGO ABARECE NA IMAGEM. EU ACHO ÉSA IMAGEM SOMBRIA. EU NÃO CEI CE E SISTI [existe] UM POEMA. O TITULO ESTA LIGADA AO AUTOR.	Representação Contemplação Poder Ideologia Intertextualidade Multimodalidade
Aluno 2	EU CEMTI TRISTESA QUANDO VI O QUADRO O IBERÊ CAMARGO É BRANCO O IBERÊ ESTÁ COM CAMIZETA LISTRADA. O IBERÉ ESTÁ ATRAS DUMA FLORESTA ESCURA E MUITO ESTRANHA FIM.	Sedução Poder Representação Representação
Aluno 3	O IBERÊ CAMARGO, ESTÁ EM CASA, VEJO ELE DE PERTO, QUANDO VEJO O QUADRO SINTO UM POUCO DE MEDO POR QUE É ESCURO, CADA UM TEM SEU PONTO DE VISTA, ELE É HOMEM ELE ESTÁ OBSERVANDO AS COISAS, QUANDO EU OLHO PARA O QUADRO LEMBRO DE UM SITIO. O QUADRO TEM A VER COM O NOME DO PINTOR.	Representação Sedução Poder Intertextualidade Multimodalidade
Aluno 4	ESTOU VENDO NA IMAGEM NAVIU NO MAR E UMA ILHA NO MAR E O IBERÊ NA TERRA E DAR UMA CLARIADA NO QUADRO E TRISTEZA QUE O IBERÊ MORREU OS MEUS COLEGAS FICARAM TRISTIS PELO IBERÊ TER	Representação Sedução Contemplação Poder Sedução

	MORRIDO TODU MUNDO DÉSA SALA SABE QUE É O IBERE MAS NO QUADRO TEM ALGUMS DA RUA QUE SABEM DO IBERÊ ELE É HOMEM É BRANCO. E EU CINTO TRISTEZA QUE AS ÁRVORES ESTÃO SEM FOLHAS E MESINTO TRISTE E EU MILEMBRO DOS MEUS DOIS AVÔS E O TITULO TENHA VER COM QUADRO.	Multimodalidade
Aluno 5	EU SIMTI MUINTA ALE GRIA DE VER IBERÊ CAMARGO, ELE ESTÁ OLANDO PARA GENTE O CABELO DELE ESTA PRATRAIS ELE E BRANDO E E HOMEM OS OLHOS DE NE [dele] SÃO CASTANOS O CABELO DENE [dele] E PROTO [preto] ELE ESTA DE PÉ E ELE TEM BRABA [barba] E FIM	Sedução Representação Poder

Fonte: quadro organizado pela pesquisadora.

Na produção do Aluno 1, em “EU ACHO QUE PODIA, TER LUS NA IMAGEM. EU ACHO O, QUADRO BONITO.”, o Aluno opera com o princípio da *representação*, relatando sobre o que não está na imagem e poderia estar e sobre o que está presente na imagem ser “bonito”. No excerto “EU NÃO OLHO DIFERETE A INMAGEM.”, o Aluno opera com o princípio da *contemplação*, que se refere ao olhar do sujeito sobre a imagem de acordo com as suas experiências prévias. Sobre o princípio do *poder* o Aluno 1 escreve que “O IBERÊ CAMARGO ABARECE NA IMAGEM.”, sem analisar suas características raciais, de gênero ou classe social. Já em “EU ACHO ÉSA IMAGEM SOMBRIA.”, o Aluno aplica o princípio da *ideologia*, relatando a ideia expressa pela imagem. Já em “EU NÃO CEI CE E SISTI [existe] UM POEMA.” e “O TITULO ESTA LIGADA AO AUTOR.”, o Aluno 1 emprega os princípios da *intertextualidade*, relacionando o quadro a um outro texto e, da *multimodalidade*, associando-o a outros elementos que fazem parte do quadro, consecutivamente.

Em sua escrita, o Aluno 2 afirma: “EU CEMTI TRISTESA QUANDO VI O QUADRO”, servindo-se do princípio da *sedução*. Em “O IBERÊ CAMARGO É BRANCO” o Aluno descreve a etnia do pintor utilizando-se do princípio do *poder*. No excerto “O IBERÊ ESTÁ COM CAMIZETA LISTRADA.”, o Aluno 2 aplica a *representação* relatando sobre o que está presente na imagem, assim como, em “O IBERÉ ESTÁ ATRAS DUMA FLORESTA ESCURA E MUITO ESTRANHA FIM.”.

O princípio da *representação* é também utilizado pelo Aluno 3, que inicia sua escrita com “O IBERÊ CAMARGO, ESTÁ EM CASA, VEJO ELE DE PERTO [...]”. Já no excerto “QUANDO VEJO O QUADRO SINTO UM POUCO DE MEDO POR QUE É ESCURO, CADA UM TEM SEU PONTO DE VISTA [...]”, o Aluno recorre ao princípio da *sedução*,

escrevendo sobre seus sentimentos em relação ao quadro. Em “[...] ELE É HOMEM ELE ESTÁ OBSERVANDO AS COISAS [...]”, o Aluno 3 comenta sobre o gênero do pintor, aplicando o princípio do *poder*. “QUANDO EU OLHO PARA O QUADRO LEMBRO DE UM SITIO.”, é uma passagem que remete a *intertextualidade*, a um outro texto, uma paisagem visualizada pelo Aluno. E em “O QUADRO TEM A VER COM O NOME DO PINTOR.”, o mesmo associa o título do quadro “autorretrato” à seu assunto, que é Iberê Camargo, fazendo uso do princípio da *multimodalidade*.

O Aluno 4 escreve: “ESTOU VENDO NA IMAGEM NAVIU NO MAR E UMA ILHA NO MAR E O IBERÊ NA TERRA E DAR UMA CLARIADA NO QUADRO[...]”, elementos que o Aluno observa presentes no quadro ou que pensa serem necessários para entendê-lo melhor, aplicando a eles o princípio da *representação*. Em “[...]TRISTEZA QUE O IBERÊ MORREU OS MEUS COLEGAS FICARAM TRISTIS PELO IBERÊ TER MORRIDO [...]” o Aluno relata sobre seus sentimentos em relação ao quadro utilizando-se da *sedução*. No excerto “[...] TODU MUNDO DÉSA SALA SABE QUE É O IBERE MAS NO QUADRO TEM ALGUMS DA RUA QUE SABEM DO IBERÊ [...]” o Aluno 4, aponta sobre suas experiências em relação ao quadro, recorrendo à *contemplação*. “[...] ELE É HOMEM É BRANCO.”, é uma passagem do texto do Aluno que remete ao *poder* pois, descreve o gênero do pintor e sua etnia. Já em “E EU CINTO TRISTEZA QUE AS ÁRVORES ESTÃO SEM FOLHAS E MESINTO TRISTE E EU MILEMBRO DOS MEUS DOIS AVÔS[...]”, o Aluno relata sobre a tristeza que sente ao analisar o quadro, utilizando-se do princípio da *sedução*, relacionando-a à tristeza que sente ao lembrar da morte dos avós, algo relatado posteriormente a esta produção escrita e que revela a intensidade de relações que a leitura de imagem proporcionou ao Aluno. E em “[...] E O TITULO TENHA VER COM QUADRO.”, o Aluno 4 grafa sobre a *multimodalidade* presente no objeto visual analisado.

Em “EU SIMTI MUINTA ALE GRIA DE VER IBERÊ CAMARGO [...]”, Y comenta sobre seus sentimentos positivos em relação ao quadro, recorrendo ao princípio da *sedução*. No excerto “[...] ELE ESTÁ OLANDO PARA GENTE O CABELO DELE ESTA PRATRAIS [...]”, a aluna recorre à *representação* de Iberê na imagem, diferentemente da passagem “[...] ELE E BRANDO E E HOMEM OS OLHOS DE NE [dele] SÃO CASTANOS O CABELO DENE [dele] E PROTO [preto] ELE ESTA DE PÉ E ELE TEM BRABA [barba] E FIM” em que Y discorre sobre as características de gênero e raciais do pintor, valendo-se do princípio do *poder*.

Figura 6 - Quadro Cidade Vermelha, produzido em óleo sobre tela por Vitório Gheno em 2003.



Fonte: reprodução do original a partir de fotografia. Acervo da pesquisadora.

Quadro 7 - Produções escritas dos Alunos sobre a imagem Cidade Vermelha, produzido em óleo sobre tela por Vitório Gheno em 2003.

Alunos	Produções escritas realizadas após o diálogo	Princípios identificados
Aluno 1	<p>EU VEJO NO CUADRO O SÉU VERMELHO EU VEJO UMA CASA INSIMA DA OUTRA COM AS JANELAS APERTADAS E SO UMA ARVORE PARA MIN SIM TEM SEMELHANSAS. SE OU VECE [houvesse] AU GO [algo] AMAIS EU QUERIA QUE FOSE UMA ESPLICASÃO DO PORQUE O QUADRO FOI FEITO OU A INSPIRASÃO, PARA MIN ISSO NÃOU FAS DIFERENSA EU INCHERGO ESTE CUADRO DISTRUIÇÃO DE ALMA EU LEMBRO DE UM FENOMINO DO SEU [CÉU] VERMELHO.</p>	<p>Representação Representação Multimodalidade Contemplação Ideologia Intertextualidade</p>
Aluno 2	<p>NO QUADRO ESTOU VENDO MUITOS PREDIOS; O TÍTULOPODE CER CIDADE VERMELHA; NO QUADRO PRESISA DE CASAS CEPARADAS; EU NUNCA VIR ESTÁ INMAGEM MUITA TRISTESA QUANDO EU VI O QUADRO NÃO CEI QUANDO ESCUTEI UMA MÚSICA SOBRE A IMAGEM.</p>	<p>Representação Representação Contemplação Sedução Intertextualidade</p>
Aluno 3	<p>NA IMAGEM VEJO UM CÉU VERMELHO E UMA CASA EM CIMA DA OUTRA, O TITULO DA IMAGEM TEM A VER COM O QUADRO POR CAUSA QUE A CIDADE É VERMELHA, NA IMAGEM PODIA TER UM SOL. EU ACHO QUE CADA UM TEM SEU PONTO DE VISTA, EU ACHO QUE REPRESENTA</p>	<p>Representação Representação Multimodalidade Ideologia Intertextualidade</p>

	UM POUCO DE MEDO PORQUE PARECE QUE AS CASAS VÃO CAIR. AO OLHAR O QUADRO NÃO LEMBRO DE OUTRA COISA.	
Aluno 4	EU INCHERGO ALGUMAS CASAS VERMELHA E AS OUTRAS, COLORIDAS. O TITULO TENHAVER COM QUADRO O QUE DEICHARIA MELHOR O QUADRO É BOTAR UM SOL, CLARIAR O QUADRO, VER MAIS DE PERTO. EU MILEBRO DA VILA QUE TEM NO LADO DA ARENA DO GREMIO E O A MUSICA DO GREMI E O CHURRASCO EU MESINTO MA PELO O POUVO CER PÓBRE EU MILEMBRO DA MUSICA DA ARENA DO GREMIO	Representação Representação Multimodalidade Sedução Intertextualidade
Aluno 5	EU VEJO NO QUADRO UM CEL VERMELHO E CASAS; O QUADRO TEM 2003 ANOS [o quadro foi feito em 2003]. GOSTARIA QUE O QUADRO TIVECE UM SOL. NÃO VEJO NASA DIFERENTE; MISINTO BEM DE VER TODU MUNDO FELIZ; SIM EU INVENTEI UMA MUZICA PARA O QUADRO;	Representação Representação Contemplação Sedução Intertextualidade

Fonte: quadro organizado pela pesquisadora.

Após o diálogo sobre o quadro Cidade Vermelha, o Aluno 1 registra: “EU VEJO NO CUADRO O SÉU VERMELHO EU VEJO UMA CASA INSIMA DA OUTRA COM AS JANELAS APERTADAS E SO UMA ARVORE [...]”, remetendo-se ao que está presente no quadro. Já em, “SE OU VECE [houvesse] AU GO [algo] AMAIS EU QUERIA QUE FOSE UMA ESPLICASÃO DO PORQUE O QUADRO FOI FEITO OU A INSPIRASÃO [...]”, explicita elementos que não estão presentes no quadro e que poderiam estar, assim, ambas as passagens podem ser traduzidas pelo princípio da *representação*. “[...] PARA MIN SIM TEM SEMELHANSAS.”, é um excerto em que o aluno faz relação entre o quadro e o seu título, recorrendo ao princípio da *multimodalidade*. No fragmento “[...] PARA MIN ISSO NÃOU FAS DIFERENSA”, o Aluno 1 utiliza-se da *contemplação*, afirmando que o fato de ser criança, menino/menina, de uma religião específica, etc, não faz com que ele analise o quadro de um jeito diferente dos seus colegas. E em “EU INCHERGO ESTE CUADRO DISTRUIÇÃO DE ALMA [...]” e “[...] EU LEMBRO DE UM FENOMINO DO SEU [CÉU] VERMELHO.”, o Aluno aplica, consecutivamente, os princípios da *ideologia*, que expressa ideias como a “destruição de alma” sugerida por ele e, a *intertextualidade*, que relaciona o texto analisado com um outro texto.

Em seu registro, o Aluno 2 explicita: “NO QUADRO ESTOU VENDO MUITOS PREDIOS;” e “NO QUADRO PRESISA DE CASAS CEPARADAS;”, passagens que

remetem ao princípio da *representação*. Em “EU NUNCA VIR ESTÁ INMAGEM” o Aluno expressa a falta de experiência prévia com o quadro, aplicando o princípio da *contemplação*. No entanto, ao observar este objeto, relata que sente “MUITA TRISTESA QUANDO EU VI O QUADRO”, operando com o princípio da *sedução*. “NÃO CEI QUANDO ESCUTEI UMA MÚSICA SOBRE A IMAGEM.” é uma reflexão sobre a falta de repertório do Aluno 2 em relação a outros textos que se associem à imagem analisada, utilizando-se do princípio da *intertextualidade*. E em “[...] O TÍTULO PODE SER CIDADE VERMELHA;”, o Aluno não esclarece o princípio por ele utilizado, pois não argumenta sobre a escolha do título. Contudo, é possível que a ideia inicial possa ter sido relacionar o quadro a seu assunto, algo comumente dialogado nas análises dos objetos visuais lidos pela turma.

O Aluno 3 escreve: “NA IMAGEM VEJO UM CÉU VERMELHO E UMA CASA EM CIMA DA OUTRA [...]” e “[...]NA IMAGEM PODIA TER UM SOL.”, extratos que revelam as considerações do Aluno acerca da imagem e que podem ser traduzidos pelo princípio da *representação*. Já em “[...] O TÍTULO DA IMAGEM TEM A VER COM O QUADRO POR CAUSA QUE A CIDADE É VERMELHA [...]”, o Aluno esclarece com poucas palavras o aspecto da *multimodalidade* do quadro. Em “EU ACHO QUE CADA UM TEM SEU PONTO DE VISTA, EU ACHO QUE REPRESENTA UM POUCO DE MEDO PORQUE PARECE QUE AS CASAS VÃO CAIR.”, o Aluno 3 sublinha a ideia que a imagem representa, análise empregada a partir do princípio da *ideologia*. Por fim “AO OLHAR O QUADRO NÃO LEMBRO DE OUTRA COISA.”, é uma passagem que retrata a *intertextualidade*, as relações textuais a que o Aluno refletiu não serem possíveis por falta de repertório de outros textos que se associem ao objeto visual lido.

Em sua produção escrita, o Aluno 4 opera com o princípio da *representação*, relatando: “EU INCHERGO ALGUMAS CASAS VERMELHA E AS OUTRAS, COLORIDAS.” e, “O QUE DEICHARIA MELHOR O QUADRO É BOTAR UM SOL, CLARIAR O QUADRO, VER MAIS DE PERTO.”. O Aluno utiliza a *multimodalidade* ao observar que “O TÍTULO TENHAVER COM QUADRO” e a *sedução* ao declarar: “[...] EU MESINTO MA PELO O POUVO CER PÓBRE [...]”. Já em “EU MILEBRO DA VILA QUE TEM NO LADO DA ARENA DO GREMIO E O A MUSICA DO GREMI E O CHURRASCO”, o Aluno 4 relaciona o quadro com outros textos, empregando a *intertextualidade*, assim como em “[...]EU MILEMBRO DA MUSICA DA ARENA DO GREMIO”.

Em “EU VEJO NO QUADRO UM CEL VERMELHO E CASAS [...]” e “GOSTARIA QUE O QUADRO TIVECE UM SOL”, o Aluno 5 aplica o princípio da *representação*. Na passagem “NÃO VEJO NASA DIFERENTE [...]”, o Aluno se remete ao princípio da

contemplação, às suas experiências em relação à imagem e o modo como a vê. Em “[...] MISINTO BEM DE VER TODU MUNDO FELIZ [...]”, o Aluno 5 recorre à *sedução*, a maneira que foi sensibilizada pela imagem. Já no excerto “[...] SIM EU INVENTEI UMA MUZICA PARA O QUADRO [...]” é a *intertextualidade* que se faz presente, com a intenção de relacionar o objeto lido a outros textos. Finalmente em “O QUADRO TEM 2003 ANOS [o quadro foi feito em 2003].”, observa-se um extrato de texto que caracteriza a imagem, uma informação histórica que o Aluno de alguma forma achou necessária ser registrada.

Figura 7 - Quadro sem título, produzido em óleo sobre tela por Vitório Gheno em 2012.



Fonte: Google Imagens.

Quadro 8 - Produções escritas dos Alunos sobre a imagem sem título, produzido em óleo sobre tela por Vitório Gheno em 2012.

Alunos	Produções escritas realizadas após o diálogo	Princípios identificados
Aluno 1	<p>ALUNOS DA TURMA 31 E 32 VENHAM VER O QUADRO DO VITORIO GHENONO MURAL DA TURMA 33 COM TAMOS [contamos] COM VOCÊ.</p> <p>A LUS DO SOL E ASCASAS COM OS SIMBULUS DO GREMIO EU VEJO UM BURO E UM CAVALO NO QUADRO EU VEJO RIACHO E OS POSTES E UMA SERCA E OS SACOS DE LICHU E AS PESOAS ESTÃO NA ARENA DO GREMIO TORCENDO PARA O GREMIO NO PAIRO [bairro] MI MAITA [Humaitá] EU VEJO O CEU AZUL E A GRAMA VERDE E O QUDO [quadro] “SIDADE VERMELHA” CEPARECE COM ESTE QUADRO COM A “SIDADE COLORIDA” MERCA [mercados] BEM ULMILDES AS CASA TAMBEM ULMIDES A PESAR AS PESOAS NÃO TER TUDO QUE QUISER SÃO TODOS UNIDOS SÃO TODOS UNIDO.</p>	<p>Representação</p> <p>Representação</p> <p>Intertextualidade</p>
Aluno 2	ALUNOS DA TURMA 31 E 32 NOS DA	Representação

	<p>TURMA 33 COMVIDAMOS VOCES PARA OLHA O QUADRO DO VITORI GHENO</p> <p>O QUADRO VAI ESTA AQUI NA FRENTE NA NOSA SALA O QUADRO DO VITORIO GHENO NÃO TINHA TÍTULO A GORA TEM TÍTULO É A SIDADE COLORIDA.</p> <p>E NA IMAGEM TEM CASA, ANTENA, BURRO, GRAMA, VARAU, POSTIE [poste], MERCADINHO, LATAS, AS CORES É PRETO E BRANCO, BANDERA DO GREMIO</p> <p>O NOME DO QUADRO É A SIDADE COLORIDA</p> <p>AS PESSOAS COM A CAMISA DO GREMIO</p> <p>EU VEJO O QUADRO E SI LEMBRO DA SIDADE VERVELA [vermelha]</p> <p>EU SINTO ALEGRI DA SIDADE PORQUE ELES TEM CASA PARA MORA</p> <p>EU CI LEMBRO DA MÚSICA DO GREMIO.</p>	<p>Representação</p> <p>Intertextualidade</p> <p>Sedução</p>
Aluno 3	<p>TURMA 31 E 32 CONVIDAMOS VOCÊS PARA VER O QUADRO CIDADE COLORIDA (TÍTULO INVENTADO) DO VITÓRIO GHENO – MURAL DA TURMA 33.</p> <p>EU ACHO DO QUADRO CIDADE COLORIDA QUE TEM: CASAS, ANIMAIS GRAMA, O QUADRO TEM HAVER COM A SÉRIE HUMAITÁ PORQUE ISSO FICA NO BAIRRO HUMAITÁ, PODERIA TER PESSOAS PARA VENDER NA LOJA, A GENTE ENXERGA DIFERENTE PORQUE A GENTE ESTÁ ESTUDANDO SOBRE ISSO, NO QUADRO APARECE BASTANTE O SIMBOLO DO GRÊMIO, QUANDO OLHO PARA O QUADRO LEMBRO DA ARENA DO GRÊMIO.</p>	<p>Representação</p> <p>Representação</p> <p>Intertextualidade</p> <p>Intertextualidade</p> <p>Contemplação</p> <p>Ideologia</p>
Aluno 4	<p>NÓS TURMA 33, CONVIDAMOS AS TURMAS 31 E 32 PARA VER O QUADRO CIDADE COLORIDA:</p> <p>EU VEJO NO QUADROA CIDADE DO GREMIO MUITO COLORIDA O TITULO É INVENTADO PELA TURMA 33 QUE É CIDADE COLORIDA. O QUE AJUDARIA, A DEICHAR O QUADRO MELHOR É BOTAR PESSOUA NA CIDADE DO GREMIO. E TURMA 31 E 32 EU, MESINTO MUITO FELIS POR A CIDADE SER COLURIDA E BONITA. EU SINTO MUINTA, ALEGRIA TURMA 31 E 32. QUANDO EU ÓLHO PRO QUADRO EU MILEMBRO DO INO DO GREMIO</p>	<p>Representação</p> <p>Sedução</p> <p>Intertextualidade</p>
Aluno 5	<p>OLÁ TURMA 31 E 32 EU COM VIDO VECES PARA VER O NOSSO QUADRO CIDADE CONORIDA QUE ESTARA NO NOCO [nosso]</p>	<p>Representação</p> <p>Multimodalidade</p> <p>Contemplação</p>

	<p>MURAL. NA IMAGEM TEM; BUROS CASAS CAROSAS EU ACHO QUE O TITOLO TEM RELAÇÃO COM QUADRO PORQUE ACIDADE E CONORIDA E O TITONO E CIDADE COLORIDA SIM FAZ MUITA DIFERENCIA PORQUE SO A TOSA [nossa] TURMA ESTA ESTUDANDO VITORIO GHENO E AS OUTRAS TURMA NÃO ESTA ESTUDANDO VITORI GHENO EU MISINTO ALEGRI PORQUE ELES ÇÃO FELIS O QUADRO “CIDADE VERMERA”</p>	<p>Sedução Intertextualidade</p>
--	---	---------------------------------------

Fonte: quadro organizado pela pesquisadora.

A partir do quadro Cidade Colorida (título inventado pela turma) o Aluno 1 escreve como saudação inicial (confundindo o gênero textual notícia, proposto para este texto, com o gênero convite): “ALUNOS DA TURMA 31 E 32 VENHAM VER O QUADRO DO VITORIO GHENONO MURAL DA TURMA 33 COM TAMOS [contamos] COM VOCÊ.”. A seguir registra: “A LUS DO SOL E ASCASAS COM OS SIMBULUS DO GREMIO EU VEJO UM BURO E UM CAVALO NO QUADRO EU VEJO RIACHO E OS POSTES E UMA SERCA E OS SACOS DE LICHOS E AS PESSOAS ESTÃO NA ARENA DO GREMIO TORCENDO PARA O GREMIO NO PAIRO [bairro] MI MAITA [Humaitá] EU VEJO O CEU AZUL E A GRAMA VERDE [...]”. Tal excerto descreve os elementos do quadro, apoiando-se no princípio da *representação*, assim como em “[...] MERCA [mercados] BEM ULMILDES AS CASA TAMBEM ULMIDES A PESAR AS PESSOAS NÃO TER TUDO QUE QUISER SÃO TODOS UNIDOS SÃO TODOS UNIDO.”. Por fim, em “[...] E O QUDO [quadro] “SIDADE VERMELHA” CEPARECE COM ESTE QUADRO COM A “SIDADE COLORIDA” [...]”, o princípio da *intertextualidade* é utilizado, relacionando textos produzidos por Gheno.

Assim como o Aluno 1, o Aluno 2 inicia sua escrita com uma saudação inicial: “ALUNOS DA TURMA 31 E 32 NOS DA TURMA 33 COMVIDAMOS VOCES PARA OLHA O QUADRO DO VITORI GHENO”, complementando-a com informações acerca de onde uma cópia do quadro lido pode ser encontrada: “O QUADRO VAI ESTA AQUI NA FRENTE NA NOSA SALA O QUADRO DO VITORIO GHENO NÃO TINHA TÍTULO A GORA TEM TÍTULO É A SIDADE COLORIDA.”. No excerto “E NA IMAGEM TEM CASA, ANTENA, BURRO, GRAMA, VARAU, POSTIE [poste], MERCADINHO, LATAS, AS CORES É PRETO E BRANCO, BANDERA DO GREMIO”, o Aluno relata sobre os elementos observados na imagem, operando com o princípio da *representação*, assim como em “AS PESSOAS COM A CAMISA DO GREMIO”, uma passagem que relata o que poderia

ter no quadro para compreendê-lo melhor, informação disponibilizada pelo Aluno 1 após sua produção escrita. Em “O NOME DO QUADRO É A SIDADE COLORIDA”, o Aluno apresenta uma informação histórica do quadro. Enquanto que em “EU VEJO O QUADRO E SI LEMBRO DA SIDADE VERVELA [vermelha]”, o Aluno 2 associa textos aplicando o princípio da *intertextualidade*, bem como em “EU CI LEMBRO DA MÚSICA DO GREMIO.”. Para finalizar, o Aluno registra: “EU SINTO ALEGRI DA SIDADE PORQUE ELES TEM CASA PARA MORA”, sentimentos que revelam a *sedução* presente na relação texto-leitor.

O Aluno 3 inicia seu texto com uma saudação inicial: “TURMA 31 E 32 CONVIDAMOS VOCÊS PARA VER O QUADRO CIDADE COLORIDA (TÍTULO INVENTADO) DO VITÓRIO GHENO – MURAL DA TURMA 33.”. Continua: “EU ACHO DO QUADRO CIDADE COLORIDA QUE TEM: CASAS, ANIMAIS GRAMA [...]”, excerto caracterizado pelo princípio da *representação*, do mesmo modo que em “[...]PODERIA TER PESSOAS PARA VENDER NA LOJA [...]”. Na passagem, “[...] O QUADRO TEM HAVER COM A SÉRIE HUMAITÁ PORQUE ISSO FICA NO BAIRRO HUMAITÁ [...]”, o Aluno reflete sobre imagens da série Humaitá que teve acesso a partir da biografia de Vitório Gheno, disponível em sala de aula, recorrendo ao princípio da *intertextualidade*, tal como em “QUANDO OLHO PARA O QUADRO LEMBRO DA ARENA DO GRÊMIO.”. Em “[...]A GENTE ENXERGA DIFERENTE PORQUE A GENTE ESTÁ ESTUDANDO SOBRE ISSO [...]”, o Aluno 3 aponta o modo como vê o quadro, fazendo uso do princípio da *contemplação*. E em “[...] NO QUADRO APARECE BASTANTE O SIMBOLO DO GRÊMIO [...], o Aluno se vale da *ideologia*, que expressa ideias, crenças ou valores, assim como, ideais inspiradores, xenófobos ou racistas, por exemplo.

Como os demais colegas, que tiveram suas produções escritas analisadas aqui, o Aluno 4 inicia sua escrita com um convite: “NÓS TURMA 33, CONVIDAMOS AS TURMAS 31 E 32 PARA VER O QUADRO CIDADE COLORIDA [...]”. Dá seguimento à escrita com: “EU VEJO NO QUADROA CIDADE DO GREMIO MUITO COLORIDA O TITULO É INVENTADO PELA TURMA 33 QUE É CIDADE COLORIDA. O QUE AJUDARIA, A DEICHAR O QUADRO MELHOR É BOTAR PESSOUA NA CIDADE DO GREMIO.”, uma passagem que retrata os aspectos da imagem observados pelo Aluno, bem como, outros que o mesmo destaca como importantes de serem inseridos, operando com o princípio da *representação*. Em “ E TURMA 31 E 32 EU, MESINTO MUITO FELIS POR A CIDADE SER COLURIDA E BONITA. EU SINTO MUINTA, ALEGRIA TURMA 31 E 32.”, o Aluno 3 aplica o princípio da *sedução*. Finaliza com “QUANDO EU ÓLHO PRO QUADRO EU

MILEMBRO DO INO DO GREMIO”, um excerto que evidencia a *intertextualidade* presente na reflexão acerca do objeto visual lido.

Assim como o Aluno 4, o Aluno 5 convida seus colegas: “OLÁ TURMA 31 E 32 EU COM VIDO VECES PARA VER O NOSSO QUADRO CIDADE CONORIDA QUE ESTARA NO NOCO [nosso] MURAL.”. Na sequência do texto, descreve: “NA IMAGEM TEM; BUROS CASAS CAROSAS [...]”, extrato do texto em que recorre à *representação*. Em “[...] EU ACHO QUE O TITOLO TEM RELAÇÃO COM QUADRO PORQUE ACIDADE E CONORIDA E O TITONO E CIDADE COLORIDA [...]”, o Aluno se vale do princípio da *multimodalidade*, enquanto que em “[...] SIM FAZ MUITA DIFERENCIA PORQUE SO A TOSA [nossa] TURMA ESTA ESTUDANDO VITORIO GHENO E AS OUTRAS TURMA NÃO ESTA ESTUDANDO VITORI GHENO [...]” utiliza a *contemplação*, refletindo sobre suas experiências em relação à imagem lida. Já o excerto “[...] EU MISINTO ALEGRI PORQUE ELES ÇÃO FELIS [...], retrata os sentimentos positivos do Aluno 5 em relação aos possíveis moradores das casas representadas no quadro Cidade Colorida, operando com o princípio da *sedução*. O Aluno conclui com “[...] O QUADRO “CIDADE VERMERA”, indicando a imagem Cidade Vermelha de Vitório Gheno como texto possível a ser associado ao quadro analisado, algo relatado após sua produção escrita e que tem como princípio a *intertextualidade*.

4.3 O movimento entre os diálogos e as produções escritas sobre as leituras de imagem

Nesta subseção, desenvolvo o terceiro e último objetivo desta pesquisa, o de analisar se há alterações nos princípios de leitura da imagem da turma no movimento entre os diálogos e as produções escritas que decorrem das leituras de imagem.

A observação dos dados coletados nos diálogos e nas produções escritas dos alunos sobre as leituras de imagem, possibilita nas etapas anteriores de análise, uma primeira impressão, destacar que as produções escritas são mais densas em comparação com suas falas. Essa densidade pode ser percebida pela extensão dos textos (oral e escrito) produzidos pelos alunos a partir destas duas modalidades linguísticas e a diferenciação da variedade de princípios de análise utilizados nas mesmas, que podem ser identificados nas colunas “princípios identificados”, tanto nos quadros de análise das falas proferidas em diálogos, quanto nas produções escritas realizadas após diálogos sobre as leituras de imagem.

Para tornar a análise das possíveis alterações nos princípios de leitura da imagem da turma no movimento entre os diálogos e as produções escritas que decorrem das leituras de imagem visualmente elucidativa, utilizei como recurso duas nuvens de palavras. A nuvem de palavras é um instrumento gráfico, que pode ser construído a partir do *site Word Clouds* (www.wordclouds.com), permitindo identificar os termos mais frequentes em um determinado texto por meio da diferença do tamanho da fonte que escreve a palavra - as palavras mais utilizadas têm tamanho maior, ganhando maior destaque no conjunto, enquanto que, as palavras menos utilizadas têm tamanho menor. Para construir as nuvens de palavras desta subseção, digitei no *site* uma lista de palavras com os princípios de análise de imagem identificados nas falas dos alunos proferidas em diálogos e nas produções escritas. A quantidade de vezes em que cada princípio foi identificado foi considerada e informada para que se pudesse obter nuvens com palavras que se sobressaíssem em relação a outras, diferenciando o tamanho da fonte de acordo com o número de vezes em que se fez presente na fala ou na escrita dos alunos. Deste modo, obtivemos as seguintes nuvens de palavras: uma que apresenta os princípios presentes nas falas proferidas em diálogos sobre as leituras de imagem e, a outra, mostra os princípios identificados nas produções escritas sobre as leituras de imagem:

Figura 8 - Nuvem de palavras construída a partir das falas proferidas em diálogos sobre as leituras de imagem, considerando os princípios de análise de imagem identificados.



Fonte: material organizado pela pesquisadora a partir do *site Word Clouds* (www.wordclouds.com.br).

Figura 9 - Nuvem de palavras construída a partir das produções escritas realizadas após os diálogos sobre as leituras de imagem considerando os princípios de análise de imagem identificados.



Fonte: material organizado pela pesquisadora a partir do *site Word Clouds* (www.wordclouds.com.br).

Tendo por base as duas nuvens de palavras, podemos perceber que a resultante das falas proferidas em diálogos e a que resulta da análise das produções escritas, revelam que o princípio da *representação*, associado à *ideologia* pois, é a forma como esta é expressada visualmente e é composta pelo que está ou não presente nas imagens, o ângulo que está sendo expresso e os estereótipos ou não presentes, é o que predomina, pois nas duas nuvens ele está presente em fonte maior. Maria Helena Wagner Rossi (2005), em estudo longitudinal que teve como objetivo compreender o processo de desenvolvimento estético de estudantes da 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, qualifica três níveis de desenvolvimento estético: o *Nível I* em que o sentido do objeto lido é relacionado às suas características concretas pelo leitor, o *Nível II* em que a cópia é condenada pelo leitor e a arte é vista como expressão de originalidade do artista e, o *Nível III* em que o leitor reconhece a intencionalidade do artista na produção da obra. Segundo Rossi (Ibidem, p.59), “nas três primeiras séries [do Ensino Fundamental], as crianças manifestam, muitas vezes, uma visão realística [sobre o objeto lido] [...]”, ou seja, as crianças destas séries escolares comumente estão no primeiro nível do desenvolvimento estético proposto pela autora, este que se fundamenta numa análise concreta da imagem. No entanto, em algumas análises, Rossi (2005) destaca leituras de imagem de crianças de 2ª e 3ª série que fogem a esta afirmação, também expondo análises de imagem que consideram elementos dos Níveis II e III. Nesta direção, através das duas nuvens de palavras apresentadas

anteriormente, podemos constatar que não só a descrição, caracterizada pelo princípio da *representação*, constituiu as falas e as produções escritas dos alunos nesta pesquisa, apesar de seu uso intenso, o que revela a capacidade das crianças em operar com princípios de análise de imagem que desafiam o seu conhecimento prévio.

Ademais, podemos observar a partir das duas nuvens de palavras, escrito com fonte um pouco menor do que a *representação*, o uso contundente dos princípios da *sedução* que é a ação de seduzir pelas imagens, estas que procuram refletir o pensamento do leitor a cerca de um determinado assunto e, da *intertextualidade* que é forma pela qual variados textos como, músicas, imagens ou narrativas escritas, por exemplo, ligam-se ao objeto visual lido. De mesmo tamanho que a *sedução* e a *intertextualidade* é o princípio do *poder* nas falas proferidas em diálogo, diferentemente das produções escritas, em que este princípio só é maior do que a *ideologia*. Uma hipótese do pouco uso deste últimos, em relação aos princípios: *representação*, *sedução* e *intertextualidade* é de que nestes, os alunos puderam buscar prontamente o conhecimento prévio necessário, a partir de suas vivências no projeto “Pintores do Rio Grande do Sul” para ler aspectos na imagem, enquanto que, os princípios do *poder* e da *ideologia*, necessitavam de outros conhecimentos para serem empregados.

Revela-se também, por meio da nuvem de palavras referente às falas proferidas em diálogos, que nesta os alunos não recorreram aos princípios da *contemplação* que se refere ao olhar do sujeito sobre a imagem de acordo com as suas experiências prévias, religião, etnia, etc, nem a *multimodalidade* que considera a imagem como um objeto que não é puramente visual pois, comumente é acompanhada de uma palavra como, um título, por exemplo, apesar de estes elementos terem estado disponíveis para a leitura dos alunos aos lado de todos os objetos visuais lidos. De forma diferente, são representados os usos destes dois princípios na nuvem de palavras referente às produções escritas realizadas após os diálogos sobre as leituras de imagem, que expressam o uso de todos os sete princípios de análise de imagem pelos alunos.

Esta alteração no uso dos princípios leitores de imagem da turma no movimento entre os diálogos e as produções escritas que decorrem das leituras de imagem realizadas, pode ser explicada pela reflexão solitária que o processo de escrita permite aos sujeito pois, como segundo momento de análise de imagem - considerando o diálogo como primeiro momento - , a produção escrita oportuniza ao aluno realizar inferências a partir de seu conhecimento prévio, reorganizando, editando e re-editando suas leituras individuais acerca das imagens lidas e auxiliando na incorporação das novas leituras compartilhadas com os colegas, algo propiciado pela troca de experiências entre o grupo. Para Larrosa (2002) a experiência é aquilo que nos toca, sendo cada vez mais rara. Paraphrasing this affirmation, se a experiência individual é cada

vez mais rara, quiçá a experiência compartilhada, como a experienciada pelos alunos nas leituras de imagens em que, coletivamente, puderam tanto nas falas, quanto nas produções escritas sobre as imagens lidas, relacionar as suas experiências por meio da reflexão, do diálogo e da autonomia da palavra.

5 GRAFITANDO CONSIDERAÇÕES

Nesta seção, intenciono revisitar os principais aspectos desta pesquisa e suas implicações para este estudo de caso. Para tanto, iniciarei rememorando seus antecedentes por meio do projeto de trabalho “Pintores do Rio Grande do Sul”. Neste, o ensino das Artes Visuais foi eixo gerador de aprendizagens e, ao invés de os processos artísticos serem colocados a serviço da formação de conceitos de outras áreas de conhecimentos, foram integradas a estas, num movimento que tornou o processo de ensino/aprendizagem interdisciplinar.

Nas leituras de imagem, parte deste processo metodológico que integrou a tríade contextualizar, ler e fazer arte, constituintes da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2012) e, os sete princípios de análise de imagem de Duncum (2010), a saber: o poder, a ideologia, a representação, a sedução, a contemplação, a intertextualidade e a multimodalidade, propus à turma um roteiro que provocasse os alunos a lerem imagens a partir destes princípios, relacionando a imagem com seus diferentes conhecimentos prévios e ampliando seus conceitos de leitura. Tais leituras puderam, também, democratizar o acesso à objetos visuais frequentemente acessados apenas por um determinado grupo social e faixa etária.

O diálogo foi utilizado como mediador da troca de experiências nas leituras de imagem, numa relação horizontal aluno-aluno e aluno-professor que permitiu subverter a lógica escolar de disciplinamento e da padronização do discurso, em troca da democracia da fala dos envolvidos e da autonomia da palavra de todos. E, como variação do fazer artístico, parte da metodologia do ensino das artes, também foram propostas produções escritas após os diálogos sobre as imagens lidas, vivenciadas como recriação do objeto lido a partir da reflexão. Conforme Vygotsky (1991, p.144), “[...] a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”. Assim, as escritas dos alunos permitiram a reorganização de suas leituras, uma necessidade atendida e que os preparou para novos diálogos.

Os diálogos e produções escritas após os diálogos sobre as leituras de imagem, foram o que me inquietaram para a produção desta pesquisa, incitando o irromper da questão de pesquisa deste estudo: **De que modo alunos do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental empregam princípios de análise de imagem em diálogos e produções escritas a partir de leituras de imagem?** Considero que pude respondê-la por meio dos objetivos propostos de: identificar, nas falas dos alunos proferidas em diálogos sobre as imagens, quais princípios de leitura da imagem daqueles propostos por Duncum (2010) estão

presentes; identificar, nas produções escritas dos alunos realizadas após os diálogos sobre as imagens, quais princípios de leitura da imagem daqueles propostos por Duncum (2010) são utilizados; analisar se há alterações nos princípios de análise de imagem da turma, no movimento entre os diálogos e as produções escritas que decorrem das leituras de imagem. Assim, a partir das análises das falas dialogadas e produções escritas, concluiu que no contexto investigado e, a partir do referencial teórico utilizado, foi possível verificar os usos dos princípios de análise de imagem nas duas diferentes linguagens: falada e escrita e, que há alterações nos princípios de leitura da imagem da turma, propostos por Duncum (2010) pois, as produções escritas realizadas após os diálogos a partir das leituras de imagem coletivas ampliaram o uso de princípios de análise de imagem qualitativamente, assim como, potencializaram o pensar artístico e reflexivo dos alunos sobre aquilo que os cerca e os toca.

Com relação ao olhar leitor da imagem, pudemos observar que mesmo se tratando de alunos em faixa etária que comumente lê a imagem como representação direta do mundo, de maneira concreta (ROSSI, 2005), outros aspectos menos concretos para além do que a obra mostrava, buscando uma abstração baseada no conhecimento de mundo, ou nas falas ouvidas nos diálogos sobre as imagens, foram identificados nas leituras orais e escritas dos alunos. Portanto, não apenas o princípio da representação sustentou as leituras das imagens, outros, dentre os delimitados por Duncum (2010) também foram identificados, como nos mostrou as diferentes análises realizadas.

De acordo com Meira (2011, p.116), “não é mais possível pensar-se numa educação para a cidadania, muito menos numa educação que assuma a função de construir sujeitos, sem a garantia de uma educação estético-visual”. Deste modo, considero que as leituras de imagem oportunizadas à turma de 3º ano no decorrer do projeto “Pintores do Rio Grande do Sul” possibilitaram o desenvolver de um olhar crítico dos alunos sobre o mundo, auxiliando-os em seus desenvolvimentos pessoais e ampliando seus repertórios visuais, orais e reflexivos.

É sensato dizer que anteriormente ao projeto recém citado, os alunos já liam o mundo a sua volta, no entanto, a partir do processo de leituras de imagem, que incluíram diálogos e produções escritas, puderam viver uma experiência que oportunizou organizar suas reflexões de modo mais sistemático e mediado. Além disso, tal experiência permitiu ampliar sua compreensão sobre o pesquisar, o ler, o analisar, e o produzir sobre e com o mundo do qual fazem parte.

Posto isto, considero que a produção textual como parte integrante da leitura de imagem foi proveitosa e potente para a turma de 3º ano participante do projeto “Pintores do Rio Grande do Sul” pois, permitiu à turma uma segunda reflexão para além dos diálogos acerca das imagens

lidas, alargando o uso de princípios de análise de imagem. A partir de tais considerações é possível questionar se em outros contextos escolares esta potência poderia florescer.

Entendemos que pesquisas futuras sobre a relação leitura de imagem e produção escrita por meio do diálogo, poderiam enriquecer os estudos sobre arte/educação e ensino da arte visual na escola e na academia. Nesta direção, o roteiro de análise de imagem disponibilizado nesta pesquisa a partir da relação dos princípios para análise de imagem (DUNCUM, 2010) e perguntas formuladas pela pesquisadora a partir dos princípios para análise de imagem de Duncum (2010), constitui-se como uma contribuição nossa aos pedagogos, professores de artes e demais educadores interessados na área de arte/educação e ensino das artes visuais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva: 2012. 8. Ed.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOJUNGA, Sylvia. **Ensino da Arte: pedagogo ou especialista?** Boletim arte na escola, edição 75, mar. abr. 2015. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=74785>>. Acesso em 06 de maio de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> . Acesso em 05 de abril de 2018.

CENTRO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Grupo de pesquisa Arte na Pedagogia**. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7171489607866053>>. Acesso em 13 de jun. de 2018.

DUNCUM, Paul. **Seven Principles for Visual**. Art Education, 2010.

FISCHER, Maria Clara Boeno. Trabalho. In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 2 Ed. p.401-403.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1992. 27. Ed.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 14. Ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares**. In.: A organização do currículo por projetos de trabalho o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 5. Ed.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor aspectos cognitivos da leitura**. 9.ed. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCK, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. **Ler e escrever estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LARROSA, Bondía Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, jan/abr de 2002, nº 12, p. 20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em 13 de jun. de 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. **In.:** PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação: 2011. 6 Ed.

MÖDINGER, Carlos Roberto *et al.* **Práticas pedagógicas em ARTES: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

NUNES, Marília Forgearini. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. **In.:** PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação: 2011. 6 Ed.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **A estética no ensino das Artes Visuais**. Educação e Realidade, jul/dez de 2005, v.20, n. 2, p. 49-69. Disponível em :<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12415>>. Acesso em 23 de jun. de 2018.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 7 Ed.

ZITKOSKY, Jaime José. Diálogo/dialogicidade. In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides;
ZITKOSKY, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora,
2010. 2 Ed. p.117-118.

APÊNDICE A – Roteiro de análise de imagem

Projeto didático: Pintores do Rio Grande do Sul

Leitura de imagem: O que analisar?

Princípios do Visual: o poder, a ideologia, a representação, a sedução, a contemplação, a intertextualidade e a multimodalidade.

1. O que vocês estão vendo nas imagens? Quem ou o que está presente na imagem? O que não está e poderia ajudar a entender melhor o quadro? Enxergamos o quadro em que dimensão (perto ou longe)?
2. O que tu sentes ao olhar a imagem? É algo que tu já pensavas em existir ou é algo novo? Todos sentiram a mesma coisa? Por quê?
3. Tu achas que o fato de tu ser criança, menino/menina, de uma religião específica, etc. faz com que tu olhes este quadro de um jeito diferente dos teus colegas? Como?
4. Pela imagem, se houver alguma pessoa, conseguimos saber se ela é pobre, rica, de classe média ou branca, asiática, negra ou de outra etnia, ou se é homem, mulher ou de outro gênero?
5. Estão explicitadas na imagem ideias, crenças ou valores? Ex.: medos, alegrias, bem, mal, conservação ou destruição de algo...
6. Tu lembra de outra imagem, poema, música, etc. que tenha relação com este quadro?
7. As outras informações presentes na imagem, como seu título, data ou palavra presente no próprio quadro estão ligadas a seu assunto?

APÊNDICE B – Check-list para produção textual a partir da leitura de imagem

Check-list sobre a produção textual da leitura de imagem

1. Elementos que estão na imagem;
2. Relação do título, data ou palavra presente no quadro que se relacione com o assunto dele;
3. Algo a mais que poderia ajudar a compreender a imagem, se houver;
4. Experiência que tu já teve com a imagem ou os elementos presentes nela e se isso faz tu enxergar ela diferente de pessoas de fora da nossa turma;
5. Características da pessoa da imagem, se houver: pobre, rica, de classe média ou branca, asiática, negra ou de outra etnia, ou se é homem, mulher ou de outro gênero;
6. Ideias, crenças ou valores da imagem. Ex.: medos, alegrias, bem, mal...;
7. Se lembrar, escreva sobre outra imagem, poema, música, etc. que tenha relação com este quadro.