



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE- IEAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES (PPGECH)



**ALFABETIZAÇÃO VISUAL NO ENSINO DE ARTE: UMA POSSIBILIDADE PARA
A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

HUMAITÁ-AM
2024

KELISON MENDONÇA GONDIM

**ALFABETIZAÇÃO VISUAL NO ENSINO DE ARTE: UMA POSSIBILIDADE PARA
A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Dissertação submetida à defesa no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Linha de Pesquisa: Perspectivas Teórico-Methodológicas para o Ensino das Ciências Humanas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Eliane Regina Martins Batista.

HUMAITÁ-AM
2024

Ficha Catalográfica

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

G637a Gondim, Kelison Mendonça
Alfabetização visual no ensino de arte : uma possibilidade para a
educação integral / Kelison Mendonça Gondim . 2024
112 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Eliane Regina Martins Batista
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Alfabetização visual. 2. Formação. 3. Ensino de arte. 4.
Professoras. I. Batista, Eliane Regina Martins. II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

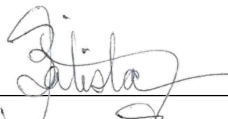
KELISON MENDONÇA GONDIM

**ALFABETIZAÇÃO VISUAL NO ENSINO DE ARTE: UMA POSSIBILIDADE PARA
A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM).

Aprovada em 23 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Eliane Regina Martins Batista
(PPGECH/UFAM - Presidente)



Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Reis da Silva
(PPGECH/UFAM – Membro interno)



Prof. Dr. José Roberto Gomes
(UFAM - Membro Externo)

Este trabalho é dedicado as três mulheres da minha vida:

A Maria Clara Mendonça Gondim, minha mãe e primeira educadora, responsável pela minha formação docente.

A minha esposa, Marilda Aguiar do Carmo, pelo apoio diário e incentivo em cada pincelada desta tela.

A minha filha, Isabely Cristhine do Carmo, quem Deus colocou na minha vida para amar e cuidar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força superior, no qual deposito minha fé e que torna meus dias mais brandos neste mundo.

A minha família pelo incentivo em todos os momentos da minha vida e pelo apoio nas minhas trajetórias acadêmicas.



Figura a: Minha família.
Fonte: Tillis Fotografia.



Figura b: Minha mãe.
Fonte: De autoria própria.



Figura c: Meu avô.
Fonte: De autoria própria.

A minha orientadora, professora doutora Eliane Regina Martins Batista, pelos direcionamentos e pelo suporte na construção deste trabalho.

Aos colegas do programa de mestrado pelo apoio ao longo desta trajetória acadêmica.

Às professoras entrevistadas pela disponibilidade e contribuição com as ciências humanas.

Aos professores doutores Vera Lucia Reis da Silva e José Roberto Gomes pela participação nas bancas e pelas relevantes contribuições neste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGCH) do IEAA/UFAM pelo compartilhamento de conhecimento em cada disciplina.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM) por ter oportunizado programas de pós-graduações no Sul do Estado do Amazonas.

À gestão da escola estadual Tarcila Prado De Medeiros Mendes (CETI) por ter flexibilizado meus horários de trabalho para que, assim, eu conseguisse cursar as disciplinas.

À Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM) por ter dado anuência a esta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal compreender em que medida a alfabetização visual vem sendo desenvolvida na prática pedagógica de professoras da disciplina de Arte no Ensino Fundamental II da rede estadual do município de Humaitá-Amazonas. A alfabetização visual é importante para a formação integral do aluno/sujeito, devendo ser estimulada desde a Educação Infantil. Compreendemos que o processo de alfabetização visual, desde os anos iniciais escolares, contribui para o desenvolvimento tanto da inteligência quanto do pensamento crítico da criança/aluno. O embasamento teórico pautou-se autores: Dondis (2015); Bachelard (2009); Joly (1994); Quijano (2002); Hall (1997); Freire (1989); Barbosa (2014); Behrens (2011); Libâneo (2004); entre outros. A abordagem metodológica empregada foi qualitativa, o procedimento utilizado para produção dos dados tem como base a entrevista semiestruturada, que teve a participação de três professoras da disciplina de Arte no Ensino Fundamental II da rede estadual do município de Humaitá-Amazonas. Para a análise dos dados produzidos, utilizamos a análise interpretativa, embasados em Paraíso (2012) e Minayo (2002). Os eixos centrais e seus subeixos nos possibilitaram identificar discursos estruturados, os quais perpetuam-se no ensino brasileiro, discursos desestruturados, os quais demonstram a tomada de consciência quanto a necessidade de trabalhar a alfabetização visual e discursos engajados nas práticas pedagógicas de promoção da alfabetização visual. Os resultados evidenciaram que velhas formas contribuem para a desvalorização do componente curricular de Arte no cenário nacional e que as estruturas curriculares tradicionais ainda permeiam as práticas pedagógicas atuais e limitam o desenvolvimento de atividades de ensino, dificultando o aprendizado dos alunos. Verificamos que o trabalho com alfabetização visual nas escolas do Ensino Fundamental II da rede estadual do município de Humaitá ocorre através das aulas e dos projetos extracurriculares das professoras. Constatamos, ainda, que o trabalho com alfabetização visual possibilita o desenvolvimento da educação integral dos alunos, considerando as competências desenvolvidas mediante o ensino de alfabetização visual. Essas competências visuais são capazes de proporcionar aprendizados além do que a escrita pode ofertar, enriquecendo, desta forma, o conhecimento humano.

Palavras-chave: Alfabetização visual. Formação. Ensino de arte. Professoras.

SUMMARY

The main objective of this research was to understand the extent to which visual literacy has been developed in the pedagogical practice of teachers of the Art discipline in Elementary School II in the state network in the municipality of Humaitá-AM. Visual literacy is important for the integral formation of the student/subject and should be encouraged from Early Childhood Education onwards. We understand that the process of visual literacy, from the early school years, contributes to the development of both the intelligence and critical thinking of the child/student. The theoretical basis was based on critical and post-critical perspectives: Dondis (2015); Bachelard (2009); Jolly (1994); Quijano (2002); Hall (1997); Freire (1989); Barbosa (2014); Behrens (2011); Saviane (2009) Libâneo (2004); between others. From reading the texts, we found that the discipline of Art and teacher training in this area in Brazil has always been marginalized by the national curriculum, which minimizes this curricular component, understood as relevant for the integral training of the individual. From reading the texts, we found that the discipline of Art and teacher training in this area in Brazil has always been marginalized by the national curriculum, which minimizes this curricular component, understood as relevant for the integral training of the individual. The methodological approach used was qualitative, the procedure used to produce the data was semi-structured interviews. To analyze the data produced, we used interpretative analysis, based on Paraíso (2012); Minayo (2002). The research had the participation of three Art teachers in Elementary School II from the state network in the municipality of Humaitá-AM and took place in three schools. The central axes and their sub-axes enabled us to identify structured discourses, which are perpetuated in Brazilian education, unstructured discourses, which demonstrate awareness of the need to work on visual literacy and discourses engaged in pedagogical practices to promote visual literacy. The results showed that old forms contribute to the devaluation of the Art curricular component in the national scenario and that traditional curricular structures still permeate current pedagogical practices and limit the development of teaching activities, making it difficult for students to learn. We verified that the work with visual literacy in Elementary School II schools in the state network in the municipality of Humaitá-AM occurs through classes and the teachers' extracurricular projects. We also found that working with visual literacy enables the development of students' comprehensive education, considering the skills developed through teaching visual literacy. These visual skills are capable of providing learning beyond what writing can offer, thus enriching human knowledge.

KEYWORDS: Visual literacy. Curriculum. Teacher training. Art teachers.

ÍNDICE DE IMAGEM

Imagem 1- Representação da trajetória de vida do autor	13
Imagem 2 - Trabalhos realizados nas escolas e instituições de ensino de Humaitá-AM	17
Imagem 3- Portal da CAPES: ferramentas de busca	23
Imagem 4 - Práticas pedagógicas do autor	29
Imagem 5 - Fluxograma da pesquisa	33
Imagem 6 - Principais características da análise interpretativa	39
Imagem 7 - Equilíbrio.	46
Imagem 8 - Equilíbrio nas formas	47
Imagem 9 - Tensão.	47
Imagem 10 - Nivelamento e Aguçamento.	48
Imagem 11 - Preferência pelo ângulo inferior esquerdo.	48
Imagem 12 - Atração e agrupamento.	49
Imagem 13 - Positivo e negativo.	50
Imagem 14 - Ponto (plano bidimensional)	51
Imagem 15 - Ponto (em sequência).....	51
Imagem 16 - Linha.....	52
Imagem 17 - Linha (capacidade representacional).....	52
Imagem 18 - Diversidades de formas visuais.....	53
Imagem 19 - Direções básicas	53
Imagem 20 - Direção (representação).....	54
Imagem 21 - Tonalidade	54
Imagem 22 - Círculo cromático.....	55
Imagem 23 - Texturas Visuais	56
Imagem 24 - Escala.....	56
Imagem 25 - Dimensão.....	57
Imagem 26 - Movimento.....	58
Imagem 27 - Exposição dos trabalhos artísticos dos alunos, temas da cultura pop, propagado na sociedade midiática.....	67
Imagem 28 - Vista aérea da cidade de Humaitá-AM	76
Imagem 29 - Escola Estadual Duque de Caxias	78
Imagem 30 - Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora	79

Imagem 31 - Escola Estadual Álvaro Botelho Maia	79
Imagem 32 - Eixos centrais de análise da pesquisa.....	81
Imagem 33 - Oficina de Anita Malfatti.....	97
Imagem 34 - Oficina de Anita Malfatti: Pintura com esponja	98

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos selecionados do portal da CAPES	25
Quadro 2 - Principais perspectivas da abordagem qualitativa	34
Quadro 3 - Principais perspectivas da análise interpretativa	38
Quadro 4 - Linguagens artísticas de acordo com a BNCC de 2017.	75
Quadro 5 - Perfil das entrevistadas	80

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AM – Amazonas

AIE - Aparelhos ideológicos do estado

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CETAM - Centro de Educação Tecnológica do Amazonas

CETI- Centro Educacional de Tempo Integral

EJA- Educação para Jovens e Adultos

FAEB- Federação de Arte/Educadores do Brasil

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGECH – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

RO – Rondônia

SEDUC/AM – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1. EMOLDURANDO A TELA: Elos e tessituras com a temática	12
2 OUTRAS TELAS E SEUS SIGNIFICADOS	20
2.1 Definindo o processo de busca das telas: o estado do conhecimento.....	21
2.2 Outras telas e significados: o que dizem as produções da CAPES.....	23
3 TESSITURAS E ELOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	28
3.1 A Produção dos Dados	34
3.2 A Análise Interpretativa.....	35
4. OUTROS APORTES NA TELA.....	40
4.1 A Imagem: Linguagem não verbal dentro do universo da Arte.....	40
4.2 Educação Integral	57
4.3 O Currículo e o Ensino de Arte no Brasil.....	60
5 ENSINO DE ARTE PELA ALFABETIZAÇÃO VISUAL	64
5.1 Alfabetismo visual no currículo nacional	64
5.2 O ensino de Arte na legislação educacional	68
5.3 Formações de professores de Arte	72
6 PINCELANDO O CONTEXTO DA PESQUISA	75
6.1 Pintando a tela	75
6.2 Perfil das entrevistadas	79
7. DA CONFECÇÃO DAS TELAS AOS NOVOS SIGNIFICADOS	80
7.1 Esboços de discursos estruturados.....	82
7.1.1 Convenções emolduradas	83
7.1.2 Currículo traçado	85
7.2 Esboços de discursos reestruturados.....	87
7.2.1 Primeiras texturas	88
7.2.2 Rompendo formas	90
7.3 Esboços de discursos engajados	92
7.3.1 Retoques inacabados.....	93
7.3.2 Novas tonalidades.....	95
8. PINCELADAS FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105

1. EMOLDURANDO A TELA: Elos e tessituras com a temática

A educação é o meio de emancipação dentro de uma sociedade e de transformação social de um sujeito. É com essa perspectiva que inicio a narração de minha trajetória escolar, marcada por influências familiares e por minha cultura regionalista. Sou filho de uma professora da área rural do município de Maués-Amazonas e de origem ribeirinha. Meus avós nasceram e viveram por anos na região conhecida como Maués Miri, área rural deste município, ambos não tiveram acesso aos estudos, porém investiram significativamente na educação e formação escolar de suas filhas.

Seria incoerente em um trabalho que discute sobre alfabetização visual não ter figuras (imagens), para tanto, a seguir, compartilho com os leitores duas imagens que representam parte da minha trajetória de vida. A primeira cena é da minha mãe em meio ao seu guaranazal, situado na comunidade ribeirinha Maués Miri, em Maués-AM. O guaraná é a base da economia do município de Maués-AM e fonte de renda dos pequenos e grandes produtores locais. No segundo cenário, estou em uma canoa remando no rio Ipixuna em Humaitá-AM (já em outro contexto de vida, trabalho e estudo). A canoa tem grande significado em minha vida, pois durante anos foi meu meio de transporte entre a cidade de Maués-AM e a Comunidade Maués Miri em Maués-AM. Além de um transporte, a canoa simboliza um meio de sobrevivência para o homem amazônida, pois é com a canoa que há pesca nos rios e lagos dessa região.

Imagem 1: Representação da trajetória de vida do autor



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

A partir da década de 1970, meus avós migraram para a cidade de Maués (área urbana) na tentativa de oportunizar estudos a minha mãe e minhas tias. Indubitavelmente, eles viveram momentos financeiros difíceis, afinal não é fácil recomeçar em um novo local sem uma renda

fixa. Mas, foi através da educação, que minha família teve sua realidade social transformada, minha mãe e minhas duas tias cursaram a habilitação para o magistério de primeiro grau¹ na década de 1980 e, posteriormente, cursaram o ensino superior em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) pelo Programa de Formação de Professores a partir dos anos 2000.

Neste contexto, fui construindo minha perspectiva sobre educação, sendo que a atuação e determinação de alfabetizadora da minha mãe foi um marco referencial na minha decisão de seguir a carreira docente. Ao ingressar no Ensino Fundamental na escola pública, apresentei muitas dificuldades, principalmente na disciplina de Matemática. Nesse período, vivenciei os resquícios da educação tradicionalista, no qual havia repreensão aos alunos mediante punições físicas e psicológicas aos que obtinham baixo rendimento escolar e apresentavam problemas em relação à indisciplina, características da pedagogia tradicional descritas na obra didática magna de Comenius (1657) e Saviani (2008).

Outro elemento, decorrente das correntes pedagógicas tradicionais que marcaram minhas memórias no Ensino Fundamental, é a presença de momentos religiosos na escola, o que foi influenciado pela educação jesuítica. Nas aulas, havia muitas mensagens religiosas e, como em toda a escola tradicional, imperavam as orientações de silêncio e resoluções de lições do livro didático das disciplinas escolares. Além das mensagens da diretora sobre a importância da educação para as novas gerações e na formação social dentro uma perspectiva redentora, conforme descrita por Luckesi (1994).

Toda a juventude, de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma, pode ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, pode ser, anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito a vida presente e futura, com economia de tempo e fadiga, com agrado e com solidez.

Esses princípios das correntes tradicionalistas sempre estiveram presentes na minha formação inicial, o que contribuiu para que meus posicionamentos nas aulas, no final do Ensino Fundamental e no início do Ensino Médio, fossem de receio de falar (medo). Me tornei um adolescente sem criticidade, em que as leituras dos conteúdos eram exclusivas para o êxito educacional, sem contextualização ou análise crítica da realidade social.

Nesse percurso educacional, posso identificar as relações da formação e da atuação de meus professores em sala de aula, concretizado em uma postura tradicional vigente nas escolas

¹ A Educação Básica no Brasil foi reformulada pela Lei nº 5.692/71, que extinguiu as escolas normais; a formação passou a ser feita em uma habilitação do ensino de 2º grau denominada magistério. Em 1982, o Art. 30 da Lei foi alterado pela Lei nº 7.044/82, que manteve a formação em habilitação do magistério, mas introduziu outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

públicas e particulares de nosso país. Segundo Luckesi (1994), o professor enfatiza os exercícios, a repetição de conceitos, a memorização das fórmulas com o objetivo de disciplinar e formar hábitos estudantis. Assim, tornei-me um aluno meramente receptivo durante o Ensino Fundamental II.

No entanto, no Ensino Médio vivenciei a fase das descobertas: namoro, transgressões e dificuldades em diversas matérias, principalmente nas disciplinas de exatas (Física, Matemática e Química). Essas dificuldades eram decorrentes de traumas, de uma educação tradicionalista, vivenciada no Ensino Fundamental. Tais dificuldades foram sendo superadas através das aulas de Sociologia e Filosofia, na Escola Estadual Walton Bizantino no município de Maués, através de metodologias que privilegiavam a oralidade, como rodas de discussões, o que despertou consideravelmente meu senso crítico.

Ao finalizar o Ensino Médio, eu não tinha muita perspectiva de segmento acadêmico, no entanto, optei por realizar minha inscrição no processo seletivo do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) seleção 2006, fui aprovado. Desta forma, iniciei meus estudos no curso de guia de turismo e as aulas eram ministradas nas salas da Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Nesse período, acreditava (ilusoriamente) que o nível médio profissionalizante seria a solução imediata para ingressar no mercado de trabalho e contribuir com as despesas de minha residência.

Na compreensão do meu processo de formação profissionalizante, é evidente o método de ensino tecnicista, pois as aulas eram através de apostilas, exercícios de assimilação e simulação de ambiente de trabalho proposto pelos professores do curso. As aulas eram divididas em módulos e estágio em um estabelecimento comercial, ou seja, a finalidade estava na “capacitação” para atender o mercado de trabalho local.

De acordo com Luckesi (1984, p. 62), no ensino tecnicista a relação professor e aluno é pautada no “sistema instrumental”:

O professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. Ambos os espectadores frente a verdade objetiva.

Nessa perspectiva reprodutora, a formação técnica ainda está muito presente no sistema de ensino brasileiro, sob influência da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1961 (Lei 4.024/61, já revogada).

O curso técnico possibilitou ampliar meu conhecimento em uma área em expansão: o turismo. No entanto, as condições financeiras e a falta de políticas públicas no município de

Maués para o fortalecimento das atividades turísticas na região, não possibilitaram a minha atuação, o que gerou descontentamento com a minha formação técnica e uma busca pela inserção do ensino superior.

No ano de 2007, o ensino superior tornou-se realidade para mim, ingressei através do processo seletivo da UFAM no curso de Licenciatura em Artes Plásticas, o qual posteriormente mudou de nomenclatura pela resolução do Ministério da Educação (MEC) para o curso superior de Artes Visuais. A escolha pela área das Artes Visuais deu-se pela minha aptidão ao desenho, ilustração, pintura e, principalmente, pela falta de professores graduados atuando nessa disciplina, tanto na Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) como na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Maués.

As aulas da graduação começaram em 2008, em parceria com o sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil). Minhas dificuldades foram visíveis tanto em relação à produção textual quanto à leitura do material das disciplinas do curso, pois a formação do Ensino Médio não propiciou um conhecimento significativo. Aos poucos, comecei a me adaptar aos seminários e debates nas aulas dos professores, principalmente nas disciplinas de estética e filosofia da arte, introdução a semiótica, percepção visual e metodologias aplicadas às artes visuais. Essas disciplinas me estimularam a desenvolver a presente pesquisa sobre formação pela arte e o alfabetismo visual como uma das formas de promover o ensino integral.

A partir da graduação comecei a admirar as temáticas e a construção crítica sobre os conteúdos e o ensino das artes feitas pelos professores, nas quais os temas eram problematizados e discutidos pelos discentes, principalmente sobre a história da educação brasileira e o ensino da arte. Nesse momento, percebi a importância da educação, transformação e da emancipação através da atuação do professor. A leitura das obras do educador Paulo Freire me proporcionou uma tomada de consciência acerca da minha formação e da minha participação social como agente transformador de uma educação libertadora. Assim, afirmo que tive minha realidade social e da minha família transformada pela educação.

No período de um ano, antes do término da graduação, lecionei no município por cinco meses como professor no interior, na comunidade São Raimundo do Chibuí, após remanejamento para sede, fui trabalhar com a disciplina de Inglês e Arte na escola de ensino fundamental II chamada Salum de Almeida.

A partir das minhas novas perspectivas educacionais, comecei a adotar práticas de ensino que dialoguem com a realidade dos meus alunos, buscando despertar o senso crítico e a criatividade deles. Nas minhas aulas, além de conteúdos expositivos, priorizo as aulas práticas como forma de desconstruir a visão distorcida da imagem do mundo globalizado. Acredito que

a partir da percepção do aluno é possível trabalhar as várias faces de distorção da imagem para atender os interesses do capitalismo, enfatizando os mecanismos ocultos e evidentes impostos para aprisionar e propagar a visão eurocêntrica.

Outra singularidade das minhas aulas está relacionada às abordagens de temáticas amazense. É isso mesmo, caro leitor! Meus alunos são estimulados a produzirem telas (imagens) de seu cotidiano local, seja real ou imaginário. Assim, são produzidas imagens de canoas, botos, rios e outros elementos que marcam a cultura amazense. A seguir, compartilho com vocês um pouco dessa minha prática pedagógica², através de imagens do meu acervo pessoal.

Imagem 2: Trabalhos realizados nas escolas e instituições de ensino de Humaitá-AM



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Para Luckesi (1994, p. 64), “a educação libertadora, ao contrário da tradicional, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando uma transformação”. Essa perspectiva transformadora, produziu uma profunda reflexão da minha prática pedagógica e a percepção do meu processo de formação como professor.

² Na perspectiva de Silva (2015), a prática pedagógica “tem compromisso com mudanças significativas”, requer quebra de padrões tradicionalistas e uma tomada de consciência crítica e reflexiva, relacionando-se ao processo de ensino e aprendizagem. Enquanto a prática docente relaciona-se ao “eu profissional”, ou seja, ao perfil docente (ações, percepções, relações, etc.). Silva (2015) acrescenta, ainda, que a prática pedagógica é efetivada mediante a prática docente.

Dessa forma, meu percurso de formação permitiu uma tomada de consciência e uma autoanálise das narrativas como professor: permaneço reproduzindo perspectivas alienantes e direcionamentos que mantêm um sistema social de exploração/alienação ou faço uma intervenção nesta realidade social através do meu trabalho? Escolhi ser um profissional transformador e propagador da mudança social, por meio do ensino de artes nas escolas públicas.

Mas fazer o diferente é difícil, cansativo e desmotivador.

Historicamente, a educação é usada como um instrumento que promove a reordenação social pelos governantes em nosso país, com a finalidade de atender os interesses dos dominantes. Para Louis Althusser (1983), a escola constitui-se como um dos aparelhos ideológicos do Estado (AIE), ou seja, sua funcionalidade está diretamente relacionada à produção de ideologias, desta forma, “a Escola, as Igrejas ‘moldam’ por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc... não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas” (Althusser, 1983, p. 70).

Nessa perspectiva, parece que a educação nunca ocupou papel principal neste país para educação integral das gerações. Logo, assumir uma postura de um profissional que busca mudanças sociais significa, primeiramente, enfrentar um sistema enraizado nas ideologias dos colonizadores: exploração e marginalização. Essa possibilidade pode efetivar-se por meio de práticas pedagógicas que desenvolvam a alfabetização visual.

Alfabetização visual é um dos caminhos capazes de levantar questionamentos e tomadas de decisões, pois perpassa o processo formativo dos estudantes. Contudo, nem sempre nas práticas pedagógicas docentes de arte há a efetivação da leitura e da interpretação de imagens através de elementos visuais. Essa inquietude motivou-me a realizar o processo seletivo no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM para investigar esta questão.

Ao adentrar o espaço acadêmico no PPGECH/IEAA/UFAM, aprofundei questões do projeto inicial, a partir de minhas vivências formativas/profissionais e com os redimensionamentos necessários, com a finalidade de compreender em que medida a alfabetização visual vem sendo desenvolvida na prática pedagógica de professores da disciplina de Arte no Ensino Fundamental II da rede estadual do município de Humaitá-AM. Além disso, busco analisar se os docentes trabalham a alfabetização visual e a forma abordada, considerando que essa abordagem é um dos caminhos para a formação integral do aluno.

A legislação educacional e curricular desde a década de 1990, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs), já indicam

a pertinência da alfabetização visual no ensino de Artes, e de acordo com as orientações expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o aluno deve ser alfabetizado visualmente desde os anos iniciais e, esse trabalho deverá se expandir para os anos finais do Ensino Fundamental II, portanto, configura-se uma prática contínua e compromissada com a formação integral de estudantes.

Na perspectiva de Dondis (2015, p. 227), “alfabetismo visual implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade”. Consiste no ensino de leituras de imagens através dos elementos visuais (ponto, linha, forma e cor), é importante frisar que, historicamente, o desenho é anterior à escrita. Entendemos com este autor que a alfabetização visual possibilita tanto o entendimento da realidade quanto o desenvolvimento intelectual e perceptivo do aluno.

O processo da globalização³ converteu a sociedade contemporânea em uma sociedade virtual. Nesse cenário, é primordial a alfabetização visual para despertar nos alunos uma visão crítica diante da nova realidade mundial: a midiática. E, como poderíamos despertar os alunos para essa visão crítica diante do processo de globalização?

A resposta para o questionamento acima parte do seguinte pressuposto: se existem ideologias que perpetuam e aprofundam concepções dominadoras do universo da arte, também existem ferramentas e caminhos capazes de minimizar e romper com a desvalorização da arte em nossa sociedade. Esses caminhos devem ser apontados através da educação, de novas produções de conhecimentos e no cotidiano de sala de aula, a partir da tomada de consciência de que arte não é somente aquilo que a mídia promove.

Desta forma, o professor constitui-se como indispensável no processo de desenvolvimento da alfabetização visual, ao mesmo tempo em que estimula a criticidade e a criatividade do aluno, contribui para uma formação social e cultural, por isto, entendemos ser pertinente, trazê-los como participantes desta pesquisa para compreendermos a problemática: os professores da disciplina de Arte, do ensino fundamental II, da rede estadual do município de Humaitá trabalham com alfabetização visual? De que forma? Existe a preocupação com a educação integral na área de Arte?

³ De acordo com Quijano (2002, p. 37), a globalização trouxe um “habitat midiático”, ou seja, com tanta tecnologia “já não se reproduz apenas, se combina ou se usa imagens e sons já presentes na ‘natureza’ ou na ‘realidade’, mas se produz, manipula e difunde novos elementos visuais e sonoros, novas imagens produzidas com tais novos elementos que em seu conjunto já constituem um mundo ‘virtual’.

Para desenvolvimento desta pesquisa, a metodologia selecionada parte de uma abordagem qualitativa (Minayo, 2002) considerando que os aspectos subjetivos dos sujeitos investigados serão privilegiados nesta investigação.

O procedimento técnico empregado foi a pesquisa de campo (Gil, 2002), pois entrevistamos três professoras em sua realidade escolar. Os instrumentos de coleta de dados utilizados a entrevista semiestruturada: primeiramente utilizamos a primeira parte com perguntas fechadas para realizar a seleção dos entrevistados e, assim realizamos a entrevista. Quanto ao critério de seleção (inclusão) dos entrevistados foram três: 1) maior tempo de serviço na disciplina de Arte; 2) formação acadêmica em qualquer área do ensino (em Artes ou outras licenciaturas) ou especialização em educação artística; 3) ações e projetos apresentados no espaço escolar relacionados à disciplina de Arte.

Em relação a técnica de análise dos dados coletados, optou-se pela análise interpretativa (Gomes, 2002; Paraíso, 2012), considerando que privilegia discursos subjetivos e requer um olhar cauteloso do pesquisador. Logo, na análise interpretativa serão estabelecidas categorias ou eixos de análises, através de características proximais (temas similares), o que possibilitou a análise e discussão dos dados da pesquisa.

Este trabalho está organizado em oito seções: 1) Rasurando a Tela: Elos e tessituras com a temática; 2) Outras telas e seus significados; 3) Tessituras e elos metodológicos da pesquisa; 4) Alfabetização visual e ensino de arte; 5) Pincelando o contexto da pesquisa; 6) Da confecção das telas aos novos significados; 8) Pinceladas Finais.

2 OUTRAS TELAS E SEUS SIGNIFICADOS⁴

A arte brasileira sempre foi ditada a partir da visão colonialista, os primeiros registros de imagens brasileiras, no período colonialista, representam modelos indígenas a partir do olhar do colonizador. Assim sendo, a arte é capturada a partir do olhar das sociedades dominantes e passa a ser valorizada na esfera global.

Atualmente, a imagem constitui-se como um dos meios de propagação ideológica e consumista que marcam a sociedade contemporânea. Desta forma, compreende-se que a aproximação da realidade se dá por meio da percepção visual e pela compreensão do universo simbólico que estrutura a concepção imagética.

Dentro do espaço escolar, a aprendizagem deve proporcionar ao indivíduo uma formação integral, sendo a alfabetização visual um caminho para o desenvolvimento do letramento/escrita. De acordo com Soares (2009, p. 09), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Essa necessidade de ir além da escrita, decorre da presença de inúmeras imagens nos meios midiáticos e nos livros, as quais estão carregadas de informações.

Neste contexto, busca-se a construção de um sujeito leitor e comunicador, o qual seja capaz de compreender os elementos visuais e desenvolver seu conhecimento visual através da percepção, considerando que “a experiência visual humana é fundamental no aprendizado para que possamos compreender o meio ambiente e reagir a ele; a informação visual é o mais antigo registro da história humana” (Dondis, 2015, p. 07).

No contexto educacional brasileiro, o ensino de Arte foi estabelecido no currículo nacional no ano de 1971, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, a partir disso, foi sendo trabalhada na escola, contudo reservada a uma baixa carga horária e ministrada por professores como complemento da carga. Em 1996, a LDB indicou que a arte se configura um dos princípios do ensino (Art. 3º, inciso II), havendo indicações de como deve ser trabalhada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual propõe aos educadores formação pela linguagem artística, ou seja, as imagens do universo da arte devem ser inseridas e trabalhadas no processo de ensino e de aprendizagem.

⁴ Este capítulo gerou um artigo científico publicado na revista Revista EDUCAmazônia -Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, Vol 17, Núm1, jan-jun, 2024, p.679-691.

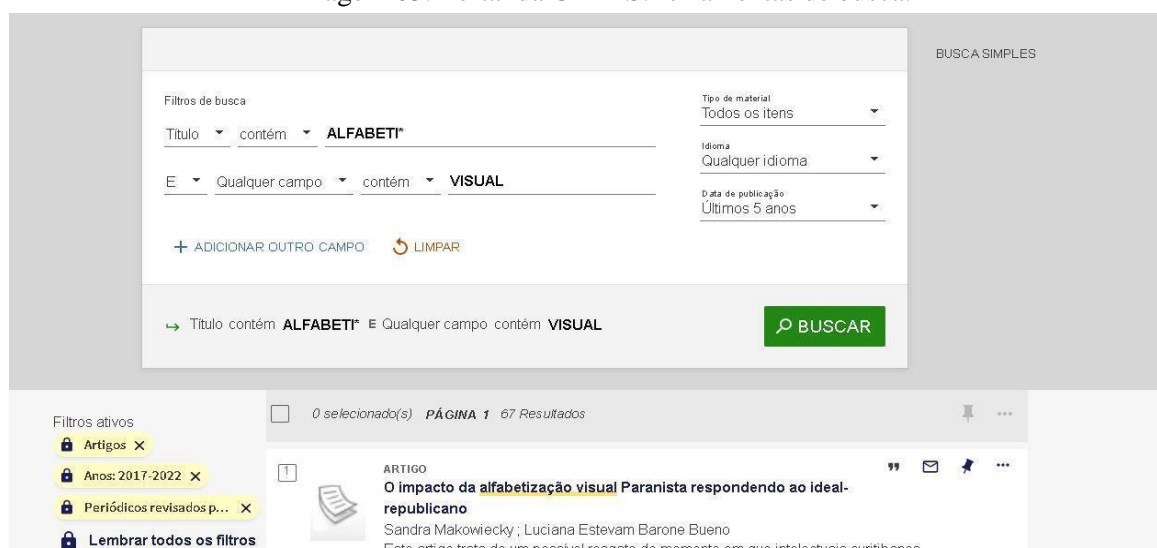
O processo de leitura e análise da imagem, no contexto educacional, demonstra uma nova abordagem de alfabetização: a visual. Assim, para que a alfabetização visual seja efetivada nas escolas brasileiras, há necessidade da formação de professores de arte com práticas pedagógicas que proponham a inserção do alfabetismo visual, propiciando a fruição e a expressão visual dos alunos.

A partir do entendimento, de que a alfabetização visual é uma temática relevante de ser investigada no mestrado, realizamos um levantamento sistemático no Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em que buscamos analisar as produções científicas que abordam a referida temática, além de identificar a formação pela imagem e a contextualização da linguagem visual na forma de expressão humana em diversas mídias atuais.

2.1 Definindo o processo de busca das telas: o estado do conhecimento

O estado do conhecimento refere-se a revisão de literatura que evidencia as fontes e a produção científica de determinada temática, relacionando os trabalhos com outras produções objetivando identificar as lacunas existentes e o processo de sistematização do conhecimento nas pesquisas analisadas. A denominação do estado do conhecimento, dentro da pesquisa bibliográfica, constitui-se como um aprofundamento nos trabalhos publicados, desvendando, assim, as informações e o conhecimento produzidos em um determinado período, promovendo análises mediante enfoques na temática levantada. Além disso, Prodanov e Freitas (2013, p. 54), esclarecem que nesse tipo de pesquisa “é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar”. Assim procedemos com o objetivo de analisar o que dizem as produções científicas sobre a alfabetização visual publicadas no portal da CAPES, focalizando a concepção de Alfabetismo Visual e o uso da imagem no ensino para formação integral.

Imagem 03: Portal da CAPES: ferramentas de busca.



Fonte: CAPES (2022)

A presente pesquisa teve como base de dados o portal da CAPES, que possui acesso aos acervos de relevância acadêmica com conectividade às instituições de ensino e indexadores com diversas revistas, as quais destacam-se as de *Qualis* elevados junto a CAPES.

A plataforma oferece em seu layout, da página *online*, uma comunicação objetiva, facilitando a sua utilização e oferecendo melhores mecanismos de busca avançada para filtrar os possíveis resultados de interesse para a pesquisa. A base de dados, conforme o pensamento de Albrecht e Ohira, (2000, p. 133), tem o objetivo de “fornecer informação atualizada (recursos estruturais), precisa e confiável (não dar a informação pela metade) e de acordo com a demanda (oferecer o que o usuário necessita)”.

No desenvolvimento da pesquisa, iniciamos com a possibilidade de um corte temporal do período de 2015 a 2020, porém encontramos dificuldades quanto a escassez de produções nestes períodos, por isso foi ampliado para os anos de 2010 a 2020, contemplando 10 (dez) anos.

Os descritores utilizados foram todos os condicionantes de busca “título” e “contém”, de acordo com a inserção das palavras relacionadas a temática da pesquisa e os resultados obtidos, ocorreram mudanças nos títulos dos descritores. Assim, nas buscas iniciais foram utilizados os descritores “Alfabetização” no condicionante “título”, uso do “E” e a palavra “Visual” no condicionante “contém”. Os resultados da primeira busca foram de uma quantidade elevada e na maioria trabalhos relacionados a outras temáticas (alfabetização, letramento e assuntos de outras áreas).

Os resultados obtidos não foram satisfatórios, partimos para as mudanças nas palavras da busca avançada. Assim, reduzimos a palavra para *Alfabeti** com o uso do operador booleano no condicionante “título” e o descritor “Visual” na condicionante “qualquer campo”. A busca obteve resultados satisfatórios, ressaltamos a aplicação dos filtros “somente artigos” e “revisados por pares”. Após o uso desses descritores e filtros retornaram os resultados, incluindo um artigo de uma busca anterior, totalizando 67 artigos.

Os critérios adotados para inclusão foram relacionados a temática pesquisada “Alfabetismo Visual” e o idioma em português. No critério de exclusão foram: não aceitação de artigos duplicados, títulos não relacionados ao tema.

Os *Qualis* das revistas não foram usados como critério de exclusão, contudo a seleção feita a partir dos critérios adotados acima, resultaram, ao final, no quantitativo de sete (07) artigos para análise. Vale ressaltar, a identificação do *Qualis A e B* em revistas, as quais os artigos foram publicados.

A leitura integral e a identificação da relevância da publicação com a temática abordada foram os fatores decisivos na seleção desses artigos que nos permitiu analisar o que dizem as produções científicas sobre a alfabetização visual publicadas no portal da CAPES. Após o processo de pesquisa, selecionamos sete artigos que foram analisados: Kulcsár (2020), Tomé (2020), Oliveira (2009), Amaral e Fischer (2013), Okasaki e Kanamaru (2018), Maciel (2013), Carlos e Alcântara (2017).

2.2 Outras telas e significados: o que dizem as produções da CAPES

O processo de leitura e análise dos artigos possibilitou a organização das produções em uma tabela, em que identificamos autores, revista, *Qualis* e o ano de publicação, as quais foram divididas em duas categorizações para análise:

1. Estudos que apresentam uma fundamentação teórica sobre a concepção de Alfabetismo Visual: Kulcsár (2020), Tomé (2020), Oliveira (2009), Amaral, Fischer (2013), Okasaki e Kanamaru (2018), Maciel (2013).

2. Estudos sobre uso da imagem no ensino para formação integral: Okasaki e Kanamaru (2018), Amaral e Fischer (2013), Carlos e Alcântara (2017). Conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 01: Artigos selecionados do portal da CAPES.

	Autores	Revista	Qualis	Ano
1	João Kulcsár	Estudos Avançados	A1	2020
2	Alexandre Scherrer Tomé	Uninter de Comunicação	B2	2020
3	Aymé Okasaki, Antônio Takao Kanamaru	Educação e Pesquisa	A1	2018
4	Erenildo João Carlos, Raquel Rochar Villar Alcântara	Reflexão e Ação	A4	2017
5	Trícia Tamara Boeira do Amaral, Adriana Ficher	Estudos do discurso	A4	2013
6	Aníbal de Menezes Maciel	Temas em educação: ARTE	B2	2013
7	Maria Márcia Costa Oliveira	Estudos Semióticos	A4	2009

Fonte: CAPES, 2022.

Primeiramente, a concepção de alfabetismo visual, nos trabalhos analisados, demonstra singularidade em relação aos teóricos elencados, principalmente na referência a obra “Síntaxe da Linguagem Visual”, da escritora americana Donis A. Dondis. A singularidade também está presente em outras temáticas como a importância da promoção da alfabetização visual para o desenvolvimento integral dos alunos.

Kulcsár (2020) argumenta sobre a importância da formação de leitores de imagem em um mundo cada vez mais imagético, também enfatiza o domínio dos elementos visuais para interpretação e a compreensão de um sistema representacional. Além disso, o autor direciona sua metodologia à inserção de ícones visuais presentes na cultura contemporânea como material de contextualização no processo de formação. No entanto, o artigo delimita apenas como ferramenta expositiva a fotografia, deixando de demonstrar outros materiais visuais carregados de significados. É importante evidenciar, ainda, as relações entre a formação estética e a percepção para uma formação crítica debatida por Kulcsár (2020), o qual refere-se a obra do autor brasileiro Paulo Freire.

O processo de formação crítica e estética está relacionado à identificação dos signos e convenções artísticas dominantes presentes nas imagens que rodeiam a percepção da realidade, reafirmando os discursos estéticos de apreciação. Para Kulcsár (2020), a imagem e os ícones

visuais são ferramentas ou artefatos a serem analisados em sua estrutura e relacionados ao universo das imagens do aluno, propiciando debate, problematizações e principalmente as reflexões acerca da constituição da imagem e sua finalidade como um dos elementos propagadores do viés dominante.

Na perspectiva de Paulo Freire (2016), é preciso engajamento dos educadores em “práticas transformadoras”, visando “desmistificar”, “questionar” e desestruturar pilares da cultura dominante. Desta forma, o professor deve priorizar e valorizar a linguagem e a cultura do aluno, oferecendo situações diversificadas para que o discente analise seu contexto social e torne-se um cidadão mais crítico.

Para Oliveira (2009) e Kulcsár (2020), os conhecimentos dos níveis representacionais na linguagem visual e o método de análise da imagem são necessários à formação do indivíduo contemporâneo. O impacto de uma sociedade cada vez mais midiática sustenta o discurso de que o profissional deve atuar em diferentes ramos e possuir distintas habilidades. Além disso, para dominar as ferramentas tecnológicas contemporâneas, compostas por material visual, o sujeito necessita de um conhecimento mínimo em artes visuais e estudos semióticos.

O trabalho de Maciel (2013) discute a desvalorização do estudo da imagem em pesquisas científicas. De acordo com o referido autor, este tipo de visão reducionista, no histórico acadêmico, está direcionado ao domínio do paradigma linguístico textual e numérico, além da crítica da ciência derivada do método cartesiano. Esse autor descreve o processo evolutivo da imagem e divide as etapas em campos denominados: educação, informação, produção e tecnologia, embasados pelas concepções da área da semiótica.

Ademais, Maciel (2013), exemplifica sobre a contribuição de educar “o olhar” na perspectiva da formação cidadã e a valorização dos elementos subjetivos. Assim, nas discussões de Maciel (2013) e Kulcsár (2020) não visualizamos aprofundamento do campo das políticas públicas da educação, uma vez que não se pode debater o ensino sem pensar em currículo.

O artigo de Tomé (2020) busca analisar o alfabetismo visual no contexto da geração Z (nascidos de 1995 a 2001). Esse autor afirma que a geração Z sofreu maior impacto na Revolução da Tecnologia da Informação. Ainda de acordo com Tomé (2020), antes da constituição de um ser linguístico, somos primeiramente visuais, ou seja, apresenta a importância da capacidade de síntese visual e a identificação de meios comunicativos e do domínio do processo comunicativo representacional através da linguagem visual.

A discussão de Tomé (2020) evidencia o uso das mídias digitais em uma concepção de construção reflexiva da criação da autoimagem. Para esse autor, a apropriação dos elementos visuais, no direcionamento de mensagens visuais, é efetiva na expressão do ser e sua relação

com mundo imagético. Desta forma, há semelhanças nas discussões entre os autores Kulcsár (2020) e Tomé (2020), pois ambos refletem em suas temáticas acerca do desenvolvimento e a autonomia da percepção, bem como a superação da linguística verbal.

Amaral e Fischer (2013) discutem a relação do letramento e da formação da alfabetização visual no contexto da linguística, direcionados a multiplicidade da linguagem e inúmeros gêneros discursivos, principalmente o livro didático como ferramenta pedagógica no processo de ensino aprendizagem. O artigo demonstra a importância da formação visual, além do letramento, trazendo essas discussões para as políticas públicas e enfatizando os materiais didáticos impressos e virtuais, os quais propiciem o letramento multissemiótico no período da alfabetização.

Segundo Amaral e Fischer (2013), os letramentos são múltiplos e fundamentam seu trabalho nos níveis representacionais na Teoria da Sintaxe da Linguagem Visual (Dondis, 2015). Essas autoras defendem que o professor alfabetizador promova, de forma pedagógica, atividades que estimulem a decodificação e a compressão da imagem, propiciando a formação integral e uma diversidade de leituras da realidade, perpassando a interpretação textual para uma interpretação múltiplas, promovida pelo letramento multissemiótico.

No entanto, notamos uma das lacunas deixadas nas discussões de Amaral e Fischer (2013) referente à falta de argumentação em relação às políticas de formação de professores, principalmente para o ensino de Arte. No referido artigo, identificamos a contribuição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nas discussões apontadas pelas autoras, mas não são levantadas demais diretrizes curriculares nacionais que possam construir uma discussão sólida referente a esta questão.

Para Okasaki e Kanamaru (2018), a concepção de desenvolvimento da construção do conhecimento, baseado em leitura de imagem corresponde às afirmações de Kulcsár (2020) e Tomé (2020). Tais autores definem que as habilidades e percepção são estabelecidas pela compreensão dos elementos visuais (ponto, linha, cor e forma), além de descrevem que a Alfabetização Visual consiste em um núcleo não verbal. E ainda, ressaltam o contexto histórico da imagem em relação à constituição do letramento.

Okasaki e Kanamaru (2018) propõe a tentativa de conciliar a teoria da arte e a estética, apresentando as discussões sobre a prática do professor e a inserção da teoria da “Abordagem Triangular” no ensino de arte. Esta abordagem, segundo os autores, trata da cultura visual e não apenas da arte e corresponde a três ações: compreender (teoria), fazer (prática) e refletir (síntese), as quais propiciam uma análise estética para o desenvolvimento da inteligência visual. Por fim, apresentam reflexões e críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs)

a respeito da falta de discussões na formação de professores com relevância na prática pedagógica que evidencia a “Abordagem Triangular” no ensino integral.

Os artigos selecionados apresentam discussões sobre a relevância do alfabetismo visual e os aspectos do desenvolvimento da síntese visual no contexto de formação. Podemos identificar algumas lacunas deixadas pelos autores em relação às discussões nos respectivos artigos, principalmente sobre políticas públicas no contexto da educação. Sabemos que os debates acerca dos documentos norteadores da educação brasileira são necessários para fundamentar e respaldar os trabalhos nessa área. Neste aspecto, apontamos a relevância de nossa pesquisa, considerando que aprofundaremos os conhecimentos sobre as políticas educacionais e curriculares para o ensino de Artes, envolvendo a formação docente.

Uma das questões debatidas entre os autores está relacionada à concepção da imagem como o estudo científico, evidenciando o tratamento reducionista das literaturas linguísticas verbais nas produções que dão ênfase à imagem como processo formativo. Assim, a alfabetização visual é necessária para desenvolver a criticidade dos alunos frente às investidas da sociedade capitalista na contemporaneidade.

Observamos, ainda, que a investigação dos autores busca legitimar as estruturas, os elementos e os níveis representacionais da mensagem visual como processos formativos alfabetizador, bem como os planos técnicos da estrutura verbal. Essas discussões enfatizam o caráter operativo da constituição da comunicação visual para o fortalecimento do processo ensino e aprendizagem, contribuindo, assim, com a desconstrução dos discursos que afirmam ausência de bases teóricas e meios comunicativos na metodologia para o alfabetismo visual.

Para tanto, o levantamento sobre o estado do conhecimento, da temática abordada, é relevante para situar o pesquisador acerca das produções científicas, ao mesmo tempo em que enriquece o embasamento teórico e metodológico, buscando minimizar lacunas no trabalho em construção (Cardoso; Alarção; Colerico, 2013). Desta forma, a análise e discussão dos trabalhos que compõem o estado do conhecimento configura-se etapa primordial na preparação do pesquisador para o caminho a ser trilhado na sua pesquisa.

Como resultados constatamos que o alfabetismo visual é uma abordagem relevante na formação de novos leitores e comunicadores, sendo esse tipo de alfabetização tão necessária quanto o letramento. No mais, a experiência pela imagem evidencia uma nova cultura “visual” e as redes sociais ampliam nossa percepção, além da condução da autoimagem e o contato com imagens persuasivas de ideologias dominantes. Toda imagem exhibe o contexto histórico e os aspectos sociais em que foi produzida e a finalidade ideológica ao seu receptor, sendo necessária trabalhar a temática nas salas de aula.

3 TESSITURAS E ELOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA ⁵

No mundo contemporâneo, a imagem está cada vez mais presente, principalmente em decorrência dos avanços tecnológicos e dos meios de comunicação, especificamente através das redes sociais. No entanto, sabemos que esse tipo de comunicação visual é anterior à escrita, pois desde a pré-história o homem usou imagens para se comunicar, expressar seus sentimentos e visão de mundo.

Diante desse cenário, a alfabetização visual é importante para a formação integral do aluno/sujeito, devendo ser estimulada desde a Educação Infantil. Compreendemos que o processo de alfabetização visual, desde os anos iniciais escolares, contribui para o desenvolvimento tanto da inteligência quanto do pensamento crítico da criança/aluno. Posicionamento similar é defendido por Barbosa (2014) ao afirmar que a produção de arte tem a capacidade de fazer a criança pensar “inteligentemente” em relação à criação de imagens visuais.

A seguir, compartilho com o leitor algumas figuras (imagens), produzidas por meus alunos, retratando suas diferentes perspectivas em aulas de desenho e pintura com temáticas livres, aplicando os principais elementos da imagem: ponto, linha, forma, cor, textura, escala, etc. No entanto, enfatizo que essas aulas práticas não são fáceis de serem trabalhadas pelo fato dos alunos não terem sido alfabetizados visualmente nos anos apropriados. Logo, um conteúdo planejado para 01 hora/aula pode estender-se pelas aulas seguintes, haja vista que só poderei dar seguimento aos conteúdos programados após a turma compreender o conteúdo anteriormente trabalhado.

Imagem 4: Práticas pedagógicas do autor.

5. Pesquisa registrada no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), número CAAE: 69195623.1.0000.5020, aprovada pelo parecer número: 6.077.419.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Uma certa bagagem, baseada na interação com o espaço educacional e a atuação docente, permitiu a constituição de um conhecimento baseado nas experiências e nas observações das dificuldades dos estudantes em relação à percepção nas aulas de Arte. Segundo Kopnin (1978, p. 150-153):

[...] todo o nosso conhecimento provém, em suma, das sensações e percepções; pois o homem não possui outras fontes, outros canais com o mundo exterior e ressalta que em nível empírico obtém-se da experiência imediata o conteúdo fundamental do pensamento; são racionais antes de tudo a forma de conhecimento e os conceitos implícitos na linguagem, em que são expressos os resultados do conhecimento empírico.

Partindo de um conhecimento empírico sobre a realidade do ensino de Arte na rede estadual no município de Humaitá, surgiu a inquietude de investigar se havia o trabalho com alfabetismo visual e a forma como está sendo abordado pelo professor. Ao mesmo tempo em que investigou a percepção dos referidos docentes sobre a temática.

A presente investigação assume relevância social na medida em que busca compreender a prática pedagógica dos professores da disciplina de Arte, evidenciando a importância do alfabetismo visual como ferramenta de aprendizagem e como possibilidade para a formação integral dos alunos. A alfabetização visual sensibiliza o aluno a realizar leituras de imagens carregadas de informações, e, assim, auxiliar em sua formação e criticidade (Sardelich, 2006, p. 454). Investigar como a alfabetização visual vem sendo desenvolvida na prática pedagógica, significa contribuir com reflexões e a propagação desta temática, bem como, para desenvolvimento do processo imagético construtivo do conhecimento e para um ensino emancipatório.

Além da pertinência social, a proposta também assume relevância científica, considerando que o trabalho surge como mais uma busca em desvelar a problemática a ser comprovada cientificamente. Esta investigação buscou compreender a realidade de um grupo

de docentes que ministram a disciplina de Arte, observando as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, bem como a percepção dos professores sobre Alfabetização Visual. Ademais, a proposta apresenta-se como inédita no município de Humaitá e, com pouco pesquisada de acordo com os resultados encontrados na BDTD⁶ (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

Quanto à relevância pessoal da proposta, direciona-se a minha atuação e formação acadêmica, conforme relatado no primeiro capítulo deste trabalho. Atualmente sou professor da rede estadual do estado do Amazonas (SEDUC), há 9 anos, graduado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e especialista em Ensino das Artes e Música (PROMINAS). No ano de 2018, fui removido para a cidade de Humaitá para acompanhamento de cônjuge, período em que conheci a realidade dos professores de Arte desta cidade.

Na cidade de Humaitá, em uma perspectiva empírica, observei um trabalho discreto na disciplina de Arte. Algo que me chamou atenção é a ausência, entre os professores que ministram a disciplina de Arte, de graduação específica nesta área, pois muitos professores possuem apenas especializações na área, e outros não possuem nenhum tipo de formação em Arte (Barbosa, 2014). Esse descaso, correlaciona também ao desinteresse na formação por parte de alguns docentes que atuam na disciplina, favorece às práticas descontextualizadas em sala de aula e acarreta prejuízos ao processo de ensino e de aprendizagem, emergindo, a necessidade de formação continuada para esta especificidade do ensino de Arte.

De acordo com Libâneo (2004), a formação continuada pode possibilitar a reflexão e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. Essa atuação docente necessita de uma formação, promovendo a produção de atividades artísticas que desenvolvam a criatividade, sensibilidade e a formação estética pela compreensão da arte.

Através da formação continuada é possível quebrar o paradigma reducionista de que a atividade artística é “um simples fazer sem intencionalidade”. Na história da educação do país, a disciplina de Arte sempre foi marginalizada em relação às demais disciplinas escolares consideradas como essenciais (Língua Portuguesa, Matemática), ficando como simples apêndice no currículo da educação básica.

No contexto do meu trabalho docente, no município de Humaitá-AM, a disciplina de Arte é distribuída durante a lotação dos servidores nas escolas estaduais, como uma mera

⁶ Ao efetuar a busca avançada na BDTD com o descritor “Alfabetismo Visual” foram apresentados 41 resultados, os quais não estão relacionados ao Ensino de Arte, nem abrangem o Ensino Fundamental II.

complementação de carga horária de outras disciplinas, o que revela o descaso!

Além destes apontamentos, essa temática sempre esteve vinculada a minha vida acadêmica e profissional, considero que trabalhar a alfabetização visual no Ensino Fundamental II é essencial no contexto de uma sociedade que cada vez se revela imagética. Contudo, ainda há docentes com práticas que apenas estimulam os estudantes a reproduzir desenhos e não os criar de acordo com suas percepções, constituindo uma formação reducionista e superficial do universo da arte. A respeito disso, Dondis enfatiza:

Os educadores devem corresponder às expectativas de todos aqueles que precisam aumentar as competências em termos de alfabetismo visual. Eles próprios precisam compreender que a expressão visual não é um passatempo, nem uma forma esotérica e mística de magia (Dondis, 2015, p. 230).

Ademais, o aluno que é alfabetizado visualmente desenvolve criticidade e visão de mundo, afinal uma imagem é carregada de significados e simbologias culturais, religiosas e sociais, ou seja, carregada de conhecimento.

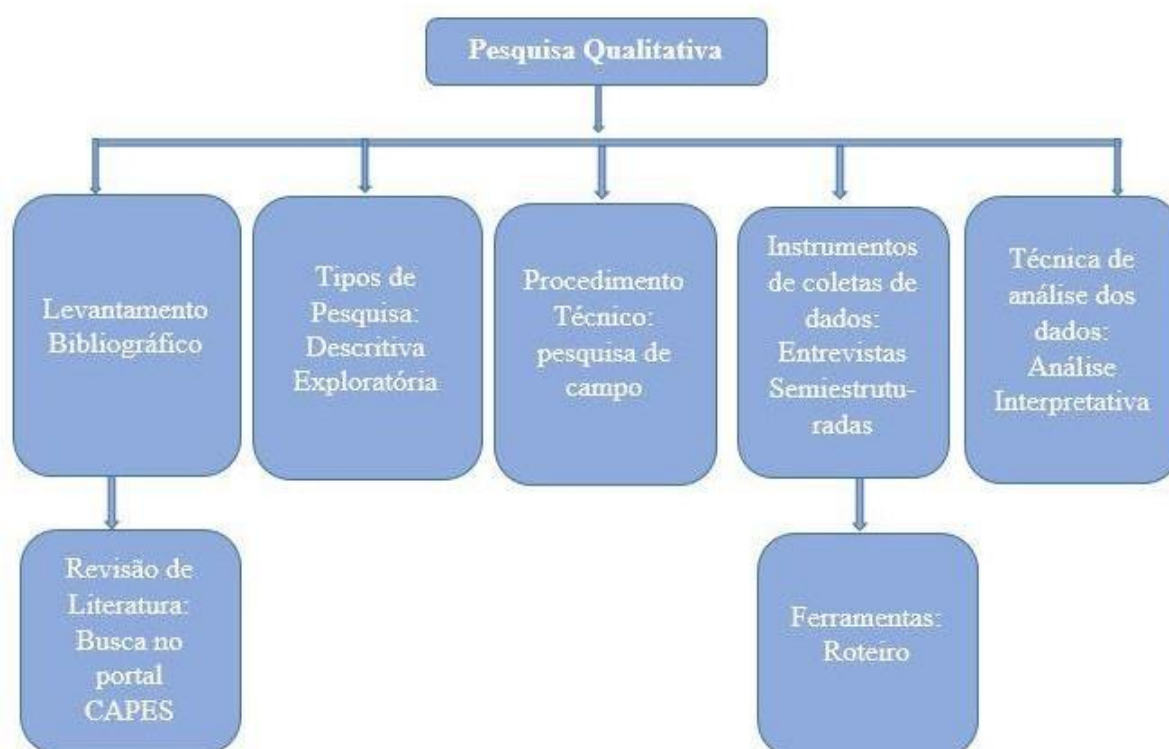
A partir disso, emergiu o seguinte problema: Os professores da disciplina de Arte, do Ensino Fundamental II da rede estadual do município de Humaitá trabalham com alfabetização visual? De que forma? A partir deste problema, elaboramos objetivos que direcionaram esta pesquisa, conforme Creswell (2007), temos como objetivo principal: Compreender em que medida a alfabetização visual vem sendo desenvolvida na prática pedagógica de professores da disciplina de Arte no Ensino Fundamental II da rede estadual do município de Humaitá-AM. Para isto, definimos especificamente, objetivos que foram desmembrados em atividades e ações da pesquisa no processo de estudo, ida ao campo e análise de dados, sendo:

- Analisar as orientações curriculares para o ensino da Arte e a alfabetização visual para o Ensino Fundamental II;
- Descrever como os professores vêm desenvolvendo a alfabetização visual em suas práticas pedagógicas (oficinas artísticas, projetos, aula prática);
- Analisar a percepção de professores da disciplina de Arte sobre alfabetização visual.

A partir destes objetivos, estreitamos o foco para questões específicas a serem respondidas, conforme orienta Creswell (2007), podendo assumir duas formas: uma central e subquestões associadas. Assim, temos como a questão central: Como está ocorrendo o ensino de Arte nas escolas públicas da rede estadual do município de Humaitá? E as duas subquestões: Qual a percepção dos professores da disciplina de Arte sobre alfabetização visual? E quais as implicações para a formação estética do estudante?

Esse desenho inicial da pesquisa possibilitou a produção do fluxograma, que definiu os elos e tessituras metodológicas utilizados ao longo do processo de investigação.

Imagem 5: Fluxograma da pesquisa



Fonte: De autoria própria, 2023.

A abordagem metodológica utilizada nesta proposta é qualitativa. É importante salientar, que esta abordagem vem ganhando espaço nos últimos anos principalmente nas pesquisas em educação, na tentativa de interpretar e explicar a realidade dos sujeitos investigados. Desta forma, a abordagem privilegia aspectos subjetivos da problemática identificada pelo pesquisador conforme salientam Ghedin e Franco (2011, p.103-104):

Compreender a realidade e produzir conhecimentos com base nessa noção requer dos pesquisadores o grande desafio de considerar a complexidade como inerente ao fenômeno educativo e, mais que isso, levar em conta a possibilidade de assumir atitudes metodológicas que adentrem e busquem sentido nas tramas do complexo, do caótico, do imprevisto.

Na perspectiva de Minayo (2002), a pesquisa qualitativa, nas ciências sociais, preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Para a autora, os elementos envolvidos na pesquisa qualitativa estão além de dados operacionalizados, ao contrário, vinculam-se a aspectos particulares de espaços e sujeitos, entre os quais destacam-se: significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes.

De fato, as pesquisas qualitativas buscam romper com as tendências do positivismo, o qual consolidou o método quantitativo, evidenciando que os processos históricos, sociais, culturais e individuais não podem ser compreendidos de forma unilateralmente. As transformações sociais, ocasionadas a partir da modernidade, tiveram impactos profundos e distintos em cada espaço social, por isso não é possível ignorarmos nenhuma realidade.

O termo “qualitativo”, empregado para designar as pesquisas que visam abordar, apresentar e explicar determinados fenômenos sociais, epistemologicamente, refere-se a fatores que qualificam contextos ou sujeitos, focando nas características/particularidades dos objetos pesquisados. Afinal, cada indivíduo é marcado por sua especificidade e precisa ser representado dentro das suas conjunturas. Essa é uma das principais perspectivas debatidas no campo teórico pós-crítico, o qual busca desestruturar discursos de poder que se firmaram a partir do colonialismo.

Para Paraíso (2012), as pesquisas pós-críticas, de abordagem qualitativas, buscam “coletar” e “juntar” informações sobre o objeto pesquisado. Para atingir o objetivo proposto, são utilizados diferentes procedimentos tais como: observação, entrevistas, estudos focais, entre outros. Tais informações são classificadas, desclassificadas e reclassificadas visando novos significados e a quebra de discursos hegemônicos.

Na pesquisa qualitativa privilegia-se a comunicação, considerando o enfoque social. Para tanto, podemos levantar dados de diferentes meios de comunicação, o que evidencia a complexidade na organização e análise de uma pesquisa dessa natureza.

Quadro 2: Principais perspectivas da abordagem qualitativa.

	Autores	Perspectivas da abordagem qualitativa
Pesquisa qualitativa	Bauer, Gaskell, Allum (2013)	Busca a interpretação da realidade social, privilegia a comunicação/linguagem.
	Minayo (2002)	Relaciona-se a particularidade dos sujeitos: significados, valores, motivações etc.
	Martins (2000)	Não há procedimentos sistemáticos, os dados deverão ser fidedignos.

	Paraíso (2012)	Busca novos significados e a quebra de discursos hegemônicos.
--	----------------	---

Fonte: Bauer, Gaskell, Allum (2013), Minayo (2002), Martins (2000), Paraíso (2012), 2023.

Vivemos a era da sociedade virtual, nos deparamos com diversos meios de informação. A imagem está cada vez mais presente, principalmente em decorrência dos avanços tecnológicos e dos meios de comunicação, especificamente através das redes sociais. Desta forma, sabemos que uma imagem é carregada de significados e emite uma mensagem, podendo ser um objeto de estudo pela abordagem qualitativa.

Quanto ao nível, segundo Gil (2002), a pesquisa pode ser classificada em três níveis: exploratória, descritiva e explicativa, considerando os objetivos propostos pelo pesquisador. No caso desta pesquisa, privilegiamos o caráter exploratório, na medida em que aprofundou os questionamentos relacionados a alfabetização visual, observando as especificidades na definição de conceitos dos autores da área e o levantamento das pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Além do nível exploratório, buscamos conhecer a realidade dos professores que trabalham com a disciplina de Artes do ensino fundamental II da rede estadual do município de Humaitá, que envolveu o caráter descritivo da prática pedagógica, bem como analisamos os motivos/fatores que contribuem e dificultam o processo de alfabetização visual.

3.1 A Produção dos Dados

No contexto operacional essa investigação classifica-se como pesquisa de campo, na qual buscou aprofundar os conhecimentos empíricos sobre os sujeitos ou sobre a realidade dos sujeitos, além da flexibilidade proporcionada ao pesquisador durante o percurso da investigação. Ademais, nesse tipo de pesquisa, “o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo” (Gil, 2002, p. 53). Ou seja, é o momento das vivências nos contextos escolares, da escuta dos professores, de como desenvolvem a alfabetização visual no ensino de Arte.

Para produção dos dados empregamos as entrevistas semiestruturadas. No primeiro momento objetivamos traçar o perfil docente, buscando as seguintes informações: nome, idade, escola que atua, tempo de serviço na educação, tempo de serviço na disciplina de Arte,

formação acadêmica, especialização e outras informações objetivas, a fim de fazer a seleção dos professores entrevistados. Entretanto, em campo, constatamos que no ano de 2023 só havia três professoras trabalhando com a disciplina de Arte no ensino fundamental II da rede estadual do município de Humaitá, nas três escolas estaduais que ainda ofertam essa modalidade de ensino.

Na entrevista semiestruturada realizamos as perguntas subjetivas, através de um roteiro prévio. A entrevista configura-se como um dos principais instrumentos de coleta de dados nas pesquisas voltadas às ciências sociais e possui algumas vantagens, conforme destaca Gil (1989), ao ressaltar que: a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social e com profundidade voltados ao comportamento humano.

Além disso, Bauer, Gaskell, Allum (2013) consideram que a entrevista, dentro da abordagem qualitativa, é o instrumento técnico em maior profundidade. Desta forma, por profundidade, entendemos a percepção dos elementos mais peculiares dos entrevistados, ou seja, uma entrevista pode trazer à tona (superfície) uma série de elementos importantes para compreender determinados contextos e explicar distintas realidades.

Ao ser vinculada à alfabetização visual, entendemos que a entrevista se alinha à abordagem qualitativa ao considerar outros elementos através dos textos, das imagens e dos sons, conforme contribuem (Bauer; Gaskell; Allum; 2013).

Portanto, com a entrevista tivemos por objetivos analisar a percepção de professores da disciplina de Arte sobre alfabetização visual; e descrever como os professores vêm desenvolvendo a alfabetização visual em suas práticas pedagógicas através de imagens/moldes artísticos, oficinas ou atividades extracurriculares.

3.2 A Análise Interpretativa

Esta pesquisa elegeu como técnica de análise para os dados coletados: a análise interpretativa. Optamos pela referida técnica, pela mesma privilegiar o discurso do entrevistado e, conseqüentemente, classificar os elementos da entrevista em categorias ou eixos de análises para aprofundar a discussão dos resultados obtidos na pesquisa.

As categorias são empregadas para estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (Minayo *et al*, 2002, p. 70).

A linguagem/fala/discurso assume função essencial nesse procedimento, revelando significados implícitos e explícitos pelos professores que ensinam Arte no Ensino Fundamental II da rede Estadual de Educação. Além disso, caracteriza-se como um processo que descreve, analisa e interpreta o discurso do entrevistado, privilegiando suas concepções acerca da alfabetização visual.

O trabalho com a linguagem/comunicação remete para diversos procedimentos metodológicos de análise dos dados, os quais variam de acordo com o campo teórico abordado pelo pesquisador. Dentre esses métodos de análise estão: análise de conteúdo, análise de discurso, análise dialética, análise interpretativa, entre outros. Assim, na pesquisa de abordagem qualitativa, a interpretação impera desde as primeiras etapas da construção do trabalho. E mais, Bauer, Gaskell, Allum (2013) afirmam que mesmo os dados quantitativos precisam ser interpretados pelos pesquisadores.

Martins (2000), afirma: a descrição é uma grande marca na abordagem qualitativa, sendo nas Ciências Humanas mais complexa. Para esse autor, “as Ciências Humanas fundamentam-se no modo de ser do homem, tal como se constituiu no pensamento moderno, como fundamento de todas as positivities e, ao mesmo tempo, situado no elemento das coisas empíricas” (Martins, 2000, p. 51). Desse modo, o processo de análise, na abordagem qualitativa, apresenta, narra ou relata representações humanas.

A análise interpretativa foge de padrões metodológicos, não existem procedimentos prontos, tampouco uma categorização como estão estruturados os demais métodos de análise na abordagem qualitativa. Segundo Gomes (2002, p. 68), a análise interpretativa não se restringe somente à etapa organização dos dados, mas pode ocorrer nas etapas anteriores, inclusive “durante a fase de coleta dos dados”.

Na perspectiva de Gomes (2002), a análise interpretativa é compreendida e debatida de diferentes formas pelos autores:

Há autores que entendem a “análise” como descrição dos dados e a “interpretação” como articulação dessa descrição com conhecimentos mais amplos e que extrapolam os dados específicos da pesquisa. Outros autores já compreendem a “análise” num sentido mais amplo, abrangendo a “interpretação”. Somos partidários desse posicionamento por acreditarmos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa (Gomes, 2002, p. 68, grifos do autor).

De fato, as discussões contemporâneas em torno da abordagem qualitativa, cada vez mais, nos mostram a ligação entre análise e interpretação. Desta forma, também compreendemos que a análise, em se tratando de procedimento para análise dos dados, é realizada em conjunto com a interpretação. Ressaltamos ainda, que tanto a análise quanto a

interpretação são processos recorrentes na pesquisa, pois sua presença é notada desde a fase inicial de levantamento e discussão das obras do embasamento teórico.

Para Minayo (2002, p. 26), no trabalho com a análise interpretativa é necessário atentar para o tratamento com o material recolhido: I) “Ordenação”; II) “Classificação”; III) “Análise, propriamente dita”.

Nesse contexto, é necessário compreender os dados coletados, confirmar ou não as questões que nortearam a pesquisa e aprofundar o conhecimento de acordo com a abordagem teórica da pesquisa. Ainda de acordo com a referida autora (Minayo, 2002, p. 27), a pesquisa não se encerra na etapa de análise dos dados, considerando que “toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior”.

Quadro 3: Principais perspectivas da análise interpretativa.

	Autores	Perspectivas da análise interpretativa
Pesquisa qualitativa	Bauer, Gaskell, Allum (2013)	Abordagem de maior profundidade.
	Minayo (2002)	Produção de conhecimentos afirmativos.
	Martins (2000)	Apresentação e narração das experiências humanas.
	Paraíso (2012)	Ressignificação do discurso.

Fonte: Bauer, Gaskell, Allum (2013), Minayo (2002), Martins (2000), Paraíso (2012), 2023.

A análise interpretativa é um procedimento indispensável, haja vista a busca pela desarticulação de discursos de ideologias dominantes, os quais estão articulados em diferentes contextos, inclusive na escola e nos livros didáticos. Assim, uma imagem ocupa posição estratégica em um livro didático, tanto para informar quanto para propagar ideologias. Nesse sentido, analisar e interpretar uma imagem ultrapassa a simples ideia de informar determinado contexto, instigando profundas discussões em relação aos contextos culturais, históricos e culturais que a imagem foi produzida, e, assim, despertar novos significados.

Romper com as técnicas tradicionalistas dentro da ciência, é uma das proposições da análise interpretativa, tanto que não há estratégias para adoção desse procedimento. Os autores afirmam e reafirmam que a análise interpretativa está diretamente relacionada à percepção do pesquisador de explicar os dados obtidos no decorrer da sua investigação. Desse modo, não há modelos categóricos a serem seguidos, mas maneiras de interpretar uma realidade particular tanto do sujeito quanto do espaço investigado.

O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a

compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização (Zanette, 2017, p. 159).

As etapas da investigação estarão dispostas ao longo da pesquisa, mas sem a preocupação de seguir estruturas pré-definidas, considerando que na abordagem qualitativa impera a subjetividade do pesquisador e dos sujeitos pesquisados. Nessa abordagem, os dados não formais também são considerados no processo de construção final da pesquisa.

Imagem 6. Principais características da análise interpretativa



Fonte: De autoria própria, 2023.

Paraíso é uma das autoras que mais debate acerca da análise interpretativa nas pesquisas qualitativas, bem como no enfoque de produzir novas pesquisas buscando desarticular técnicas metodológicas que limitam a subjetividade do sujeito ou do contexto inserido. Paraíso (2012), defende a necessidade de ressignificação do discurso, a partir da desestruturação de ideologias dominantes.

De que forma poderá ocorrer a ressignificação do discurso? Na percepção de Paraíso (2012), poderá ocorrer a partir da tomada de consciência do pesquisador em relação às estruturas articuladas para dominar e propagar essas ideologias. Desse ponto, a análise interpretativa é entendida como um procedimento “aberto”, o qual se distancia das subordinações do rigor científico, o mesmo que por décadas esteve baseado em estruturas hegemônicas.

Ainda de acordo com Paraíso, o trabalho com metodologias pós-críticas vai contra as formas:

[...] instiga-nos a fazer outras invenções e a “pensar o impensado” nesse território. A pesquisa pós-crítica em educação é aberta, aceita diferentes traços e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes na educação. [...]. Por ser tão aberta, quer expandir suas análises para diferentes textos para produzir novos sentidos, expandir, povoar e contagiar. O que importa, em síntese, é movimentar-se sempre para a dissolução das formas (Paraíso, 2012, p. 42 – aspas da autora).

Nessa conjuntura, compreendemos que a análise interpretativa é um importante procedimento, nas pesquisas atuais, por despertar a criticidade e criatividade do pesquisador, a ponto dele (re) configurar sua própria análise. Assim, pela sua abertura, a análise interpretativa tem ganhado destaque nas pesquisas atuais, em especial na teoria crítica e pós-crítica do currículo.

Dentro da perspectiva pós-crítica, especificamente nos estudos culturais e no pós-estruturalismo, Andrade (2012) discorre sobre o conceito de narrativa ressignificada. Para a autora, nesse procedimento novos significados são criados tanto para o sujeito investigado quanto para o pesquisador, o qual passa a ressignificar sua investigação. O processo de construção da pesquisa é revisitado e reinventado à medida em que novos significados surgem a partir da relação entre pesquisador e sujeito pesquisado.

Desta forma, a análise interpretativa privilegia discursos subjetivos e, para tanto, requer um olhar cauteloso do pesquisador. Além de exigir uma perspectiva desprovida de pressupostos, para que haja uma produção de conhecimento afirmativo.

Para tanto, a pesquisa qualitativa perpassa por processos de construções lineares, os quais são embasados no cientificismo, mas sua flexibilização permite que o pesquisador aprofunde sua investigação diante de contextos específicos e diferenciados. Esses contextos devem ser apresentados e explicados pelo pesquisador, haja vista que por séculos foram omitidos e ignorados pelos dados quantitativos.

Considerando as constituições dessa tessitura metodológica que definiu os elos entre a abordagem, o tipo de pesquisa, o instrumento e a análise acima exemplificados, organizamos operacionalmente as etapas abaixo especificadas:

- **Primeira Etapa** - Levantamento, leitura e discussão de obras para compor o capítulo/seção do referencial bibliográfico;
- **Segunda Etapa** – Produção do projeto de pesquisa/qualificação e elaboração dos instrumentos de coletas dos dados, compostos pelo roteiro das entrevistas;
- **Terceira Etapa** – Submissão da pesquisa ao Comitê de Ética de Pesquisa - CEP.
- **Quarta Etapa** – Seleção dos participantes da pesquisa e aplicação do instrumento de coletas de dados em campo;

- **Quinta Etapa** - Discussão e análise dos dados obtidos através dos instrumentos e ferramentas; produção da versão final da dissertação.

Reiterando o compromisso com anonimato da pesquisa, optamos em substituir os nomes das três professoras entrevistadas por pseudônimos femininos de artistas da pintura brasileira, sendo elas: **Tarsila do Amaral** (Professora 1); **Anita Malfatti** (Professora 2) e **Djanira** (Professora 3). Entendemos ser necessário que as docentes entrevistadas apareçam identificadas por nome e não número nesta pesquisa, a fim de evidenciarmos suas identidades profissionais.

4. OUTROS APORTES NA TELA

O presente capítulo tece uma discussão a partir das concepções sobre a imagem, uma linguagem não verbal dentro do universo da Arte. Em seguida, debatemos sobre a educação integral e perpassamos pelas teorias curriculares e o ensino de Arte, objetivamos, assim, situar o leitor acerca de temática abordadas neste trabalho.

No tópico “A Imagem: Linguagem não verbal dentro do universo da Arte” apresentamos um debate sobre a imagem e seus elementos constitutivos nas perspectivas de Bachelard (2009), Joly (1994) Dondis (2015). No tópico “Educação Integral” debatemos sobre a necessidade do desenvolvimento de Educação Integral embasados em Gadotti (2009) e Freire (2016), evidenciando as competências promovidas através de uma educação integral e apontando a Alfabetização visual como uma possibilidade para atingi-la. No último tópico deste capítulo, discutimos sobre as teorias curriculares e as implicações no ensino de Arte pautados principalmente em Silva (2005), Santos e Caregnato (2019) e Carvalho Neto (2015).

4.1 A Imagem: Linguagem não verbal dentro do universo da Arte

A percepção e a tomada da consciência sobre a imagem possibilitam a compreensão do imaginário na construção da realidade e no processo de abstração de novas imagens, em relação ao poder do artista (observador) em constituir sua poética do mundo presente nas suas impressões no objeto artístico. Imaginar é possibilitar ao ser humano a interação e a capacidade de formar novas percepções, proporcionando habilidades de reunir imagens e modelar de acordo com a vontade imaginativa, o devaneio. Segundo Bachelard (2009), possibilita a fuga da realidade e também a tomada de consciência, o ato consciencial no campo da linguagem

poética, quando a consciência imaginante cria e vive a imagem poética porque o poético não é discurso sobre o mundo, é ato no mundo, é um pensamento em ação.

Essa conexão entre a experiência e a tomada da consciência tem como base na teoria bachelardiana, a qual o autor afirma que impressões subjetivas sobre a imagem, não são meramente um estado de contemplação, mas uma ação, uma atitude no mundo. A tomada de consciência constitui-se em uma imaginação criativa que permite possibilidade do enriquecimento do processo psíquico, além de reconhecer as subjetividades na cognição das imagens e o desenvolvimento de novos sentidos imagéticos na poética no mundo. De acordo Bachelard (1988, p .09):

A consciência por si só, é um ato, o ato humano. É um ato vivo, um ato pleno. Mesmo que a ação que se segue, que deveria seguir-se, que deveria ter-se seguido permaneça em suspenso, o ato consciencial tem sua plena positividade. Esse ato, só o estudaremos, no presente ensaio, no campo da linguagem, mais precisamente na linguagem poética, quando a consciência imaginante cria e vive a imagem poética.

Observamos essa imaginação “criante” nas pinturas dos artistas vanguardistas, a capacidade de direcionar a criatividade em relação ao deslocamento psíquico de sobreposições, confrontos e de produzir novas imagens. Essas novas imagens relacionam-se com as imagens exteriores, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência visual.

O devaneio está relacionado a uma forma de ordenação das imagens, mas também a particularidade de cada ser imaginante em construir na sua perspectiva e organizar as imagens poéticas. Essas imagens estão presentes nas entranhas do inconsciente que vão se entrelaçando uma sequência imagética, demonstrando a subjetividade na tomada de consciência das imagens pelo ser humano. Como aponta Bachelard (1988, p. 52):

A imagem só pode ser estudada pela imagem, sonhando-se as imagens tal como elas se acumulam no devaneio. E um contra-senso pretender estudar objetivamente a imaginação, porque só recebemos verdadeiramente a imagem quando a admiramos. Comparando-se uma imagem a outra, arriscamo-nos a perder a participação em sua individualidade.

Nessa busca de novas compreensões da realidade e o desenvolvimento perceptível através da possibilidade do alfabetismo visual, percebemos que a imaginação não é ato passivo, que toda forma pictórica nas telas e na imagem da propaganda demonstram a subjetividade de quem constituiu, ou seja, uma intervenção ativa da criatividade e o poder de imaginar.

A temática sobre o alfabetismo visual direciona a compreensão e ao conhecimento dos elementos estruturantes das imagens, as convenções, principalmente a capacidade inteligível de

criar e comunicar-se no universo imagético. Assim, no domínio da arte, impacto do efeito, a ideia de imagem está essencialmente conectada com a representação visual.

Os primeiros seres humanos, no período paleolítico, buscaram retratar seus medos, anseios e percepções da realidade, mediante ações representativas em diversas superfícies e com uso de inúmeros materiais. Para Dondis (2015, p.06), não é difícil detectar a tendência à informação visual no comportamento humano, buscamos o reforço visual do nosso conhecimento por muitas razões, é o caráter direto e a proximidade com a experiência real.

A palavra imagem tem sua origem etimológica do latim “imago” e do grego antigo “eidós”. O filósofo Platão definiu o termo imagem como uma ideia sendo projetada, ou seja, princípios da teoria do idealismo. Mas que é realmente uma imagem? Como podemos defini-la? Existem classificações para a imagem?

Não podemos chegar ao erro da unificação, sem compreender a amplitude dos significados da imagem. Em diversos contextos, o termo “imagem” é compreendido como uma representação cultural, simbólica e estética. Traçamos, posteriormente, discussões sobre significados da imagem através da obra “Introdução da análise da imagem da escritora Martine Joly”.

Na atualidade, usamos o termo “imagem contemporânea”, para nos referirmos às imagens que adentram nossos lares através da televisão e de aparelhos eletrônicos de projeção visual: a imagem mediática. De acordo com Joly (1994, p. 14):

A imagem invasora, a imagem onipresente, aquela que criticamos e que faz ao mesmo tempo parte da vida quotidiana de cada um, é a imagem mediática. Anunciada, comentada, adulada ou vilipendiada pelos próprios *media*, a imagem torna-se então sinônimo de televisão e de publicidade. A imagem mediática é representada sobretudo pela televisão e pela publicidade visual. É por isso que uma rubrica diária do Jornal *Le Monde*, chamada Imagens, comenta as emissões de televisão.

O impacto das imagens midiáticas no nosso dia a dia é imenso, sem o conhecimento estruturante da comunicação visual, somos seres passivos para o consumismo, dadas as atrações hegemônicas propagadas. É importante ressaltar que existem diferenças nas imagens midiáticas, há o suporte e o conteúdo. A televisão é considerada “medium” e a publicidade definimos como “conteúdo”.

Evidenciamos, ainda, a força do mecanismo televisivo na publicidade através da repetição da imagem/vídeo no público de diversas camadas sociais, expressando seu caráter expansivo e de alargamento publicitário que dialoga com a informação e a ficção. Para Joly (1994, p. 15), a publicidade, devido ao seu caráter repetitivo, instala-se mais facilmente na memória do que o desfile das imagens ao redor.

As formas de estabelecer significados a imagem não estão restritas às expressões visuais da atualidade (publicidade e televisão), mas é algo histórico. Relacionamos esse termo (imagem) aos diversos discernimentos complexos e discordantes que partem da sabedoria ao divertimento, da religião à distração, da ilustração à semelhança e da imobilidade ao movimento. Percebemos como aplicamos as expressões que determinam significância a palavra “imagem”. “Por toda parte no mundo o homem deixou vestígios de suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos, nas pedras, dos tempos mais remotos do paleolítico à época moderna” (Joly, 1994, p. 17).

Outro aspecto relevante sobre a conceituação da “imagem” está relacionado ao psiquismo, ou seja, as imagens mentais, a linguagem pela imagem, os sonhos e a representação do inconsciente. Podemos definir que as imagens são formadas pela memória perceptiva que se estabelece em audições e leituras de um determinado lugar ou situação, as quais permitem formar as imagens como estivéssemos presenciados. Os aspectos alucinatórios se entrelaçam na constituição da representação mental, como se pedisse emprestado a ação da visão. Joly (1994, p. 21) afirma:

O que é interessante na imagem mental é esta impressão dominante de visualização, que se aproxima da do fantasma ou do sonho. É precisamente o contrário do que qualquer de nós experimenta em primeiro lugar quando tenta demonstrar a semelhança entre o visionamento de um filme e a atividade psíquica do fantasma e do sonho: quando nos lembramos de um sonho temos a impressão de nos estarmos a lembrar de um filme.

Para Joly (1994), a imagem construída a partir de uma lembrança visual tem uma relação de semelhança com a realidade, ou seja, uma analogia entre a imagem mental e o real. A diversidade de emprego do termo imagem, refere-se às inúmeras formas de representatividade ou sentido de passar algo para a sociedade, seja na política, nas marcas empresariais, nas igrejas, etc. Todos os contextos têm uma imagem intencional a projetar. De acordo com Joly (1994, p. 22), estudar a imagem, modificá-la, construí-la, substituí-la, etc, é a palavra chave da eficácia, seja ela comercial ou política.

Outra definição da conceituação da palavra imagem são aquelas produzidas pela computação gráfica, imitação de uma outra realidade, imagens de efeitos no cinema que produzem novas sensações a percepção humana, agindo com uma extensão do nosso olhar. Projetando simulações de possíveis realidades, aguçando nossa imaginação, criando certas imagens como “hologramas” que permitem representar o passado, futuro, principalmente representar o nosso conhecimento em diversas áreas com a finalidade pedagógica para outras gerações. Como aponta Joly (1994, p. 28):

Alguns processos sintéticos permitem ainda a multiplicação das interfaces entre os diferentes tipos de imagens, como a introdução de imagens de síntese em cenários reais e vice-versa. Para além do aspecto lúdico, este tipo de processo pode evitar pesadas despesas na construção de protótipos experimentais. Estas novas imagens são designadas também como imagens virtuais, na medida em que propõem mundos simulados, imaginários, ilusórios.

Nesse contexto, toda imagem pode ser manipulada, gerando alterações na nossa capacidade de distinguir o real e virtual. Os programas midiáticos podem criar universos virtuais, potencializando nossa capacidade de imaginação.

Observamos nas descrições anteriores as diversas significações aplicadas à imagem, permitindo também inúmeras abordagens teóricas sobre suas especificações, tanto no campo da teoria ligada à psicologia como na informática. No entanto, há uma compreensão mais direta sobre os aspectos da mensagem visual, uma abordagem analítica toma como partida o sentido da significação, o campo da semiótica, estudando as perspectivas do modo de produção do sentido. Essas estruturas são definidas como os signos, porém para a constituição de um signo efetivamente, devemos compreender a ligação da impressão da ideia (sentido) com o que faz nascer na mente do ser humano que a interpreta, ou seja, como recebemos essa atitude interpretativa. “Deste ponto de vista poderemos afirmar que tudo pode ser signo, pois que a partir do momento em que somos seres socializados aprendemos a interpretar o mundo que nos rodeia, seja ele cultural ou natural” (Joly, 1994, p 31).

Reafirmamos que a imagem é sim uma linguagem universal, mas que para compreender a imagem (buscando poder analisá-la) é realmente necessário algo mais do que o simples aprendizado que os homens realizam “naturalmente”. É preciso ler a imagem, ou seja, uma análise de imagens deve decifrar os significados que a aparente “naturalidade” das mensagens não observa. Para Joly (1994) que para analisar a imagem é necessário examinar o seu contexto histórico, social, econômico e até geográfico, pois só assim conseguimos aproximar-nos da própria ideia que a imagem transmite.

Quando nos propomos a debater sobre a imagem, devemos também abordar a estrutura que a constitui. Para isso, discutiremos também sobre os elementos visuais, os níveis representacionais e a utilização desses componentes básicos como meios de compreensão e conhecimento das categorias e convenções artísticas. Esses elementos básicos podem ser aprendidos através da alfabetização visual, sendo que esse trabalho é necessário na sociedade midiática em que vivemos.

Para debatermos a alfabetização visual e o estudo dos elementos visuais na imagem, abordamos a obra da escritora Donis A. Dondis (2005) intitulada “Sintaxe da Linguagem

Visual", referenciando cada elemento compositivo. São relevantes a manipulação e a identificação dos elementos básicos da imagem, pois desenvolve a capacidade perceptiva inteligível através de métodos construtivos de aprendizagem visual. Para Dondis (2015), os elementos visuais desenvolvem a inteligência visual, “a partir deles obtemos matéria-prima para todos os níveis de inteligência visual, e é a partir deles que se planejam e expressam todas as variedades de manifestações visuais, objetos, ambientes e experiências” (Dondis, 2015, p. 23).

A Comunicação visual é um meio de expressão na contemporaneidade. Os elementos visuais são considerados a substância básica da imagem. A organização da obra visual é a força que estabelece quais os elementos estão presentes com êxito e de que forma essa presença acontece. A seguir demonstraremos os elementos visuais a partir da abordagem da autora Donis A. Donis (2015), evidenciando o sistema estrutural em duas partes: fundamentos sintáticos da imagem e os elementos básicos.

Fundamentos sintáticos podem ser considerados medições estáticas, mas também como forças psicofísicas desencadeando outros estímulos, entretanto, em conjunto criam a percepção do design na imagem. Os fundamentos são: equilíbrio, tensão, nivelamento e aguçamento, preferência pelo ângulo inferior esquerdo, atração e agrupamento, positivo e negativo.

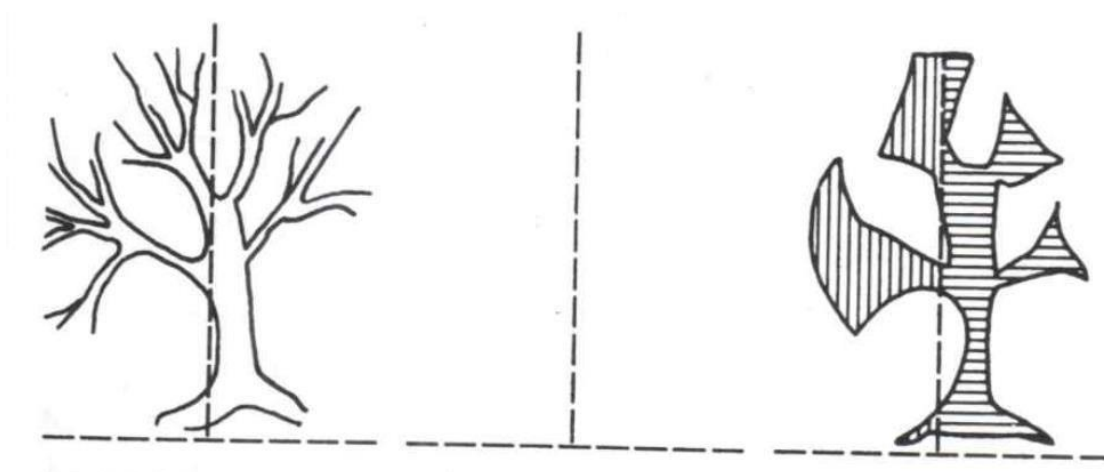
O **equilíbrio** é uma das mais importantes persuasões tanto físicas como psicológica, desde os primórdios o ser humano faz referência a necessidade de manter firme os pés para o processo de caminhar, ou seja, a preferência por algo estático e reto está associado a consciência de uma base sólida e ajustada, algo que saia desse estímulo está relacionada ao estado do caos na percepção, desconforto visual.

Imagem 07: Equilíbrio.



Fonte: Dondis (2015, p.33).

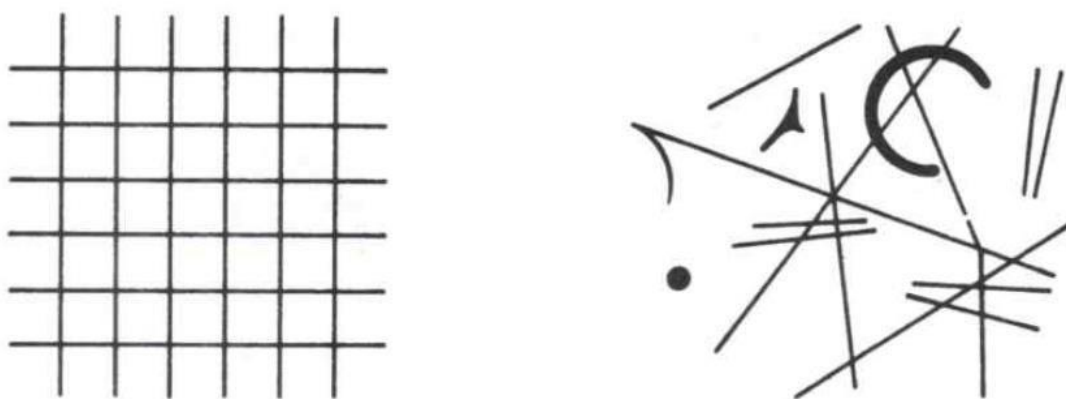
Imagem 08: Equilíbrio nas formas.



Fonte: Dondis (2015, p.33).

A **Tensão** se estabelece nesse processo de ordenação ou identificação da regularidade ou da ausência dela, permitindo uma falta de equilíbrio nas sensações de estabilidade. Cria um efeito de informação visual no inconsciente que algo está em desequilíbrio, posteriormente uma sensação de ajuste deve ser tomada, a tensão visual. No exemplo das imagens abaixo, temos a primeira imagem à esquerda com efeito de repouso (equilíbrio) e a outra com efeito de tensão.

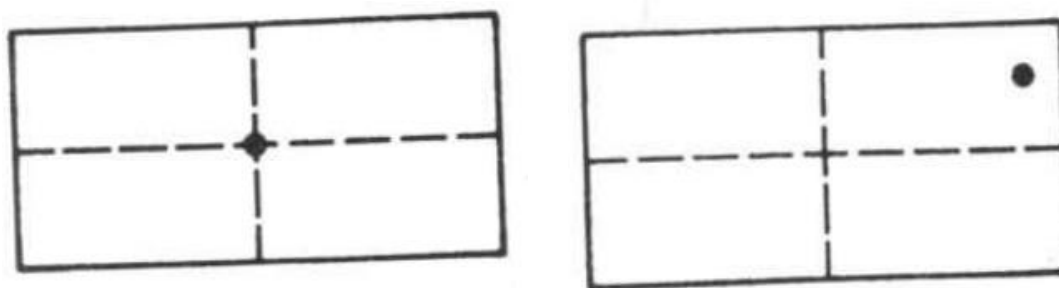
Imagem 09: Tensão.



Fonte: Dondis (2015, p. 35).

O **nivelamento** e **aguçamento** são dois estímulos diferentes, enquanto um se encontra em equilíbrio central com a forma, o outro produz uma atração direcional no campo visual. Vamos exemplificar de forma didática, usaremos o exemplo de um ponto dentro de uma forma quadrada, ou seja, o ponto no centro do quadrado produz o nivelamento visual, mas se colocamos o ponto no lado direito do quadrado, produziremos a sensação apontada para uma determinada parte da forma, o aguçamento.

Imagem 10: Nivelamento e Aguçamento.



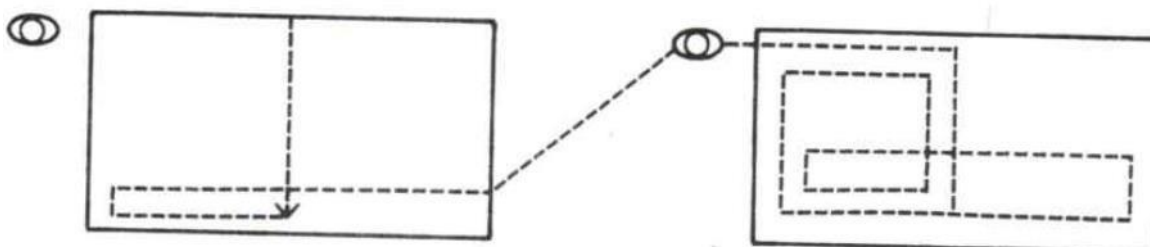
Fonte: Dondis (2015, p.38).

A **preferência pelo ângulo inferior esquerdo** se refere a forma como nosso campo visual apresenta aspectos direcionais de varredura sobre a imagem, ou seja, como olho humano concede uma preferência pela zona esquerda de qualquer campo. De acordo com Dondis (2015, p. 40):

Há inúmeras explicações para essas preferências perceptivas secundárias e, ao contrário do que acontece com as preferências primárias, não é fácil dar-lhes uma explicação conclusiva. O favorecimento da parte esquerda do campo visual talvez seja influenciado pelo modo ocidental de imprimir, e pelo forte condicionamento decorrente do fato de aprendermos a ler da esquerda para a direita.

Isso pode proporcionar a identificação do direcionamento das mensagens visuais na propaganda, nas pinturas, principalmente a manipulação dos nossos olhares a uma persuasão ideológica na imagem. A primeira imagem demonstra o esquema no percurso visual e a segunda imagem a atração da zona esquerda na composição.

Imagem 11: Preferência pelo ângulo inferior esquerdo.



Fonte: Dondis(2015)

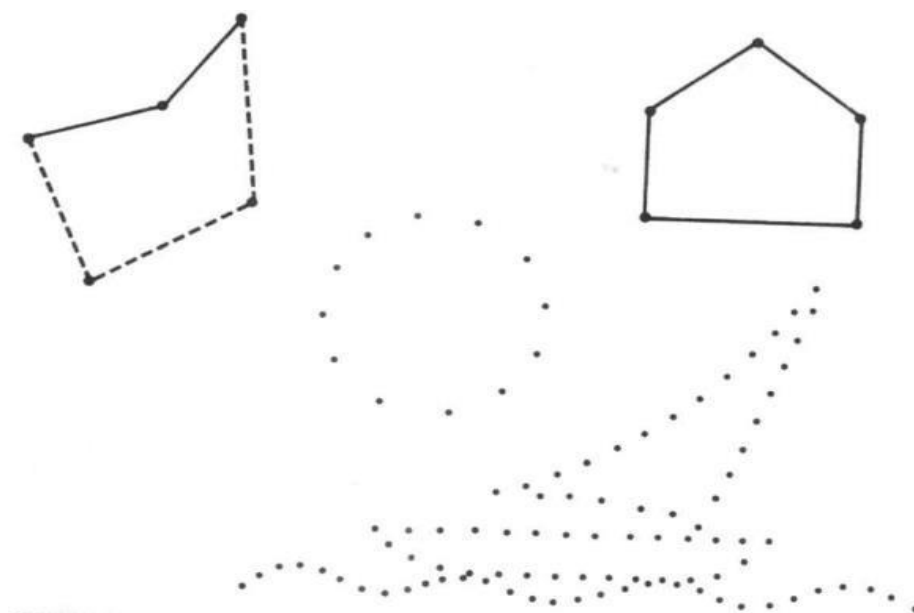
Fonte: Dondis (2015, p.39).

A **Atração e agrupamento** apresentam uma abordagem na teoria da Gestalt, a princípio se estabelece na lei visual de agrupamento, em que os objetos vistos juntos ou com mediação no espaço representado, apresentam atração e unificação. Importante ressaltar que os objetos que demonstram formatos iguais, se harmonizam, conseqüentemente possuem uma maior interação pela proximidade. Para Dondis (2015, p. 45),

O segundo nível de importância para o alfabetismo visual, no que diz respeito à lei do agrupamento, consiste no modo como esta última é afetada pela similaridade. Na linguagem visual, os opostos se repelem, mas os semelhantes se atraem. Assim, o olho completa as conexões que faltam, mas relaciona automaticamente, e com maior força, as unidades semelhantes.

Dondis (2015) esclarece que a similaridade é um fator de importância na percepção, a capacidade de completar as lacunas entre as unidades, percebendo como um todo. A imagem 12 demonstra o processo perceptivo.

Imagem 12: Atração e agrupamento.



Fonte: Dondis (2015, p.45).

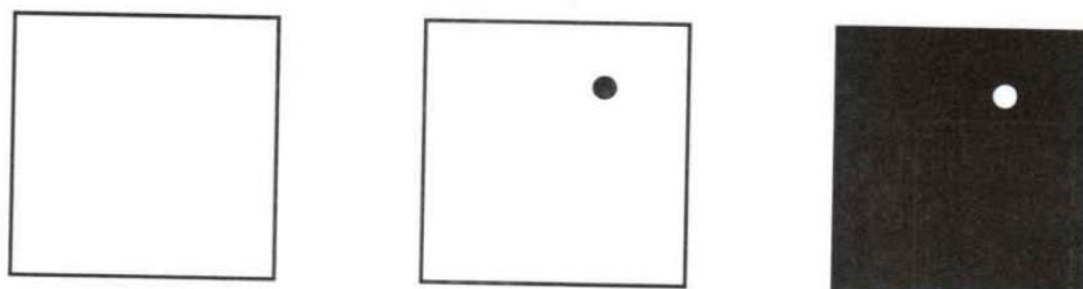
Quando criamos uma seqüência de tonalidades, usando o claro e escuro, também produzimos vários efeitos de atração e tensão visual, essa relação estrutural chamamos de

positivo e negativo na imagem. A notabilidade do positivo e negativo está relacionada na percepção que os elementos, mesmo separados, apresentam uma unificação em sua forma perceptiva. Uma sequência que é absorvida, no qual o elemento negativo se evidencia mais passivo e o positivo como a dominação de referência através da forma circular “o ponto”. Como aponta Dondis (2015, p. 47):

Cria uma sequência de visão que é chamada de visão positiva e negativa. A importância do positivo e negativo nesse contexto relaciona-se apenas ao fato de que, em todos os acontecimentos visuais, há elementos separados e ainda assim unificados. O olho procura uma solução simples para aquilo que está vendo, e, embora o processo de assimilação da informação possa ser longo e complexo, a simplicidade é o fim que se busca.

A sensação de destaque e atração visual no ponto estão presentes na composição, direcionando a visão ao contraste do fundo e a forma. Exemplo do fundamento sintático do positivo e negativo, imagem 13:

Imagem 13: Positivo e negativo.



Fonte: Dondis (2015, p.47).

Desde a antiguidade, os artistas buscavam compreender a viabilidade dos recursos na composição, misturando pigmentos para a pintura, construindo as ferramentas para um melhor esboço. Sempre que algo era feito em uma superfície ou suporte, o artista utilizava sua capacidade de abstração para projetar uma imagem. No momento da ação de criar, as substâncias visuais são aplicadas para moldar ou estruturar a ideia visual, passando a superfície real carregada de significados e expressividade. Podemos definir como elementos básicos da comunicação visual: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e movimento. Para Dondis (2015, p. 52).

São muitos os pontos de vista a partir dos quais podemos analisar qualquer obra visual; um dos mais reveladores é decompô-la em seus elementos constitutivos, para melhor compreendermos o todo. Esse processo pode proporcionar uma profunda compreensão da natureza de qualquer meio visual, e também da obra individual e da

pré-visualização e criação da manifestação visual, sem excluir a interpretação e a resposta que a ela se dê.

Desta forma, os elementos visuais têm a capacidade de potencializar o olhar e permitir analisar o todo, da mesma forma as partes estruturantes em seus detalhes significativos, ou seja, na gênese da imagem. A seguir detalharemos cada elemento visual, para melhor compreensão do leitor.

O primeiro elemento visual é o “**ponto**”, esse elemento apresenta uma capacidade de atração visual dentro de um plano direcionando nosso olhar. “Qualquer ponto tem um grande poder de atração visual no olho, exista ele naturalmente ou tenha sido colocado pelo homem em resposta a um objetivo qualquer” (Dondis, 2015, p. 53).

O poder do envolvimento visual do ponto está presente no agrupamento, uma série de pontos podem estruturar uma imagem. No exemplo a seguir (imagem 14), Dondis (2015) evidencia o ponto em um plano bidimensional.

Imagem 14: Ponto (plano bidimensional).



Fonte: Dondis (2015, p.53).

A seguir, Dondis (2015, p. 54) evidencia os pontos em sequência (composição).

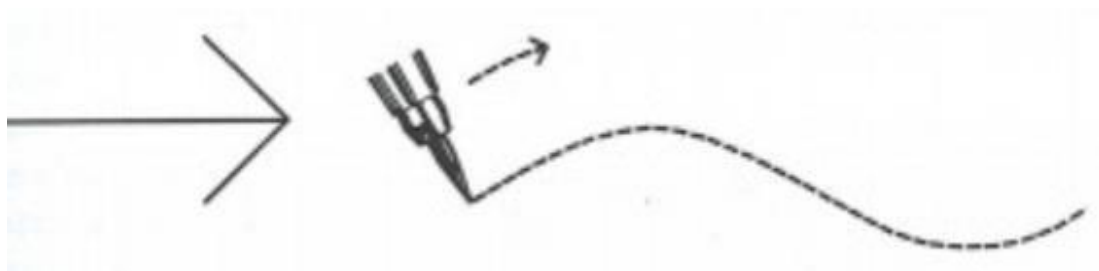
Imagem 15: Ponto (em sequência).



Fonte: Dondis (2015)

A **linha** pode ser conceituada como dois pontos em movimento, ou seja, quando um ponto está próximo do outro desencadeia uma forte tensão visual que cria uma direção no espaço (plano). A linha possui diversas percepções dentre eles o movimento e a direção visual. Existem muitas variedades de linha como: tracejadas, pontilhadas e retas. Esse elemento é relevante na composição das formas estruturantes na imagem, a linha é usada para tornar visível o que está no pensamento criativo, mediante um suporte (papel, parede, tela, etc.). A imagem 16 demonstra a linha como substância visual.

Imagem 16: Linha.



Fonte: Dondis (2015, p.55).

Na imagem 17, observamos a capacidade representacional na ilustração através do emprego da linha em sua capacidade representacional no desenho.

Imagem 17: Linha (capacidade representacional).



Fonte: Dondis (2015, p. 56).

A **forma** é definida com uma articulação da linha, sendo descrita pela linha em sua trajetória. As formas mais comuns são: o quadrado, o círculo e o triângulo. Podemos destacar

as percepções psicológicas que as formas exercem, vinculando seus significados como o quadrado associado a honestidade, o triângulo significado ao conflito e a tensão, o círculo expressa a calidez e infinitude. Existem também as formas físicas da natureza e da nossa imaginação. A imagem 18 é uma exemplificação da diversidade de formas visuais.

Imagem 18: Diversidades de formas visuais.



Fonte: Dondis (2015, p. 59).

A **Direção** tem uma relação direta com a estabilidade visual em um plano, as questões visuais se demonstram na capacidade de identificarmos uma direção que expressa um equilíbrio, o formato estrutural que o objeto toma no espaço (plano). Podemos exemplificar três direções básicas: a horizontal e vertical, a diagonal e a curva. Segundo Dondis (2015, p. 60), a necessidade de equilíbrio não é uma necessidade exclusiva do homem, dele também necessitam todas as coisas construídas e desenhadas.

A direção possui significado forte na nossa percepção, as formas compositivas nas ilustrações e desenhos devem repassar a nossa relação com a realidade e o objeto representado. Um objeto solto no espaço representa algo desconexo e a falta de um potencial visual. A imagem 19, demonstra as direções básicas.

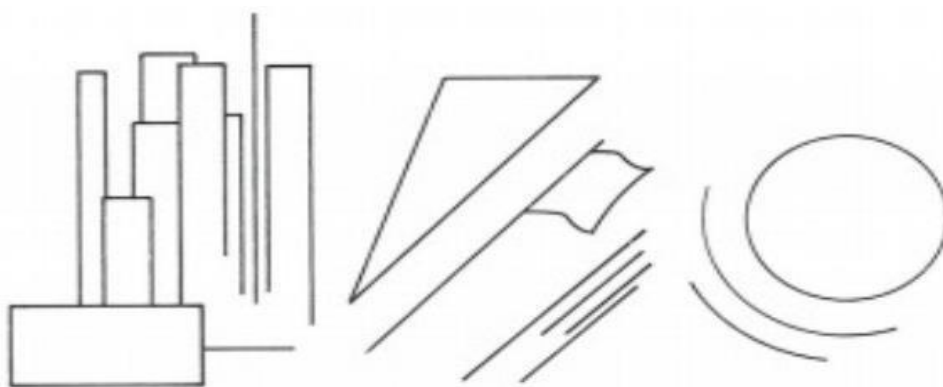
Imagem 19: Direções básicas.



Fonte: Dondis (2015, p. 59).

A imagem 20, a seguir, apresenta a aplicação da direção na representação.

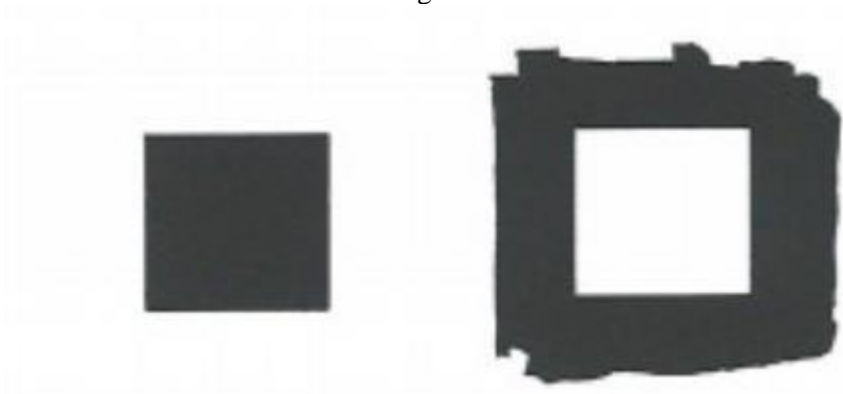
Imagem 20: Direção (representação).



Fonte: Dondis (2015, p. 60).

O **Tom** é um elemento visual e surge a partir da dinâmica entre a claridade e obscuridade, as gradações definem as informações visuais do objeto representado através do volume, sombreamento e efeito de profundidade no plano. A imagem abaixo é um exemplo da tonalidade.

Imagem 21: Tonalidade.



Fonte: Dondis (2015, p. 61).

A **cor** é um elemento de grande relevância na percepção estruturante da imagem, pois carrega significados associados aos nossos sentimentos. No ambiente, relacionamos as cores com diversas experiências visuais, o vermelho com a raiva e o fogo e com a paixão. A capacidade de identificar esses estímulos e utilizarmos como um potencial visual, proporciona uma construção inteligível com as cores para um objetivo claro na comunicação visual. Um

exemplo, o uso da cor vermelha no layout dos sites de comida, o estímulo visual aplicado ao consumidor. De acordo com Dondis (2015, p. 69).

Como a percepção da cor é o mais emocional dos elementos específicos do processo visual, ela tem grande força e pode ser usada com muito proveito para expressar e intensificar a informação visual. A cor não apenas tem um significado compartilhado através da experiência como também como um valor informativo específico, que se dá através dos significados simbólicos a ela vinculados.

A colorização na imagem vislumbra sua vivacidade com o realismo das formas. Nas cores existem três matrizes primárias: amarelo, vermelho e azul. As convenções e os movimentos artísticos apropriaram-se do potencial das cores, produzindo inúmeras experiências como novas tonalidades e efeitos cromáticos, principalmente, o entendimento do fenômeno visual fisiológico que a cor produz no olho humano. Abaixo segue a imagem do círculo cromático, ao lado direito, as cores quentes e lado esquerdo, as cores frias.

Imagem 22: Círculo cromático.

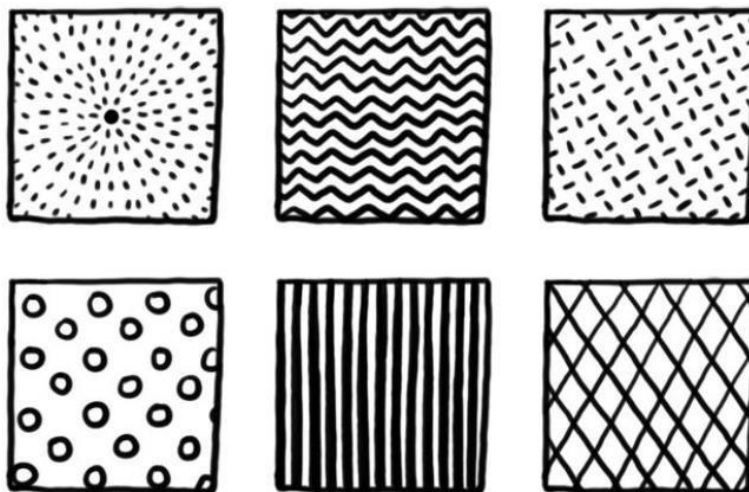


Fonte: Dondis (2015, p.67).

A **Textura** é um elemento visual que consegue reunir as sensações do tato e da visão. Ela está relacionada à superfície do material, enriquecendo a experiência sensível, pois o nível representacional fica mais próximo do real. A diversidade de texturas visuais, principalmente em embalagens comerciais, deixa evidente a preocupação da indústria com a aparência do produto e seu design. A produção das sensações visuais de textura, agrega mais valor estético,

entretanto, acaba privando a experiência do tocar, principalmente em uma sociedade cada vez mais imagética. A imagem 23 demonstra a diversidade das texturas visuais.

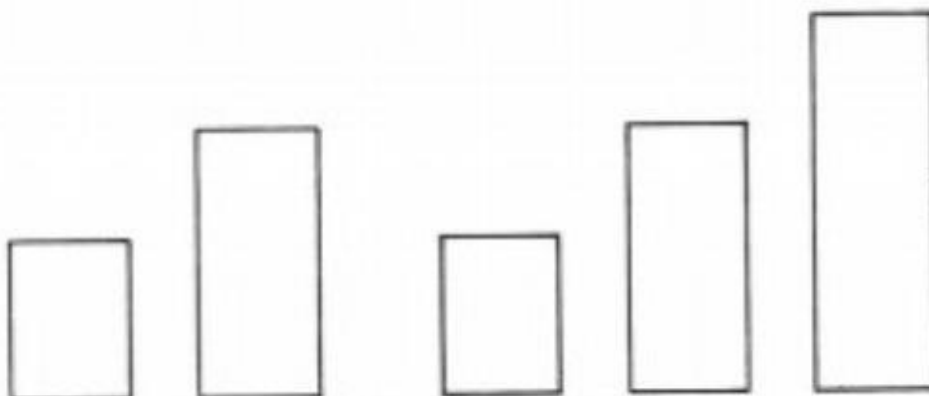
Imagem 23: Texturas Visuais.



Fonte: <https://br.pinterest.com/andreiarusso/texturas-visuais/2023>.

A **escala** é o elemento de representação do tamanho do objeto no plano. A escala é fundamental na comunicação visual, pois nosso campo visual, na percepção da realidade, tem como referência de importância e destaque: a análise proposicional. Um objeto representado em padrão maior, absorve um campo visual induzindo uma direção perceptiva, ou seja, o ser humano necessita de referência de escala para as proporções que criam na realidade, o menor serve de parâmetro para o maior. A imagem 24 representa a importância da escala na comunicação visual.

Imagem 24: Escala.



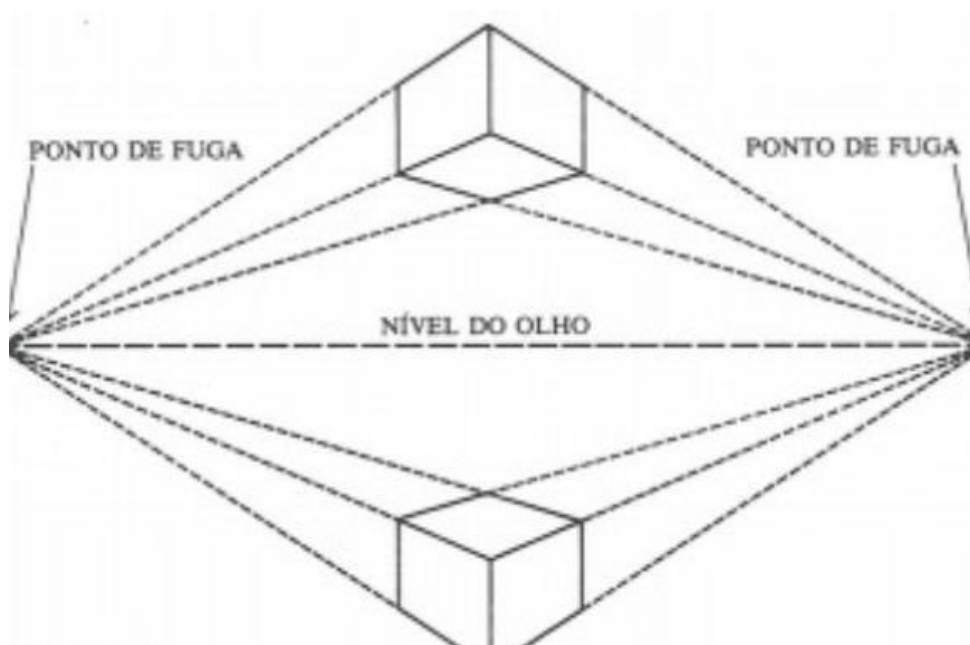
Fonte: Dondis (2015, p.72).

A **dimensão** é visível na realidade, ela existe no mundo real e auxilia na capacidade de distinguir os objetos no espaço. Um objeto próximo do nosso campo de visão apresenta uma proporção maior do que um objeto que está longe, o qual fica no tamanho menor. Ao compreender o processo de visão humana, os artistas renascentistas trabalhavam com a projeção em perspectiva, a convenção técnica aplicada à pintura e ao desenho com objetivo de produzir profundidade. Segundo Dondis (2015, p. 75):

A dimensão existe no mundo real. Não só podemos senti-la, mas também vê-la, com o auxílio de nossa visão estereóptica e binocular. Mas em nenhuma das representações bidimensionais da realidade; como o desenho, a pintura, a fotografia, o cinema e a televisão, existe uma dimensão real; ela é apenas implícita.

A possibilidade da utilização da técnica de representação em perspectiva proporcionou o avanço da projeção da imagem, representando um objeto no plano, uma ilusão em três dimensões (altura, largura e profundidade) no desenho. A imagem 25 exemplifica a técnica da perspectiva no desenho.

Imagem 25: Dimensão.

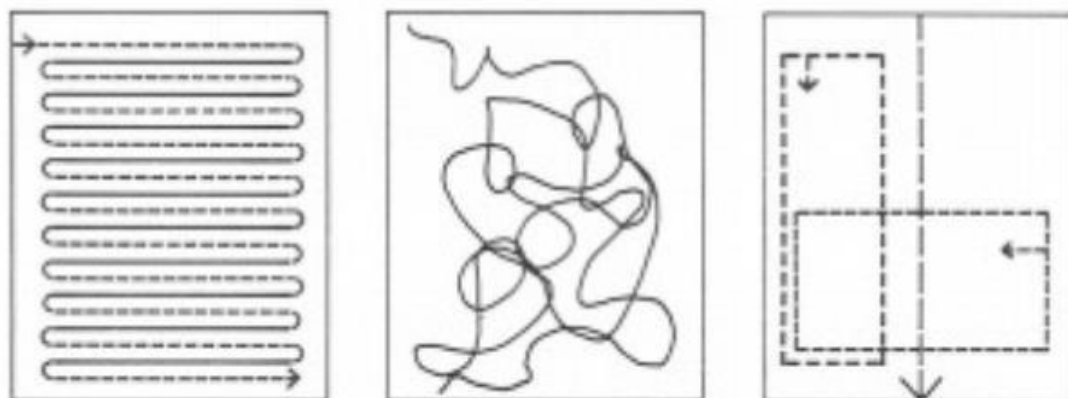


Fonte: Dondis (2015, p.76).

O **movimento** surge na aptidão da visão humana através do direcionamento do campo visual em estruturar as formas em sequência, ou em outras palavras, a capacidade de descrever tensões e ritmos compositivos nos dados visuais. O olho humano busca absorver as informações visuais e processar as manifestações estéticas, a sugestão do movimento aparece na sequência

de leitura dos dados visuais, preencher a lacuna do espaço da representação imóvel. Um exemplo claro dessa capacidade humana foi o estudo da trajetória rítmica da projeção da imagem, “o surgimento do cinema”. Dondis (2015, p. 81) afirma “que não existe o verdadeiro movimento, como nós o conhecemos; ele não se encontra no meio de comunicação, mas no olho do espectador”. A imagem 26 representa o início da sugestão do movimento.

Imagem 26: Movimento.



Fonte: Dondis (2015, p.81).

Todos os elementos visuais são considerados componentes essenciais para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação visual. Cada uma das unidades mais simples deve ser explorada e compreendida no processo de formação escolar, assim como ocorre o processo da alfabetização da leitura e da escrita. De acordo com Dondis (2015, p. 228) “ao aprender a ler e escrever, começamos sempre pelo nível elementar e básico, ‘decorando’ o alfabeto. Esse método tem uma abordagem correspondente ao ensino do alfabetismo visual”. Desta forma, compreendemos que o ensino de Arte contemporâneo precisa dar enfoque ao alfabetismo visual.

No mais, conhecer cada elemento visual possibilita a potencialidade de transmitir as informações de forma ágil e direta, mensagens visuais que podem ser captadas com simplicidade por qualquer ser humano que possa visualizá-las. Tentar negar ou ignorar essas potencialidades implica em um retrocesso na aprendizagem dos estudantes, considerando novas transformações que a tecnologia propõe à comunicação visual na contemporaneidade.

4.2 Educação Integral

Frequentemente, escutamos a célebre frase “a educação é a forma de transformar a vida das pessoas”, mas é necessário refletir sobre essa frase. Como uma escola que apresenta traços

da pedagogia tradicional, pautada na formação individualista e competitividade entre os alunos pode transformar um indivíduo socialmente? Na perspectiva da educação emancipadora, o processo de ensino não deve ocorrer exclusivamente nas quatro linhas de uma sala de aula, mas deve considerar a realidade do aluno.

A sociedade contemporânea urge por uma educação que supere a teoria utópica e busque o diálogo com as problemáticas sociais, trazendo as experiências em conectividade com o conhecimento em suas diversas áreas. Segundo Gadotti (2009, p. 09) “a educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grandes e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem”.

Acreditamos que a educação ocorre em todos os espaços e lugares, a escola não deve se prender na percepção do ensino restrito, mas no diálogo e na construção do aprendizado com a participação da comunidade, dando ênfase à diversidade cultural, uma prática que vai além dos muros da escola. Podemos, também, chamar de uma educação cidadã aquela pautada na formação polivalente, na promoção dos direitos humanos e nas melhorias sociais. De acordo com Gadotti (2009, p. 10):

É nesse sentido que a Educação Cidadã fundamenta a educação integral. De que adiantaria uma pessoa bem formada, bem-intencionada e até mesmo “bem-sucedida” economicamente, se esta pessoa for alienada, insensível aos problemas sociais, locais e planetários, e não tiver o menor cuidado ou respeito com o mundo à sua volta – ou seja, nem com as pessoas, nem com o uso da água, nem com a poluição do ar etc.?

Esse debate deve estar presente no ambiente educacional, principalmente nas ações educativas contextualizadas com os acontecimentos da atualidade, discursos meritocráticos, problemas ambientais e manifestações contra a diversidade religiosa, sexual e cultural. Desta perspectiva surge a pergunta: o professor de Arte pode contribuir para desenvolver a educação integral?

Os alunos, ao adentrarem a escola, carregam todas suas expressões culturais, memórias visuais, técnicas de produção apreendidas em práticas anteriores e suas percepções da realidade. A prática do professor de Arte necessita estar conectada a subjetividade do aluno, todos os conteúdos sobre o universo da arte devem dialogar com as experiências e as práticas, visando promover um ensino emancipador e reflexivo.

O conhecimento sobre a arte ocidental e a estética dominante estão evidenciados nos livros didáticos presentes na escola. Desta forma, é necessário que os professores de Arte promovam debates que busquem a desconstrução de ideologias hegemônicas, evidenciando o processo histórico da arte e a estrutura da produção visual das convenções artísticas através

do alfabetismo visual. Além da promoção de atividades de leitura e releitura das obras de arte, ilustrações, imagens e oficinas de manifestações culturais, os quais possibilitem as expressões dos alunos. Para Gadotti (2009, p. 12):

O papel dos educadores e das educadoras é, justamente, viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino. É mostrar que aprender faz parte da vida e que, por isso mesmo, pode e deve ser algo prazeroso e desafiador que, no final das contas, vai ter significados importantes na vida de cada pessoa. E para que assim seja, exige-se a adoção de procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais criativas, que trabalhem com as múltiplas dimensões da nossa humanidade, ainda pouco exploradas num currículo formalista e, na maioria das vezes, meritocrático.

Nesse contexto, o processo educativo se torna mais identificável e significativo para o aluno, pois ele (o aluno) aprende e relaciona a sua experiência de vida, compartilhando novas ideias de produção artística. Essa concepção contradiz as práticas pedagógicas tradicionais de ensino de Arte baseadas em atividade estruturada e reprodutiva, vinculada às datas comemorativas. A educação integral permite que todo conhecimento se articule para produzir novas leituras do mundo, transcendendo a visão redutora do universo da arte.

Uma das potencialidades da educação integral relacionada à Arte e ao alfabetismo visual, condiz com o entendimento de que as imagens transmitidas no mundo são carregadas de informações ideológicas, as quais nos impactam a todo momento e, intrinsecamente, acabam direcionando nossos discursos sobre acontecimentos sociais, culturais e religiosos. A compreensão e a análise desses dados visuais transmitidos pela mídia, dentro do contexto de ensino de Arte, permite uma visão ampla e integral das totalidades da informação, pois os acontecimentos mundiais chegam em uma velocidade feroz e ilimitada pelos meios de comunicação, o que pode modificar nossas percepções.

A criticidade, aprimorada mediante a aquisição do conhecimento acadêmico-científico, produz uma posição e uma reação, pois fazemos parte de uma sociedade e nos educamos dentro dela. Segundo as afirmações de Freire (2016, p. 87):

[...] temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo [visão do povo], que se manifesta nas formas de sua ação, reflete a sua situação do mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

A educação integral assume um posicionamento perante as desigualdades e não reproduz princípios alienantes, ao contrário, busca a desarticulação de conceitos e discursos de homogeneização na escola. No mais, reconhece as singularidades e a diversidade cultural dos alunos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos ativos e atuantes na sociedade, capazes de fazerem suas escolhas pautadas na ética, na democracia, na criatividade e no

reconhecimento identitário. O currículo de educação integral do estado de São Paulo (2020, p.18) destaca as competências da educação integral:

[...] além de estimularem a fruição estética, a contemplação, o encantamento, o desenvolvimento emocional e da linguagem, a sensibilidade, a imaginação e a crítica, a cultura e as artes são campos fundamentais de construção da própria democracia, pois, quando livres e não hierarquizadas (entre centro e periferia, ou entre alta e baixa cultura), viabilizam a pluralidade de pensamentos e expressões simbólicas vitais para uma sociedade democrática.

Na perspectiva da educação integral, o currículo deve valorizar a dimensão cultural pautado na formação multidimensional associado ao intelectual, social cultural, físico e emocional. Para que haja uma educação integral efetivamente, devemos estar norteados por um currículo que integre os diferentes contextos: saberes locais, sociais e econômicos. Além dos conhecimentos historicamente produzidos. Para Blasis (2006, p. 63):

Os currículos voltados para o âmbito das práticas escolares e para o da cultura e dos saberes produzidos pelas comunidades assumem papel fundamental. As características ambientais, culturais e históricas singulares de cada município se evidenciam por meio de uma perspectiva curricular que as acolhe e valoriza. Assim, quando os gestores apontam a necessidade de programas curriculares adequados às realidades locais, fica sugerido que percebam o currículo também como um feixe de relações, de acolhimento da diversidade, de cuidado, de proteção e convivência, do saber do território e de sua gente.

Desta forma, é necessário integrar os saberes para educar, buscando formações escolares que sejam significativas para os alunos. Assim, compreendemos que a educação integral é construída na concepção de um ensino emancipatório e na superação do individualismo, valorizando o diálogo mutuamente entre várias ciências.

4.3 O Currículo e o Ensino de Arte no Brasil

O currículo não pode ser entendido meramente como uma listagem de conteúdos, Goodson considera que “é um conceito escorregadio, na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e de arenas” (2008, pp.17-18), portanto é um conceito complexo que envolve objetivos de formação, de sociedade, teorias educacionais e pedagógicas estruturadas e reestruturadas à medida em que a sociedade se desenvolve.

Assim, o currículo é discutido de diferentes perspectivas, dependendo do campo teórico abordado. Pelas teorias tradicionais, o currículo é compreendido como uma ferramenta técnica que estrutura o conhecimento nos ambientes educacionais. Entretanto, para as teorias críticas e pós-críticas, o currículo é compreendido como uma ferramenta de poder que por

muito tempo foi usada para propagação de ideologias dominantes.

O currículo é fundamental para o desenvolvimento educacional brasileiro, relaciona-se com o processo de formação do sujeito e com a identidade nacional. Pela sua relevância social, o currículo é um campo de estudo, sendo estudado em teorias. Priorizamos Para Silva (2005), são três as teorias gerais: 1) Teoria Tradicional; 2) Teoria Crítica e 3) Teoria Pós-Crítica. Essas teorias gerais apresentam teorizações mais específicas e são discussões recorrentes entre autores e pesquisadores.

As teorias tradicionais têm foco nos métodos e técnicas de ensino. Nesta perspectiva, a educação era privilégio da elite e o conhecimento era tido como algo superficial. Carvalho Neto (2015) afirma que a teoria curricular tradicionalista ainda “resiste ao tempo e mantém-se em várias instituições de ensino que consideram ainda a aprendizagem como algo mecânico e o aluno um ser passivo, receptor dos conhecimentos”.

As teorias críticas apresentam-se como espaço de lutas contra as relações de poder e pautam-se nos ideais marxistas. Essas teorias criticam as formas como o currículo foi estruturado para favorecer a classe dominante e reproduzir essas relações.

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. (Silva, 2005, p. 33)

As teorias pós-críticas debatem sobre a necessidade da desconstrução de discursos hegemônicos e a afirmação dos grupos subjugados. Além disso, essas teorias buscam por representatividade, através do currículo, das questões raciais, étnicas e igualdade de gênero. “O que se busca superar na teoria pós-crítica do currículo é justamente essa interpretação pré-concebida da realidade, uma linguagem que esteja apartada de suas formatações fixas, voltando-se para a diversidade” (Oliveira; Oliveira; Vanzela, 2020, p. 194).

O ensino de Arte, dentro do currículo tradicional, é marcado por um ensino meramente tecnicista que imperou a partir da década de 1960. Assim, o ensino de Arte estava voltado para atividades práticas, especificamente e exclusivamente, para a produção de materiais manualmente, o que ocorria de forma desarticulada das concepções estéticas. Esse período contribuiu para a propagação da ideologia da Arte como atividade manual e técnica, conseqüentemente, desvalorizando a disciplina no currículo nacional.

Para Santos e Caregnato (2019), a desvalorização da disciplina de Arte no currículo, é

algo histórico e difundiu-se até a contemporaneidade, sendo: “desvalorizado até mesmo de modo oficial, por meio de leis e outros documentos os quais apresentam diretrizes para a educação. Essa desvalorização ocorre em virtude da própria incompatibilidade existente entre os princípios da pedagogia tecnicista e do ensino de Arte” (2019, p. 83).

Na BNCC (2017), o ensino de Arte ainda aparece de forma marginalizada, com baixa carga horária e com quatro habilidades a serem ministradas aos alunos por um professor de Arte, o qual é formado para trabalhar com apenas uma das habilidades. Nos atuais concursos públicos e processos seletivos voltados à educação básica há exigência de graduação em Artes Visuais. Entretanto, a BNCC prevê o trabalho com quatro áreas: música, dança, teatro e artes visuais.

Graças à prática da polivalência, a disciplina Arte não é vista enquanto área de conhecimento, com saberes específicos os quais precisam ser dominados pelo professor. É necessário que se tenha consciência sobre a importância do profissional formado na área específica da disciplina a ser ministrada, com efeito um professor sem formação em cada linguagem geralmente domina apenas os conhecimentos de senso comum das outras áreas (Santos e Caregnato, 2019, p. 87).

Essa questão retoma a desvalorização dada ao componente curricular de Arte, ou seja, a presença deste componente já foi assegurada tardiamente no currículo nacional, conforme veremos no capítulo seguinte, e, na contemporaneidade, notamos, ainda, a displicência dada à disciplina. Ressaltamos, também, que a reforma inicial do currículo nacional previu a retirada do componente curricular de Arte do ensino médio e o limitava a Educação Infantil e Fundamental, o que foi revisto, posteriormente, mediante protestos e notas de repúdio propagadas na mídia, os quais exigiam revisão e inclusão da Arte no ensino médio.

Santos e Caregnato (2019) afirmam que o ensino de Arte sempre sofreu e continua a sofrer uma instabilidade nas escolas brasileiras, o que conduz a uma luta constante pela permanência da disciplina no currículo nacional. Assim, o ensino de Arte sempre foi visto pelo viés tradicionalista, uma disciplina “menor”, que pode ser retirada e colocada no currículo de acordo com os interesses dos dominantes.

A partir das perspectivas crítica e pós-crítica, compreendemos que a Arte foi estruturada no currículo nacional como um componente “menor/secundário” pela valorização exacerbada do conhecimento científico lógico-dedutivo em detrimento da desvalorização do demais conhecimentos, incluindo o subjetivo, ligados à criatividade e criticidade, como no caso da disciplina de Arte. Sob tais perspectivas, o currículo nacional é estruturado e reestruturado para atender as demandas da sociedade e fortalecer o mercado de trabalho com mão de obra, o que evidencia as relações de poder debatidas por Silva (2005).

Ademais, a falta de profissionais com formação específica, em uma das quatro áreas

de Arte, nas escolas brasileiras reforça o desinteresse pelo componente curricular. Nesse contexto, o ensino de Arte é marginalizado dentro do currículo nacional, sendo que práticas pedagógicas e produções de conhecimento científico relacionados a essa área representam formas de romper com essas ideologias reducionistas.

5 ENSINO DE ARTE PELA ALFABETIZAÇÃO VISUAL

Neste capítulo debateremos sobre o ensino de Arte e alfabetismo visual no currículo nacional e demais legislações educacionais, além da formação de professores de Arte. Neste tópico, vamos levantar as legislações que regulamentam e até marginalizam a Arte no contexto educacional.

Apresentaremos, também, o contexto histórico que levou o componente curricular de Arte ser desvalorizado socialmente, o que gerou a problemática da falta de professores formados em Arte no Brasil. Além de evidenciarmos, a necessidade de professores formados em Arte nas escolas públicas distantes dos grandes centros urbanos.

5.1 Alfabetismo visual no currículo nacional

Primeiramente, o leitor deve questionar: qual o motivo e a finalidade da alfabetização visual? Percorrendo diferentes contextos e autores, encontramos discussões pontuais sobre a necessidade do ensino da temática na atualidade. Além disso, o embasamento teórico, traçado neste subtópico, reforça a alfabetização visual como elemento indispensável no processo de formação integral do indivíduo.

Outro elemento significativo neste debate, consiste no fato de vivermos em uma sociedade (re)configurada pela imagem. Desta forma, precisamos discutir de que forma a imagem é utilizada como ferramenta de propagação ideológica e qual o papel da escola frente às imposições da “sociedade virtual”.

A alfabetização visual consiste no ensino de leituras de imagens através do estudo dos elementos visuais (ponto, linha, forma e cor), além dos aspectos históricos sociais da imagem. Antes do letramento/escrita, o aluno já tem contato com o figurativo, reconhecendo cores e formas, por isso a importância de o docente trabalhar, desde os anos iniciais, a alfabetização visual.

Segundo Oliveira (2009), na contemporaneidade é necessário a alfabetização visual, haja vista a era da informação que tem privilegiado a imagem. Para a autora, a alfabetização visual é uma forma de libertação do indivíduo diante das imposições consumistas da mídia que usa a imagem para alienar os consumidores.

É nesse âmbito que o estudo das artes plásticas visuais pode auxiliar o indivíduo da sociedade contemporânea a ser mais crítico, a ampliar o seu olhar, o limite e a abrangência de sua percepção. Assim, fica nítida a necessidade da alfabetização visual, para que todo sujeito possa analisar o produto para além da embalagem; para que cada um possa ver o mundo para além da publicidade. Ver sob sua própria ótica e decidir como lhe convém o que é mais adequado e necessário a sua vida (Oliveira, 2009, p. 26).

De acordo com a BNCC, o aluno deve ser alfabetizado visualmente desde os anos iniciais e, esse trabalho deverá se expandir para os anos finais do ensino fundamental II. “No Ensino Fundamental - Anos Finais, é preciso assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais, nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos” (Brasil, 2017, p. 163).

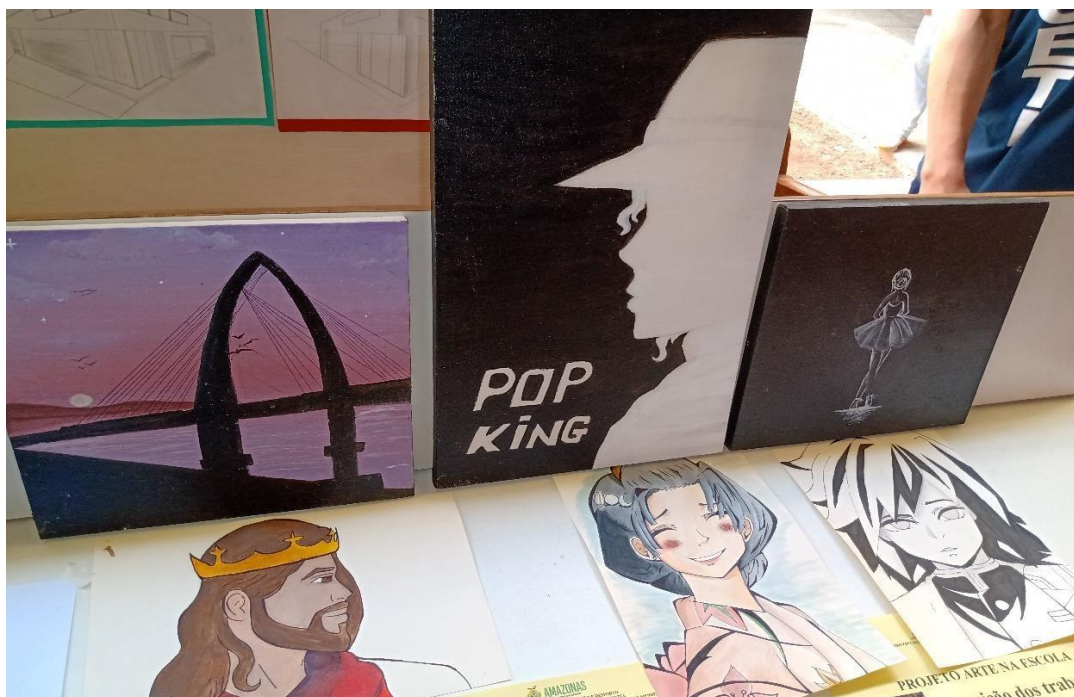
Segundo Calado (1994), é importante pontuar que o termo alfabetismo visual, na maioria das vezes compreendido apenas como o estudo sobre a leitura de imagens, se refere à capacidade de o indivíduo compreender e expressar-se por meio de um sistema de representação escrita visual.

A imagem foi uma das primeiras manifestações do sujeito, desde a pré-história, elas são importantes meios de comunicação, além de serem símbolos constituídos pelo homem carregados de informações culturais e estéticas. Para Souza (2007, p. 100), “a imagem é um elemento fundamental no processo de constituição do ser humano”.

O mundo apresenta-se repleto de intensa expressão visual. Segundo Quijano (2002), a globalização gerou uma sociedade midiática, na qual a imagem impera e tudo passou a ser reprodução e combinação. A “sociedade virtual” é uma ideia que prolonga essa imagem e propõe que as relações sociais ocorrem, cada vez mais, precisamente dentro de tramas com aquela “realidade virtual” e de algum modo tem essa consistência” (Quijano, 2002, p. 32).

Abaixo, apresentamos uma imagem que representa o cenário midiático oriundo do processo da globalização, fazendo uma crítica ao consumismo exacerbado. Nesta imagem, o homem consome todos os produtos impostos pela mídia, oriundos de marcas de grandes produtores. Nas últimas décadas, o consumismo tornou-se, entre muitas pessoas, uma doença mental gerada pela compulsividade de comprar. Nesse sentido, reiteramos a relevância da alfabetização visual como forma de romper com o padrão consumista imposto pelo capitalismo.

Imagem 27: Exposição dos trabalhos artísticos dos alunos, temas da cultura pop, propagado na sociedade midiática.



Fonte: Acervo Pessoal

De acordo com Hall (2006), o contexto histórico-cultural mundial é composto de imagens, as quais podem se constituir como ferramentas propagadoras do eurocentrismo⁷, das imposições do consumismo e das ideologias dominantes. Imagens ilimitadas que chegam todos os dias nos lares de diferentes sujeitos e culturas através da televisão e da internet, e provocam, mediante suas mensagens, mudanças significativas nas identidades desses sujeitos.

As novas tecnologias possibilitam a criação e edição de espaço cultural imagético de leitura e releitura. Diante desse contexto, a escola não pode estar à margem de tal processo, haja vista que ela (a escola) é o lugar de espaço de formação, compreensão de conhecimento e desconstrução de ideologias dominantes e aprisionadoras. Assim, a escola é um dos meios que possibilita e pode contribuir com o alfabetismo visual.

O espaço educacional apresenta-se como lugar de inúmeras possibilidades de atuação docente, pois a fonte iconográfica está presente nos livros didáticos, revistas, camisetas, além da própria tecnologia (celulares, smartphones, notebooks) presente nas mãos dos alunos. O educador possui um papel de suma importância na mediação do conhecimento sobre alfabetismo visual, proporcionando experiências que partem da identificação dos elementos

⁷ “O eurocentrismo é a perspectiva de conhecimento que foi elaborada sistematicamente a partir do século XVII na Europa, como expressão e como parte do processo de eurocentralização do padrão de poder colonial/moderno/capitalista” (QUIJANO, 2002, p. 37).

visuais que constituem a imagem até a criação e a leitura de universo de informações visuais pelo discente. Acrescentamos ainda,

Nesse sentido, e estendendo a necessidade do desenvolvimento da ação de ler imagens a todo profissional que atua no campo educacional, consideramos primordial o estudo dos conceitos de imagem e de leitura. Para tanto, ampliamos o entendimento do termo “leitura de imagens” na perspectiva de que essa ação seja um procedimento metodológico que possibilite o olhar para imagens de forma significativa e condizente com o tempo - espaço educativo em que atuamos (Souza, 2007, p. 101).

Desta forma, enquanto educadores devemos incentivar nossos alunos a terem uma leitura crítica das imagens, objetivando a formação integral dos indivíduos. Além disso, é relevante que a figura docente, principalmente durante o Ensino Fundamental, estimule os discentes a apresentarem suas ideias e visões de mundo.

Diariamente, os alunos têm contato com artes de séculos passados, bem como materiais didáticos com influências dos modelos artísticos europeus. Para tanto, alfabetizar os alunos visualmente é contribuir para a desconstrução de padrões que por séculos conduziram os moldes artísticos, nas maiorias das vezes ofuscando as manifestações artísticas dos povos originários.

Incentivar os alunos a terem uma leitura crítica das imagens é promover romper visual, presente nas ilustrações e nas obras de arte de séculos anteriores, bem como no material didático, principalmente sob a influência dos modelos artísticos europeus, presente na construção estética da arte brasileira. A partir de um olhar crítico, podemos desconstruir padrões que por séculos conduziram os moldes artísticos, nas maiorias das vezes ofuscando as manifestações artísticas dos povos originários.

Paulo Freire defende a importância da leitura de mundo como uma possibilidade de romper os padrões dominantes. Para este autor, a leitura de mundo parte de uma compreensão entre a realidade e os seus diversos contextos:

Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Adernais (*sic*), a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou “astutas”, negando de vez a pretensa neutralidade da educação (Freire, 1989, p. 7).

Desta forma, o papel da escola vai além do processo de alfabetização formal (leitura e escrita) volta-se para o processo de leitura e compreensão do mundo. De acordo com o posicionamento de Paulo Freire, o processo de leitura e compreensão do mundo pode conduzir

o aluno à libertação dos modelos dominantes. Para tanto, o educador, na contemporaneidade, precisa pensar em uma formação fora do modelo tradicional, ou seja, é preciso pensar em um ensino para além do ato de ler e escrever.

O professor deve compreender que o ensino da arte através da imagem não é mero exercício escolar, resumindo-se em atividades artísticas reprodutivas, mas propor práticas que pretendem formar como conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte em diferentes contextos. Assim, para Barbosa (2014, p. 28), a formação pela arte contribui na educação integral.

[...] não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. Leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal. Por outro lado, a arte facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador.

A possibilidade do professor de transformar a formação de seu aluno não apenas pelo domínio da linguagem verbal, mas pelo desenvolvimento de uma inteligência visual e crítica da produção da imagem contemporânea.

Fernández e Martínez (2013) afirmam que a alfabetização visual corresponde a um conjunto de competências visuais que os sujeitos podem e devem desenvolver dada a cultura imagética da sociedade contemporânea. Para esses autores, a imagem é carregada de elementos significativos e comunicativos, que passam a ser compreendidos através da alfabetização visual.

El desarrollo de estas competencias es fundamental para el normal aprendizaje del ser humano. Una vez desarrolladas, estas competencias, permiten a una persona alfabetizada visualmente el poder discriminar e interpretar las acciones visuales, los objetos, los símbolos, naturales o los provocados por el hombre, que se encuentran en su medio ambiente (Fernández e Martínez, 2013, p. 03).

Assim, a alfabetização visual é necessária em uma sociedade dominada pelas imagens. Para tanto, é preciso trabalhar essas habilidades visuais nas escolas brasileiras não de forma superficial, mas de acordo com as concepções estéticas que contribuam para a formação integral do aluno.

5.2 O ensino de Arte na legislação educacional

O ensino de Arte, assim como as demais áreas do conhecimento, possui uma trajetória de resistência nas legislações nacionais. Embora a Arte tenha sido, por décadas, uma disciplina

minimizada e até oculta dentro no currículo nacional, sua importância é inquestionável no processo formativo do aluno.

As legislações brasileiras asseguram a obrigatoriedade do ensino de Arte desde os anos iniciais até os anos finais do processo escolar. Para tanto, centralizamos nossa discussão em torno dos respectivos documentos curriculares nacionais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Arte clássica foi o marco da cultura ocidental, o que influenciou consideravelmente as manifestações artísticas dos séculos posteriores em âmbito mundial. No espaço educacional brasileiro, a influência cultural do ocidente é perceptível nas manifestações artísticas reproduzidas nas escolas e no próprio modelo de educação nacional.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) do componente de Arte, o processo de ensino dessa disciplina pauta-se nas legislações curriculares que orientam em relação ao ensino e a aprendizagem, além da promoção das manifestações culturais. Na educação básica brasileira, a disciplina de Arte constitui-se como componente curricular obrigatório a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB de 1996 e visa o “trabalho com as várias linguagens e [...] à formação artística e estética dos alunos”. (Brasil, 1998, p. 19).

Desta forma, por que a Arte foi introduzida como componente obrigatório no currículo nacional? Primeiramente, dada a sua importância de produção de conhecimento desde o princípio da história da humanidade, no qual o homem pré-histórico comunicava-se através de desenhos nas cavernas. Outro aspecto, refere-se à capacidade de o componente de Arte promover a reflexão e fomentar a aprendizagem das várias formas de linguagens.

Entretanto, historicamente, a disciplina de Arte sempre foi vista dentro da grande área das humanidades como uma disciplina “pormenor” em relação às demais disciplinas como: Português, Matemática, História, Ciências, etc. Para Alvarenga e Silva (2018, p. 1011), a disciplina de Arte sempre enfrentou adversidades, tais como:

[...] a escassez de formação nas licenciaturas para a área de Arte, a desqualificação da Arte na matriz curricular escolar, que ora apresenta uma carga ínfima, ora é ameaçada de ser excluída do sistema de educação, como se observa atualmente com a reforma em trânsito acerca do ensino médio pela Medida Provisória nº 746/2016, a qual foi transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Outro aspecto revelado por este texto e que atinge não só os professores de Arte é a falta de condições de trabalho e os baixos salários.

Segundo Brasil (1998), na escola tradicional, a Arte estava voltada para habilidades técnicas, o que ocorria de forma fragmentada e visava apenas o aspecto utilitarista da área.

Essa fragmentação do conhecimento deriva-se do paradigma cartesiano, no século XIX. Para Behrens (2011), o pensamento newtoniano-cartesiano evidenciava o homem como uma máquina e, a partir disso, surgiu o conhecimento científico lógico-dedutivo, baseado no mecanicismo e na premissa da razão absoluta. Ainda de acordo com Behrens (2011), posteriormente ao paradigma cartesiano, passou a imperar, na educação, o positivismo, tendência pautada em metodologias reprodutivas e verdades inquestionáveis.

No campo da educação, a Arte passa a ter reconhecimento científico a partir do século XX, através do desenvolvimento de pesquisas que comprovaram o elo entre arte e o processo criativo da criança. Apesar da Revolução Científica do século XX ter desencadeado um novo olhar para o ensino da Arte, Brasil (1998) argumenta que não representou avanços significativos para essa área, haja vista a perspectiva reducionista propagada de que a Arte se destinava apenas para o público infantil.

A disciplina de Arte está incluída na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (nº 4.024/71), durante o período do Regime Militar, sendo denominada de Educação Artística meramente como atividade educativa e não como disciplina obrigatória. A criação dessa atividade educativa gerou um sério problema relacionado principalmente à falta de profissionais da área.

Para suprir tal demanda, foram criados cursos polivalentes de curta duração. A polivalência é uma marca da Lei nº 5.692/71, e a Educação Artística foi concebida como a formação de um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa. Esse modelo nunca foi possível na sua integralidade, também pela dificuldade de formar profissionais inicialmente em dois anos e, posteriormente, em quatro (Alvarenga e Silva, 2018, p. 1010).

Certamente, esse foi um dos maiores entraves enfrentados pelos profissionais da área de Educação Artística no Brasil, trabalhar com as quatro formas de linguagens artísticas: Dança, Teatro, Música e Artes Visuais (Artes Plásticas) sem uma formação específica. O fator agravante dessa situação, consistiu na ínfima carga horária reservada à disciplina. Assim, surgiu o grande dilema que perdura até a contemporaneidade em torno do componente de Arte: a elevada quantidade de conteúdo a ser ministrado em uma ínfima carga horária.

A modernidade marcou significativamente as diversas áreas do conhecimento, incluindo a disciplina de Arte, a qual passou a receber fortes influências dos movimentos culturais das vanguardas. Esses movimentos vanguardistas foram essenciais para aflorar os debates que determinaram as novas estruturas no currículo nacional no componente de Arte.

Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394/96), o componente de Arte é considerado uma disciplina obrigatória na educação básica e denominada de Arte e não mais de Educação Artística, conforme previu a LDB (nº 4.024/71) anterior. De acordo com o Art. 26, parágrafo 2º da Lei 9.394/96: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”.

As orientações curriculares mais recentes sobre o componente de Arte da Base da BNCC (Brasil, 2017). Neste documento, o componente de Arte apresenta-se dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias e visa contribuir para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade (Brasil, 2017).

A BNCC também apresenta seis dimensões de conhecimento para o ensino de Arte, sendo elas: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. De acordo com o currículo: “Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola” (Brasil, 2017, p. 194). No entanto, essas novas reformulações, apesar de ampliarem as possibilidades do conhecimento sobre Arte, não desestruturam décadas de marginalização da disciplina. A BNCC/2017 apresenta perspectivas variáveis para o contato com as dimensões do conhecimento nas aulas de Arte, mas diminui a carga horária da disciplina de 80 horas anuais para 40 horas anuais.

Apesar de todos os debates acerca da importância do ensino de Arte na contemporaneidade e das possibilidades de desenvolvimento do conhecimento através das linguagens artísticas, nos deparamos com um novo currículo (BNCC/2017) que reduz ainda mais uma carga horária já tida como insuficiente para o quantitativo de conteúdo a serem ministrados aos alunos. Esse fato só corrobora nossa perspectiva de como a disciplina de Arte é segregada no currículo nacional.

No ensino fundamental, além das linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais), propostas desde a LDB/1996, a BNCC/2017 incorporou também a temática denominada de Arte Integrada. Essa temática “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2017, p. 197). A questão que fica, diante dessas “novidades” advindas com a BNCC/2017, é: que conhecimento artístico levar para o aluno em 40 horas anuais de aula, diante de um repertório incalculável de temáticas?

Assim, podemos refletir sobre o seguinte aspecto: como fica a qualidade das aulas de Arte dentro dessa carga horária ínfima? Diante dessa realidade, não podemos esperar resultados tão satisfatórios em relação ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Arte, considerando a impossibilidade de o docente aplicar todos os conteúdos previstos no currículo nacional dentro da carga horária estabelecida, o que nos leva a debater um outro aspecto relacionado formação dos professores de Arte no Brasil.

5.3 Formações de professores de Arte

O debate acerca do ensino de Arte nos remete a temática da formação de professores nesta área. A formação de professores, no Brasil, sempre foi vista de forma superficial. Como exemplo temos o fato do componente de Arte ter sido instituído como disciplina obrigatória nas escolas brasileiras sem o planejamento na formação de profissionais na área.

Esse processo de instituição da disciplina de Arte de maneira desordenada gerou prejuízos irreparáveis a sua história, pois propagou-se uma visão reducionista do ensino desta disciplina. Na atualidade, ainda nos deparamos com jargões depreciativos a respeito do ensino de Arte e dos professores desta disciplina. Neste subtópico, debateremos a formação de professores enfatizando a necessidade de quebras de paradigmas dominantes.

No Brasil, a formação de professores de Arte, a nível de graduação e pós-graduação, sempre esteve em segundo plano, pois apesar das demandas da sociedade, essa formação ainda é limitada. Há regiões em que faltam profissionais específicos para atuar na disciplina de Arte. Outro fator preocupante está relacionado ao desinteresse na formação continuada em Arte, algo estrutural relacionado à desvalorização da disciplina no âmbito do ensino.

Saviani (2009) argumenta que o problema da formação de professores no Brasil configurou-se a partir do século XIX, mas, antes deste período, houve a necessidade de formação de professores para atuarem nas universidades e colégios entre os séculos XI a XVII. Segundo o autor, a “formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (Saviani, 2009, p. 150).

De acordo com Vieira, Gonçalves e Henrique (2018), a disciplina de Arte sempre esteve depreciada no currículo nacional. Na perspectiva desses autores, a desvalorização da Arte no currículo nacional verifica-se pelo grau de inferioridade tanto nas políticas públicas quanto nos contextos escolares. Assim, a Arte, no currículo nacional, sempre foi colocada de forma desestruturada, o que implica em prejuízos à formação dos alunos.

No debate sobre formação de professores da atualidade, não podemos deixar de mencionar uma problemática que só atrapalha o processo de ensino no país: a resistência de muitos docentes em buscar formação continuada. A educação é complexa e requer profissionais formados para lidar com as constantes mudanças na sociedade. Segundo Cortella (2014, p. 21), o educador que possui essa visão reducionista sobre formação continuada é um reprodutor de “velhos” paradigmas e “incapaz de fazer o novo”.

A história da formação de professores de Arte, no Brasil, ocorreu a partir da criação da disciplina de Educação Artística. Após a disciplina de Arte entrar como componente obrigatório na primeira LDB (nº 4.024/71), surge uma problemática: a falta de profissionais para a disciplina, a partir disso, constatou-se a necessidade dos cursos de formação em Educação Artística.

Nesse cenário, a disciplina de Educação Artística passa a ser ministrada por diversos profissionais que não eram da área ou possuíam formações polivalentes, o que gerou e propagou uma visão reducionista da disciplina.

Deve-se ressaltar de como, em sua maioria a formação do professor em Artes, não é levada em consideração para a atuação docente. O professor da educação básica em sua função polivalente tem de abarcar tal disciplina, em alguns casos sem nenhuma competência, em outros casos se tornar um pesquisador de práticas e metodologias a fim de tornar tal processo menos enfadonho e cansativo, para ambos os lados, professor x discente (Vieira; Gonçalves; Henrique, 2018, p. 04).

A LDB nº 9394/96 reforça a obrigatoriedade do componente de Artes na educação básica, o que remete a necessidade de professores com formação em Artes.

De acordo com Alvarenga e Silva (2018), a formação dos professores de Arte, na perspectiva dos cursos de polivalências, levou a uma divergência e contradição entre os profissionais da educação brasileira. Esses profissionais dividiram-se “entre o desejo dos professores de atender aos desafios da profissão e as condições objetivas de formação e atuação” (Alvarenga e Silva, 2018, p. 1010).

Nos anos seguintes, a formação de professores baseou-se nas novas tendências pedagógicas e novas metodologias que primavam pelo processo de ensino e valorizavam a figura do aluno e suas manifestações individuais. Sobre esse período, o PCN de Arte (1998, p. 24) afirma que: “O ensino de arte volta-se para o desenvolvimento natural do aluno, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo”.

No ano de 2016, foi implementado no currículo nacional a Lei nº 13.278/2016. Para Alvarenga e Silva, a Lei nº 13.278/2016 estabeleceu a obrigatoriedade da formação docente

específica em uma das linguagens artísticas: dança, teatro, música e artes plásticas (visuais). A partir disso, temos uma abordagem de ensino de Arte mais específica no contexto das linguagens artísticas.

E, o que cada linguagem artística compreende no processo de formação, segundo a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental?

Quadro 4: Linguagens artísticas de acordo com a BNCC de 2017.

FORMAÇÃO DENTRO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS DA BNCC DE 2017	
Artes Visuais	Processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.
Dança	Constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicadas no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.
Música	Expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.
Teatro	Instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é o lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores.

Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil, 2017.

Apesar da BNCC de 2017 apresentar uma linguagem artística mais específica, sua homologação gerou polêmicas entre os professores de Arte, os quais se veem diante dos desafios da redução de carga horária e dos novos componentes disciplinares e interdisciplinares atrelados à disciplina. Para tanto, pensar em formação de professor na área de Arte no Brasil requer uma minuciosa análise sobre a problemática que imperou, desarticulou e minimizou por décadas essa disciplina tão importante na formação do indivíduo.

6 PINCELANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos ao leitor o contexto desta pesquisa, o cenário em que ocorreu, as três escolas participantes e o perfil das três professoras entrevistadas. Além das descrições dos locais investigados, também, incluímos as imagens desses locais para que o leitor visualize os *locus* desta pesquisa.

Este capítulo é composto por dois tópicos denominados de 1) Pintando a tela e 2) Perfil das entrevistadas.

6.1 Pintando a tela

Imagem 28: Vista aérea da cidade de Humaitá-AM.



Fonte: <https://portalamazonia.com/noticias/cidades/projeto-internacional-quer-transformar-humaita-na-capital-ambiental-do-amazonas>. Autor: Desconhecido.

A imagem acima trata da vista aérea da cidade, *locus* desta pesquisa, registrada a partir da orla da cidade. Humaitá-AM tem 154 anos e é uma cidade situada no sul do Amazonas. A economia local é baseada, segundo Meirelles *et al.* (2018), no garimpo de ouro no Rio Madeira e no cultivo da soja.

As rodovias são um grande marco na cidade de Humaitá, pois elas possibilitam um fluxo contínuo de produtos e pessoas na cidade, o que acaba refletindo na cultura local. A BR 230 (Transamazônica) passa no meio da cidade e se encontra com a BR 319 a qual possibilita o tráfego à cidade de Porto Velho-RO em uma distância de 200 KM (Carmo, 2021, p. 75).

Na cidade de Humaitá-AM há várias escolas estaduais administradas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), órgão integrante da Administração Direta do Poder Executivo. A criação desta secretaria ocorreu no ano de 1946 através da Lei 1.594, na data de 5 de janeiro de 1946. A princípio era denominada Diretoria Geral de Educação e Cultura e, posteriormente, houve diversas mudanças em sua nomenclatura nos anos de 1953, 1955 e 1991. Atualmente é denominada Secretaria de Educação de Estado e Qualidade do Ensino pela Lei 2.600, de 04 de fevereiro do ano de 2000.

Secretaria de Educação de Estado e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC-AM) tem como finalidades:

I – a formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da Política Estadual de Educação;

II – a execução da Educação Básica: ensino fundamental e médio e modalidades de ensino;

III – a assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino;

A Secretaria de Educação de Estado e Qualidade do Ensino do Amazonas, atualmente, possui uma rede de ensino com 359 escolas no interior do estado e 136 escolas na capital, dividida em 4 coordenadorias distritais. Além de um quadro de servidores da educação de 33.893 entre professores, auxiliares administrativos e merendeiras.

A Coordenadoria Regional de Humaitá, no estado do Amazonas, possui um quadro de servidores no quantitativo de 204 docentes, 21 pedagogos e 101 administrativos, totalizando 326 servidores da educação. Está localizada na rua S 1, nº 351, no Bairro Novo Centenário, como anexo da Escola Estadual Álvaro Botelho Maia.

A presente pesquisa será aplicada em três escolas estaduais da zona urbana do município de Humaitá-AM. A cidade de Humaitá fica localizada no sul do estado do Amazonas e tem aproximadamente 57.195 habitantes, segundo dados do censo de 2021.

Há no município de Humaitá-AM sete escolas sob a responsabilidade do estado, sendo que uma oferta Ensino Fundamental I, três ofertam Ensino Fundamental II e três ofertam Ensino Médio. Para esta pesquisa foram selecionadas as três escolas do Ensino Fundamental II, considerando que, a partir desta etapa, a disciplina de Arte deverá ser ofertada,

obrigatoriamente, por um profissional formado (graduado) na área de Arte ou que tenha uma especialização no ensino de Arte. As escolas de Ensino Fundamental selecionadas para a pesquisa foram: 1) Escola Estadual Duque de Caxias, 2) Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora e 3) Escola Estadual Álvaro Maia.

A Escola Estadual Duque de Caxias é uma instituição de ensino de referência na educação de Humaitá. A escola recebeu o nome em homenagem ao do patrono do exército brasileiro Duque de Caxias e está localizada na rodovia transamazônica no município de Humaitá-AM. A instituição educacional funciona em três turnos, oferecendo no período diurno o ensino fundamental II e o projeto avançar. No turno noturno oferta o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos EJA.

Imagem 29: Escola Estadual Duque de Caxias.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

A Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora foi fundada em 24 de maio de 1941 com a finalidade de estabelecer o ensino de acordo com os dogmas da fé cristã católica, através do sistema salesiano de educação, que formou várias gerações da sociedade humaitaense.

A partir de alguns anos atrás, a diocese do município de Humaitá estabeleceu convênios com a secretaria de educação e qualidade de ensino do Amazonas, ofertando o ensino fundamental I e II. Deste período até os dias atuais, o ensino dessa instituição passa ser de gestão e administração do estado, inclusive a contratação de professores formados em respectivas áreas do conhecimento.

Figura 30: Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

A escola estadual Álvaro Maia é considerada uma das primeiras escolas do município a ofertar em seus primeiros anos de sua fundação, o ensino do segundo grau estabelecido na lei 5.692/1971, mudou a organização do ensino no Brasil, onde o segundo grau passou a ter o objetivo de profissionalização. Com as novas reformas nos anos seguintes na educação, principalmente com a nova lei de diretrizes e base da educação nacional, lei 9.394 do ano 1996, a instituição passou por reformas e estabeleceu como priorização o ensino fundamental II e o ensino médio.

Nos anos seguintes, uma nova reordenação do ensino feita pela secretaria de educação do estado através da coordenação regional determinou que a escola estadual Álvaro Maia ofertasse somente o ensino fundamental II.

Imagem 31: Escola Estadual Álvaro Botelho Maia.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

As escolas referenciadas são de suma importância na formação e no desenvolvimento da comunidade humaitaense, proporcionando ao público discente a continuidade de cada etapa da educação básica.

6.2 Perfil das entrevistadas

As professoras selecionadas para esta pesquisa são todas do sexo feminino e fazem parte do quadro permanente da rede estadual de ensino do município de Humaitá-AM. Essas docentes atuam na disciplina de Arte, no ensino fundamental II, das respectivas escolas: Escola Estadual Duque de Caxias, Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora e Escola Estadual Álvaro Maia.

As entrevistas com as professoras ocorreram nos seus locais de trabalho, de acordo com a disponibilidade de horário de cada servidora. Apresentamos, a seguir, um quadro com o perfil das professoras entrevistadas, pautado nas perguntas do primeiro grupo (1 a 4) do roteiro em anexo. Para o delineamento das análises dos discursos das docentes e, reiterando o compromisso com anonimato da pesquisa, optamos em substituir os nomes das professoras entrevistadas por pseudônimos femininos de artistas da pintura brasileira, sendo elas:

Quadro 5: Perfil das entrevistadas.

Ordem	Pseudônimos	Formação Inicial	Pós-graduação
Professora 1	Tarsila do Amaral	Licenciatura em Artes Visuais.	Especialização em Tecnologia nas práticas pedagógicas
Professora 2	Anita Malfatti	Normal Superior	Não possui
Professora 3	Djanira	Normal Superior	Não possui

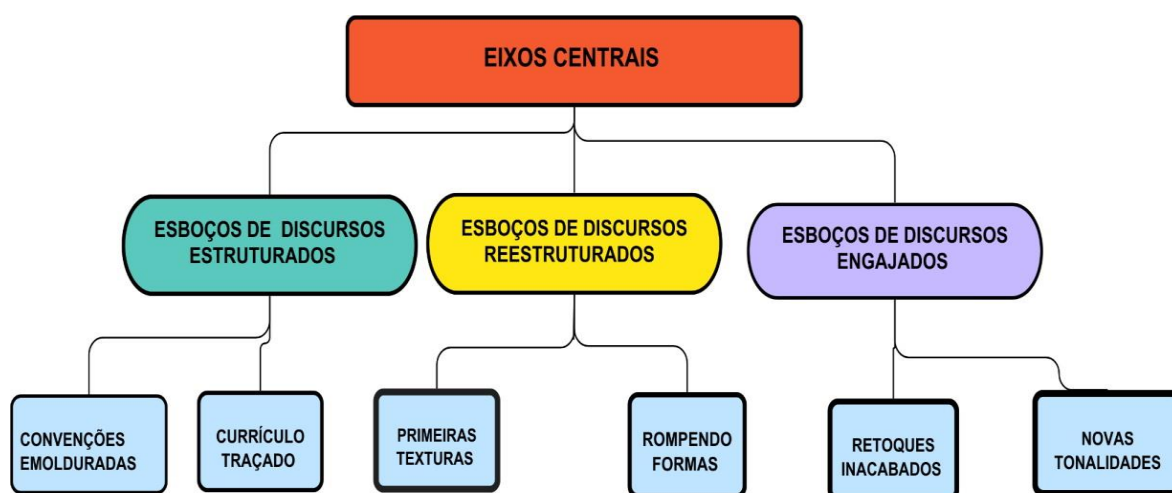
Fonte: De autoria do próprio autor, 2023.

Este perfil será analisado no capítulo seguinte, de forma articulada as questões da entrevista.

7. DA CONFEÇÃO DAS TELAS AOS NOVOS SIGNIFICADOS

Neste capítulo apresentaremos as entrevistas realizadas com as três professoras de Arte do Ensino Fundamental II da rede estadual do município de Humaitá-AM. As entrevistas estão dispostas através de eixos centrais e subeixos de análise, conforme a figura 32.

Figura 32: Eixos centrais de análise da pesquisa.



Fonte: De autoria do próprio autor, 2024.

A análise foi realizada a partir de três eixos centrais, sendo que para cada eixo central há dois subeixos. A nomenclatura dos eixos e dos subeixos fazem referências a elementos da linguagem artística e buscam atender os objetivos específicos propostos nesta pesquisa, sendo eles:

I) Esboços de discursos estruturados

- a) Convenções emolduradas
- b) Currículo traçado

II) Esboços de discursos reestruturados

- a) Primeiras texturas
- b) Rompendo formas

III) Esboços de discursos engajados

- a) Retoques inacabados
- b) Novas tonalidades

A escolha do termo “esboços” ocorreu pelo significado da palavra no contexto de Arte, simbolizando um delineamento inicial e inacabado desta pesquisa, pois acreditamos que os

discursos relatados pelas entrevistadas são marcos primários dentro de uma realidade complexa: o processo de ensino de arte. Enquanto os:

Discursos são maneiras de se referir a um determinado tópico da prática ou sobre ele construir conhecimento: um conjunto (ou *constituição*) de ideias, imagens e práticas, que suscitam variedades no falar, formas de conhecimento e condutas relacionadas a um tema particular, atividade social ou lugar institucional na sociedade. (Hall, 2016, p. 26 - itálico do autor).

O primeiro eixo central denominado **Esboços de discursos estruturados** apresenta os discursos das entrevistadas voltadas às correntes tradicionalistas do ensino, ou seja, pautados em convenções padronizadas que, infelizmente, ainda estão enraizadas no ensino e dificultam o desenvolvimento da alfabetização visual nas escolas públicas da rede estadual do município de Humaitá-AM. No subeixo “Convenções emolduradas” apresentam-se práticas pedagógicas e discursos padronizados que, por décadas, vêm se perpetuando no âmbito educacional. Já o subeixo “Currículo traçado” apresenta discursos que amarram as práticas pedagógicas ao currículo tradicionalista.

O segundo eixo central denominado **Esboços de discursos reestruturados** narra os primeiros discursos das entrevistadas que demonstram a tomada de consciência quanto a necessidade de trabalhar a alfabetização visual nas escolas estaduais do município de Humaitá-AM. O subeixo “Primeiras texturas” discorre sobre as percepções afirmativas e práticas pedagógicas do alfabetismo visual. Enquanto o subeixo “Rompendo formas” discorre sobre a quebra de padrões tradicionalistas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas com a temática da alfabetização visual.

O terceiro e último eixo central é denominado **Esboços de discursos engajados**, neste há relatos das perspectivas e anseios das entrevistadas em relação às melhorias no trabalho docente e da valorização da disciplina de Arte, bem como nas práticas pedagógicas que transpõem o currículo tradicional. O subeixo “Retoques inacabados” trata dos relatos voltados às percepções de melhores condições de ensino. Por fim, o subeixo “Novas tonalidades” apresenta discursos afirmativos das entrevistadas com o trabalho da alfabetização visual em suas práticas pedagógicas, o que representa o rompimento com um ensino tradicionalista.

Durante a entrevista, com as professoras da disciplina de Arte, foram realizadas treze (13) perguntas, conforme roteiro inicial disponibilizado no anexo desta dissertação, as quais foram agrupadas para análise de acordo com o tipo de discurso. O primeiro bloco das perguntas, de 1 a 4, corresponde ao perfil profissional das entrevistadas. O segundo bloco, de 5 a 10, corresponde à concepção e ao trabalho com alfabetismo visual. O terceiro bloco, de 11

a 13, corresponde às condições de trabalho (materiais e espaços) para o desenvolvimento da disciplina de Arte nas escolas pesquisadas.

Entretanto, apesar da identificação de três blocos temáticos, optamos por analisá-las conforme os eixos centrais descritos na figura 32, o que não prevê ordem específica de perguntas e respostas, mas correlaciona-se com a técnica de análise proposta neste trabalho: a interpretação. Partimos do pressuposto que os eixos centrais estabelecidos favorecem uma análise mais pertinente ao campo teórico aqui adotado (pós-crítico) e a técnica de análise dos dados produzidos.

7.1 Esboços de discursos estruturados

Concentramos, neste eixo, os discursos estruturados que se perpetuam no ensino brasileiro, falas retrógradas que imperam no contexto escolar, considerando que se tornaram convenções emolduradas de difícil desarticulação por serem traçadas por paradigmas dominantes. Assim, caracterizam-se como discursos/falas dominantes infiltrados no contexto escolar e nas práticas pedagógicas de muitos docentes.

De acordo Hall (2016), a representação cultural se relaciona a práticas de produção de significados e sentidos que “regulam”, “organizam”, “estruturam” e “formalizam” a sociedade. Desta forma, a partir da estruturação de significados dentro de uma cultura é difícil promover a desestruturação.

Sommer (2007) debate sobre a ordem existente no discurso escolar, ou seja, os discursos que imperam nas escolas são articulados e controlados pelos currículos, os quais são aprovados pelo poder legislativo. Ainda de acordo com o autor,

[...] as práticas discursivas da escola obedecem a um ordenamento prévio, que os enunciados obedecem a regras de formação específicas, que alguns ditos são sancionados e outros interditados. Enfim, que o que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso (Sommer, 2007, p. 59).

As vertentes teóricas dos Estudos Culturais, dos Estudos Decoloniais e do Pós-Estruturalismo apresentam-se como possibilidades na desconstrução de discursos hegemônicos que imperam em diferentes contextos sociais, entre eles a escola. A contribuição dada pelos teóricos dessas vertentes é significativa para a desestruturação desses discursos hegemônicos.

7.1.1 Convenções emolduradas

Classificamos como convenções emolduradas as narrativas que evidenciam discursos pautados em ideologias dominantes e reduzem a arte a uma disciplina menor no currículo nacional. Discursos que estão estruturados e impregnados no dia a dia, falas que são proferidas habitualmente no contexto educacional, mas que precisam ser revistas e encaradas como algo a ser desarticulado.

Djanira evidenciou, em sua narrativa, acerca da percepção que alunos, professores e comunidade em geral têm sobre arte ao afirmar: “[...] a maioria dos alunos acham que a arte é só desenhar e pintar”. Infelizmente, esse é um posicionamento hegemônico e cultural no país, a arte é desvalorizada em todos os espaços e mais ainda no âmbito educacional, tanto que se tornou componente curricular obrigatório a partir da LDB de 1996.

[...] a desvalorização do ensino de Arte é um problema sistêmico que extrapola o âmbito das legislações educacionais e não pode ser considerada uma questão nova ou mesmo exclusividade posta apenas pela MP nº 746 - recentemente alvo de críticas [...], já há longa data o ensino de Arte sofre descrédito e instabilidade na escola brasileira (Santos e Caregnato, 2019, p. 95).

E, recentemente, o componente curricular de Arte enfrentou mais um processo de marginalização no currículo nacional, quando a Medida Provisória nº 746, de 2016, excluiu a obrigatoriedade do componente curricular de Arte do Ensino Médio e restringiu ao ensino infantil e fundamental. O texto passou a ser revisto, em meios aos protestos e notas de repúdio da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) e outras organizações, passando a ser implementado como componente obrigatório no Ensino Médio com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Essa situação é exposta por Santos e Caregnato (2019, p. 89), ao afirmarem que “a Arte nunca foi uma presença estável no ensino de nosso país”. Esses autores (Santos e Caregnato, 2019) listam vários motivos que levaram à “instabilidade” da presença da disciplina de Arte no currículo nacional, dentre eles o ensino polivalente, efetivado na década de 1970, no qual um único professor era responsável por trabalhar várias linguagens.

Essa perspectiva polivalente ainda predomina no cenário local de ensino, pois **Anita Malfatti** relata que em Humaitá-AM “não há professor na área de arte” e, por isso, professores de outra área precisam ministrar a disciplina.

No início do mês de janeiro de 2024, a SEDUC/AM abriu inscrições para Processo Seletivo para contratação de professores em diversas áreas do ensino, Edital N°

01/2023/2024⁸, sendo que para a disciplina de Arte, para a cidade de Humaitá-AM, foi disponibilizado apenas 01 (uma) vaga.

A disciplina de Arte não pode ser compreendida como um apêndice ou complemento de carga horária, sendo delegada a qualquer docente sem formação específica. Quanto aos professores de outras formações atuarem na disciplina de Arte, Santos e Caregnato (2019, p. 90) ressaltam:

Da mesma maneira, é comum encontrar professores de outras áreas de estudo lecionando a disciplina de Arte, pela simples necessidade de complementação da sua carga horária de trabalho dentro de uma mesma escola. Essa prática de contratação de profissionais sem formação fragiliza a disciplina e, na maioria das vezes, impede o reconhecimento da necessidade de permanência do ensino de Arte na educação básica.

De fato, na cidade de Humaitá não há esse reconhecimento sobre a necessidade de contratação de professores formados em Arte pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM). Haja vista que das três professoras entrevistadas, apenas Tarsila tem formação acadêmica em Arte, enquanto Anita e Djanira têm formação em Normal Superior e não possuem especialização em Arte.

Acrescentamos a este debate o posicionamento de **Djanira e Tarsila do Amaral**, quando indagadas se houve alguma formação continuada na disciplina de Arte ofertada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC/AM), a resposta das entrevistadas foram:

Durante esses quatro anos que eu trabalho com Arte, não. Se teve, não me informaram” (**Djanira**).

Infelizmente pelo Estado não. Não teve nenhuma (**Tarsila do Amaral**).

Essas questões retomam a discussão inicial deste subeixo sobre a desvalorização da disciplina de Arte no currículo nacional, pois identificamos convenções significativas que reduzem o ensino de Arte no município de Humaitá-AM. Além disso, reforça a disparidade entre a Arte e as demais disciplinas hegemônicas.

Outro ponto, embasado nas convenções emolduradas do processo de ensino identificadas, está relacionado à falta de materiais para as aulas práticas da disciplina de Arte. Quando perguntado às professoras sobre as principais dificuldades para o desenvolvimento de atividades que contemplem o alfabetismo visual, as respostas de **Tarsila do Amaral e Anita**

⁸ Disponível do endereço eletrônico: <http://www.seduc.am.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/EDITAL-No-01-PSS-2024-REGULAR-ESPECIAL-E-MEDIAcaO-TECNOLoGICA-SEDUC.pdf>

Malfatti foram:

Eu acho que a dificuldade está na própria escola, porque não tem material disponível e quando a gente pede dos alunos, eles também não trazem. Então, assim, para você tirar do seu próprio bolso, a questão continua mais cara. Mas assim, tem que ter. Eu acho que a escola tem que se organizar, porque na verdade a escola já não tem laboratório de Arte para fazer as atividades práticas. Então, a gente acaba improvisando uma sala de aula. E, essa não organização e a falta de material deixa a desejar (**Tarsila do Amaral**).

A minha maior dificuldade são os materiais, que a própria escola não fornece. A gente tem que estar atrás, pedindo, e, são poucos os materiais que tem. Não sei se é em todas as escolas, mas acredito que sim. E, ainda, tem que dar para o ano todinho. Para o ano todinho! Então, tem que ter mais [...] pincéis, tintas, essas coisas (**Anita Malfatti**).

A falta de materiais didáticos e pedagógicos é uma realidade estrutural neste país. As escolas públicas brasileiras não recebem recursos suficientes para atender as demandas de cada disciplina, ou, com verba reduzida, priorizam-se os materiais de disciplinas consideradas em primeiro plano. Para o desenvolvimento das aulas práticas de Arte, em todos os níveis, são necessários materiais específicos deste componente, objetivando atingir as competências visuais propostas. Entre tantos materiais que poderiam ser usados nas aulas, porque somente são disponibilizadas tintas e pincéis artísticos. E outros?

Essa falta de materiais didáticos e pedagógicos nas escolas públicas brasileiras correlacionam-se, em parte, com as concepções enraizadas das tendências pedagógicas tradicionalistas do ensino, as quais, por décadas, figuraram o professor e o livro didático como único instrumento necessário ao processo de ensino. Neste ponto, corroboramos com Carvalho Neto (2015, p. 405), quando afirma: “cabe ao professor lançar mão de variados recursos e estratégias para elaboração de sua aula”.

No componente curricular de Arte, o professor precisa de diversos materiais para o desenvolvimento de suas aulas práticas e o aluno necessita ter contato com os elementos visuais, além de experimentar e explorar esses elementos. Assim, não cabe ao professor ou ao aluno comprar os materiais a serem utilizados nas aulas da disciplina de Arte e nos demais componentes curriculares, mas ao poder público.

7.1.2 Currículo traçado

Neste subeixo, unificamos os discursos que representam estruturas do currículo já estabelecidas e que prendem as práticas pedagógicas docentes ao currículo tradicionalista.

Estruturas curriculares fechadas, as quais criam barreiras entre ensino e práticas pedagógicas contemporâneas. Como podemos observar no relato da **Tarsila do Amaral** e **Anita Malfatti**, quando indagada sobre a carga horária de disciplina de Arte lecionada, se seria uma carga horária somente para disciplina de arte ou uma complementação?

Neste ano, eu fiquei com carga de Arte e Ensino Religioso aqui no Álvaro Maia. E, lá no GM3, eu fiquei com a carga de Arte, porque como teria a mudança, que iria ser o ensino igual no CETI, integral. Aí, como este ano não teve, houve essa complicação e voltou para o ensino regular. Então, faltou carga aqui, né. Então, eu peguei a complementação de Ensino Religioso para poder fechar a carga (**Tarsila do Amaral**).

Somente para a disciplina de Arte, mas complementa também com o Ensino Religioso, porque não dá 20 horas. Sim, não dá 20 horas, tem essa complementação (**Anita Malfatti**).

A docente **Tarsila do Amaral** relata acima um dilema enfrentado não só por ela, mas por vários professores na rede estadual em relação ao fechamento da carga horária com a disciplina de sua formação e em uma única escola. A carga horária da disciplina de Arte é baixa, para completar (quantitativo de hora/aula em sala de aula), ao docente é ofertado uma carga complementar na própria escola ou em outra escola. Nesse contexto, o professor fica à mercê de um currículo traçado, o que acaba comprometendo o rendimento profissional do docente, o qual tem que ficar se desdobrando entre uma escola ou outra e entre uma disciplina e outra.

A imposição de complementação de carga horária caracteriza-se como um fator negativo ao ensino de Arte, considerando que o docente deixa de executar práticas curriculares e extracurriculares pelas idas e vindas diárias entre escolas. Esse fator implica negativamente no processo formativo do aluno.

O currículo tradicional impera em muitos espaços de ensino e práticas pedagógicas docentes, afinal “os padrões de funcionamento de escolarização tendem à homogeneização. A escola tem desempenhado um papel enquanto mecanismo de normalização social” (Sacristán, 1995, p. 83). Neste contexto, a Arte é vista como uma disciplina menos significativa por não estar diretamente correlacionada à razão, mas à emoção.

O currículo tradicionalista é visto a partir da perspectiva de poder centrado exclusivamente no Estado. Assim, foi traçado um currículo pautado em estruturas hegemônicas, o currículo progressista e tecnocrático, que passou a ser discutido em outras perspectivas somente a partir da queda dos paradigmas dominantes no ensino (Behrens, 2011). Esse currículo progressista e tecnocrático contribuiu para a marginalização do componente

curricular de Arte, haja vista a desvalorização do conhecimento subjetivo.

Uma prática pedagógica identificada como traçada pelo currículo tradicional diz respeito ao planejamento das aulas de Arte: “As minhas aulas de Arte são planejadas através de recursos como o livro didático, que eu utilizo muito, é o que tem. Os alunos têm um livro de Arte interdisciplinar, Língua Portuguesa e Arte, mas eu utilizo o livro” (**Djanira**).

O livro didático continua a ser o grande orientador no planejamento de **Djanira** e de muitos outros professores na atualidade. Há uma resistência, por parte de muitos professores, em trabalhar com outras ferramentas pedagógicas, além do livro didático. O livro didático trata-se de uma ferramenta emanada pelo currículo nacional. Nesse ponto, o leitor deve estar se perguntando: Qual é o problema com o livro didático?

De acordo com Bittencourt (1997), o livro didático é um produto cultural que apresenta valores e ideologias. Nesse aspecto, ressaltamos o fato de os livros didáticos que chegam ao Estado do Amazonas e as escolas públicas do município de Humaitá-AM serem produzidos nas regiões metropolitanas, no qual estão situadas as grandes editoras, especificamente nos eixos Rio e São Paulo. Embora o livro didático seja produzido a partir de temáticas nacionais do currículo, não contempla temáticas regionalistas e, por isso, apresenta-se de forma descontextualizada da realidade do aluno. Logo, por esse motivo não deve ser a única ferramenta utilizada no planejamento das aulas.

Sobre o livro didático, Luckesi (1994, p. 145), corrobora:

[...] o livro didático é um veículo de comunicação importante dentro do sistema de ensino; porém, não pode ser assumido acriticamente. Deve ser selecionado e utilizado de forma crítica, para que não sirva de veículo de conteúdos, métodos e modos de pensar que estejam em defasagem com a perspectiva que desejamos adotar.

Importa refletir, também, que o livro didático, às vezes, constitui-se como a única ferramenta pedagógica disponibilizada ao professor. Nesse contexto, surge a importância das formações e desenvolvimento profissionais, pois entendemos que, em meio a tantas mudanças sociais, o professor deve apropriar-se das novas discussões teóricas sobre ferramentas pedagógicas e metodológicas disponíveis digitalmente para uso nos planejamentos de ensino e nas salas de aulas.

7.2 Esboços de discursos reestruturados

Neste subeixo, unificamos, para análise, os discursos das entrevistadas que representam a tomada de consciência quanto a necessidade de trabalhar a alfabetização visual

nas escolas estaduais do município de Humaitá-AM. Além de formas contextualizadas de ensino que privilegiam a alfabetização visual.

Esboços de discursos reestruturados pautam-se nas perspectivas de um currículo pós-crítico, ancorados em abordagem de ensino com temáticas contemporâneas e metodologias contextualizadas à realidade dos alunos, a partir da “tomada de consciência por parte dos sujeitos, os quais escrevem/reescrevem um “eu” próprio alinhado com seus respectivos meios culturais” (Oliveira; Oliveira; Vanzela, 2020, p.195 - aspas dos autores).

No contexto escolar, os discursos estruturados às convenções do currículo tradicionalista ainda estão presentes. Entretanto, identificamos alguns discursos que evidenciam perspectivas de um trabalho inicial com temáticas contemporâneas e metodologias diversificadas voltadas ao ensino de Arte e alfabetização visual, os quais analisaremos a seguir.

7.2.1 Primeiras texturas

A necessidade de alfabetizar visualmente os alunos, surge na contemporaneidade dada as problemáticas, dentre elas o consumismo exacerbado, que surge na pós-modernidade. Assim sendo, é um tema que precisa ser trabalhado desde os anos iniciais do ensino fundamental como forma de minimizar essa problemática, a ponto de o aluno conseguir identificar a propagação ideológica, social e cultural difundida através de uma imagem.

Quando indagadas se contemplavam conteúdos voltados à alfabetização visual, as respostas das três professoras foram afirmativas:

Sim, eu trabalho, principalmente, com os alunos de 16 e 17 anos, eu trabalhei recentemente as linhas, as formas e outros conteúdos voltados para o alfabetismo visual (**Djanira**).

No caso dos desenhos: desenho de artes visuais, traçar (**Anita Malfatti**).

Sim, eu trabalho bastante. Mas na atividade, quando [...]. Em produção, por exemplo, ali no nono. Esse ano, eu fiz mais aula prática do que a parte teórica, né! Eu fiz eles produzirem. Mas é o que eu tô te falando: teve o bloqueio. Eles não conseguiram criar. Então, eu trouxe uma imagem para eles poderem criar e desenvolverem a própria arte. Mas mesmo assim, eu tive que trazer uma imagem para eles poderem criar a parte do museu, no fundo da matriz. Sim, a referência mesmo. Eles tiveram esse bloqueio (**Tarsila do Amaral**).

A realidade da professora **Djanira** diverge das demais, pois além dela ministrar aula para o ensino fundamental II regular, a docente trabalha com turmas do projeto avançar, referente a alunos que estão fora das turmas apropriadas para a sua idade/série. Por isso, **Djanira** afirma que trabalha os conteúdos de alfabetização visual, principalmente, com o público alvo de 16 e 17 anos de idade.

Ao inserir a temática de alfabetização visual nas suas práticas, as docentes promovem a “revalorização do ensino das linguagens artísticas, contribuindo para uma luta mais consciente, ativa e incisiva” (Santos e Caregnato, 2019, p. 81). Além de promoverem a desestruturação de um currículo que insiste em minimizar uma disciplina (Arte) que contribui potencialmente para o desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Tarsila do Amaral afirma em seu discurso que os seus alunos têm bloqueio na hora de produzirem trabalhos artísticos. E, por que esse bloqueio? Ora, esses alunos vêm de um contexto social que não estimula a produção artística, convivem em uma sociedade em que a imagem é uma ferramenta usada para propagação de ideologias dominantes. E mais, esses alunos vêm de uma sociedade em que coloca fogo e vandaliza as artes, estimulada por ideologias políticas dominantes, como no lamentável episódio de 8 de janeiro de 2023, em que vândalos invadiram o Palácio do Planalto, em uma tentativa de golpe contra a democracia, destruindo o acervo artístico daquela repartição pública.

Promover a alfabetização visual em nosso país tornou-se algo necessário e urgente dada as dimensões sociais e culturais vividas na atualidade. Embora a perspectiva de que “a Arte vive sob a constata (*sic*) ameaça de ser posta de lado, visando à formação altamente pragmática e racionalizada de profissionais para o mercado de trabalho” (Santos e Caregnato, 2019, p. 82)

Desta forma, o trabalho com alfabetização visual tornou-se uma demanda da educação na contemporaneidade, considerando a oportunização de reflexão e interpretação das imagens e símbolos visuais presentes em todos os contextos sociais, as quais devem ser abordadas nas salas de aulas. “Una persona alfabetizada en lo visual es capaz de discernir, interpretar, entender y discriminar los objetos, las realizaciones y los símbolos (naturales o artificiales) que se encuentran en su entorno cotidiano, lo que incluye a las producciones artísticas, visuales y audiovisuales” (Villamar *et al.*, 2021, p. 144).

As práticas pedagógicas de **Tarsila do Amaral**, **Anita Malfatti** e **Djanira** configuram-se como práticas diferenciadas do currículo tradicionalista. Práticas pedagógicas com temáticas que vão ao encontro das problemáticas sociais são fundamentais para melhorar a vida em sociedade, principal objetivo da educação escolar. Afinal, novos cenários exigem

novas práticas pedagógicas, e, novas práticas iniciam-se de maneira gradual e reestruturadas até conseguir romper com tendências tradicionalistas do ensino.

7.2.2 Rompendo formas

Neste contexto, elencamos discursos docentes capazes de romper formas curriculares e privilegiar metodologias diferenciadas. Para tanto, destacamos relatos de **Tarsila do Amaral** e de **Djanira**, nos quais as professoras narram suas práticas de ensino voltadas à alfabetização visual e à disciplina de Arte.

Quando indagada sobre a forma em que planeja suas aulas do componente curricular de Arte, **Tarsila do Amaral** narra:

Eu planejo uma parte teórica e uma parte prática. Aí, eu trabalho com essas duas formas. Peço para os alunos trazerem o material, que às vezes eu não tenho. Mas eu trabalho com a tecnologia, com o aplicativo e celular, faço as atividades no aplicativo, mas mesmo assim [...] tem dificuldade, né! Tem a dificuldade, principalmente aqui, se tivéssemos uma internet boa, mas não tem, né! A gente improvisa. Sim, salva vídeo e mostra a imagem [...].

Tarsila do Amaral descreve, em seu relato, o uso de ferramentas tecnológicas inovadoras, um ponto positivo e atrativo para os alunos, pois haja vista está de acordo com contexto midiático vivido na contemporaneidade. O uso das ferramentas tecnológicas nas aulas de Arte é uma prática cada vez mais comum nas escolas de vários países, dada as inúmeras possibilidades de interação dessas ferramentas.

Actualmente, los estudiantes se desenvuelven con naturalidad frente a las TIC's por lo cual la introducción de estas herramientas se convierte en un recurso de comunicación e interacción en el ámbito educativo formal. De forma gradual, los centros educativos han introducido estas herramientas para adaptarse a las circunstancias de la modernidad (Villamar *et al.*, 2021, p. 144).

De acordo com Villamar *et al.* (2021), o uso das ferramentas tecnológicas de comunicação, além de inovadoras, facilita o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Entretanto, os professores precisam estar preparados para trabalhar com essas interfaces de interação e comunicação.

A formação profissional é essencial para adotar e desenvolver trabalhos com ferramentas tecnológicas. Destacamos que **Tarsila do Amaral** é graduada em Arte e possui especialização na área de Tecnologia nas práticas pedagógicas. Essas formações acadêmicas possibilitam e contribuem positivamente para o desenvolvimento de práticas de ensino

contemporâneas nas aulas de **Tarsila do Amaral**.

Ainda sobre a formação docente, vale ressaltar que os planos de carreiras dos servidores da educação versam sobre a “capacitação” docente como forma de valorização profissional e melhoramento da educação no cenário nacional. Entretanto, os professores dos municípios do interior do estado do Amazonas têm enfrentado verdadeiras batalhas para conseguirem permanecer e concluir seus programas de pós-graduação. Esse fato ocorre pela falta de liberação e pela não redução da carga horária dos servidores acadêmicos, o que acaba gerando desmotivação entre a classe docente desses municípios. Desta forma, notamos que não há apoio dos governantes para que os professores do interior do estado possam prosseguir em sua formação, os que conseguem concluir suas pós-graduações fazem mediante resistência e resiliência.

No discurso de **Tarsila do Amaral** observamos, ainda, o trabalho com imagens a partir do uso de ferramentas tecnológicas, apesar das escolas estaduais do município de Humaitá apresentarem precariedade no serviço de internet, o que leva a professora a “improvisar” em sua prática pedagógica. Ao apresentar imagens e estimular a discussão a partir dela, a docente promove a inclusão e a alfabetização visual dos seus alunos na cultura visual. A cultura visual nos foi ejetada pela globalização, na modernidade, e conseguimos nos desviar das imposições ideológicas que estão infiltradas e camufladas nessas imagens configura-se “una necesidad vital y enriquecedora de nuestra vida. No entenderlas constituye un analfabetismo visual” (Fernández e Martínez, 2013, p. 03).

Quanto a indagação sobre espaços reservados às práticas artísticas (pintura, dança e teatro), **Djanira** relata:

Sim, nós temos o auditório. O auditório está em reforma, mas a gente usa assim mesmo, porque dá para gente utilizar o auditório, a biblioteca, a sala de leitura também, eu utilizo com eles. E, também, tem a área vermelha, que é bem ampla e os alunos ficam à vontade, tem as mesinhas todinhas e dá para trabalhar [...] bem com eles.

Djanira descreve vários espaços em que pode trabalhar as práticas artísticas com seus alunos e acrescenta a satisfação dos discentes em estarem em ambientes diferenciados da sala de aula. Essa prática de retirar o aluno de sala e realizar atividades em ambientes diversificados é relevante no ensino de Arte, pois configura-se uma desconstrução do modelo tradicional de ensino: uma sala com pintura neutra, várias cadeiras enfileiradas com alunos e um professor à frente da turma. Nesses ambientes diversificados, os alunos conseguem identificar novas formas e enxergar novas cores, despertando a criatividade e a imaginação.

Assim, professores/as são peças fundantes para construir e materializar essas práticas, pois são protagonistas no processo de decisão curricular no cotidiano escolar, seja para aceitar, seja para subverter, adaptar e/ou transformar os currículos, descolonizando-os ou ainda, ambivalentemente, contradizendo e afirmando o currículo prescrito ao mesmo tempo (Santos e Silva, 2020, p. 388).

Apesar de **Djanira** ter citado vários espaços diferenciados para o desenvolvimento das práticas artísticas, em nenhum momento foi citada a existência da sala de Arte na escola. A disciplina de Arte necessita ter uma sala ou espaço específico na escola, para o desenvolvimento das linguagens e práticas artísticas. A ausência de um espaço específico para o componente de Arte, na escola, representa a redução dada à disciplina ao longo dos anos.

Identificamos nos discursos de **Tarsila do Amaral** e de **Djanira** o rompimento de formas metodológicas que por anos imperaram na prática pedagógica do professor de Arte. Entendemos que essas reconstruções curriculares acontecem através de práticas diárias, dentro dos espaços educacionais, e se fortalecem à medida em que os professores reconhecem a importância do seu papel na reconstrução do currículo.

7.3 Esboços de discursos engajados

Neste último eixo central de análise, apresentamos as concepções e as afirmações de **Tarsila do Amaral**, **Djanira** e **Anita Malfatti** em relação à alfabetização visual. O engajamento nas práticas que promovem a alfabetização visual representa novas perspectivas de ensino e estão de acordo com as propostas do currículo pós-colonial. Engajamentos que se apresentam minuciosamente e cautelosamente dentro do contexto escolar, mas que, paulatinamente, estão desestruturando o currículo colonial.

Nessa compreensão, o professor exerce o papel de protagonista na reestruturação curricular, considerando que suas práticas pedagógicas contribuem para produções de novas formas de conhecimento científico, como estamos fazendo nesta pesquisa e como tantos outros pesquisadores já fizeram e ainda irão fazê-las. Produções científicas que, também, configuram-se como engajamentos na reestruturação curricular contemporânea.

A partir da prática pedagógica e dos discursos de **Tarsila do Amaral**, **Djanira** e **Anita Malfatti** notamos o trabalho da alfabetização visual sendo desenvolvido nas três escolas do ensino fundamental II da rede estadual do município de Humaitá-AM. Entretanto, são práticas em fase inicial e com retoques inacabados, mas que apresentam novas tonalidades no cenário educacional de Humaitá-AM.

7.3.1 Retoques inacabados

Ao serem indagadas sobre suas concepções acerca de alfabetização visual, **Tarsila do Amaral**, **Djanira** e **Anita Malfatti** deram os seguintes posicionamentos:

[...] Então, pelos anos, eu senti que os alunos não conseguem compreender muita coisa, não. Apesar de estar trabalhando em sala de aula, é difícil para eles, vamos dizer: a interpretação. Mesmo você utilizando as imagens e a parte verbal, também, tem uns que não conseguem compreender. Tem outros, vamos dizer, a minoria, que já conseguem desenvolver bem essa questão da visualização, de entender, interpretar, de criar. Então, até você falar com um aluno, hoje em dia, do 1º ano, para fazer uma criação, ele não consegue, não rende, ele fala que não consegue criar. [...] Mesmo mostrando, dando exemplo, eles têm esse bloqueio. Sim, esse bloqueio da percepção. Não sei se é falta de trabalho [...]. (**Tarsila do Amaral**).

Os alunos se interessam muito pela disciplina de Arte, principalmente a arte visual, onde eles vão traçar o desenho, as cores, eles se identificam muito. E [...] podemos conhecer os alunos através da pintura. Eles se mostram assim, o sentimento deles, [...] conseguem transmitir através do desenho. Através da linguagem [...] (**Anita Malfatti**).

Eu entendo por alfabetização visual uma forma de você se expressar. Você pode se expressar através de uma pintura, através de um desenho, através também da fala (oralmente), do que você pensa, depende do tema, da situação, da sua opinião (**Djanira**).

Tarsila do Amaral e **Anita Malfatti** não expõem uma definição direta acerca da sua concepção sobre alfabetismo visual, as professoras relatam a dificuldade dos alunos no trabalho com a temática e acrescentam a falta de percepção entre os discentes sobre o alfabetismo visual. Como tratam-se de entrevistas *in loco*, não fomos incisivos com as entrevistadas para definições diretas para essa pergunta. Compreendemos as circunstâncias em que as entrevistas ocorreram e o contexto das docentes, as quais vivem se deslocando entre uma escola e outra ou entre uma turma e outra.

Ressaltamos que essas entrevistas foram marcadas e remarcadas diversas vezes com as professoras até conseguirmos realizá-las, considerando os imprevistos ocorridos nos ambientes de trabalho e nas vidas pessoais das docentes. Sabemos que o processo de ensino é dinâmico e requer flexibilidade, pois é constituído por sujeitos e suas subjetividades. Assim, respeitar as particularidades e cada fala das professoras entrevistadas, também, é o marco primordial deste método de análise selecionado.

Entretanto, evidenciamos que a partir do discurso de **Tarsila do Amaral** identificamos que sua concepção sobre alfabetismo visual está relacionada à utilização de imagens como forma de visualização, compreensão, interpretação. Para **Tarsila do Amaral** os alunos têm

bloqueio para criar, inclusive alunos do 1º ano do Ensino Médio. Em seu relato final, **Tarsila do Amaral** afirma que talvez os alunos têm “bloqueio da percepção”, ou seja, têm dificuldades em compreender as informações apresentadas pela docente.

Desta forma, o que **Tarsila do Amaral** define como bloqueio, para Fernández e Martínez (2013) configura-se como analfabetismo visual e relaciona-se à falta de aquisição das competências visuais. Segundo Fernández e Martínez (2013, p. 03), às competências visuais são: distinguir, compreender e interpretar “las acciones visuales, los objetos, los símbolos, naturales o los provocados por el hombre, que se encuentran en su medio ambiente”.

O analfabetismo visual limita a comunicação visual entre o sujeito e obras ou imagens que imperam na sociedade contemporânea. O analfabetismo visual marginaliza o aluno, tornando-o passivo das imposições imagéticas sociais e das ideologias do capitalismo. No ensino, o analfabetismo visual gera bloqueios no desenvolvimento de atividades cotidianas, conforme relatado por **Tarsila do Amaral**.

Neste discurso de **Tarsila do Amaral** notamos, ainda, que é mínima a porcentagem de alunos que são alfabetizados visualmente. Na percepção diária de **Tarsila do Amaral**, a maioria dos alunos, inclusive do Ensino Médio, não conseguem desenvolver as atividades propostas nas aulas de Arte, mesmo a docente fornecendo outras ferramentas metodológicas. Nesse contexto, compreendemos que a falta de docente formado na área de Arte pode ser elencada como um fator para o analfabetismo visual na rede estadual do município de Humaitá-AM.

A percepção de **Anita Malfatti** sobre alfabetização visual correlaciona-se com desenhos, traços, cores e pinturas. Além disso, **Anita Malfatti** enfatiza a arte visual como uma forma de linguagem dos alunos e uma oportunidade de expressarem suas subjetividades. Outro ponto importante no relato desta professora, condiz com o fato de **Anita Malfatti** conhecer um pouco mais das particularidades dos seus alunos através de seus trabalhos de pinturas, o que remete ao desenvolvimento de uma das competências visuais: a comunicação visual. “A través del uso creativo de estas competencias, una persona es capaz de comunicarse con los demás. A través del uso concreto y consciente de estas competencias, una persona también es capaz de comprender y disfrutar de las obras maestras de la comunicación visual” (Fernández e Martínez, 2013, p. 03).

Para **Djanira** a alfabetização visual consiste em uma forma de expressão mediante a pintura e o desenho. Respeitamos a percepção da docente, entretanto enfatizamos que a alfabetização visual é uma temática a ser abordada dentro do componente da disciplina de Arte e difere da definição do que é arte. A arte está relacionada a expressão da subjetividade

do homem, enquanto alfabetização visual condiz com as “competencias visuales que una persona puede adquirir y desarrollar al integrar un conjunto de experiencias sensoriales en función de su aprendizaje” (Villamar *et al.*, 2021, p. 143).

Neste ponto, destacamos a importância da atuação de professores formados nas áreas específicas para atuarem nas escolas deste município, pois além de uma licenciatura, o docente precisa ter o conhecimento acadêmico-científico em sua bagagem, específico de cada disciplina, para atuar no âmbito do ensino. Assim, o ensino de Arte não pode ocorrer desvinculado do conhecimento estético:

[...] há necessidade de uma formação superior específica para serem abordados em um ensino de qualidade ao contemplar não apenas o fazer ou a prática, mas também a leitura de obras de arte e sua compreensão dentro de um contexto social, histórico, político, cultural, etc. Esses saberes, como dizíamos, só podem ser dominados por meio de uma formação superior específica (Santos e Caregnato, 2019, p. 87-88).

Compreender que o município de Humaitá-AM é carente de professores da área de Arte e investir na formação de profissionais deste componente curricular é algo necessário para o ensino escolar. Desta maneira, é preciso que os docentes, os quais trabalham há algum tempo com a disciplina de Arte, busquem formação continuada (com apoio institucional) na área, para que o ensino de Arte neste município não se torne descontextualizado e desintegrado.

7.3.2 Novas tonalidades

Centralizamos, neste subeixo, os discursos que representam as novas tonalidades acerca do alfabetismo visual, ou seja, práticas pedagógicas que têm possibilidades de desenvolver o alfabetismo visual no Ensino Fundamental II da rede estadual de Humaitá-AM. Quando indagadas sobre o desenvolvimento de projetos, oficinas artísticas ou outras atividades que contemplassem o ensino do alfabetismo visual, as respostas de **Djanira** e **Anita Malfatti** foram:

Sim, atualmente eu estou trabalhando com as turmas dos oitavos e nonos uma exposição, e com os sextos e sétimos um concurso de desenho sobre o tema setembro amarelo, que vai ser agora sexta-feira, vou fazer a premiação dos vencedores do concurso. E, é isso, eu estou trabalhando nessa oficina do concurso de desenho com sextos e sétimos anos, e os oitavos e nonos a exposição (**Djanira**).

Sim, nós temos. Nós estamos com um projeto que estamos montando agora, que nós vamos trabalhar formação com eles na área de pintura, biscuit, aqueles desenhos com pintura de tecido. Nós estamos trabalhando isso com eles. Sim, são projetos. (**Anita**)

Malfatti).

Djanira relata acerca da oficina do concurso de desenho e a exposição com a temática do “Setembro Amarelo”. Abordar temáticas transversais nas aulas é uma exigência do currículo nacional. É papel da escola, também, trabalhar temas de cunho social, principalmente, os de problemáticas agravantes e atuais, como o suicídio. Assim, **Djanira** faz a junção entre os elementos visuais, utilizados nas elaborações dos desenhos, e a temática abordada. Entretanto, essa professora não disponibilizou nenhuma imagem das produções desenvolvidas com seus alunos para compartilharmos com o leitor.

Anita Malfatti relata um projeto em construção voltado à pintura com biscuit e desenhos com pintura em tecidos. Nesse projeto, também é possível notar as competências visuais empregadas na promoção do alfabetismo visual. Na elaboração de desenhos, o aluno emprega elementos visuais: a linha, a forma, a cor, a textura, a escala, os quais podem ser objeto de discussão em sala de aula, caberá ao professor evidenciar significados a cada elemento trabalhado, o que constituirá a prática do alfabetismo visual.

A professora **Anita Malfatti** disponibilizou três imagens dos trabalhos desenvolvidos por seus alunos, conforme dispostas a seguir:

Imagem 33: Oficina de Anita Malfatti.



Fonte: **Anitta Malfatti**, 2023.

Na imagem 33, notamos o uso das formas e linhas, além da aplicação da linguagem das cores e texturas. A imagem representa a capacidade de o aluno abstrair, sintetizar e aplicar conceitos de linguagem visual. A imagem, também, apresenta a experiência da percepção que o aluno carrega sobre suas memórias ao expressar sua subjetividade em relação à natureza.

Na imagem 33, o aluno demonstra ter domínio dos elementos visuais através da proporção, da forma, da escala e das cores relacionando suas memórias infantis e desenhos animados que definem sua percepção ao universo da criação artística. O desenho simboliza os valores estéticos da sociedade atual, implantada pela cultura do consumismo dos desenhos animados norte-americanos. A imagem ainda se configura como produção da cultura visual dos gibis, revistas e animações que se entrelaçam na memória afetiva/visual do aluno.

. Imagem 34: Oficina de **Anita Malfatti**: Pintura com esponja.



Fonte: **Anita Malfatti** 2023.

A imagem 35 consiste em uma montagem dos desenhos/imagens dos alunos, resultando em um painel exposto na parede da escola em que **Anita Malfatti** trabalha. O projeto foi intitulado “Pintura com Esponja”. A exposição parte de uma prática pedagógica com uso de uma técnica de pintura não convencional com a prática da “esponja doméstica” para aplicação da tinta no suporte, o papel.

Observamos, neste projeto, a criatividade e sensibilidade da professora em utilizar materiais que estão de acordo com a realidade econômica dos seus alunos, em vez de utilizar pincéis artísticos padrões caros, os quais estão fora da condição financeira de muitos dos discentes. Neste cada aluno utilizou a composição artística de acordo com sua criatividade e estruturam os elementos visuais na constituição das imagens. Cada obra visual estabeleceu uma conexão com o universo visual e as memórias de cada aluno, apresentando relações subjetivas entre a realidade (regional) e a cultura visual contemporânea (games, vídeos, gibis, revistas).

Através do compartilhamento das imagens das práticas pedagógicas de **Anita Malfatti** identificamos novas tonalidades, as quais estão sendo apresentadas ao leitor. E, ao leitor,

cabará ler visualmente as imagens a partir da sua percepção.

Nas figuras 34 e 35 identificamos representações de personagens infantis propagados pelos meios midiáticos, em especial pela televisão. Assim, constatamos o quanto esses meios midiáticos influenciaram e influenciam a criação de memórias na população nacional e o quanto temos que promover ações de ensino, dentre elas a alfabetização visual, que busquem a desconstrução de estereótipos dominantes.

O domínio das habilidades e competências artísticas devem ser adquiridas no contexto escolar. “El pensamiento visual y sus competencias no son exclusivas de los artistas o de aquellos dedicados a profesiones relacionadas, puesto que este tipo de percepción es propio de la actividad humana” (Villamar *et al.*, 2021, p. 145). O aluno precisa adquirir as competências visuais para conseguir conviver e viver em meio a cultura imagética contemporânea.

Ainda neste tópico, precisamos refletir sobre o discurso de **Tarsila do Amaral** que relatou a impossibilidade de realizar projetos, principalmente pela complementação de carga horária:

Este ano, eu não coloquei nenhum um projeto. Mas, infelizmente, devido a essa complementação de carga, fica muito corrido dividir uma escola com a outra e você não consegue fazer nenhuma, nem na outra. Nos anos anteriores, eu estava de licença, eu não fiz. Eu comecei agora, de 2019 para cá. Em seguida, teve a pandemia, a gente quase não teve aula, [...] quando voltou teve essa questão de complementar a carga em outra escola.

Tarsila do Amaral narra as dificuldades que a impedem de realizar projetos escolares com os estudantes, o principal condiz com a complementação de carga horária nas escolas.

Para **Tarsila do Amaral** a divisão entre uma escola e outra, em diferentes turnos, a impede de desenvolver projetos nas escolas, pois a docente não consegue fazer em nenhuma das duas escolas, dado o ritmo frenético do seu dia a dia e o pouco tempo disponibilizado para atividades extraclasses. Deste ponto de vista, entendemos que a SEDUC/AM ao impor a carga completar aos professores, resolve apenas o problema de carga horária, porém, cria, com isso, uma nova problemática relacionada à qualidade dessas aulas e a qualidade de vida do profissional.

A complementação de carga nas escolas brasileiras ocorre pela redução de carga horária do componente curricular de Arte, consequência da desvalorização da disciplina no cenário educacional nacional. De acordo com Santos e Caregnato (2019, p. 90):

No decurso do ensino fundamental, e mesmo do ensino médio, as escolas oferecem o componente curricular Arte com uma carga horária geralmente bastante baixa – usualmente apenas uma aula por semana e, no caso do nível médio, por vezes apenas no primeiro ano –, determinando que as horas semanais de trabalho dos professores, em muitos casos, sejam complementadas em mais de uma escola, exigindo que o professor tenha condições de se locomover entre instituições, lidando com responsabilidades de ambientes de ensino distintos.

Desta forma compreendemos que para um professor de Arte, lotado em uma única escola, é mais dinâmico o desenvolvimento de atividades extracurriculares, como projetos e oficinas. Já para docentes que têm suas cargas horárias divididas entre escolas, as atividades extracurriculares são práticas mais complexas de serem executadas, dadas as circunstâncias.

Entretanto, destacamos que, embora as limitações curriculares, novas tonalidades estão surgindo no Ensino Fundamental II da rede estadual do município de Humaitá-AM. A alfabetização visual está ocorrendo nas escolas investigadas e as docentes entrevistadas têm a consciência da necessidade de promover a alfabetização visual no componente curricular de Arte, de acordo com seus discursos e práticas docentes.

A primeira tomada de consciência começa a ser evidenciado no eixo “esboços de discursos reestruturados”, quando os discursos afirmativos das práticas pedagógicas de alfabetização começam a surgir e passam a ser demonstrados ao longo dos subeixos “primeiras texturas” e “rompendo formas”. Essa conscientização ocorre mesmo entre as duas docentes que não são formadas na área de Arte (**Anita Malfatti e Djanira**).

Já neste eixo, a tomada de consciência da alfabetização visual é apresentada nas práticas pedagógicas, inclusive extracurriculares, destacadas pelas professoras (projetos e oficinas).

A redução da disciplina de Arte no currículo nacional é o fator que limita a alfabetização visual nas escolas brasileiras e, somada à falta de profissionais da área, restringe mais ainda essa prática. Logo, afirmações, discursos, relatos e narrativas de práticas pedagógicas que promovam alfabetização visual configuram-se como novas tonalidades nesta perspectiva. Ressaltamos, ainda, que a falta de profissionais na área de Arte no município de Humaitá-AM está relacionada à instabilidade do componente de Arte no cenário curricular nacional e a falta de incentivo do governo do estado.

A realidade profissional dos professores de Arte, demonstrado nesta pesquisa através dos discursos de **Tarsila do Amaral, Djanira e Anita Malfatti**, representa também de outros componentes curriculares como filosofia e sociologia, os quais sempre foram consideradas disciplinas ínfimas no currículo nacional, dadas as suas especificidades de formação de um ser crítico. Se observamos o viés histórico de constituição da sociedade brasileira, notamos

que nunca interessou a classe dominante formar cidadãos críticos e capazes de refletir sobre os alicerces colonialistas que imperam desde o início desta sociedade.

8. PINCELADAS FINAIS

A análise desta pesquisa elencou três eixos centrais (Esboços de discursos estruturados, Esboços de discursos reestruturados e Esboços de discursos engajados), os quais estão dispostos de acordo com três tipos de discursos das três professoras entrevistadas (**Tarsila do Amaral, Djanira e Anita Malfatti**). Pautado nos campos teóricos aqui adotados, crítico e pós-crítico, optamos por relacionar os eixos das análises seguindo as concepções desses campos teóricos, quando debatem as estruturas do ensino, apontam a reestruturação e as ações efetivas que contribuem para o rompimento com os padrões hegemônicos do ensino.

Essas análises nos possibilitaram identificar velhas formas e novas tonalidades nos discursos e nas práticas pedagógicas de **Tarsila do Amaral, Djanira e Anita Malfatti**. A partir das análises realizadas, tecemos algumas discussões relevantes que constituem os resultados desta pesquisa.

Primeiramente, destacamos a falta de material pedagógico para o desenvolvimento de atividades práticas, projetos e oficinas do componente curricular de Arte. Em seus discursos, **Tarsila do Amaral e Anita Malfatti** relatam que as escolas, nas quais trabalham, não há disponibilização de materiais para suas aulas práticas de Arte e, quando solicitado, os alunos não compram. Neste ponto, notamos a falha do sistema público educacional em não fornecer material didático pedagógico apropriado para as escolas públicas da rede estadual do município de Humaitá-AM. Ressaltamos que a LDB (1996) garante no seu Art. 4º (Do Direito à Educação e do Dever de Educar) materiais didáticos-escolar aos alunos do Ensino Fundamental, o que foi recentemente alterada pela Lei nº 14.333, de 04 de maio de 2022, que assegura materiais didáticos pedagógicos aos alunos, apropriados à idade e as necessidades específicas.

Neste ponto, o leitor deve estar se perguntando como as aulas práticas de Arte acontecem, se não há material disponível nas escolas? Afirmamos que ocorre sob três circunstâncias: 1ª) mediante a criatividade dos docentes em adaptar materiais usados ou de baixo custo, como fez **Anita Malfatti** ao usar esponjas domésticas em sua oficina de pintura; 2ª) o professor pede aos alunos materiais, no qual geralmente não é atendido e 3ª) o professor usa de recurso financeiro próprio para comprar os materiais básicos para a realização das aulas. Neste momento, direcionamos a seguinte pergunta aos leitores da área docente: quem nunca tirou do seu salário para comprar materiais pedagógicos para o desenvolvimento de suas aulas, principalmente as práticas? Infelizmente, o sistema de ensino nos prende a estruturas dominantes que limitam e dificultam diariamente a prática pedagógica, sendo que

a falta de material didático pedagógico nas escolas não é exclusiva do componente curricular de Arte.

Sabemos que as aulas de Arte não se restringem a conteúdos teóricos, o professor precisava avançar e mostrar elementos que proporcionem sentido ao aluno, o que geralmente vai ocorrer nas aulas práticas. Por isso, há a necessidade do desenvolvimento de aulas tanto teóricas quanto práticas no ensino de Arte.

Outro elemento a ser discutido como velhas formas condiz com a falta de formação docente entre os professores de Arte, que também é prática comum nas escolas brasileiras e reflete o descaso dos governantes e da sociedade com o componente curricular de Arte. Das três docentes entrevistadas, somente **Tarsila do Amaral** é graduada em Arte Visual, enquanto **Anita Malfatti** e **Djanira** não possuem formação específica em Arte. Assim, tornou-se uma prática habitual, dentro do sistema de ensino brasileiro, delegar para professores de outros componentes curriculares a disciplina de Arte, como ocorre com **Anita Malfatti** e **Djanira**. O discurso de que não existem professores suficientes formados em Arte entra em contradição quando os governos lançam editais de processos seletivos e de concursos públicos com número reduzido/ínfimo de vagas para a disciplina de Arte, isso quando há vaga para a área. O discurso é endossado quando os professores de componentes curriculares diferentes aceitam ministrar a disciplina de Arte e continuam por anos sem formação específica na área.

Assim, entendemos que velhas formas contribuem para a desvalorização do componente curricular de Arte no cenário nacional. Além disso, identificamos que as estruturas curriculares tradicionais ainda permeiam as práticas pedagógicas e limitam o desenvolvimento de atividades extraclasse e, conseqüentemente, dificultam o aprendizado dos alunos.

Entretanto, essas velhas formas, aos poucos, passam a ser desestruturadas a ponto de atingir novas tonalidades. Novas tonalidades que são pintadas diariamente no contexto escolar, através de atividades de ensino sejam em salas de aulas, em oficinas ou projetos extracurriculares. Essas novas tonalidades fazem parte dos trabalhos de professores, os quais atuam frente às dificuldades diárias, como falta de materiais pedagógicos, para promoverem o ensino, dentre eles a alfabetização visual.

O trabalho com alfabetização visual configura uma resistência frente à precariedade de muitas escolas públicas brasileiras, em especial aquelas localizadas nos interiores dos estados, como no Amazonas. O trabalho com alfabetização visual requer materiais apropriados para o desenvolvimento das atividades propostas pelos professores. E, identificamos, nos discursos das entrevistadas, que essa é uma das maiores barreiras para o

desenvolvimento de aulas práticas, projetos e oficinas do componente curricular de Arte.

O uso de ferramentas tecnológicas nas aulas de **Tarsila do Amaral** representa uma nova tonalidade. As ferramentas tecnológicas propiciam uma gama de possibilidades de desenvolvimento de atividades em sala de aula, além de serem atrativas aos alunos, dada a ludicidade e ao fato de estarem relacionadas ao contexto social e cultural contemporâneo dos alunos. No componente curricular de Arte, as ferramentas tecnológicas tornam a disciplina mais atrativa aos discentes e são uma forma do professor suprir a falta de materiais específicos das suas aulas.

Outro ponto positivo, no uso de metodologias com ferramentas tecnológicas, é a promoção de acesso aos recursos tecnológicos de forma educativa. A globalização chegou às comunidades, até então isoladas, através de imagens de revistas e jornais e implantou as ideologias e discursos colonialistas, os quais retrataram, por décadas, estereótipos europeus. As teorias pós-críticas defendem que é necessário um trabalho de desarticulação desses discursos, mediante conscientização e iniciativas cotidianas em diferentes espaços. Essas imagens estereotipadas, ainda, imperam na mídia brasileira. Diante disso, surge a importância de trabalhos com alfabetização visual através de ferramentas tecnológicas.

Além disso, o trabalho com ferramentas tecnológicas representa o rompimento com metodologias tradicionais e até descontextualizadas que, infelizmente, ainda estão presentes em muitas escolas brasileiras. Desta forma, enfatizamos que metodologias inovadoras contribuem para melhorar o processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade.

Evidenciamos, também, como novas tonalidades as práticas pedagógicas de **Tarsila do Amaral** e de **Djanira**, as quais representam um protagonismo docente nos espaços escolares. Embora as barreiras no cotidiano escolar, essas professoras fazem o diferencial para seus alunos com o pouco material que têm ao alcance e inovam em suas práticas pedagógicas.

Identificamos, a partir das análises realizadas, que a disciplina de Arte continua reduzida dentro do currículo nacional e nas escolas do ensino fundamental II da rede estadual do município de Humaitá-AM, uma situação que se reproduz há décadas, conforme observamos nos capítulos quatro e cinco deste trabalho. Entretanto, constatamos que, apesar das estruturas curriculares hegemônicas, há o trabalho com alfabetização visual e a conscientização das professoras sobre a necessidade de trabalhar a temática em suas salas de aulas, o que representa mais uma nova tonalidade.

A partir da identificação do trabalho com alfabetização visual nas escolas do ensino fundamental II da rede estadual do município de Humaitá-AM, constatamos, que essa temática possibilita o desenvolvimento da educação integral dos alunos, considerando as competências

desenvolvidas mediante o ensino de alfabetização visual. Essas competências visuais são capazes de proporcionar aprendizados além do que a escrita pode ofertar, enriquecendo, desta forma, o conhecimento humano.

Além disso, é necessária uma revisão curricular referente ao ensino de Arte no Brasil, haja vista que esse componente curricular é historicamente marginalizado e sempre enfrentou instabilidade no ensino. A disciplina debatida de maneira complementar evidencia a hierarquização das áreas do ensino básico consideradas “importantes” no discurso educacional tradicional (Barbosa, 2014) e na legislação, ao se considerar que: “as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são as bases da formação escolar”. Tal discurso nos permite questionar: Será que a disciplina de Arte é de menor importância na formação do estudante?

Os professores de Arte devem ter formação em uma área específica para trabalhar as concepções estéticas através de conhecimentos significativos ao aluno e que promova uma formação integral. A disciplina de Arte precisa ser valorizada nacionalmente, tanto na educação quanto nos demais contextos, dada a sua importância para a formação de sujeitos críticos.

Portanto, o trabalho com alfabetização visual é relevante na desconstrução do analfabetismo visual e na formação de sujeitos que saibam ler, interpretar e compreender as imagens que nos rodeiam, visando a desarticulação de ideologias dominantes que estão camufladas e imperam nas imagens contemporâneas. Esse trabalho deve iniciar nos contextos escolares, da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, sendo aprofundado no Ensino Fundamental II e reafirmado no decorrer do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ALBRECHT, R. F.; OHIRA, M. L. B. **Bases de dados**: metodologia para seleção e coleta de documentos. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, SC, v. 5, n. 5, p.131-144, 2000.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE); tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- ALVARENGA, Valéria Meroski; SILVA Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674153>.
- AMARAL, Trícia Tamara Boeira de; FISCHER, Adriana. **Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização**: perspectivas de letramento visual. Revista de Estudos do discurso, 2013-12-01, Vol.8 (2), p.5-23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/NZJ6RSf3SxGmrtG9S3BjbTw/?lang=pt>. Acesso em 07 de maio de 2022.
- ANDRADE. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas *In*: Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (organizadoras). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012
- BAUER, Martin W; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões. *In*: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 11º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 5. ed. Vozes, 2011.
- BITTENCOURT, Circe (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção Repensando o Ensino.)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.
- BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 26 de setembro de 2016. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 04 de janeiro de 2023.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio.** Martins Fontes. 3 ed. 2009.

BACHELARD, Gaston . **A poética do devaneio / Gaston Bachelard ; [tradução Antônio de Pádua Danesi.] - São Paulo : Martins Fontes, 1988.**

BARBOSA, Ana Mae Barbosa. **A imagem no ensino de arte:1980 e novos tempos/Ana Mae Barbosa.** São Paulo: Perspectivas, 2014.

BEHRNS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: 5. ed. Vozes, 2011.

BLASIS, Eloísa de. “Os habitantes fazem a diferença nos projetos municipais de educação”. In: Educação e cidade. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, no 1, p. 59-67, primeiro semestre de 2006.

CALADO, Isabel. **A utilização educativa de imagem.** Coleção Mundo de Saberes 8. Porto Editora, 1994.

CARDOSO, Teresa; ALARCÃO, Isabel; COLERICO, Jacinto Antunes. MAECC®: um caminho para mapear investigação. **Indagatio Didactica**, vol. 5(2), outubro 2013.

CARLOS, Erenildo João; ALCANTARA, Raquel Rocha Villar de. Freire e o uso pedagógico da imagem visual na alfabetização de jovens e adultos. **Reflexão e Ação**, 2017-08-23, Vol.25 (2), p.46. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8975>. Acesso em 07 de maio de 2022.

CARMO, Marilda Aguiar do. **Literatura regional na aula de língua portuguesa: um caminho para o reconhecimento identitário.** 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

CARVALHO NETO, E. R. G. de. O Livro Didático e as Teorias Pedagógicas. **HOLOS**, Vol. 6, 2015, 402 - 414. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.2602> Acesso em 15 de janeiro de 2024.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem visual**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed.-São Paulo: Martins Fontes- selo Martins, 2015.

FERREIRA, Guilherme Augusto da Silva. **A função social da escola de formação integral**: um estudo da proposta pedagógica da escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia - Distrito Federal. Dissertação: Brasília, 2018.

FERNÁNDEZ, Eduardo Encabo; MARTÍNEZ, Isabel Jerez. Lingüística aplicada y alfabetización visual. el desarrollo de la competencia intercultural. **Revista Nebrija**. Nº 13, 2013. Disponível em: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/linguistica-aplicada-y-alfabetizacion-visual-el-desarrollo-de-la-competencia-intercultural.html> Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed.- São Paulo, Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. - São Paulo: Atlas, 1989.

GOMES, Romeu. A análise de dados na pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de S (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes. 21ª ed. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 2002.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Niege Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectiva>.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**; Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa, Ed. 70, 1994.

KOPNIN, Pável Vasilievich. **A Dialógica como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissionais docente. São Paulo. Cortez, 2004.

KULCSAR, João. Alfabetização visual de jovens imigrantes brasileiros nos EUA. **Estudos Avançados**, 2020-08-01, Vol.20 (57), p.93-98. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav>. Acesso em 07 de maio de 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACIEL, Aníbal de Menezes. A importância da imagem no cenário da contemporaneidade: uma necessidade da educação do olhar. **Revista Temas em Educação: ARTE**, 2013, Vol.22 (1), p.95. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/index>. Acesso em 07 de maio de 2022.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ª ed. - São Paulo, Cortez, 2000.

MEIRELLES, Fernanda de Almeida *et al.* **Análise ambiental e socioeconômica dos municípios sob influência da rodovia BR-319**. Manaus: IDESAM, 2018. Disponível em: <https://idesam.org/analise-br319/>. Acesso em: 02 de janeiro de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de S (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes. 21ª ed. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, Costa Maria Márcia. Alfabetização visual: uma abordagem arte-educativa para a contemporaneidade. **Estudos semióticos**, 2009, Vol.5 (1), p.17-27. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49226>. Acesso em 07 de maio de 2022.

OLIVEIRA, Émerson Dias de; OLIVEIRA, Éderson Dias de; VANZELA, Rolando. **A questão do currículo escolar enquanto uma realização sociopolítica: breve apanhado teórico-conceitual**. Cadernos da Pedagogia, v. 14, n. 30, p. 184-197, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/1291/551> Acesso em: 02 de janeiro de 2024.

OKASAKI, Aymê ; KANAMURU, Antonio Takao. Ensino da arte e desenvolvimento da leitura visual: uso da estamperia têxtil no ensino médio. **Educação e Pesquisa**, 2018-01, Vol.44. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KzTPnx6gmJmH65qbY7n9kCF/?lang=pt>. Acesso em 07 de maio de 2022.

PARAÍSO. Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar

Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (organizadoras). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, n. 37, 2002. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em: 31 maio de 2022.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1987.

SANTOS, Mateus Silva dos; CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino de Arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 078–099, 2019. DOI: 10.5965/1808312914222019078. Disponível em:
<https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/1808312914222019078>. Acesso em: 14 janeiro de 2024.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 387 - 407, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9630>. Acesso em: 10 janeiro de 2024.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.cielo.br/j/cp/a/tQws4zsftqmGxhq3XqVJTWL/?lang=pt> Acesso em: 30 de novembro de 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Acesso em: 25 de abril de 2023.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo**. 2º ed., 9ª reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas**. - 2015. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4995> Acesso em: 06 de fevereiro de 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOMMER, Luis Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação** - v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em <http://https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2007.v12n34/> Acesso em 02 de janeiro de 2024.

SOUZA, Márcia Maria. Reflexões sobre a leitura de imagens como ação educativa. In: **Revista Olhares e Trilhas**. V.8, Nº 8, 2007. p. 99-108. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/3624/2660> Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Educação Integral: política São Paulo educadora**. – São Paulo: SME / COPED, 2020. TOME, Alexandre Scherrer. Alfabetismo Visual e Geração Z. **Revista Uninter de Comunicação**, 2020-07-13, Vol.8(14). Disponível em: https://www.revistasuninter.com/revistacomunicacao/index.php/revista/article/view/820_ Acesso em 07 de Maio de 2022.

VILLAMAR, John Arias *et al.* Alfabetización visual. **Actas de Diseño**, 2021, Vol. 37, pp. 142-147. Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <https://www.palermo.edu/searchresults.html?q=Alfabetizaci%C3%B3n+visual> Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

VIEIRA, Claudiana dos Santos; GONÇALVES, Rita Marles; HENRIQUE, Patrícia dos Santos Pereira. Formação Docente em Arte e Educação na Escola Básica: Desafios e Possibilidades. In: **VI Semana Internacional de Pedagogia (VI SIP)**, do II Encontro Estadual de Educação em Prisões de Alagoas (II ENEEPAL) e do I Seminário de Educação em Prisões de Alagoas (I SEPAL) - Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/sip2018/trabalho/81134>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2023.