

DESENVOLVIMENTO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: COMO COMPREENDEMOS A ARTE

DEVELOPMENT AND AESTHETIC EXPERIENCE: HOW DO WE UNDERSTAND ART

 <https://orcid.org/0000-0002-7858-4048> Cícero Fernando de Moura Paz^A
 <https://orcid.org/0000-0002-4716-0410> Morgana Domênica Hattge^B

^A Instituto Federal de Educação do Piauí (IFPI), Teresina, PI, Brasil

^B Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado, RS, Brasil

Recebido em: 21 ago. 2022 | **Aceito em:** 19 maio 2023

Correspondência: Cícero Fernando de Moura Paz (cicero.paz@ifpi.edu.br)

Resumo

Como a compreensão do desenvolvimento estético pode contribuir para o ensino de Arte? Os estágios resultantes das teorias do desenvolvimento estético interferem nas experiências proporcionadas pelos mais variados contatos com a arte? É possível universalizar os modos de construção do pensamento estético? Estas são algumas das questões que o presente artigo procura responder, deixando claro que a análise dos relatos das experiências estéticas é mais relevante que o ato de classificar pessoas em “desenvolvidas ou não desenvolvidas esteticamente”. Dialogando com as ideias propostas por Rossi (2009), Parsons (1992), Rodrigues (2008), Couto (2000) e Cruz (2016), entre outros autores, o texto fala da importância do contexto cultural e dos processos de mediação estética para a estimulação da compreensão e desenvolvimento estético, além de apresentar a análise dos relatos de uma atividade de leitura de imagem, realizada com participantes de diferentes idades e níveis de formação, que tinha por objetivo investigar os processos de construção do pensamento estético.

Palavras-chave: Ensino de arte; Leitura de imagem; Experiência estética.

Abstract

How does the understanding of aesthetic development contribute to the teaching of Art? Do the stages resulting from theories of aesthetic development interfere in the experiences provided by the most varied contacts with art? Is it possible to turn universal the ways of constructing aesthetic thinking? These are some of the questions that this article seeks to answer, making it clear that the analysis of reports of aesthetic experiences is more relevant than the act of classifying people as “developed or not aesthetically developed”. Dialoguing with the ideas proposed by Rossi (2009), Parsons (1992), Rodrigues (2008), Couto (2000) and Cruz (2016), among other authors, the text talks about the importance of the cultural context and the processes of aesthetic mediation for the stimulation of understanding and aesthetic development, and also includes the presentation of analysis reports of an image reading activity, in addition to presenting the analysis of reports of an image reading activity that aimed to investigate the processes of construction of aesthetic thinking.

Keywords: Art education; Image reading; Aesthetic experience.



Introdução

A respeito da “compreensão estética e o desenvolvimento humano”, Rossi (2009, p. 20-21) afirma que os entendimentos sobre os estágios de desenvolvimento vêm sendo revisados e que a importância do contexto tem assumido um lugar de destaque. Entendendo por contexto todos os condicionamentos culturais presentes no ambiente em que estamos inseridos e o modo como somos constituídos pelas experiências que vivenciamos (COUTO, 2000), precisamos nos desprender da ideia de humanidade singular e mente universal, onde todos apresentam um mesmo padrão de desenvolvimento, sem que para isso sejam considerados os diferentes processos que nos constituem enquanto seres plurais e ao mesmo tempo únicos. Neste sentido, a compreensão estética se adapta melhor à teoria contextualista de Vygotsky, pois de acordo com Parsons (1992, p. 29) “toda e qualquer compreensão minimamente complexa da expressão artística é uma construção social e histórica, um produto coletivo, embora deva ser apreendido individualmente.”

Sobre a influência do contexto cultural no conceito de compreensão estética, Rodrigues (2008) afirma que as experiências com a arte criam em nós um modo particular de compreensão da própria arte e na medida em que essas experiências nos transformam, as concepções que temos sobre a mesma também se modificam. Segundo Rossi (2009), são exatamente essas mudanças na forma como compreendemos a arte que nos permitem falar em desenvolvimento estético. Nas palavras da própria autora, “nesse desenvolvimento, os alunos vão gradualmente fazendo uso de ideias cada vez mais complexas, sofisticadas e adequadas ao mundo da arte, desde que tenham oportunidades de interagirem com ele.” (Ibid., p. 22) Com isso, o desenvolvimento estético surge como “um processo pelo qual as pessoas passam ao longo de suas vidas e que lhes confere diferentes níveis de compreensão da arte – através da produção e/ou da apreciação” (RODRIGUES, 2008, p. 32-33).

Mas o que seriam esses níveis, também conhecidos como estágios, fases ou etapas de compreensão do pensamento estético? Seriam diferentes tipos de características que um leitor de imagem assume ao longo de sua vida ou uma forma de categorizar as experiências vivenciadas por meio das imagens visuais? Procurando responder estas questões, encontramos em Parsons (1992), um dos mais referenciados teóricos dessa área, a definição de estágios como “níveis de capacidade crescente para interpretar desta forma a expressividade das obras de arte” (p. 30). Para o autor, os estágios são grupos de ideias utilizadas para compreender as imagens e não características ou uma forma de classificar pessoas, pois como não há

coerência no modo de enxergarmos a arte, não há possibilidade de sermos rotulados ou enquadrados em estágios. Ainda segundo o mesmo, a coerência no modo de perceber a arte não seria “desejável”, pois a padronização do pensar dificultaria o “desenvolvimento de uma compreensão mais perfeita” (p.27).

Para o arte-educador-pesquisador que deseja compreender como os alunos constroem seus conceitos de arte e como estabelecem suas relações com as imagens visuais, Rodrigues (2008) afirma que o simples ato de “classificar o pensamento estético” serve somente para “encaixar” os alunos em estágios e fazer da pesquisa um ato de validação das teorias em seu contexto de atuação. Para a autora, a educação contemporânea “exige de nós, educadores, um olhar voltado para o contexto de nossos alunos de forma a possibilitar que eles construam seus conhecimentos a partir de referências pessoais, a partir daquilo que lhes faz sentido” (p.38).

Sendo o desenvolvimento do pensamento estético um processo relativo aos diferentes estágios de compreensão da arte, podemos dizer que tais compreensões podem ser analisadas, pois como nos afirma Parsons (1999, p. 28), “os estádios, no fundo, são dispositivos analíticos que nos ajudam a entender-nos a nós próprios e aos outros.” Seguindo nesta linha de raciocínio, Rodrigues (2008) fala da importância do arte-educador conhecer tanto o conceito de desenvolvimento estético como o de experiência estética, “pois cabe a ele na escola, propiciar condições para a vivência de experiências estéticas significativas que possibilitem a construção do conhecimento em arte e o avanço do desenvolvimento estético dos alunos” (p. 33). Corroborando com esse pensamento, Rossi (2009, p. 33) afirma a importância do professor de arte conhecer as “[...] possibilidades de enriquecimento da leitura dos alunos, para efetivar seu papel de mediador na sala de aula”.

Em outras palavras, o que se propõe ao arte-educador é que contemple em seus planejamentos atividades estéticas e que durante as suas realizações exerça a função de mediador, fornecendo ao aluno/leitor todas as condições necessárias ao contato significativo com os objetos de arte. Com isso, suas atribuições ultrapassaram os limites de um simples apresentador de imagens para um propositor de questões, um provocador de inquietações. Pois, segundo Cruz (2016, p. 550), “mediar é ‘criar um problema’, questionar-se sempre sobre o que se olha e ampliar essa visão. Mediar não se resume a transmitir informações, mas se define sim como a construção constante de um diálogo entre o público e a obra”. Ainda de acordo com a autora, o objetivo do professor/mediador é fazer com que o contato com os

objetos artísticos criem “[...] afetações e estranhamentos para então, gerar experiências estéticas” (Ibid., p.551).

E essas experiências estéticas, dentro do ensino de artes visuais, são proporcionadas tanto pela produção quanto pela leitura de imagens, chamada por Rossi (2009) de leitura estética. Segundo a autora, é por meio desta leitura, também conhecida como “apreciação, fruição, percepção, acesso, apreensão, compreensão, atribuição de sentidos” (Ibid., p. 19), que as imagens são interpretadas e os sentidos atribuídos. Pois ao contrário do que ocorria na modernidade, onde se privilegiava a percepção, na contemporaneidade “precisamos perguntar, não como as crianças vêem as coisas, mas qual significado que atribuem a elas. Quais as capacidades interpretativas que elas têm e como elas compreendem arte?” (Ibid., p. 20).

Diante disso, faz-se necessário afirmar que a “leitura” em questão não se trata de um simples processo de decodificação das imagens ou, como nos afirmam Dutra *et al.* (2017, p. 07-08), “[...] não é tentar decifrar ou adivinhar de forma isenta o sentido de um texto, mas é a partir do texto, atribuir-lhe mais significados [...]”. Desse modo, a construção de sentidos tem nos elementos constitutivos da imagem o ponto de partida e não sua finalidade. O que, segundo Silvino (2012, p. 03), “[...] permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado.” Portanto, sendo a leitura um processo de interpretação e atribuição de sentidos, cabe ao leitor/intérprete se utilizar de todos os referenciais acumulados ao longo das experiências vivenciadas para construir o pensamento estético.

Por estas razões, não há como separar ou colocar em posições opostas o desejo de compreender o desenvolvimento estético dos alunos e as experiências que lhes são proporcionadas pelo contato significativo com as imagens através de suas leituras. Se os estudos desse desenvolvimento buscam descobrir como ocorre a construção do pensamento estético, somente a partir das experiências vivenciadas pelo contato com a arte que se conhece seus modos de compreensão. E como orienta Rodrigues (2008), ao falar da sua experiência enquanto pesquisadora, o mais importante não é identificar nas falas dos alunos as características pertinentes aos estágios de desenvolvimento, mas:

Ouvir atentamente o que cada um deles me dizia sobre eles mesmos e sobre suas maneiras de compreender as imagens a partir das individualidades, especificidades, referências, histórias e repertórios trazidos por suas leituras. E isso não estava escrito nas teorias, mas sim, nas palavras dos meus alunos e essa era a minha pesquisa, a minha busca, o meu padecimento nesta experiência (Ibid., p.38-39).

A construção da experiência

Cientes de que o desenvolvimento estético ocorre por meio das experiências proporcionadas pelo contato com objetos artísticos e que a sua compreensão passa pela análise do relato dessas experiências, foi planejada e executada uma atividade de leitura de imagens com o objetivo de investigar como ocorre a construção do pensamento estético. Entendendo por estética, do grego *aisthesis*, a “[...] capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JUNIOR, 2000, p.15) e por construção do pensamento estético os tipos de relações que os observadores estabelecem com as imagens ao realizarem suas leituras, a atividade contou com a colaboração de três participantes com idades e níveis de formação diferentes. Sendo um estudante do sexto ano do ensino fundamental - 11 anos, uma estudante do terceiro ano do ensino médio - 16 anos e uma estudante do 6º período do curso de Letras Português - 24 anos, o critério de seleção dos mesmos se deu pelo nível de proximidade com um dos pesquisadores.

Quanto ao método de produção e análise dos dados, os participantes foram convidados a observar, interpretar e julgar quatro tipos diferentes de imagens durante uma hora de atividade de leitura. Em virtude das medidas de prevenção contra a COVID-19, a mesma ocorreu de forma remota e por meio de uma sala de reunião do *Meet*, ferramenta de videoconferência que permitiu gravar os relatos e as expressões dos participantes. Uma vez concluída a atividade, os relatos foram transcritos e analisados com o auxílio da “Proposta de Classificação do Pensamento Estético” de Rossi (2009), no entanto, sua utilização não restringiu as experiências estéticas a um simples ato de classificação das falas dos participantes, mas auxiliou a compreensão dos diferentes tipos de relações estabelecidas durante o processo de interpretação das imagens. Quanto à utilização dos relatos neste texto, por questões éticas e com o objetivo de preservar as identidades dos participantes, seus nomes foram substituídos pelas seguintes siglas: P1, P2 e P3.

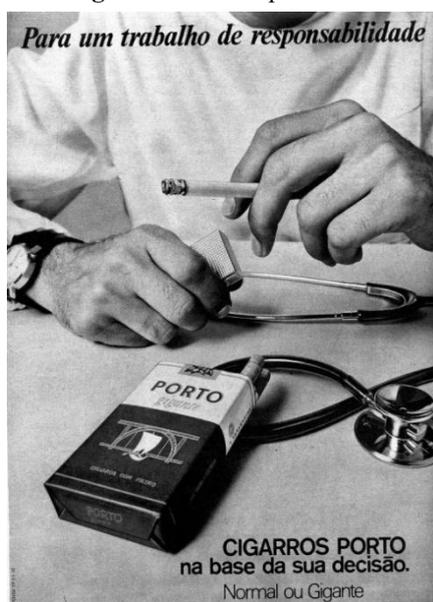
Sobre a “Proposta de Classificação do Pensamento Estético”, Rossi (2009, p. 38) afirma que é fruto de “[...] uma adaptação da Rede de Intencionalidades de Freeman e Sanger (1995), e da sequência de concepções no desenvolvimento da compreensão da arte, definida por Parsons (1997).” Ainda segundo a autora, durante a realização de uma leitura de imagem, o pensamento estético pode estabelecer cinco tipos de relações possíveis: as relações Imagem-Mundo tipos 1, 2 e 3, Imagem-Artista e Imagem-Leitor. Com isso, as relações Imagem-Mundo, onde o leitor concebe a imagem como uma “representação do mundo” e cuja

função é “mostrar uma determinada realidade” (p. 38), apresentam pensamentos de menor complexidade. Na relação Imagem-Artista “o desafio, agora, é pensar na intencionalidade do autor, cabendo ao leitor ‘descobrir’ o significado da obra” (p. 48). Finalmente, no nível mais elevado do pensamento estético encontra-se a relação Imagem-Leitor, quando o leitor deixa de lado o papel de decifrador das ideias do autor para “assumir um papel ativo na construção dos significados da Imagem” (p. 54).

Além desta Proposta de Classificação do Pensamento Estético, também foram observados outros tipos de relações estabelecidas pelos participantes, até então, não contempladas pela literatura. Bem como, também foram observados os critérios utilizados pelos participantes para julgar a qualidade das imagens, pois o modo como avaliamos os objetos artísticos revelam os tipos de relações que estabelecemos e, conseqüentemente, como ocorrem os processos de compreensão da arte. A este respeito, Rossi (2009, p.71) afirma que “[...] o papel do julgamento na leitura estética não é complementar, mas constitutivo do processo que origina a compreensão estética, que, por sua vez, é constituinte da construção de nossa própria compreensão como seres humanos.”

Quanto às imagens utilizadas, procurou-se ampliar as possibilidades de leitura ao selecionarmos um cartaz publicitário (Figura 1), uma fotografia (Figura 2), uma pintura abstrata (Figura 3) e uma pintura figurativa (Figura 4).

Figura 1 – Cartaz publicitário



Fonte: Cigarro Porto, s/d.

Figura 2 – Fotografia



Fonte: PAZ, (Arquivo pessoal), 2005.

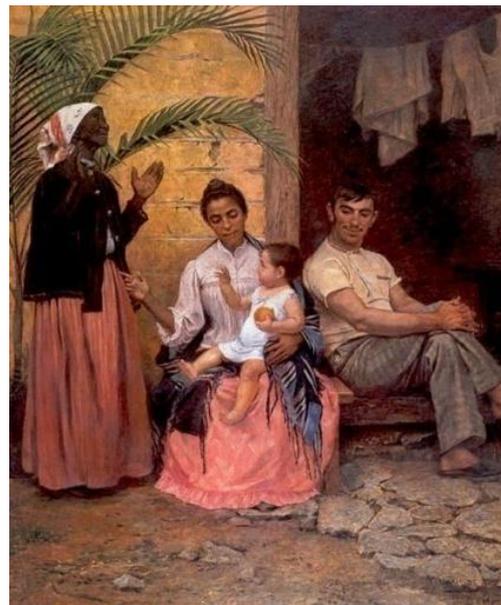
A escolha da primeira imagem (Figura 1), um cartaz publicitário de uma marca de cigarros da década de 1970, se deve ao fato de ser um gênero muito presente no cotidiano das cidades, além de ser um texto multimodal que apresenta em sua composição as possibilidades interpretativas do texto verbal e visual. Ou, na melhor das hipóteses, a associação de ambos. A expectativa quanto às reações também foi outro critério utilizado para a sua seleção, pois os participantes teriam que se deparar com uma imagem contraditória, ao menos para o olhar contemporâneo, onde um cigarro, visto como produto nocivo, é fumado por um profissional de saúde. Aliás, a expectativa quanto às reações foi sem dúvida o critério mais utilizado para a escolha das imagens. Como é o caso da segunda imagem (Figura 2), uma fotografia que tem como elemento central uma escada, equipamento facilmente encontrado em muitos lares brasileiros. No entanto, suas condições estruturais e as características do ambiente onde a mesma se encontra foram avaliadas como elementos significativos para os processos de interpretação e julgamento.

Figura 3 – Pintura abstrata



Fonte: AMARAL, 2009.

Figura 4 – Pintura figurativa



Fonte: BROCOS, 1895.

Quanto à terceira imagem (Figura 3), optou-se por uma pintura abstrata de Antônio Amaral, não apenas pelo fato de seu criador ser um artista radicado no Piauí, estado onde os participantes residem, mas também por ser uma imagem não figurativa, de modo que seu conteúdo referencial é encontrado no interior de cada leitor (COUTO, 2000, p. 14). Feita em acrílico sobre uma placa de *offset*, a imagem possibilita inúmeras experiências com o sensível,

desde que seus leitores se desprendam da percepção imediata e permitam ser conduzidos pelo conjunto de elementos que a constitui. Para a quarta e última imagem (Figura 4), foi escolhida uma pintura de Modesto Brocos (1852-1936) intitulada “A redenção de Cam” (1895). Figurativa e com um forte apelo ideológico, a imagem foi concebida como “um modelo de miscigenação entre as raças, uma discussão extremamente importante durante a Primeira República (1889-1934)” (Itaú Cultural, 2020, online). No entanto, depois de sua “utilização como ilustração em teses favoráveis ao branqueamento da população brasileira” (Ibid.), a obra passou a dividir opiniões sendo vista atualmente como uma pintura polêmica.

Com a intenção de introduzir os participantes em uma atmosfera amistosa e livre de preocupações quanto às “possíveis respostas erradas”, lhes foi explicado que iriam observar algumas imagens e falar o que pensam sobre as mesmas. Caso houvesse algum bloqueio inicial, algumas questões seriam levantadas, como: “Você pode falar sobre esta imagem? O que você pensa quando olha para esta figura? Esta imagem é boa ou ruim? Por quê?” (ROSSI, 2009, p. 31-33). No entanto, não houve necessidade de seguir roteiros ou questões predeterminadas, uma vez que os participantes tiveram total liberdade para manifestarem suas impressões espontaneamente. Assim como Barbosa (2012, p. 20), “temos sido muito cuidadosos para não transformar a leitura de uma obra de arte em um simples questionário”.

Ainda durante a realização da atividade de leitura de imagens, nossa postura de educadores/pesquisadores, foi de “um propositor de situações, um problematizador da e na mediação entre a arte e o leitor, tendo como guia a seguinte ideia: a arte possibilita repensarmos nossas certezas e reinventarmos nosso cotidiano” (AZEVEDO; ARAÚJO, 2015, p. 357). Desse modo, todas as reações dos participantes foram consideradas, não somente suas afirmações, como também suas deduções e inquietações no momento em que interpretavam as imagens. E mesmo que a motivação para a realização da presente escrita tenha sido uma atividade experimental para a produção e análise de dados de uma pesquisa de mestrado, como observaremos a seguir, seus resultados se mostraram muito significativos ao estudo da compreensão do pensamento estético.

A leitura das imagens no contexto investigado

Durante a análise muitos pontos chamaram atenção, como a construção coletiva do pensamento estético, a dificuldade em associar imagem e texto verbal, a dificuldade em interpretar uma pintura abstrata, os tipos de relações estabelecidas com a imagem, a utilização

dos elementos visuais na atribuição dos sentidos e os critérios utilizados para o julgamento das imagens. No entanto, a capacidade das imagens em despertar lembranças nos participantes foi a que mais saltou aos olhos. Pois, em todas as imagens, inclusive na abstrata (Figura 3), mesmo que em menor frequência, memórias foram tocadas como se ali residisse um ponto de partida para a compreensão estética. Falamos em ponto de partida, pois os primeiros relatos faziam referência a pessoas ou lugares conhecidos.

Foi assim na primeira imagem, quando emergiram recordações familiares, enquanto na segunda, além dessas recordações, surgiram as lembranças de uma infância travessa e as memórias da casa da avó. Da mesma forma, na terceira imagem foram rememoradas as aulas de Arte, enquanto na quarta imagem, a recordação ficou por conta do período colonial. Não que algum deles tenha vivido em tal período, mas certamente as aulas de história também foram revisitadas.

P2 (Com expressão triste): *Esta imagem (Figura 1), para mim, traz algumas lembranças... Porque meu pai fumava e isso trouxe problemas para ele. Ele deu câncer e infelizmente ele veio a falecer por conta disso. Infelizmente!*

P1: [...] *Quando eu vejo isso (Figura 1) eu me lembro que nenhum parente meu fuma e que, tipo assim, eu amo essas pessoas e isso me deixa feliz porque eu sei muito bem sobre os riscos de fumar, como a P2 disse antes.*

P3: *O cigarro me lembrou, como a P2 falou, do meu pai e da minha mãe... porque eles fumavam.*

P3: *Eu me lembrei (Figura 2) de quando eu era criança, de quando a minha vizinha saía para trabalhar e deixava os filhos dela trancados para eles não saírem de casa. E aí, tinha um pé de goiaba na casa da vizinha, os filhos dela subiam pelo pé de goiaba, eu e meu irmão colocávamos a escada na parede e aí eles desciam para a gente brincar.*

P3: *Essa parte que pode ser uma calçada ou não (Figura 2), mas que me lembrou o muro dum beco que tem na casa da minha avó.*

P2: *É... Ai! Essa imagem (Figura 2) me trouxe algumas lembranças, mas é porque meu pai trabalhava de carpinteiro e ele usava bastante no serviço dele. Ele construía casas, fazia telhados e, enfim, aqui em casa sempre teve uma escada. Tem na verdade.*

P1: *Olha, quando eu vejo esta imagem (Figura 2) eu me lembro muito, assim, das pessoas adultas, de quando elas eram crianças que costumavam aprontar, né? Agora que a gente está em época de COVID-19 e quando vocês eram crianças, vocês ainda mais que são adultos,*

vocês costumavam brincar, até mesmo invadir a casa do vizinho, aí veio essa imagem aí, da escada, que eu consegui fazer essa associação.

O que talvez pareça confuso nesse último relato, nada mais é do que o desejo de experimentar um estilo de vida que nos vem sendo retirado. Um modelo de infância em extinção. Pois como se já não bastassem os muros altos, agora temos sobre eles cercas eletrificadas que nos impedem de “colher” as saborosas frutas do quintal da vizinha, de pular rapidinho para pegar a bola antes que o cachorro a rasgue, ou simplesmente subir para avisar o amigo que não vai poder brincar na rua mais tarde porque está de castigo. Nesse relato é possível observarmos que a imagem trouxe não apenas as lembranças das histórias de quando seus pais eram crianças, mas também revela quão angustiante é uma vida de clausura imposta pela violência. *“O que acontece: a mamãe era cheia de amigos no bairro. Eu sou mais novo, do século XXI, e eu não posso brincar na rua como a mamãe brincava e o padrinho, entendeu?” (P1)*

E as lembranças continuam:

P2: *Me traz mais uma vibe de paz (Figura 3), sabe, quando você tá... pelo menos pra mim, eu quando estava sem nada pra fazer, eu tinha um computador próximo, eu ia no Paint rabiscar alguma coisa e pintava aleatoriamente (risos). Me trouxe essa lembrança, mas também pode ser como o P1 falou, algo de um sentimento mais confuso ou algo do tipo.*

P3: *Assim, lembrando das minhas aulas de Arte no ensino fundamental e no ensino médio, me lembrou da arte abstrata. (Figura 3)*

P2: *De certa forma, é muito difícil olhar para esta imagem (Figura 4) e não lembrar de colonização. Pra mim, pelo menos, é muito difícil não lembrar.*

Mediador: *Colonização? Como assim? Por que colonização?*

P2: *Ai. (risos) Eu não sei. Me veio na lembrança porque... Achei... Ai gente, não sei me expressar. Perdão. Mais me trouxe a vibe de período colonial com escravidão e alguma coisa assim.*

Como observado, no início de cada leitura, as imagens despertaram nos participantes algumas lembranças e com elas os referenciais oportunos à compreensão do texto imagético. Constatação que de alguma forma dialoga com Dewey (2010, p. 116), quando afirma que toda experiência estética é antes de tudo intelectual, desde que relacionada a experiências já vivenciadas. E como percebemos, tal “[...] experiência se dá em tempo presente, mas usa as reverberações do passado para instrumentar o presente” (CRUZ, 2016, p. 549). É como se as

imagens ativassem na memória dos leitores as experiências que preservam um conjunto de ideias úteis ao desenvolvimento do pensamento estético. O que de certa forma faz sentido, se levado em conta que “um significado existe quando o objeto toca o mundo do leitor” (ROSSI, 2009, p. 55).

E uma vez tocados pelas imagens, percebeu-se que não somente as lembranças dos nossos participantes/leitores foram revisitadas, como também suas emoções foram afetadas. Pois o modo como as imagens estimularam seus sentidos fizeram dos relatos verdadeiras confissões, revelando que as atividades de leitura de imagens propiciam, além de uma busca pela compreensão de mundo, o desenvolvimento estético. Não por acaso, Duarte Junior (2000) nos fala da necessidade de uma educação cada vez mais estética, ou seja, uma educação capaz de despertar as capacidades perceptivas da humanidade, já embrutecidas pelo ritmo anestesiante da modernidade. Ainda segundo o mesmo, deve ser compromisso da educação contemporânea “estimular o sentimento de si mesmo, incentivar esse sentir-se humano de modo integral, numa ocorrência paralela aos processos intelectuais e reflexivos acerca de sua própria condição humana” (Ibid. p. 181).

Outro ponto que também merece destaque é a construção coletiva do pensamento estético, onde os participantes se utilizaram não somente das suas referências pessoais ao interpretar as imagens, mas também das ideias trazidas pelos demais. Com isso, os modos de compreensão estética foram ampliados à medida que outras possibilidades interpretativas iam sendo colocadas. Como exemplo desse processo de construção, temos a interpretação da primeira imagem feita pelo P3, quando deixou de lado as lembranças familiares, incorporadas após o relato emocionado do P2, e passou a observar mais atentamente as informações contidas na imagem. Atitude que permitiu enxergar no estetoscópio a presença de um profissional de saúde fumando, percepção que conduziu a leitura por novos olhares e reflexões sobre a imagem.

P3: *Bom, eu acho essa imagem contraditória porque tem um instrumento que é usado por médicos, profissionais da saúde, e normalmente conhecem... espera-se que elas conheçam os problemas que o cigarro vai trazer para a saúde de seus pacientes. [...] Bom, me parece que eles estão querendo assegurar que, se um profissional da saúde está fumando essa marca de cigarros é porque não vai ter grandes malefícios para a saúde de quem for consumir também.*

P2: *Acho que, de certa forma, pra mim, é um pouco também meio que contraditório... É basicamente o que o P3 falou: que um médico fumando é um pouco contraditório...*

P1: *Bom, com certeza, pra mim, é uma imagem ruim. Tanto pela contradição, pelo fato de um médico estar fumando, como também pelo fato de ta propagando o uso do cigarro.*

Outro exemplo de construção coletiva foi observado na leitura da quarta imagem, quando o P2 encontrou referências no período colonial e teve suas ideias ampliadas por outras informações trazidas pelos demais participantes.

P3: *Bom, pra mim, assim como pro P2, me trouxe uma lembrança do tempo da escravidão, dos donos da fazenda, o senhorzinho, como eles chamavam...*

P1: *Olha, tomando como base o que o P2 disse antes sobre a colonização, isso, realmente também me trouxe um pouco dessa imagem da colonização do Brasil.*

(Enquanto P1 ainda falava, P3 se aproxima da tela do seu celular e procura observar melhor a imagem)

Mediador: *Está procurando detalhes, P3?*

P3: *Sim. Olhando agora, aqui também pode ser a vida do caboclo, né? A criança tá segurando uma fruta como se eles tivessem rezando. Não sei! Esperando a chuva pra vim pra seca.*

P2: *Acho que, como o P3 acrescentou, de que eles podem estar agradecendo a chuva ou ao almoço, a comida que eles tiveram na mesa, acho que pode ser uma imagem boa sim.*

Diante desses dois pontos analisados, é possível fazermos uma associação aos níveis de desenvolvimento real e proximal descritos por Vygotsky (1896-1934). Pois segundo Paganotti (2011, *on-line*), o primeiro nível “[...] engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas [...]”, como é o caso das lembranças, onde os participantes conseguiram, sem a ajuda do outro, iniciar o processo de compreensão das imagens utilizando-se das experiências consolidadas como referências. Já o segundo nível, que seria a “[...] distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com alguma assistência [...]” (ibid.), assemelha-se à construção coletiva do pensamento estético realizada pelos participantes, onde, através de um regime de colaboração, por assim dizer, as ideias de um ajudaram na compreensão e formulação das ideias do outro.

Também merece destaque a dificuldade dos participantes em associar imagem ao texto verbal, durante o processo de leitura da imagem publicitária (Figura 1). Por se tratar de um gênero bastante utilizado e por isso muito conhecido, além da possibilidade de se servir dos textos verbais como auxílio para a compreensão da imagem, a escolha do cartaz pareceu oportuna para a abertura da atividade. No entanto, o que se viu foi um desprezo ao texto

verbal, e como podemos observar nos relatos abaixo, caso não houvesse uma intervenção por parte do mediador, a leitura seria realizada considerando somente a imagem.

Mediador: *Muito bem, vocês conseguem associar imagem e texto? Ou só a imagem é suficiente para dizer algo para vocês?*

P1: *Só a imagem.*

P2: *Pra mim, só a imagem já traz alguma coisa.*

P3: *Sim, só a imagem já é muito expressiva.*

Mediador: *E no caso, agora, convidando vocês a associarem esses dois textos, o texto imagético e o texto verbal, sobretudo nas frases, aquela que está em cima: “Para um trabalho de responsabilidade” e a debaixo: “Cigarros Porto na base da sua decisão”. Associando a imagem com esses textos, o que vocês poderiam me dizer?*

P3: *Bom, me parece que eles estão querendo assegurar que, se um profissional da saúde está fumando essa marca de cigarros é porque não vai ter grandes malefícios para a saúde de quem for consumir também.*

Mediador: *Mais alguém?*

P1: *Sim. Eu também pensei no que ela disse. Porque, hoje em dia, os anúncios de cigarro avisam que fumar é errado. Aí, chega aqui esse cigarro Porto falando: “Para um trabalho de responsabilidade”. Aí, pra mim, foi um pouco nostálgico ver isso... Pra mim, fumar é errado. Né!*

Mediador: *Traduza esse “nostálgico”! O que você quis dizer com nostálgico nesta imagem?*

P1: *Sim. Que não faz muito sentido.*

P2: *Acho que... De certa forma, pra mim, é um pouco contraditório e não, porque “um trabalho de responsabilidade” é basicamente o que o P3 falou: que um médico fumando é um pouco contraditório. Mas também, tem abaixo: “na base de sua decisão”. Então é uma escolha, ele já está assegurando que é uma escolha sua fumar ou não. Então acho que essa responsabilidade se encaixa aí. Se você escolher a responsabilidade será sua. Acho que é isso.*

Como observado nos relatos, apesar da insistência do mediador, os leitores tiveram dificuldade em associar imagem e escrita para compreender o objetivo da campanha publicitária. Mesmo cientes de que se tratava de uma propaganda e citando em suas falas as frases presentes no cartaz (P1 e P2), os participantes não perceberam o caráter representativo da imagem. Embora cogitassem uma intencionalidade na presença de “um profissional da

saúde” (P3), a ideia de “contradição” não lhes permitiu ver nessa escolha uma forma de simbolizar todas as pessoas que possuem um “trabalho de responsabilidade”. Ou seja, não enxergaram a ideia de que a marca de cigarros estava sendo vinculada não apenas aos profissionais de saúde, mas a todos que precisam tomar decisões importantes.

É preciso deixar claro que o ato de atribuir sentidos às imagens é extremamente significativo ao processo de leitura, no entanto, a compreensão da sua intencionalidade não pode ser desconsiderada, sobretudo quando se refere à formação pública do imaginário. Pois como nos afirma Mateus (2013, p. 34), a publicidade influencia na construção e desenvolvimento do imaginário coletivo por meio de um “[...] conjunto de imagens do mundo, isto é, representações conceituais simbolicamente expressas em formas plásticas e visuais, de dimensões imagéticas, que funcionam como unidades públicas de significado social.”

Quanto à terceira imagem (Figura 3), vale ressaltar o receio dos participantes em iniciar seus relatos. Talvez, pelo fato de ser uma pintura abstrata, a leitura necessitasse de um tempo maior para a sua compreensão, pois logo que a imagem foi apresentada o silêncio reinou por alguns segundos. No entanto, apesar dessa pausa, o que se ouviu em seguida foi muito significativo para a compreensão do pensamento estético dos participantes, principalmente por se tratar de uma imagem não figurativa. Como é o caso do primeiro relato, onde é possível perceber que o P1 se utilizou da relação Imagem-Artista, quando atribuiu ao pintor a responsabilidade de definir o significado da imagem. Segundo Rossi (2009, p. 48), quem estabelece esse tipo de relação “[...] sente-se um decifrador dos significados que o artista teria colocado na obra.”

P1: *Olha, eu acho que essa imagem... Eu acho que toda obra de um artista vai falar sobre algum aspecto da vida dele ou da vida de outra pessoa. Ai, no caso dela (imagem), é como se ele (artista) quisesse falar alguma coisa sobre o que ele tava passando ou o que ela tava querendo expressar, entendeu? E não conseguiu..., e de certa forma, ele fez essa imagem aí para expressar alguma coisa, porque eu acredito que toda imagem tem alguma finalidade.*

Como observado, mesmo não conseguindo “decifrar” as intenções do artista, o P1 compreendeu que aquela imagem é o resultado de uma ação consciente do seu criador. Diferentemente do P2, que, em seu primeiro relato, se utilizou da relação Imagem-Mundo Tipo 3, ao associar a imagem a uma forma “aleatória” de pintar. Segundo Rossi (2009, p. 44), uma característica de quem faz uso desse tipo de relação é pensar “[...] que a obra é o

resultado da transferência dos sentimentos ou humores do artista para a imagem.” No entanto, ainda de acordo com a autora, para esse tipo de pensamento estético, a transferência não ocorre de forma consciente pelo artista. Já em seu segundo relato, sobre a mesma imagem (Figura 3), além de confessar sua dificuldade em compreender a pintura abstrata, o P2 fez uso da relação Imagem-Leitor ao demonstrar “[...] consciência de sua atividade interpretativa” (Ibid., p. 53). O que revela um nível sofisticado de compreensão, tendo em vista que, nesse tipo de relação, o leitor assume a função de atribuir sentidos, buscando dentro do seu repertório os direcionamentos necessários ao entendimento da imagem.

P2: (primeiro relato na Figura 3) *Me traz mais uma vibe de paz, sabe, quando você tá... Pelo menos pra mim, eu quando estava sem nada pra fazer e tinha um computador próximo, eu ia no Paint rabiscar alguma coisa e pintava aleatoriamente (risos). Me trouxe essa lembrança, mas também pode ser como o P1 falou, algo de um sentimento mais confuso ou algo do tipo.*

P2: (segundo relato na Figura 3) *Acho que ela remonta em mim... Eu nem sei, na real, porque eu olho para esta imagem... Eu nem sei o que quê eu vejo, assim, acho que... Mais um sentimento confuso, mesmo porque, é... De certa forma, eu não entendo muito bem o que o artista quis passar com a imagem, mas pra mim ela é algo de um sentimento confuso ou algo que ele não entendia.*

Assim como o P2 estabeleceu dois tipos de relações para interpretar a terceira imagem, o P3 também se utilizou de duas relações para interpretar uma mesma imagem. Este, em seu primeiro relato, ao observar o cartaz publicitário fez uso da relação Imagem-Leitor, depois, quando convidado a associar a imagem ao texto verbal, procurou na relação Imagem-Artista o caminho para uma melhor compreensão. Da mesma forma o P1, que tinha estabelecido a relação Imagem-Artista no primeiro relato da pintura abstrata, também se utilizou da relação Imagem-Leitor em sua primeira fala durante a leitura da quarta imagem. Ou seja, na busca de uma compreensão das imagens, os participantes fizeram uso dos mais variados níveis de desenvolvimento, ou como diria Parsons (1992, p. 30), dos mais variados grupos de ideias. No entanto, como observado nas relações estabelecidas pelo P3, a utilização desses variados grupos de ideias não seguiu uma ordem progressiva de complexidade, como afirmam o próprio Parsons (1992) e Rossi (2009) nas citações da segunda e terceira páginas deste trabalho.

Ainda durante o processo de leitura da terceira imagem (Figura 3), os conhecimentos sobre as artes visuais foram utilizados para interpretar a pintura. Como podemos observar nos relatos a seguir, os significados representados pelos elementos da linguagem visual identificados na imagem, auxiliaram os participantes no processo de atribuição de sentidos.

P1: *Olha, se eu fosse artista, eu sinceramente, eu estaria em um momento de felicidade por causa das cores, do azul, do amarelo, do branco. Porque, por exemplo, se estivesse algum momento triste eu usaria cores mais escuras como preto, cinza. E se eu estivesse mais zangado eu usaria cores mais pro lado, assim, de vermelho, laranja. Bom, isso vai realmente depender do ponto de vista do artista.*

P3: *Assim, lembrando das minhas aulas de arte no ensino fundamental e no ensino médio, me lembrou da arte abstrata. Mas olhando assim, pra esses traçados com cores mais escuras, algumas formas geométricas, num sei, me lembrou um pouco a imagem que a gente tem de favela.*

P3: *É... Pra mim também, assim, pegando um pouco do que o P1 falou da questão das cores, que o azul traz mais uma felicidade, uma paz, tem o branco também. Mas no meio ali tem um laranja, e aí, como se fosse uma mistura de confusões. Como se fosse sentimentos embaralhados que a pessoa não sabe se fica feliz, fica irritada com algo. E aí, quando eu olho pros cantos é..., tem..., a gente sabe que ele pintou em acrílico, então ela não fica assim regular. Me traz assim, uma coisa de gotas de chuva, como se fosse assim, uma coisa melancólica, como pingos de chuva caindo num vidro, não sei. Bem isso, essa coisa de confusão mesmo de sentimento.*

Finalmente, os participantes foram questionados sobre a qualidade das imagens e dentre os critérios de julgamento mais utilizados surgiram o tema das imagens, as lembranças que as mesmas provocam e a sua capacidade de estimular o raciocínio em seus leitores.

P1: *Bom, com certeza, pra mim, é uma imagem ruim. Tanto pela contradição, pelo fato de um médico estar fumando, como também pelo fato de ta propagando o uso do cigarro. (Figura 1)*

P3: *Se a gente pegar o princípio de que é uma imagem que retrata a época da escravidão, não é uma imagem boa [...]. Agora, se você tomar do ponto de vista do que eu falei no começo, que me trouxe lembranças sobre a escravidão, eu já não diria uma imagem boa. (Figura 4)*

P2: *Acho que não seria uma imagem ruim. (Figura 2)*

Mediador: *Por quê?*

P2: *Traz boas lembranças.* (Figura 2)

P1: *Sim (confirmando que a imagem é boa), com certeza, porque quando vejo ela eu me lembro da minha mãe.* (Figura 2)

P3: *[...] ela é uma imagem boa porque ela vai estimular/desafiar a pessoa que está observando ela a raciocinar.* (Figura 3)

Como pode ser observado nos relatos acima, a qualidade estética está associada ao julgamento moral que o tema das imagens representa, ou seja, se fumar é ruim, o cartaz de uma propaganda de cigarros é ruim. Da mesma forma com as lembranças, pois se uma imagem desperta recordações de pessoas, lugares ou situações agradáveis, ela será uma boa imagem, mas se por acaso ela faz lembrar o período da escravidão, será avaliada como uma imagem ruim. Apesar desses critérios de julgamento estético serem considerados de menor complexidade por ROSSI (2009), os participantes apontaram o contexto em que as imagens foram criadas como um fator significativo para a construção do pensamento. “Porque a época, ela muda tudo. Porque, como a P3 acabou de falar, acho que nessa época fumar tava, assim, na moda. Entendeu? Hoje em dia já é errado!” (P1). Por fim, surge o critério capacidade de estimulação, onde a imagem que desperta no observador um desejo de “extrair informações de algo que ela não tem tanta noção” (P3) é considerada de boa qualidade.

Ensinamentos que transbordam

Finalizadas as análises dos relatos dos participantes, chegamos a algumas conclusões significativas acerca da compreensão dos processos de construção do pensamento estético. A primeira delas é que o ensino de Artes Visuais, por meio das atividades de leitura de imagens, proporciona o desenvolvimento estético de estudantes de diferentes idades e níveis de formação. Como observado, todos os participantes demonstraram-se tocados pelas imagens e seus relatos revelaram quão significativas foram as experiências provocadas por esse contato. Ainda sobre a importância dessas atividades, enquanto promotora de vivências estéticas, quando realizadas com alunos e tendo como mediador seu professor, podem tornar-se ainda mais potentes. Pois durante o processo de leitura, ao observar os tipos de relações utilizadas, o arte-educador pode fazer intervenções por meio de perguntas ou apresentar informações que auxiliem no desenvolvimento do pensamento estético dos estudantes.

Um exemplo dessas intervenções realizadas durante a atividade foi a informação do período de produção do cartaz publicitário (Figura 1), fazendo com que os leitores também

olhassem para o contexto de concepção da imagem e assim possibilitando estabelecerem outras relações com o texto. Visto que um dos objetivos desta atividade era investigar como ocorrem os processos de construção do pensamento estético, poucas interferências dessa natureza foram realizadas. No entanto, este tipo de mediação pode e deve ser feita durante as atividades de leitura, pois se mostrou muito valiosa ao processo de compreensão da imagem pelos participantes. Porém, é preciso pontuar que toda informação deve ser apresentada com cuidado para não transformar a atividade de leitura em uma aula expositiva, mas uma oportunidade de incremento ao repertório dos alunos/leitores.

Outra conclusão que se chegou ao fim da análise dos relatos é que o desenvolvimento e os processos de construção do pensamento estético são potencializados por experiências coletivas, pois caso a atividade fosse realizada individualmente, não haveria a oportunidade dos participantes refletirem sobre os diferentes olhares e opiniões. E isso é extremamente relevante, por se tratar de uma atividade de leitura de imagem que, na maioria das vezes, já ocorre de forma coletiva e mediada por um arte-educador. No entanto, para que haja um maior desenvolvimento da compreensão estética é importante que o mediador, durante esse processo de construção coletiva, dê oportunidade de fala a todos os participantes e esteja atento para que não haja uma monopolização de ideias. Ou seja, que os relatos de um estudante não se tornem uma “verdade absoluta” e reprima as experiências particulares dos demais, pois quanto maior a diversidade de olhares e referenciais, mais significativa será a experiência estética.

Outro processo de construção do pensamento estético revelado pelos sujeitos da pesquisa, e assim como a Construção Coletiva não contemplada nas teorias do desenvolvimento estético, foi a Ativação de Memórias. A análise dos dados demonstrou que a associação entre a imagem e os referenciais pertencentes a cada leitor é um dos modos de atribuição dos sentidos e que as memórias despertadas durante a experiência estética é uma das formas de acesso a esses referenciais. Em outras palavras, as imagens observadas ativaram nos leitores lembranças de pessoas, lugares e histórias e com essas memórias um grupo de ideias e sentimentos que foram utilizados durante o processo de compreensão e atribuição de sentido das mesmas.

Quanto à Proposta de Classificação do Pensamento Estético desenvolvida por Rossi (2009), vimos nos participantes uma variação nos tipos de relações durante suas leituras. Ou seja, um mesmo participante apresentou diferentes níveis de pensamento, o que nos faz

recordar o conceito descrito por Parsons (1992), ao afirmar que os estágios de desenvolvimento são como agrupamentos de ideias e não modos de classificar pessoas. Com isso, as falas dos participantes se tornam ainda mais significativas para a compreensão da construção do pensamento estético, pois, por meio dos relatos de suas experiências é possível conhecer os contextos culturais onde estão inseridos e criar meios que estimulem o desenvolvimento estético.

No momento em que os participantes se utilizam de diferentes tipos de relações, sem necessariamente seguir uma ordem crescente de complexidade como sugerem Rossi (2009) e Parsons (1992), o desenvolvimento estético se apresenta como um processo de compreensão da arte por meio do estabelecimento de diferentes relações com os seus objetos. Por esta razão, as leituras tendem a não seguir uma sequência lógica ou um padrão de ideias para que se construa o pensamento estético. Mesmo fazendo uso de relações para interpretar as imagens, como observado neste estudo, o pensamento estético busca e encontra nas experiências, armazenadas no referencial de cada leitor, os caminhos para compreender e atribuir sentido ao objeto lido.

Finalmente, se os estágios não são vistos como parâmetros estáticos de desenvolvimento e não é possível classificarmos os sujeitos em tais estágios, de que modo a sua utilização nas análises das experiências estéticas podem auxiliar no ensino de Arte e como criar meios que estimulem o desenvolvimento estético? Como já mencionado, durante o contato com a arte, os leitores fazem uso desses grupos de ideias com o objetivo de melhor compreender o objeto à sua frente. De posse desses conhecimentos e ao observar as relações utilizadas pelos estudantes durante a realização das leituras, o arte-educador pode intervir por meio de ações mediadoras ao fazer questionamentos, apresentar informações pontuais e propor novos olhares sobre o objeto lido.

Referências

AMARAL, Antonio. [Sem título]. 2009. Pintura. Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/leilao-virtual-arrecada-recursos-a-entidades-para-idosos-em-teresina-386757> Acesso em: 10 maio 2021.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 345-358, dez. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte> Acesso em: 21 de jan. de 2019.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 9, N. 2 - p. 546-566, mai - ago de 2023: "Dossiê: 20 anos da Lei 10.639: Conversas Curriculares Entre Saberes, Práticas e Políticas Antirracistas". DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.69776>

A Redenção de Cam. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam> Acesso em: 12 de maio 2021.

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

BROCOS, Modesto. *A redenção de Cam*. 1895. Pintura. Disponível em: <https://mnba.gov.br/portal/component/k2/item/192-reden%C3%A7%C3%A3o-de-c%C3%A3.html> Acesso em: 12 maio 2021.

CIGARRO PORTO. [Sem título]. s/d. Cartaz. Disponível em: <http://meninarapaz.blogspot.com/2012/01/anuncios-vintage.html> Acesso em: 08 maio 2021.

COUTO, Ronan Cardoso. *A Escolarização da Linguagem Visual: uma Leitura dos Documentos ao professor*. 2000. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85ZHTT/1/1000000329.pdf> Acesso em: 29 abr. 2021.

CRUZ, Sara Vasconcelos. Para educadores e marinheiros: a experiência estética e a mediação sensorial. In: *ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS – ANPAP*, 25., 2016, Porto Alegre. Anais eletrônicos... Porto Alegre: ANPAP, 2016. p. 545 – 559. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2016/comites/ceav/sara_cruz.pdf Acesso em: 21 nov. 2020.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 233. 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464> Acesso em: 16 ago. 2021.

DUTRA, Eliane A.; VALENTE, Myrna A.; CHAGAS, Jurema. A importância da leitura de imagem no ensino de arte. In: *SEMINÁRIO NACIONAL DE LITERATURA, HISTÓRIA E MEMÓRIA*, 13., 2017, Cascavel. Anais... Cascavel: Seminário Nacional de Literatura, História e Memória, 2017. Disponível em: <http://www.seminariolhm.com.br/2018/simposios/10/simp10art02.pdf> Acesso em: 13 jan. 2020.

MATEUS, Samuel. O imaginal público: prolegómenos a uma abordagem comunicacional do imaginário. *Revista CMC*, São Pulo, v. 10 n. 29, p. 31-50 set./dez. 2013. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/528/pdf> Acesso em: 21 abr. 2021.

PAGANOTTI, Ivan. *Vygotsky e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Nova Escola, n 242, maio 2011. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/1972/vygotsky-e-o-conceito-de-zona-de-desenvolvimento-proximal> Acesso em: 29 maio 2021.

PARSONS, Michael J. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.

PAZ, Cícero Fernando de Moura. *Entre mundos*. 2005. Fotografia. Arquivo pessoal.

RODRIGUES, Maristela Sanches. *Desenvolvimento Estético: Entre as Expectativas do Professor e as Possibilidades dos Alunos*. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – UNESP - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86920> Acesso em: 04 dez. 2020.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. 4. Ed. Porto Alegre: Medianeira, 2009.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento visual. In: *I STIS - Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC.*, 2012, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116> Acesso em: 29 jul. 2020.