

**A LEITURA DE IMAGEM NO INÍCIO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A
PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES**

ROSANGELA MARIA GONÇALVES VAL

**A LEITURA DE IMAGEM NO INÍCIO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A
PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES**

ROSANGELA MARIA GONÇALVES VAL

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Helena Faria de Barros

372.4
V135L

Val, Rosangela Maria Gonçalves

A leitura de imagem no início do processo de alfabetização e a prática docente dos professores/
Rosangela Maria Gonçalves Val. – Presidente Prudente, 2015.

142 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,
Presidente Prudente, SP, 2015.

Bibliografia.

Orientadora: Helena Faria de Barros

1. Alfabetização. 2. Leitura – estudo ensino. 3.
Educação. I. Título.

ROSANGELA MARIA GONÇALVES VAL

**A LEITURA DE IMAGEM NO INÍCIO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A
PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 27 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helena Faria de Barros
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Camélia Santana Murgó Mansão
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Célia Maria Guimarães
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Presidente Prudente- SP

Dedico este trabalho à minha mãe (in memoriam), por sempre me apoiar e me fazer acreditar que poderia ser capaz com a seguinte frase: “Vai ser bom para você? Então vai lá e faz”!

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho João Vitor, por me acompanhar em todo o processo de seleção e ingresso neste curso, me apoiando e me fazendo acreditar que seria possível.

Ao meu filho José Ricardo, por sua incondicional paciência e aceitação por tantas horas dedicadas a este trabalho em detrimento de sua companhia.

À professora Dr^a Helena Faria de Barros, orientadora e gestora deste trabalho, pela disponibilidade, tolerância e paciência com que esperou que eu encontrasse o caminho, me conduzindo e compreendendo minhas dificuldades, para que esta etapa da minha vida fosse alcançada.

À professora Dr^a Camélia Santana Murgos Mansão, pela permanente amizade, valorização e colaboração que por meio de suas análises e orientações, teceu fundamentais considerações para a elaboração adequada deste trabalho.

À professora Dr^a Célia Maria Guimarães, pela atenção, respeito e rigor com que avaliou e disponibilizou valiosa contribuição e orientações para a conclusão deste trabalho.

A todos os professores do curso de mestrado que, direta e indiretamente, contribuíram com seus ensinamentos.

Às professoras, diretoras e coordenadoras das escolas que participaram deste estudo.

Aos amigos de turma, pela valiosa contribuição de momentos de alegria e diversão que jamais serão esquecidos.

Aos amigos de trabalho, pelas manifestações de carinho e que sempre torceram para que este trabalho se concretizasse.

À secretária Iná, pelo seu carinho e atenção dispensados durante todo o tempo do curso, e à Jakeline Margaret de Queiroz Ortega, pelo seu trabalho incondicional de auxílio junto à biblioteca.

A todos, o meu mais sincero obrigado!

“A Arte lava a alma da poeira do cotidiano”
Pablo Picasso

RESUMO

A leitura de imagem no início do processo de alfabetização e a prática docente dos professores

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa dois – Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) de Presidente Prudente (SP), teve por objetivo analisar a aplicabilidade da leitura de imagem trabalhada pelo professor de Arte em sua prática pedagógica ao oferecer suporte à alfabetização no Ensino Fundamental. A pesquisa consistiu num estudo de caso com abordagem qualitativa que apreendeu a subjetividade, os significados expressivos, a percepção e a conceituação dos professores especialistas de Arte e professores alfabetizadores pelos procedimentos de observação, entrevista e análise documental. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em três escolas de Ensino Fundamental, com a participação de seis professores entre titulares de sala da Educação Básica e especialistas em Arte. Os resultados obtidos confirmaram que a Arte, por intermédio da leitura de imagem, pode ser considerada um procedimento de apoio à alfabetização. A observação revelou, também, que faltam formação e instrumentação aos professores especialistas e alfabetizadores. A pesquisa apontou, ainda, que é na prática pedagógica do professor que se verifica a aplicabilidade da leitura de imagem na alfabetização.

Palavras-chave: Leitura de imagem. Práticas pedagógicas. Ensino de Arte. Alfabetização.

ABSTRACT

Image reading at the beginning of the literacy process

This study, linked to the research line two - Background Development and Pedagogical Practice of Teachers of the Master's Program in Education at Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) in Presidente Prudente (SP), was carried out to assess the applicability of image reading worked up by the teacher of Arts in his/her pedagogical practice as he/she tries to provide support to literacy development at Grade School level. The research was a case study dealing with a qualitative approach which apprehended subjectivity, expressive meanings, the perception and appraisal of teachers specialized in Arts and teachers of literacy development according to observation procedures, interview and document analysis. The research development took place in three Grade schools, comprising six teachers meant for Basic Education and specialists in Arts. The results achieved in it confirmed that Arts, by means of image reading, may be considered as a procedure which supports literacy development. The observation also showed that such teachers lack background development and resource availability. The research also pointed out that in the teacher 's pedagogical practice lies the applicability of image reading meant for literacy development.

Keywords: Image reading. Pedagogical practices. Teaching of Arts. Literacy development.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Armário do P5 (porta)	68
IMAGEM 2 - Armário do P5 (interior)	68
IMAGEM 3 - Sala ambiente da U.E.-A	69
IMAGEM 4 - Detalhe do mobiliário da sala ambiente da U.E.-A	69
IMAGEM 5 - Atividade da proposição I	70
IMAGEM 6 - Lista de brincadeiras	70
IMAGEM 7 - “Serpente sonhando”	86
IMAGEM 8 - “Tarde de domingo na ilha de grande Jatte”	86
IMAGEM 9 - Desenho com pontos	86
IMAGEM 10 - Desenho com linhas	86
IMAGEM 11 - Texto sobre “Pontilhismo” colado no Caderno do aluno	87
IMAGEM 12 - Abertura do caderno de classe	88
IMAGEM 13 - As quatro linguagens	88
IMAGEM 14 - Levantamento do pensamento sobre desenho	89
IMAGEM 15 - Pensamento coletivo sobre artes visuais	89
IMAGEM 16 - Pensamento coletivo sobre artes visuais (detalhe)	89
IMAGEM 17 - Pauta da proposição 1- U.E.- C	90
IMAGEM 18 - Lista de brincadeiras circulares 1	91
IMAGEM 19 - Detalhe da lista de brincadeiras circulares 1	91
IMAGEM 20 - Lista de brincadeiras circulares 2	92
IMAGEM 21 - Detalhe da lista de brincadeiras circulares 2	92
IMAGEM 22 - Pauta da proposição 8-UE-C	93
IMAGEM 23 - Desenho de uma linha só (Picasso)	93
IMAGEM 24 - Cópia da pauta – UE-A	93
IMAGEM 25 - Desenho com uma linha só	94
IMAGEM 26 - Capa do livro de Pougy	94
IMAGEM 27 - Trabalho com linhas e suportes diferentes “A”	95
IMAGEM 28 - Trabalho com linhas e suportes diferentes “B”	95
IMAGEM 29 - Trabalho com linhas e suportes diferentes “C”	95
IMAGEM 30 - Trabalho com linhas e suportes diferentes “D”	95

IMAGEM 31 - Proposição 3: Tipos de linhas	96
IMAGEM 32 - Experiência com suportes e cores diferentes “A”	96
IMAGEM 33 - Experiência com suportes e cores diferentes “B”	96
IMAGEM 34 - Experiência com suportes e cores diferentes “C”	97
IMAGEM 35 - Experiência com suportes e cores diferentes “D”	97
IMAGEM 36 - Desenho abstrato	97
IMAGEM 37 - Proposição 3: diferentes tipos de linhas	97
IMAGEM 38 - “Castelo e Sol”, de Paul Klee	98
IMAGEM 39 - Proposição 4: Pauta (EU-C)	98
IMAGEM 40 - Atividade com recorte de formas	98
IMAGEM 41 - Desenho do aluno após leitura da imagem de Paul Klee	99
IMAGEM 42 - Estudo das formas	100
IMAGEM 43 - Desenho após o estudo das formas	100
IMAGEM 44 - Colagem com formas 1	100
IMAGEM 45 - Colagem com formas 2	100
IMAGEM 46 - Desenho livre com linhas	101
IMAGEM 47 - Registros gráficos	101
IMAGEM 48 - Registro dos movimentos em dança	102
IMAGEM 49 - Estudo das linhas – Pauta da proposição 5	103
IMAGEM 50 - Estudo com o elemento cor 1	104
IMAGEM 51 - Estudo com o elemento cor 2	104
IMAGEM 52 - Capa do 1º volume/ Aryzinho	106
IMAGEM 53 - Reescrita 1	107
IMAGEM 54 - Reescrita 2	107
IMAGEM 55 - Capa do v. II, 2006	107
IMAGEM 56 - Capa do v. III, 2007	107
IMAGEM 57 - Capa do v. IV, 2008	108
IMAGEM 58 - Capa do v. V, 2009	108
IMAGEM 59 - Capa do v. VI, 2010	108
IMAGEM 60 - Capa do v. VII, 2011	108
IMAGEM 61 - Capa do v. VIII, 2012	109
IMAGEM 62 - Capa do v. IX, 2013	109

IMAGEM 63 - Reescrita coletiva	109
IMAGEM 64 - Reescrita 3	109
IMAGEM 65 - Personagens da Turma do Aryzinho	110
IMAGEM 66 - Reescrita com quadrinhos 1	110
IMAGEM 67 - Reescrita 4	110
IMAGEM 68 - Reescrita com quadrinhos 2	111
IMAGEM 69 - Reescrita com quadrinhos 3	111
IMAGEM 70 - Reescrita com quadrinhos 4	111
IMAGEM 71 - Desenho da turma do Aryzinho	112
IMAGEM 72 - Personagem "Dieguito"	113
IMAGEM 73 - Personagem "Arysol"	113
IMAGEM 74 - Animal de estimação Juli – cachorro	114
IMAGEM 75 - Animal de estimação Nina – gato	114
IMAGEM 76 - Escrita na lousa pelo professor	114
IMAGEM 77 - Escrita no caderno pelo aluno	115

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1 - Síntese das pesquisas	27
QUADRO 2 - Síntese da trajetória da disciplina de Arte no Brasil	51
QUADRO 3 - Cronograma de aulas de Arte nas unidades escolares de referência da pesquisa	62
QUADRO 4 - Legenda	68
QUADRO 5 - Síntese do conteúdo da observação	71
QUADRO 6 - Síntese curricular de Expectativas de aprendizagem	82

LISTAS DE TABELAS

TABELA 1 - Pesquisa de Trabalhos em Universidades de 2004 a 2013	24
TABELA 2 - Percentual de pesquisas encontradas por palavras-chave	25
TABELA 3 - Pesquisa em Áreas do Conhecimento X palavras-chave	26
TABELA 4 - Pesquisa em Programas de Pós-Graduação X palavras chaves	26
TABELA 5 - Perfil docente	73
TABELA 6 - Eixo 1: Qualificação profissional	73
TABELA 7 - Eixo 2: Planejamento docente	76
TABELA 8 - Eixo 3: Prática Pedagógica	76

LISTA DE SIGLAS

ATPC	-	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
Capes	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF	-	Conselho Federal de Educação
CENP	-	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
PUC	-	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEE/SP	-	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UFES	-	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	-	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	-	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	-	Universidade de Brasília
UNESP	-	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	-	Universidade Estadual de Campinas
USP	-	Universidade de São Paulo
ZDP	-	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO	17
SEÇÃO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1 Conceito de imagem	30
2.2 Leitura de imagem	32
2.3 Alfabetização e alfabetismo visual	36
2.4 Práticas pedagógicas ou situações de aprendizagem	46
2.5 Arte como disciplina	49
SEÇÃO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.1 Caracterização da pesquisa	57
3.2 Objetivos da pesquisa	60
3.3 Participantes e área geográfica da pesquisa	61
3.4 Procedimentos de coleta de informações	61
3.4.1 Observação	62
3.4.2 Entrevista	63
3.4.3 Análise documental	64
3.5 Procedimentos de análise de dados	64
3.6 Desenvolvimento da pesquisa	65
3.6.1 Observação de classes	65
3.6.2 Entrevista	65
3.6.3 Análise documental	66
SEÇÃO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	67
4.1 Pré-análise	67
4.2 Exploração do material	67
4.2.1 Observação	67
4.2.2 Entrevista	72
4.2.3 Análise documental	78
4.3 Interpretação, inferência e tratamento dos resultados	84
SEÇÃO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	133
APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “ZIZI PEREIRA DE SOUZA” DO MUNICÍPIO DE PARAPUÃ – SP	134

APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO “DE AUTORIZAÇÃO À DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL “PROFESSORA CARMEN DA SILVA PINTO” DO MUNICÍPIO DE IACRI – SP	135
APÊNDICE C - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “ARY FONSECA” DO MUNICÍPIO DE RINÓPOLIS – SP	136
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	137
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA	139
APÊNDICE F - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	142

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO

Durante o exercício do trabalho como professora de Arte no Ciclo Alfabetização – Ensino Fundamental – séries iniciais –, foi possível observar o trabalho didático de professores alfabetizadores e perceber a possibilidade de um aprofundamento na relação entre a Arte e a alfabetização como meio facilitador da aprendizagem.

Sendo assim, o tema desta pesquisa surgiu das observações de aulas que suscitaram em mim a seguinte questão: Os professores de Arte utilizam de modo adequado a leitura de imagem? Sabendo-se que, na contemporaneidade, todo tipo de imagem invade a vida cotidiana, a alfabetização visual, como parte do processo de aprendizagem, se torna fundamental na construção do conhecimento, tornando sua relevância social necessária e fundamental. E é de tal forma relevante que os documentos indicativos da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001a) e Referenciais Curriculares (BRASIL, 1998), abordam o ensino de Arte como parte do processo de alfabetização e sentimento de pertinência ao contexto pela leitura de imagem.

Assim, foi na leitura de imagem que a pesquisa concentrou seu interesse, estabelecendo como motivo o problema comum da escassez imagética na unidade escolar que contribui para o analfabetismo visual e, também, voltando-se para a ação de como o professor especialista das séries iniciais aplica sua prática pedagógica, trabalhando para reduzir esse comportamento, recorrendo à Arte como componente curricular de apoio.

A análise da prática pedagógica com relação à imagem, objeto desta pesquisa partiu do princípio de que a alfabetização vai além de decifrar o texto escrito. Considerando-se que o professor é o elemento mediador da formação do aluno e que a sua prática na sala de aula reflete sua própria aprendizagem, tornou-se o elemento coadjuvante do interesse desta pesquisa por estar diretamente promovendo a relação do aluno com a imagem.

Esta questão levou a definir o objetivo desta pesquisa: analisar a aplicabilidade da leitura de imagem trabalhada pelo professor de Arte em sua prática pedagógica, ao propiciar um suporte para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental, considerando-se a orientação do olhar do aluno e de que modo

o professor o torna perceptivo como suporte dentro do que a disciplina de Arte pode oferecer.

A pesquisa, ao explorar sobre a leitura de imagem na alfabetização, pretende destacar relevâncias que contribuam para ampliação do conhecimento. Segundo Pescuma (2005, p. 25), há diversos tipos de relevância, e nesta pesquisa destacaram-se as de “caráter pessoal, acadêmico, profissional e social”.

Como relevância pessoal, eu, professor de Arte, com quinze anos de atuação no magistério e com a observação ingênua das aulas de Arte na alfabetização – início do percurso escolar – lancei-me a reflexão e constatação de que a leitura de textos imagéticos desenvolvidos na escola é inferior às necessidades emergentes da vida cotidiana em que o aluno está inserido.

Como relevância acadêmica, espera-se que a pesquisa possa instigar à reflexão sobre as formas alternativas de apoiar a alfabetização com o uso de leitura de imagens. Almeja-se, também, que haja uma contribuição de natureza pedagógica ao ensino de Arte e alfabetização centrada na leitura de imagem, colaborando para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores de Arte, ao oferecer suporte ao processo de alfabetização e a inserção que se faz da imagem no processo de construção do conhecimento.

Como relevância profissional, a pesquisa pode oferecer subsídios reflexivos aos professores de Arte, a uma prática de atividade artística significativa para o aluno e de apoio à alfabetização mais dinâmica e compreensiva, com emprego de procedimentos de leitura de imagem significativos.

Na relevância social espera-se, para os alunos, situações de uma aprendizagem viva, significativa e com alegria, proporcionadas por aulas mais dinâmicas.

Estabelecida como disciplina curricular, nos seus aprendizes, a Arte visa estimular habilidades e desenvolver competências para uma formação social e cultural, que tem como início de percurso a alfabetização nas séries iniciais, por promoverem a leitura das ideias representadas. Segundo Koury (2001), numa sociedade pautada em imagens, tem-se na memória o estímulo para a construção de estruturas cognitivas que interferem nos comportamentos. E a cada novo contato com o mundo deseja-se saber mais. “A memória é fruto de uma construção produtiva e criadora de conhecimento; é expressão das estruturas dinâmicas da inteligência” (KOURY, 2001, p. 26).

E como as imagens têm sido o veículo de expressão e comunicação humana desde a pré-história até o presente, tornou-se uma forma de comunicação que adquiriu dimensões extraordinárias, permeando a vida cotidiana com mensagens visuais que norteiam a organização da atividade humana em sociedade, embora, a “relação entre o que vemos e o que sabemos nunca fica realmente estabelecida por que há um distanciamento presente entre as palavras e o que se vê” (BERGER, 1999, p. 9).

Embora o olhar busque diminuir o distanciamento que se estabelece entre o que se vê e o que se sabe, para Berger (1999), essa visão humana está constantemente à procura de ver e ser visto e, segundo o sociólogo, “a natureza de reciprocidade da visão é mais fundamental do que a do diálogo falado e o diálogo nada mais é do que uma tentativa de verbalizar, explicando o que se vê” (BERGER, 1999, p. 11).

A imagem nada mais é do que a representação dos pensamentos, emoções e ações, criada pelo homem, desde os tempos primitivos, para mostrar a aparência de algo que se encontra ausente e que, aos poucos, ultrapassou as fronteiras de sua própria representação, ganhando status de registro, dando ênfase à percepção e desenvolvendo a habilidade consciente de simbolizar a linguagem como processo de sua própria evolução.

Essas imagens constituem signos, referindo-se às representações e associações que o homem faz em sua vida cotidiana. “Toda experiência visual é inserida num contexto de espaço e tempo” (ARNHEIM, 2011, p. 41). Presentes no sistema social, econômico e cultural, os signos influenciam no contexto por que o indivíduo aceita, ao fazer correspondência com o que observa, fundamentando seu argumento na imagem. Com isso, as imagens tornam-se informações que confirmam a verbalização.

A experiência visual possibilita ao aluno descobrir elementos que ampliam o seu repertório de noções e conceitos e sistematizam os conteúdos com as linguagens propiciando um estímulo à imaginação e ao desenvolvimento da sensibilidade, maturação do pensamento, progressão na argumentação e construção da identidade pessoal em benefício de si mesmo e da comunidade em que vive.

Organizando o desenvolvimento humano com a função de colaborar na formação integral do indivíduo, a Arte estimula as vivências contextuais para a ampliação de um repertório de ações físicas, emocionais, sociais, éticas e estéticas.

Essa característica natural no ser humano exige uma interdisciplinaridade na educação que, por si só, justifica sua importância. Reconhece-se a versatilidade da Arte em acompanhar as situações, promover intervenções e decodificar signos e símbolos. Para entender melhor o signo e o símbolo, Smeets (1982, p. 14-15) define:

Signo em definição encontra-se como sendo o gesto ou forma gráfica que indicam um certo conteúdo, pensamento ou coisa. O símbolo é um signo, marcação ou emblema que exprima significado impossível de ser inferido diretamente do signo, porém reconhecível pelos que já tiverem aprendido.

Nesta definição, o signo pode ser compreendido como representações pictóricas que sozinhas traduzem uma mensagem de fácil compreensão (desenhos das cavernas, desenhos infantis), ao passo que o símbolo precisa ser ensinado para ser compreendido, pois representa algo abstrato (sinais de trânsito). Como elemento essencial na comunicação contemporânea, encontra-se inserido no cotidiano e nos saberes humanos.

Considerando estas definições, é pela educação que acontece a preparação da criança para ser um indivíduo reflexivo e capaz de aprender a aprender e, também, é somente pela ação e sensibilização que a criança aprenderá e percorrerá um trajeto satisfatório no seu desenvolvimento humano socioemocional e cognitivo.

É neste processo de apropriação cognitiva que a Arte desenvolve seu mais importante papel na educação, pois direciona o olhar do aprendiz a considerar todo o simbolismo que a envolve e estabelecer correspondência da imagem concreta com a ideia abstrata. Também é importante observar que o conhecimento empírico depende das experiências, sobretudo visuais, que são proporcionadas aos indivíduos, pois, na fase cognitiva de aprendizagem das séries iniciais, os aprendizes dependem do estímulo visual proporcionado por um educador especialista que direciona e conduz este olhar para a percepção. “Ver significa captar algumas características proeminentes dos objetos e das coisas” (ARNHEIM, 2011, p. 36).

Como o texto não verbal representa a linguagem verbal, a possibilidade de produção de ideias novas baseadas em inferências que mostram as relações de proximidade e comparação entre objetos e situações, de perto ou distantes, dependerá das ações do educador especialista que conduz os estímulos. As experiências humanas cotidianas estimulam as relações de comunicação, e

nesta experiência, os indivíduos provocam situações que envolvem leitura e escrita, assim como imagens que são os textos não verbais.

Considerando o conceito de Arte como uma atividade humana ligada a manifestações de ordem estética baseadas na percepção, nas emoções e ideias, e por ser um termo originário do latim significando “habilidade” – e que vem a ser uma criação humana com valores e que representam um conjunto de procedimentos utilizados para materializar as ideias –, pode-se entender a relevância da disciplina em todo o processo de ensino e de aprendizagem.

A leitura implica a existência de um leitor e de um código e, sendo a imagem um código linguístico, pode ser interpretada relacionando-se o objeto e a palavra ao que se refere à imagem, representada pelo texto. Segundo Pillar (2011, p. 8), “a leitura da imagem é a leitura de um texto com formas, cores, textura e volumes”. Ler é atribuir significados que dependem do contexto cultural e das habilidades do leitor observador.

Pillar (2011, p. 8) considera que “ler é entrelaçar informações do objeto, suas características com as informações do leitor, seu conhecimento e sua imaginação”. O olhar está impregnado de experiências anteriores, lembranças e fantasias e é possível capturar e interpretar o que está sendo visto, significando e estabelecendo leituras de mundo. Segundo Arslan (2009, p. 16), “a leitura de imagem realizada favorece ao leitor momentos conceituais de apreciação que independem da cultura do leitor” e também “proporciona um exercício de desenvolvimento estético e potencializador de outras habilidades”.

Há muitas formas de leitura de imagem que, de acordo com Martins (1984), podem ser sintetizadas em dois níveis: o da denotação, que é a simples descrição ou enumeração dos elementos; e o da conotação, de caráter subjetivo, que depende do contexto e da intenção com que são utilizadas as sugestões que a interpretação da imagem veicula. Em uma ação de leitura de imagem, são mobilizados elementos cognitivos, culturais, afetivos e psicomotores. Ainda segundo Martins (1984), esses níveis são complementares, pois, se houver uma decodificação sem compreensão não houve leitura.

Nessa perspectiva, Freire (1982, p. 8 apud PILLAR, 2011, p. 10) acrescenta que “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo...”, uma vez que “a leitura do mundo precede a leitura da

palavra...”. Ler a imagem seria perceber, identificar e interpretar os elementos que a compõem atribuindo-lhe significados próprios e contextuais, mas valendo-se da visão do leitor que também significou a sua imagem.

Segundo Martins (1984, p. 17):

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.

A experiência visual é importante no processo de alfabetização não só por compreender a imagem como o mais antigo registro da história humana, relatando a necessidade de comunicação por meio de códigos e signos, como também pelo desenvolvimento sociocognitivo e emocional do leitor.

Com o advento da cultura de massa, o aluno passou a ter acesso crescente às mídias imagéticas e aos meios de comunicação, participando ativamente do consumo cultural, propiciado pelas tecnologias, mas, de forma descontrolada e ignorante. Para Achugar (1997, p. 7), “a transformação tecnológica do presente apenas acelerou processos em curso há muito tempo”. Esse crescente aumento dos meios midiáticos permitiu o trânsito entre as linguagens e as formas de comunicação, gerando os hibridismos culturais e dando origem à cultura informatizada com a qual o aluno se identifica. Nesse sentido, Barbosa (2007, p. 19) assinala que, inconscientemente, aprendemos por meio destas imagens:

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, idéias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente.

Apoiada nestas transformações do cotidiano atual é que a prática educativa deve estar atualizada, a fim de contextualizar o conteúdo a ser aprendido a partir de atividades desafiadoras que provocam um processo de elaboração e construção pessoal. Também, considerando que as características diferenciadas das práticas docentes estão relacionadas com a importância que é dada aos componentes cognitivos e afetivos, e ao processo que compreende o momento em que o professor ensina com o que o aluno aprende, entende-se que a prática docente, de qualidade, é de fundamental importância, pois envolve toda a

construção dos processos de ensino e de aprendizagem. Este professor deve, primeiramente, tornar-se um leitor de imagens, para depois propiciar condições adequadas de leitura de imagem e escrita a seus alunos.

Esse processo cognitivo pode ser entendido como formação de “conceitos perceptivos”, pois, segundo Arnheim (2011, p. 39), mesmo que a descrição possa limitar os sentidos, “A visão atua no material bruto da experiência criando um esquema correlato de formas gerais, que são aplicáveis não somente a um caso individual concreto, mas a um número indeterminado de outros casos semelhantes também”.

Assim, além de contar com a imagem como meio para o alcance dos objetivos da pesquisa, também a própria pesquisa se valerá de representações visuais como tabelas, gráficos e imagens de trabalhos dos alunos, para representar as situações de observação e análise com o propósito de exemplificar o texto verbal.

Em segmento ao cronograma da pesquisa, foi realizado levantamento inicial com o objetivo de identificar trabalhos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado que tiveram como assunto a leitura de imagem e o processo de alfabetização. O levantamento ocorreu no banco de teses e dissertações da Capes e foram selecionados programas de pós-graduação em Educação de Universidades com notas de 4 a 6, atribuídas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) durante o período de 2004 a 2013. Assim, esta pesquisa investigou os programas das seguintes Universidades:

- 1 USP – Universidade de São Paulo/SP
- 2 UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ
- 3 UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais/MG
- 4 UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS
- 5 UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas/SP
- 6 UNB – Universidade de Brasília/DF
- 7 PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP
- 8 UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina/SC
- 9 UNESP – Universidade Estadual Paulista/SP
- 10 UFES – Universidade Federal do Espírito Santo/ES

No Banco de Teses e Dissertações da Capes foram selecionados 4.199 registros a partir de palavras-chave que fizessem referência ao tema estudado por esta pesquisadora.

Os níveis dos cursos compreenderam Mestrado Acadêmico, Doutorado e Mestrado Profissional e, por meio das palavras-chave, verificou-se uma concentração maior de pesquisa em Mestrado Acadêmico nos programas de Educação.

Nesse contexto, como mostra a Tabela 1 – apresenta o resultado, por Universidades, dos registros encontrados –, as pesquisas em leitura de imagem e alfabetização são temas de menor concentração de pesquisas, revelando poucos trabalhos a explorar esse universo.

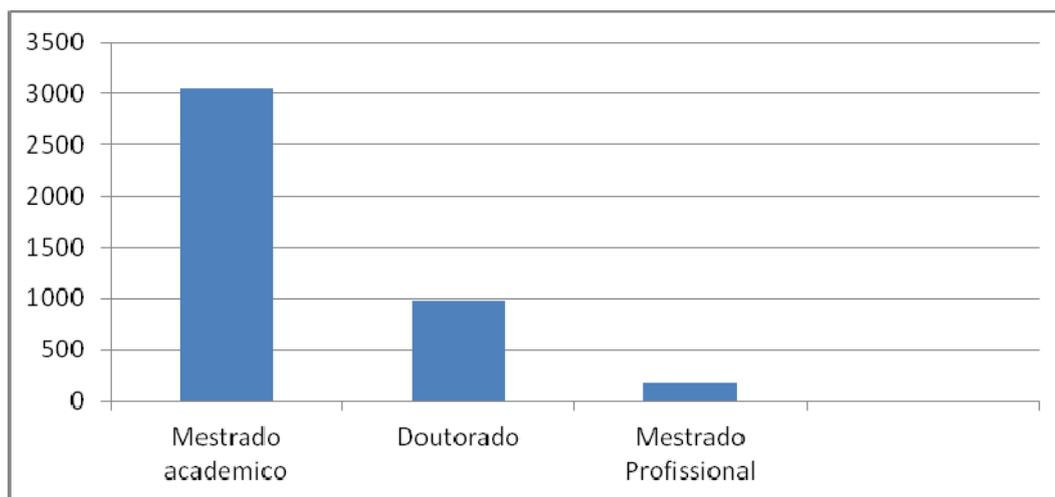
TABELA 1 - Pesquisa de Trabalhos em Universidades de 2004 a 2013

Universidades	Total de pesquisas	Arte	Arte / Educação	Imagem da Arte	Leitura de Imagem e Alfabetização
USP	450	220	55	162	13
UFRJ	266	145	14	99	8
UFMG	179	86	5	83	5
UFRGS	181	69	25	80	7
UNICAMP	159	68	15	70	6
UNB	97	55	7	32	3
PUC	122	52	7	57	6
UFSC	121	48	13	52	8
UNESP	52	28	3	18	3
UFES	62	30	12	17	3
OUTRAS	2.510				
TOTAL	4.199				

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

Cabe salientar, com base nos dados expressos na Tabela 1, que as pesquisas que associam leitura de imagem e alfabetização estão sendo desenvolvidas nos programas de pós-graduação, porém com pouca representatividade, quando comparados aos demais estudos.

GRÁFICO 1 - Demonstrativo dos cursos na pesquisa



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

O Gráfico 1, acima, revela uma disponibilidade para o mestrado acadêmico na área da Educação mais expressiva em relação aos outros programas. Considerando que a alfabetização é a base da aprendizagem, compreende-se o grande interesse em se desenvolver pesquisas nesse nível educacional.

TABELA 2 - Percentual de pesquisas encontradas por palavras-chave

Palavras-chave	Pesquisas	%
Arte	1.730	41
Arte/Educação	431	10,2
Imagem	1.860	44
Leitura de imagem	167	3,9
Leitura de imagem e alfabetização	11	0,26
Total	4.199	100

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

O percentual de pesquisas encontradas que associam leitura de imagem e alfabetização, expresso na Tabela 2, revela um índice inferior a um por cento do total. Este número é muito significativo para este trabalho, pois demonstra um caráter quase original e relevante de tudo o que foi observado.

Com o intuito de encontrar trabalhos de pesquisa que tivessem alguma relação com a presente pesquisa, refinou-se a busca filtrando por Áreas do Conhecimento X palavras-chave e Programas de Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado X palavras-chave, como mostram as Tabelas 3 e 4.

TABELA 3 - Pesquisa em Áreas do Conhecimento X palavras-chave

Palavras-chave	Educação	Sociais e Humanidades	Artes	Ensino de Ciências	Filosofia	Letras	História	Comunicação	Linguística
Arte/Educação	174	75	44	18	17	-	-	-	-
Arte	174	138	341	-	-	139	125	-	-
Imagem	86	-	113	-	-	145	65	159	-
Leitura de Imagem	19	7	-	-	-	42	-	14	12
Leitura de Imagem e Alfabetização	3	-	-	2	-	1	1	2	1

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

TABELA 4 - Pesquisa em Programas de Pós-Graduação X palavras chaves

Palavras-chave	Educação	Educação, Arte e História da Cultura	Arte	Artes visuais	Filosofia	História	Letras	Comunicação	Linguística
Arte/Educação	162	35	16	16	12	-	-	-	-
Arte	162	-	144	107	-	78	69	-	-
Imagem	77	-	53	-	-	46	72	67	-
Leitura de Imagem	19	-	5	-	-	-	24	6	9
Leitura de Imagem e Alfabetização	3	-	-	-	-	1	1	2	1

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

A consulta realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes mostrou, conforme a disposição dos dados das Tabelas 3 e 4, a existência de pesquisas que estabelecem relação com o assunto leitura de imagem e alfabetização na área do conhecimento e também nos Programas de Pós-Graduação em Educação, totalizando, entretanto, somente três pesquisas que se aproximaram do assunto em questão.

Estas três pesquisas foram selecionadas e, após leitura minuciosa, foram identificados seus objetivos que compreendem a leitura de imagem, contudo nenhuma estabelece relação com a alfabetização e a prática didática do professor especialista em Arte como apoio da alfabetização.

Duas pesquisas são voltadas para a educação infantil e apenas uma para a educação básica nos anos iniciais. A pesquisa que tem seu campo na educação básica observa o ensino de Arte e a prática do professor em fomentar a leitura de imagem na sala de aula.

Para entender melhor esta relação dos trabalhos pesquisados com o tema desta pesquisa, o Quadro 1 apresenta uma síntese dos objetivos, pesquisadores, títulos, ano e instituição das pesquisas selecionadas.

QUADRO 1 - Síntese das pesquisas

Título	Pesquisador	Objetivo	Ano	Instituição
Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola	PANOZZO, Neiva Senaide Petry	Revelar a relação existente entre elementos estruturantes das imagens nos livros <i>O caminho do caracol</i> e <i>Cena de rua</i> , o sentido que se inscreve no texto e a possibilidade de leitura no meio escolar.	2001	UFRGS
Leitura de imagens: as concepções dos professores de educação infantil	BISSOLI, Ligia Maria Sciarra	Averiguar as concepções de professores de educação infantil sobre esse tipo de leitura (texto imagético) e como a empregam na sala de aula com foco no professor como leitor de imagens e como formador de leitor de imagens.	2010	UNESP
Leitura de imagem no ensino da Arte: a fala e a prática dos professores de Educação Básica	FAGUNDES, Edimara Alves	Compreender como os professores realizam as atividades de leitura de imagem com vistas ao ensino de Arte na educação básica.	2012	UTP

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Observa-se, a partir das pesquisas destacadas, que a proposta de pesquisar a leitura de imagem pode até não ser um tema inovador, mas será de grande importância para pesquisas futuras relacionadas à prática de professores, assim como estas se apresentaram à pesquisadora.

Os trabalhos apresentados se aproximam da presente pesquisa por discutirem a leitura de imagem, a prática docente do professor de Arte e a apropriação dos alunos pelo conteúdo. Cabe salientar que, destas inúmeras

pesquisas observadas, em nenhuma foi encontrada a relação entre leitura de imagem e alfabetização nas séries iniciais, ou o próprio alfabetismo visual, em que a pesquisa se alicerça para entender o processo de aprendizagem entre leitura de imagem e alfabetização.

Portanto, esta pesquisa “A leitura de imagem no início do processo de alfabetização” cujo objetivo, já mencionado neste texto, que foi analisar a aplicabilidade da leitura de imagem trabalhada pelo professor de Arte em sua prática pedagógica ao oferecer suporte à alfabetização no ensino fundamental, tornou-a singular em seu contexto.

A consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes contribuiu para concluir que existe uma escassez de pesquisas em Programas de Pós-Graduação em Educação que abordam a disciplina de Arte. Esta disciplina que faz parte do currículo oficial desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692, de 1971, e considerando documentos governamentais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001a, 2001b), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que os assegura, estes documentos abrangem conteúdos específicos em Arte, sendo pouco explorados em sua forma, embora sempre tenham sido trabalhados na escola de maneira informal. Nos dias atuais, a disciplina de Arte busca o estímulo às habilidades e competências, tornando-se mais científica e abandonando, de forma definitiva, a técnica artesanal do fazer por fazer.

O presente estudo – “A leitura de imagem no início do Processo de Alfabetização” – está organizado em cinco Seções. A primeira – Seção 1 – corresponde à Introdução e traça um panorama geral apresentando a questão da prática docente com a Arte, de relevância significativa em nosso cotidiano e na escola, apresenta o problema que gerou este trabalho, os objetivos, a relevância da pesquisa, e o percurso teórico da pesquisa, traz tabelas de pesquisa no Banco de Dados da Capes e um quadro síntese das dissertações que têm relações com o presente estudo e se aproximam quanto ao interesse de conteúdo desta pesquisa.

Na Seção 2, a pesquisa explora, como Fundamentação Teórica, as bases conceituais de: Práticas Pedagógicas ou Situações de aprendizagem; Arte; Imagem; Leitura de imagem e Alfabetização, apresentando os conceitos e referenciais que levaram à conclusão da ideia deste trabalho de pesquisa.

Os procedimentos metodológicos estão dispostos na Seção 3, na qual se discute a forma procedida para coleta e organização dos dados que tornaram esta pesquisa importante para a área da Educação. Nestes procedimentos, são apresentados a característica da pesquisa, os seus objetivos, o número de participantes e área geográfica, bem como os procedimentos de coleta de informações que abrangem a observação, a entrevista e a análise documental.

A apresentação e discussão dos dados são apresentadas na Seção 4 e têm como referência os estudos de Bardin (2009). As categorias de Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, assim como inferência e participação são as diretrizes para apresentar os dados como resultado de um trabalho científico. Nesta seção, as categorias de referência (BARDIN, 2009), são utilizadas para a compreensão dos dados obtidos pela observação, entrevista e análise documental.

Na Seção 5 apresentam-se as considerações finais, além do resultado e reflexão do alcance dos objetivos. Nesta organização da Dissertação, após a Seção 5, encontram-se as referências e os apêndices.

Conhecer relativamente a realidade do sistema educacional nas séries iniciais e procurar estabelecer um diálogo entre Arte e alfabetização promove a necessidade de aprofundamento teórico para entender o percurso das ideias e concepções que se referem à alfabetização, leitura de imagem e prática pedagógica, além de enriquecer o texto e aprimorar o conhecimento.

Considerando as bases conceituais, determinadas como unidades preferenciais para a análise da prática educativa, na próxima seção, encontram-se as características diferenciais de cada uma dessas bases que, além de subsidiar a pesquisa, permitem identificar o papel concreto da relação entre as concepções e o procedimento docente.

SEÇÃO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, a pesquisa apresenta as bases conceituais que direcionaram a observação da leitura de imagem nas séries iniciais, com o pressuposto de que a prática pedagógica necessita estar estruturada por conceitos teóricos para sua própria validação. Estes conhecimentos permitem atuar com segurança, uma vez que possibilitam a construção de explicações que evidenciam esta própria prática.

As bases apresentadas nesta fundamentação teórica foram selecionadas como as variáveis que mais promovem interferência no processo educativo observado nesta pesquisa. Estas variáveis se inter-relacionam nas situações da leitura de imagem, no início do processo com a alfabetização.

Fundamentam a pesquisa e os conceitos que, definidos especificamente, compõem o ensino de Arte e alfabetização. Apresenta-se, portanto, a prática pedagógica e os componentes da Arte em relação ao alfabetismo visual, nas séries iniciais.

2.1 Conceito de imagem

O termo imagem designa a representação de ideias ou coisas. Segundo o dicionário, imagem é: “a representação gráfica, plástica ou fotográfica de pessoa ou de objeto; representação exata ou analógica de um ser, de uma coisa; cópia. Aquilo que evoca determinada coisa, por ter com ela semelhança ou relação simbólica” (FERREIRA, 1988, p. 350).

A palavra “imagem” é ambígua, podendo ser aplicada a outras situações e realidades além da visual. De acordo com Santaella (2012, p. 17), há domínios no campo da imagem que são chamados territórios: “1. Domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas; 2. Domínio das imagens perceptivas; 3. Domínio das imagens como representação visual; 4. Domínio das imagens verbais; 5. Domínio das imagens ópticas”.

Na presente pesquisa, o domínio de interesse é o das imagens como representação visual, por corresponder a desenhos, pinturas, gravuras, “artificialmente criadas e necessitando da mediação de habilidades, instrumentos,

suportes, técnicas” (SANTAELLA, 2012, p. 18). Com finalidades distintas, a imagem como representação difere, ao ilustrar, as informações transmitidas pelo texto verbal, pois é parte do domínio do mundo dos homens e representa o meio ambiente visual.

Cabe observar que a palavra representação está em todas as definições que se apresentam, unificando os conceitos de signo e representação, ou seja, o que se pensa que é imaterial (o signo), e a forma que se dá ao objeto ou coisa que se foi pensado (a representação), forma e conteúdo.

Segundo Manguel (2001, p. 316), a “imagem nada mais é do que uma pincelada de cor, um naco de pedra, um efeito de luz na retina...”, que estão todos contidos em nós. Ao nascermos, nos apropriamos de imagens e sons e criamos uma ilusão que, com o tempo, é intensificada pela sua própria ampliação, e alimentada pelo nosso prazer que nos permitirá revelar o mundo. Esta concepção de Manguel (2001, p. 215-316) demonstra que:

As imagens que conscientemente criamos para nosso prazer, instrução ou alívio ampliam essa ilusão, permitindo-nos imaginar que uma pintura de Picasso ou Aleijadinho revelam o mundo para nós ou nos revela para o mundo: assim também, e de forma assombrosa, é que em meio à nossa crueldade, ganância ou loucura sem inspiração, ainda sejamos capazes de criar e recriar tanta beleza.

Pode-se considerar, então, que o discurso humano está permeado por imagens, representações iconográficas da expressão humana que fundamentam o código verbal. Santaella (2008) faz referência à linguagem verbal como a falada e a escrita. Há muitas formas de escrita vinculadas ao olhar e que o alfabeto fonético, na verdade, codificou visualmente, como um sistema de combinação ou regras de um número reduzido de sons. Nessa perspectiva, “a fala é o fluxo audível entre duas formas de escritura, a da língua à qual está prescrita como condição do inconsciente de um lado, e, de outro, na superfície material dos meios, oferecendo-se ao olhar, aparece a escrita” (SANTAELLA, 2008, p. 68).

A sofisticação da imprensa, como assinala Santaella (2008), colaborou para o surgimento de novos tipos gráficos explorando a natureza plástica e imagética do conteúdo alfabético. Para a autora, a palavra e a imagem têm um equilíbrio de abrangência que comanda o engendramento dos signos linguísticos.

Se a visualidade explícita se constitui em tendência dominante, não resta dúvida que, desde tempos imemoriais, antes de esse seu pendor para a contenção plástica, na síntese do “olhouvido”, ter marcado nossa história,

foi sempre no seio da palavra poética que a imagem, em todas as suas multiformes manifestações (perceptivas, mentais, verbais, sonoras, alegóricas), fez e continua fazendo seu ninho onírico. (SANTAELLA, 2008, p. 71).

A relação entre a imagem e o seu contexto verbal oferece variadas interpretações que vão se delineando conforme os interesses do campo de estudo, tanto pela persuasão figurativa, quanto pela verbal. E estas relações “podem ser observadas de muitos pontos de vista” (SANTAELLA, 2012, p. 111).

Para a pesquisa, a imagem é “a pedra filosofal” que orienta o pesquisador nesta fundamentação, como uma das bases que, aliada à discussão sobre sua própria leitura, comentada no item seguinte, permitirá a apresentação de alguns aspectos a serem considerados na observação da prática docente.

2.2 Leitura de imagem

Existem muitas maneiras de ler uma imagem, mas a leitura de imagem propriamente dita caracteriza-se em leitura como decodificação mecânica e como processo de compreensão, pois ler é: “percorrer com a vista, proferindo ou não palavras, mas reconhecendo-as. Decifrar ou interpretar o sentido de” (FERREIRA, 1988, p. 391). De acordo com Pillar (2011), a leitura de uma imagem é como entrelaçar as informações do objeto com suas características formais e cromáticas com as informações do leitor e chegar-se a um denominador comum.

A leitura de imagem é a decodificação interpretativa, perceptiva e significativa do signo que nos é dado pela representação pictórica visual da representação mental. Ler palavras, obras de Arte, partituras, imagens exige mais do que simplesmente identificar o que é visto. O olhar de cada pessoa é diferente em virtude do que já conhece sobre o assunto. As expectativas que se criam para cada tipo de texto dependem dos contatos anteriores e dos significados que vão se formando em razão da leitura e das associações que são estabelecidas com outros textos.

Segundo Martins (1984), a leitura interdisciplinar acontece a partir das relações interpessoais entre as áreas do conhecimento, das expressões humanas e das circunstâncias de vida a que o sujeito está submetido, ou seja, a partir do contexto pessoal. O indivíduo organiza os conhecimentos adquiridos de situações acontecidas, sugeridas ou impostas e a todas submete uma atuação que o modifica,

incorporando suas experiências de leitura: “o conhecimento da língua não é suficiente para a leitura se efetivar. Na verdade o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas” (MARTINS, 1984, p. 17).

Ainda segundo Martins, (1984), o indivíduo começa a proceder a leituras quando organiza os conhecimentos adquiridos em situações impostas pela realidade e a relacionar com experiências anteriores. A linguagem das imagens deve estar associada à linguagem dos signos linguísticos (sinais gráficos), para que haja um sentido atribuído pelo observador segundo a importância que este dá à leitura como instrumento de comunicação e pelas interações que realiza com as condições subjetivas e objetivas do cotidiano em que está inserido.

Neste percurso, há a figura do professor, o processo de curiosidade e as relações sociais interferindo sobre a aprendizagem e estimulando as habilidades no desenvolvimento das competências da leitura, que devem ser constantemente influentes tanto na forma subjetiva quanto objetiva.

A prática pedagógica em Arte, pela leitura de imagem, interfere no comportamento porque constrói na imaginação e recria na memória situações atuais que dão sentido aos fenômenos da consciência levando o aluno a compreender melhor o motivo de estar aprendendo determinado conteúdo. O estímulo a essa consciência imagética acontece por intermédio da mediação do professor, pela intervenção educativa com a finalidade de desenvolver capacidades e competências na leitura de imagens. Segundo Barbosa (2007, p. 19), “A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade e da arte na escola nos ajuda a exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos por meio da imagem”.

A dificuldade que os alunos apresentam para apreender a leitura se fortalece na ineficiência do contexto escolar em oferecer opções de leitura para esse aprendizado, resultando numa formação incompleta e desequilibrada diante da realidade contemporânea dos meios de comunicação e da cultura de massa nos quais os possíveis leitores estão inseridos.

A leitura e o seu desenvolvimento ao serem decifrados na linguagem escrita estão ligados ao processo de formação do indivíduo e compreendem a aquisição de uma educação com aprimoramento de habilidades e competências que resultam na conquista de uma autonomia de dar sentido a tudo que vê. Segundo Martins (1984), “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 1984, p. 25). A autora

aponta, ainda, que é fundamental que os educadores repensem sua prática para ampliar a noção de leitura, que independe do contexto escolar e vai além do texto escrito. Essa ampliação valoriza cada passo da aprendizagem das coisas e experiências, assim, “Ampliar a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular” (MARTINS, 1984, p. 29).

Esta afirmação se deve porque a sociedade está intimamente ligada à produção escrita como manifestação cultural e uma visão mais ampla significa rever conceitos culturais e considerar a leitura “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1984, p. 30).

Martins (1984) configura a leitura de imagem em três níveis básicos – sensorial, emocional e racional –, como modos de compreensão do objeto de leitura, e simultâneos ou não dependem da expectativa, necessidade e interesse do leitor, além do contexto.

Com a globalização a indústria cultural banalizou a leitura imagética como parte da reprodução de pensamentos que supostamente estariam gerando significados. Estes mesmos significados que deveriam estar fundamentados em uma leitura contextual para que o indivíduo pudesse avançar culturalmente não atingem a repercussão esperada, pois o observador se encontra em um estado de alienação. Como assevera Gitlin (2003, p. 47):

[...] as imagens e representações desviam as pessoas de objetivos mais construtivos [...] veêm a cultura popular como um circo tranquilizador que oferece às massas alguma compensação psíquica por seu sofrimento sem prejudicar o poder das autoridades.

Hoje, as imagens, por meio de veículos de comunicação e da alta tecnologia transmitem o sentido para aquilo que se tem interesse, deixando em segundo plano os códigos da imagem que conferem o real significado e valor da própria imagem. Embora o meio seja significativo na influência do desempenho de formação do leitor, o processo somente acontece quando o leitor assume um papel atuante diante deste contexto e, para Martins (1984, p. 34):

[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, [...]. A função do educador não seria precisamente ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, [...]. Assim criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar... trata-se, antes, de

dialogar com o leitor sobre a sua leitura, e sobre o sentido que ele dá a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias. (MARTINS, 1984, p. 34).

Para tanto, foram pensadas estratégias a serem desenvolvidas na escola, procedimentos de leitura que priorizem o ser pensante, reflexivo. Segundo Berger (1999, p. 10), uma das estratégias é ampliar o repertório pessoal para que o aluno passe a dar sentido a tudo aquilo que vê: “A maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos”. Partindo-se da premissa de que imagens são ícones carregados de significados, os observadores absorvem que o mundo é imagético, abrindo um precedente para a vida cotidiana ser dirigida por esses textos não verbais.

Hoje, a alfabetização é considerada como apreensão e domínio de um conjunto de informações compartilhadas por um determinado grupo. Logo, a alfabetização visual também deve operar dentro dessas bases, tornando-se a comunicação visual o desenvolvimento da linguagem visual sob um sistema de aprendizagem e compreensão de mensagens visuais, acessíveis a todos, com conteúdo a compartilhar. Esse modo visual constitui-se em um corpo de dados que devem ser usados para compreender as mensagens em níveis de utilidade: se funcional, informativa ou expressão artística, visando, nesta pesquisa, sua relevância acadêmica.

Vale lembrar que alfabetismo visual implica certo nível de universalidade e compreensão que não será encontrado nas séries iniciais do processo de alfabetização. Entende-se, nesta pesquisa, como alfabetismo visual a ampliação de percepções que a prática pedagógica em Arte pode propiciar ao educando em seu contato permanente e efetivo com imagens.

Ainda segundo Martins (1984), a leitura se estabelece em níveis tornando a compreensão mais simplificada: a “leitura sensorial” caracteriza a descoberta do universo em que o indivíduo nasce, descobre e carrega por toda a vida; a “leitura emocional” lida com os sentimentos, faltando-lhe objetividade; e a “leitura racional” enfatiza o nível intelectual, reflexivo e dinâmico. Por meio da leitura é que se estabelece uma relação entre o leitor e o produto de conhecimento, possibilitando, assim, dar sentido às coisas, criar expectativas, ampliar relações e desenvolver sua própria aprendizagem.

Ampliando-se o conceito da leitura para a leitura de imagem, pode-se acrescentar que o indivíduo bem orientado pode apropriar-se do conceito de leitura e estabelecer uma relação de proximidade com a escrita, perfazendo uma apropriação desta também, contribuindo para sanar problemas em situações proficientes.

2.3 Alfabetização e alfabetismo visual

Ao conceito de alfabetização são atribuídos significados muito abrangentes. Por esta razão, convém apresentar uma nota de diferenciação entre o processo de aquisição e o processo de desenvolvimento da língua oral e escrita. Soares (2008) não considera apropriado o termo alfabetização designar tanto um quanto o outro. Alfabetização, para a autora, é “levar à aquisição do alfabeto” (SOARES, 2008, p. 15), ao passo que o processo de desenvolvimento da língua oral e escrita é tarefa para a vida toda.

Assim, “alfabetização, ou, seu sentido próprio, específico, nesta pesquisa, é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades e da leitura” (SOARES, 2008, p. 15). Neste caso, alfabetizar significa estimular a aquisição de habilidades em codificar a língua oral em língua escrita e decodificar a escrita em língua oral. É um processo de representação e interpretação de fonemas que o educando dominando-os, constrói para si uma relação adequada entre sons e letras.

Alfabetizar não é só decifrar códigos, ensinar a aprender ler e escrever. É, também, ensinar a aprender, interpretar e compreender ativa e criticamente uma mensagem por meio de um processo dialógico entre leitor e escritor. Há na alfabetização uma dimensão fisiológica e, sobretudo, uma dimensão social.

A alfabetização não deve ser reduzida a proporcionar o domínio de determinadas ferramentas de mediação (sinais gráficos; fonemas e suas formas), mas que deve desenvolver a habilidade de ler e escrever criticamente é um resultado social no qual se unem os esforços grupais para compreender e dominar o meio ambiente; é um potente amplificador de nossa própria experiência, para interpretar, compreender, e transformar de modo crítico, os mundos pessoais e sociais do ser humano. (CARVÁJAL PÉREZ, RAMOS GARCIA, 2001, p. 50).

É nestes aspectos que esta pesquisa se fortalece, pois considera a alfabetização visual como a decodificação de símbolos visuais em símbolos sonoros e escritos como representação desta visualidade. “Ensinar Arte em consonância

com os modos de aprendizagem do aluno, significa [...], garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais [...]" (BRASIL, 2001a, p. 47), obtendo, assim, o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. "Assim, aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado" (BRASIL, 2001a, p. 47).

Cabe, ainda, atentar para os conceitos sobre alfabetização de estudiosos da educação que, em síntese, concebem a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção do sistema de representação. A partir do momento em que o educando compreende o sistema, aprende a escrever, e a ler o que escreveu. É neste ponto que se torna mais importante ainda a prática pedagógica, seja do professor alfabetizador seja do professor especialista.

Ferreiro (1989, p. 7-8) se refere aos processos de aquisição da representação escrita da linguagem: "Alfabetização se refere à aquisição de representação escrita de uma linguagem, ou seja, aquisição simultânea do sistema de representação por escrito de signos e símbolos enquanto objeto do conhecimento".

A alfabetização, segundo Ferreiro (1989, p. 24), se concretiza quando o indivíduo estabelece que as partes formem um todo e que essa "alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social". As informações e práticas sociais do cotidiano têm seu conteúdo transformado na tentativa de compreendê-lo, acrescentando a este sua própria interpretação. Também, segundo a autora "muito antes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram ao redor" (FERREIRO, 1989, p. 69), sendo estes textos imagéticos pertencentes ao seu entorno de vivência, como: embalagens, cartazes de rua, anúncios, livros, entre outros. Assim, esses textos trazem parte do processo de assimilação da leitura e, para obter significados, o leitor recorre a fontes de informação visuais e não-visuais. Visual é a informação gráfica e não visual é o conhecimento da língua que o leitor possui. Segundo Barbosa (2007), a alfabetização visual é de grande significado, pois amplia o conhecimento de mundo e o desenvolvimento cultural:

A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da arte na escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. (BARBOSA, 2007, p. 18).

Neste estudo, alfabetização visual é instrumentalizar o olhar, é habilitar o aluno a fazer leituras associativas do seu cotidiano valendo-se do que é estimulado na sala de aula. É dar-lhe condições de entender os signos e símbolos para aprender, trabalhando o alfabetismo visual.

Esse alfabetismo visual pode ser orientado, porém, cada indivíduo aprenderá a informação visual segundo sua percepção e forças sinestésicas¹ de natureza psicológica. Essas forças são relações subjetivas que se estabelecem espontaneamente entre uma percepção e outra, como, por exemplo, perceber um som e relacionar com uma imagem. Todas as ações e reações são influenciadas pelo meio, sendo assim, o processo individual será inerente a cada um em razão de seus dotes genéticos e ambientais. A esse respeito, Ferrara (2007, p. 23) ressalta que “o texto não verbal apresenta-se diluído no cotidiano do espaço urbano, e nada impõe à nossa observação”. Neste caso, cabe ao professor criar condições e possibilidades de experimentar novas formas de vivências investigativas na prática pedagógica da leitura de imagem.

Entende-se que o alfabetismo visual de que trata a pesquisa consiste em compreender as mensagens visuais pelo estudo e orientação pedagógica. Estes estudos e orientações pedagógicas são de fundamental importância na aquisição da leitura visual como habilidade desenvolvida. Segundo Ferrara (2007, p. 23):

Para que seja possível a leitura é necessário tornar heterogêneos os ambientes através de uma operação da mente capaz de provocar um valor, um predicado, um juízo que atraia nossa atenção para fragmentos espaciais específicos e os imponha à nossa percepção, ou seja, que projete uma imagem valorativa desses fragmentos, a fim de que possam valer pelo ambiente como um todo e atuem como um prolongamento.

Na aprendizagem visual, a percepção e as forças sinestésicas são os pilares para o desenvolvimento da leitura e escrita. Segundo Dondis (2007, p. 20):

Os dados visuais têm três níveis distintos e individuais: o input visual, que consiste de miríades de sistemas de símbolos; o material visual representacional, que identificamos no meio ambiente e podemos reproduzir através do desenho, da pintura, da escultura e do cinema; e a estrutura abstrata, a forma de tudo aquilo que vemos, seja natural ou resultado de uma composição para efeitos intencionais.

¹ “Relação subjetiva que se estabelece espontaneamente entre uma percepção e outra que pertença ao domínio de um sentido diferente. Ex: um som que evoca uma imagem” (FERREIRA, 1988, p. 602).

De acordo com Dondis (2007, p. 30), há o nível consciente e inconsciente na visão infantil com o conceito de não diferenciação. A criança é capaz de ver todo o mundo, numa visão global. Em sua análise, a autora explica que tudo o que vemos e criamos compõe-se de elementos visuais básicos que representam a força visual estrutural, seja qual for sua natureza, realista ou abstrata, projetando impulsos no sistema nervoso central que fará o entendimento da imagem que, somando-se ao conhecimento já existente no início do processo de alfabetização, cria-se um “design” a partir destes elementos, que são cores, formas, texturas, relacionando-os e atribuindo-lhes um significado.

Na percepção visual, o significado das leituras não é apenas cumulativo, mas se constitui em um mecanismo, de busca na memória, para o entendimento da composição. É o processo de absorver informações no interior do sistema nervoso central, por meio do olho, a fim de reconhecer e identificar as coisas já vistas e orientadas.

Assim, entende-se que, alfabetismo visual significa a capacidade de compreender e expressar-se. Tanto a capacidade verbal quanto a visual pode ser aprendida por todos. A esse respeito, Dondis (2007, p. 231) acrescenta:

Maior inteligência visual significa compreensão mais fácil de todos os significados assumidos pelas formas visuais. As decisões visuais dominam grande parte das coisas que examinamos e identificamos inclusive na leitura [...]. A inteligência visual aumenta o efeito da inteligência humana.

O conceito de leitura de imagens, conforme Santaella (2012), deriva da expressão inglesa “*visual literacy*” cuja tradução é “alfabetização visual” ou “letramento visual”. A autora coloca que ler uma imagem é muito mais que decodificá-la. Para explicar as formas de representação e conhecimento utiliza-se a linguagem verbal. “A expressão linguística e a visual são reinos distintos, com modos de representar e significar a realidade, próprios de cada um” (SANTAELLA, 2012, p. 13), que se complementam, mas um não substitui o outro. Portanto, para Santaella (2012, p. 13):

alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada tem a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos

correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade. (SANTAELLA, 2012, p. 13)

Outra questão que influi na aprendizagem, apontada por Ferreiro (1989), é a maturação mental, que consiste num ponto ótimo de desenvolvimento conseguido pelas mudanças físicas e mentais resultantes do crescimento orgânico e do impacto do meio sobre a sensibilidade e as experiências da criança. Assim, para Ferreiro (1995, p. 10), é uma “tríade” – método, maturidade e natureza do objeto de conhecimento – que leva à construção de qualquer sistema de representação.

A coordenação dos fenômenos motores e das experiências sensoriais estabelece um padrão no curso das ações porque ambos não são independentes e, sim, interagem de forma integrada. As habilidades são adquiridas a partir dos estímulos oferecidos e o modo como estes estímulos são trabalhados é um fator muito importante para a maturação infantil.

O desenvolvimento e a maturidade infantil estão intimamente ligados às percepções e aos estímulos que são oferecidos à criança como experiências. Read (2001, p. 60) afirma que: “percepções que resultam em imagens, sensações que resultam em sentimentos – são os materiais elementares a partir dos quais construímos nosso conceito do mundo e o nosso comportamento no mundo”.

Todos os comportamentos vão sendo assimilados e internalizados na memória visual e sensorial, incluídos no campo intelectual, dos quais a criança fará uso conforme se tornarem necessários.

À medida que ocorre a maturação mental, a criança começa a estabelecer relações entre figuras, símbolos e construção de significados. Reconhece e diferencia figuras geométricas, cores básicas, texturas e sensações.

Assim, o indivíduo, ao alcançar o domínio de suas capacidades, é capaz de produzir soluções para os problemas de comunicação verbal e escrita quando estimulado por uma forma pedagógica correta. Segundo Dondis (2007, p. 15):

Primeiro aprendemos um sistema de símbolos, formas abstratas que representam determinados sons [...], para depois aprendermos as combinações das letras e de seus sons, que chamamos de palavras e constituem os representantes ou substitutos das coisas, ideias e ações.

A autora assinala, ainda, que “somente aprendemos a ler e escrever quando dominamos os elementos básicos da linguagem verbal” (DONDIS, 2007, p. 15). Esta linguagem – um sistema de símbolos inventados pelo homem –, para Dondis (2007, p. 16), consiste em “percepções das coisas dentro de uma mentalidade despojada de imagens. Daí a existência de tantos sistemas simbólicos e tantas línguas diferentes”.

O vocabulário da criança aumenta conforme a qualidade de suas experiências e, nesse contexto, a investigação da organização visual relacionada com objetos e figuras que lhe são proporcionados adquire uma grande importância, pois as formas se transformarão em letras e palavras numa sequência espacial. Tanto a leitura como a escrita exigem um processo visual construtivo e cumulativo e requerem habilidades de distinção e reconhecimento das formas que devem ser ensinadas.

A criança, na fase pré-escolar, se encontra na plenitude da expressão gráfica, como um prelúdio da escrita. Assim, por meio dos estímulos recebidos e internalizados, ela passa da fase do pré-simbolismo para o nível representacional.

Esse pré-simbolismo está ligado ao desenho infantil e depende da interlocução com os procedimentos que a criança usa. Esses procedimentos são formas de conhecimento e ações que expressam o nível das habilidades.

Antes, a criança pensa que as palavras – como nas teorias primitivas da linguagem – emanam das coisas e que estas são as verdadeiras matrizes da linguagem. Leva-se um certo tempo até que a criança consiga distinguir significante de significado, cuja discriminação se opera na idade escolar. (MÉREDIEU, 2006, p. 16).

A criança está de posse da inteligência representativa, mas não é capaz de fazer de conta no plano gráfico. Vygotsky (1984), em seus estudos sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, revela que há uma inter-relação entre dois níveis diferentes de aprendizagem.

São as relações com a representação que levam a esses dois níveis diferentes de aprendizagem – o nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial –, e entre esses dois níveis encontra-se a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), considerada uma das maiores contribuições de Vygotsky para a educação.

O nível de desenvolvimento real se refere ao que a criança é capaz de fazer por si, indicando habilidades e conhecimentos já adquiridos por ela. É a capacidade da criança em resolver um problema sem ajuda e indica um desenvolvimento completo atingido por ela. Conhecimento e habilidades já construídos.

O nível de desenvolvimento potencial é determinado pela resolução de problemas com orientação, ou seja, são as informações que a criança pode aprender, mas ainda não completou o processo e precisa da ajuda de outros pares ou adultos. Este nível refere-se ao futuro da criança e ao que ela ainda pode aprender.

A ZDP é a distância que há entre o nível em que a criança se encontra e o nível em que ela ainda pode chegar. Segundo Vygotsky (1984, p. 97), a zona de desenvolvimento proximal inclui as funções que se encontram em processo de desenvolvimento: “Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”.

Ainda para Vygotsky (1984), o principal mecanismo para o desenvolvimento da ZDP é a imitação, pois, quando a criança imita alguém, ela age de forma superior ao seu nível real, acionando a ZDP. Neste caso, a imitação, é um fator propulsor de aprendizagens.

Assim, tem-se a percepção visual, como a função de perceber o entorno e a alfabetização visual, como ação de perceber e aplicar o significado dos sons, signos e símbolos na linguagem gráfica, dependendo sistematicamente da maturação mental, como nível adequado para o desenvolvimento das habilidades na construção do conhecimento.

No entanto, esse conhecimento fica comprometido, pois, se for levado em conta os fatores distratores da atenção, os distúrbios, os transtornos, os erros de refração e a má qualidade do ensino como dificuldades de aprendizagem, observar-se-á que alterações e distúrbios da leitura e escrita podem advir de déficits na decodificação da linguagem. Para Ferrara (2007, p. 14), a linguagem não verbal também é formada por códigos e “Todo código é constituído de signos que criam sua própria sintaxe e maneira de representar; logo, para decodificar qualquer sistema, é necessário identificar o signo e a sintaxe que o constituem e lhe dão realidade”.

A apropriação da leitura e escrita depende do funcionamento harmonioso de diferentes capacidades e habilidades que incluem, entre outras, a alfabetização visual com a aprendizagem da leitura de imagens.

Nesse processo de alfabetização visual, o indivíduo codifica de diferentes maneiras as informações captadas e as armazena por meio de sua memória visual, decodificando-as depois. Essa decodificação depende da qualidade das informações apresentadas, da boa memória visual e da frequência com que os dados de leitura e escrita são oferecidos à criança. Por memória visual entende-se o fluxo de informações que vem do contexto e é mentalmente armazenado.

Essas informações armazenadas são dados visuais que, quando utilizados, ampliam o processo de comunicação humana. Esses dados com exposição frequente aumentam o arquivo de símbolos que se tornarão palavras ou referenciais visuais, levando ao reconhecimento rápido da informação, influenciando, assim, o padrão da escrita e o processo de ensino e de aprendizagem.

Em situações formais de aprendizagem, a criança com desenvolvimento “ideacional”² apresenta características de humor e fantasia; mostra-se motivada a realizar tarefas que impliquem desafios; busca objetivos e se difere das normas vigentes por sua curiosidade natural. Esse desenvolvimento se apresenta como um dos “objetivos da educação ao assistir a criança neste processo de aprendizagem e maturação, observando se a ela estão sendo oferecidos métodos educativos próprios e adequados para esse propósito” (READ, 2001, p. 60). Segundo a interpretação de Read (2001, p. 60) é:

[...] simplesmente a habilidade de controlar nossas ações, não em relação ao mundo fenomenológico realmente percebido pelos nossos sentidos, mas em relação aos ideais que formamos quanto ao mundo. Este tipo inclui efetivamente todo o campo intelectual, ético e do comportamento finalista, e a educação tem tido como seu principal objetivo ensinar a criança a se disciplinar dentro desse modo finalista.

Então, observar os níveis de desenvolvimento e ampliar as competências quanto ao alfabetismo visual são procedimentos de assistência à criança no processo de aprendizagem em razão de um objetivo maior da educação que é o de formar a pessoa. Deve-se compreender, também, que o alfabetismo

² “Koffka, que propôs a melhor descrição desse processo, diferencia quatro maneiras pelas quais a mente se desenvolve: a primeira envolve fenômenos puramente motores; a segunda está no campo da experiência sensorial; a terceira envolve a coordenação das duas primeiras e a quarta é a habilidade de controlar as ações em relação às ideias que formamos do mundo” (READ, 2001, p. 59-60).

visual é um processo lento, assim como o verbal e o escrito, e que o tempo e envolvimento, análise e prática são extremamente necessários para aquisição de habilidades de leitura visual.

Segundo Greig (2004), é na progressão de sua aprendizagem que a criança confirma sua intenção e interesse pela escrita. Conforme a evolução de suas representações, observa-se as “tentativas de acumulação e aparecimento de seu prenome em letras”, desenhadas ou aprendidas (GREIG, 2004, p. 203). A dimensão estética, o estímulo, o uso do espaço, são componentes pedagógicos indispensáveis na leitura imagética, e quando assimilados estarão contribuindo para o desenvolvimento da expressão gráfica.

Para Dondis (2007,), a vantagem do desenvolvimento da acuidade visual e do potencial de expressão está em adquirir critérios que ultrapassem a resposta natural e os gostos e preferências pessoais ou condicionados. Observar com menos passividade e fazer juízos próprios de valor impedem que o aprendiz se torne um indivíduo caracterizado como tendo “problemas” de aprendizagem.

Na contribuição de Trevisan (2004), a alfabetização do olhar “pressupõe um diálogo” entre as partes envolvidas – autor, leitor, texto e contexto cultural –, sendo que o texto imagético deixa de ser apenas um produto linguístico quando o sujeito o modifica criativamente:

O ato de ler, necessariamente, não pode centrar-se na decodificação literal do texto, como se este fosse um produto feito tão somente de atos lingüísticos e seu sentido construído apenas na gramática. Pelos estudos semióticos, uma teoria da leitura deve envolver reflexões sobre a natureza triádica da linguagem verbal, constituída do elemento produtor, o autor, da matéria produzida, texto ou imagem e do sujeito receptor que é o leitor. (TREVIZAN, 2004, p. 150).

O leitor ao decodificar o texto estabelece uma relação de sentido que revela seu contexto social na criação de outros sentidos que o autor buscou contextualizar. Esta contextualização também envolve a criatividade como parte do sistema pré-operatório que contribui para que o aluno, nas séries iniciais, aprenda.

A palavra criatividade origina-se do latim “*creare*”, cujo significado “é criar, fazer, elaborar” (FERREIRA, 1988, p. 187). Segundo Ostrower (2010, p. 9), “criar é basicamente formar”. “É poder dar forma a algo novo, sendo a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades, que envolve dois níveis da existência: o individual e o cultural”.

Entretanto, para Read (2001), a criatividade existe em todos os homens como um impulso que não pode ser explicado por teorias porque está na vontade do indivíduo, sendo desinteressadamente experimental. Nesse sentido, Barbosa (2007, p. 18) assinala que o conceito de criatividade se desenvolve pelas leituras e interpretações das imagens, além da valorização da elaboração e flexibilidade da criatividade.

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver arte, fundamentais para sobrevivência no mundo cotidiano.

Para Barbosa (2007, p. 18), “a necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola”. Considerando a criatividade como impulsos estimulados, é importante reconhecer que interfere no processo de aprendizagem, desse modo, o conhecimento da imagem passa a ser fundamental para o desenvolvimento da subjetividade e do nível profissional.

Derdyk (2010, p. 96) considera que a “natureza caligráfica do desenho propiciou o surgimento da escrita”. A autora argumenta, também, que “a aprendizagem da escrita canaliza a descarga energética e expressiva da atitude gráfica que o desenho carrega para uma noção regulada de controle técnico na utilização do instrumento” (DERDYK, 2010, p. 100) e acrescenta, ainda, que técnicas de alfabetização inibem o processo de desenvolvimento gráfico infantil e que a necessidade de expressão visual pode ser substituída pela linguagem escrita.

A escolarização e a introdução de técnicas de alfabetização pode inibir o processo de desenvolvimento gráfico infantil. Verifica-se, na maioria dos casos, uma diminuição da produção gráfica dependendo das técnicas utilizadas nas escolas para a alfabetização: a aquisição da escrita pode concorrer com o desenho. (DERDYK, 2010, p. 100).

Nesta concepção, entende-se que a alfabetização empobrecerá a expressão gráfica, quando não houver subsídios que levem a boas situações de aprendizagem. Nesta pesquisa, buscou-se observar a organização do conhecimento nas unidades escolares como ampliação e não redutor do processo de perceber e compreender a visão de mundo.

Assim, neste caso, deve-se considerar o que Mèredieu (2006, p. 14) aponta sobre a influência da visão adulta: “a expressão gráfica da criança constitui

uma língua que possui vocabulário e sintaxe próprios”, mas, “o adulto dispendo de um repertório de signos infantis, clássico e codificado, condiciona a criança no plano figurativo atribuindo sentido às suas produções, cuja significação ainda não existe” (MÈREDIEU, 2006, p. 15).

Para Mèredieu (2006, p. 16), “a distinção dos diversos signos só intervém com a idade escolar, portanto sob a influência do adulto”.

Com base nestas afirmações, entende-se que a criança/aluno, para sua própria evolução e desenvolvimento do conhecimento, necessita da influência adulta, com códigos e signos já decodificados.

Assim, para que a leitura de imagem no início do processo de alfabetização seja algo significativo e relevante neste processo, o professor especialista em Arte como um colaborador do professor alfabetizador precisa compreender que o sistema de aprendizagem ocorre pela relação da “tríade” apresentada por Ferreiro (1995): método, maturidade e natureza do objeto de conhecimento com os objetivos da educação e as experiências vivenciadas pelas crianças no seu contexto cultural, social, político e religioso.

Cabe ressaltar que um dos interesses desta pesquisa é justamente promover uma reflexão sobre essa relação e contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica do professor de Arte das séries iniciais.

2.4 Práticas pedagógicas ou situações de aprendizagem

Prática, segundo o dicionário (FERREIRA, 1988, p. 523), “é o saber provindo da experiência” e, para a Pedagogia, é a profissão ou prática de ensinar. Conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático.

Segundo Zabala (1998), práticas pedagógicas são procedimentos que permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva que se constituem em planejamento, aplicação e avaliação, sendo estes elementos a base para a análise do ensino e aprendizagem.

[...] partindo desta visão processual da prática, em que estão estreitamente ligados o planejamento, a aplicação e a avaliação, teremos que delimitar a unidade de análise que representa este processo. Se examinarmos uma das unidades mais elementares que constitui os processos de

ensino/aprendizagem e que ao mesmo tempo possui em seu conjunto todas as variáveis que incidem nestes processos, veremos que se trata do que se denomina atividade ou tarefa. (ZABALA, 1998, p. 17).

Em uma proposta de ensino deve-se pensar na forma de aplicação destes procedimentos, definidos por Zabala (1998, p. 18) como “o conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais”.

A prática pedagógica como atividade, aliada à experiência que articula o conhecimento, sendo o exercício da profissão de professor, é o procedimento que valida a atividade profissional por meio da aprendizagem dos alunos e domínio das variáveis que intervêm no processo educativo.

Desta maneira, podemos definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino/aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/alunos e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador; tudo isto em torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas. (ZABALA, 1998, p. 17).

É pertinente observar que a prática pedagógica pode aplicar-se de diferentes formas e significados conforme a teoria adotada pelo docente.

Segundo Caldeira e Zaidan (2010), em seu artigo a “Prática Pedagógica”, esta pode assumir perspectivas positivistas, pressupondo uma realidade única e fragmentada em partes manipuláveis, sendo originária da aplicação de conhecimentos de diferentes disciplinas; a interpretativa, construída pelo homem e resulta de suas experiências no contexto; e a histórico-crítica que pressupõe uma realidade concreta e cada relação é vista como etapa de um processo.

Para as autoras supracitadas, a prática pedagógica é um processo social complexo, que “acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010). Na prática pedagógica, deve-se ter como foco os meios comunicáveis e imagéticos, próximos do educando relacionando com o cotidiano ao qual pertence e, assim, estimulando o processo de construção do conhecimento com base em atividades contextualizadas.

A prática é algo que se constrói no cotidiano da ação docente, na qual estão presentes ações práticas mecânicas e repetitivas, concepções e ações que buscam mudar ou transformar a realidade.

A pesquisa desenvolveu uma observação da prática pedagógica do professor de Arte nas séries iniciais, no início da alfabetização e preparação do aluno para as questões culturais e vida em sociedade.

Essas séries iniciais compreendem o início do período do Ensino Fundamental que é parte integrante da Educação Básica, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), tendo como objetivo o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, mas também de possibilitar às crianças o acesso à leitura e produção de textos nas linguagens não verbais, sendo estas a matéria-prima do universo da Arte (BRASIL, 1996).

Considerando todo o processo de maturação mental e aquisição do conhecimento, entendeu-se que a criança, nesta fase de desenvolvimento cognitivo, para que estabeleça relações entre o que vê, ouve e fala, precisa da intervenção do adulto como mediador para registrar estas ações. É nesta mediação que a prática pedagógica se revela fruto de pensamentos práticos, mas com capacidades reflexivas sobre o processo de ensino.

O conceito de prática refere-se a um fazer [...], mas um fazer num contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que se faz. Neste sentido, prática é sempre prática social [...] o conceito de prática salienta o caráter social e negociado tanto do explícito como do tácito das nossas vidas. (WENGER, 1998, p. 47).

Na presente pesquisa, a prática pedagógica observada foi o conjunto de atividades de leitura de imagem, socializadas em sala de aula, que tiveram o propósito de reflexão sobre ela.

Um “aprender a olhar”, como porta de entrada às significações na construção do conhecimento. Segundo Ruzza (2006, p. 71):

A importância do uso de imagens pelos professores de Arte, na sala de aula, não deverá se dar apenas como elemento ilustrativo. Nesta proposta, o uso se dará como portador de um saber que deve ser analisado, reconstruído e incorporado pelos alunos, como linguagem além da escrita, desencadeando ações que os levem à aquisição da competência leitora.

Evidentemente, a teoria é a fundamentação desta prática se apropriando de referenciais conceituais extraídos de estudos empíricos e ideológicos.

Estes estudos, que se concretizam na relação com as diferentes variáveis, estabelecem relação cognitiva com a aprendizagem. De acordo com Zabala (1998, p. 20-21), as variáveis compreendem: “sequências de atividades de ensino e aprendizagem; papel dos professores e alunos; organização social da aula; utilização dos espaços e do tempo; organização de conteúdos; recursos ou materiais curriculares e o sentido e o papel da avaliação”.

A prática pedagógica ou situações de aprendizagem são indicadas nos planos de aula dos professores, os quais, por sua vez, são elaborados de acordo com a Proposta Pedagógica da Unidade Escolar e utilizados na mediação do conhecimento do aluno.

Para a pesquisa, a prática pedagógica é o elemento da ação didática que realiza, no concreto, o processo de aprendizagem. Na prática pedagógica há uma relação entre prática e teoria que encontra no trabalho do professor a aliança exata.

2.5 Arte como disciplina

No sentido etimológico da palavra, Arte vem da palavra “*ars*”, do latim, que significa técnica ou habilidade, sendo caracterizada como atividade humana ligada às manifestações estéticas. No dicionário (FERREIRA, 1988, p. 64), a definição de Arte corresponde à “capacidade que tem o homem de pôr em prática uma ideia, valendo-se da faculdade de dominar a matéria”.

Gombrich (1999) assevera que nada existe realmente que se possa dar o nome Arte com “A” maiúsculo. Desde os tempos mais remotos, segundo o historiador, eram modeladas formas toscas com terra colorida e hoje o homem continua fazendo as mesmas atividades, tendo mudado somente a matéria, contudo, “não prejudica ninguém dar o nome de arte a todas essas atividades, desde que se conservem em mente que tal palavra pode significar muitas outras coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe” (GOMBRICH, 1999, p.15).

Não muito diferente do pensamento de Gombrich (1999), Barbosa (2007) assinala que a Arte pode ser compreendida por todo aquele que construa seu conhecimento, na intersecção da experimentação, decodificação e informação, consciente e informado. Em tempos atuais, busca-se a Arte com base no desenvolvimento cultural pelo ensino e aprendizagem:

A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. (BARBOSA, 2007, p. 17-18).

A disciplina Arte tem hoje garantida a sua inserção no currículo da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

A Arte foi trazida como atividade obrigatória no currículo pela Lei nº 5.692/71, com a nomenclatura de Educação Artística, sendo componente da área de Comunicação e Expressão visando à formação integral do aluno. Aguçar a sensibilidade, a imaginação, a percepção e a fruição eram objetivos, que continuam a assegurar o processo de aprendizagem, semelhante à aquisição da linguagem verbal (falar/ouvir, escrever/ler).

A Arte como disciplina foi implantada na Rede Estadual Paulista, porém, com poucos especialistas habilitados, teve seu conteúdo ministrado por profissionais de outras disciplinas.

Para este trabalho de pesquisa, a disciplina “Arte” tem uma participação fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois é valendo-se dela que se espera que o professor possa atenuar o analfabetismo visual, ou seja, estimular o olhar do aluno para o seu entorno. Desde a data de 1816, com a Missão artística Francesa, que a Arte insere o contexto como elemento participativo das representações.

QUADRO 2 - Síntese da trajetória da disciplina de Arte no Brasil

DATA	NOMENCLATURA	FOCO DE APRENDIZAGEM	ÁREA/OBSERVAÇÕES
1816	Escola de Arte	Missão artística Francesa	Contexto
1870	Ensino de Arte	Desenhistas	Contexto/cotidiano
1890/1920	Educação artística	Atividade integrativa	Incluída no currículo de algumas escolas
1922	Semana de Arte Moderna	Impulso para a expressão	
1948	Educação através da Arte	Aspectos intelectuais, morais e estéticos	Movimento educativo e cultural
1950	Desenho – música, canto orfeônico e trabalhos manuais	Transmissão de conteúdos a serem reproduzidos	Pedagogia Tradicional
1950/1970	Livre expressão e sistema técnico de organização	Pouco compromisso com o conhecimento da linguagem artística	Pedagogia Nova Pedagogia Tecnicista
1971 Lei 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Artigo 7º. Educação artística Plástica, musical e cênica	Obrigatória no currículo /atividade educativa	Comunicação e expressão
1973	Educação Artística	Esboços de uma proposta curricular para a Ed. Artística/papel minimizado nas escolas	Disciplina ministrada por professores de outras áreas
1976	Educação Artística	Implantação efetiva na rede estadual de ensino	Guia Curricular de Ed. Artística para o Ciclo II
1986	Educação Artística	Proposta de extinção da educação artística pelo CFE – Conselho Federal de Educação	1ª edição preliminar da Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística
1988 Constituição da Nova República – art. 206, § II	Educação Artística	Proposta curricular para o ensino de Arte – 1º grau – foco no ser humano integral	Disciplina ministrada por especialistas
Lei 9.394/96	Arte	Disciplina obrigatória na educação básica	Linguagens e códigos
1997 PCNs RCNs	Arte – vol. 6 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – formação pessoal e social	Componente curricular obrigatório na educação fundamental e médio – desenvolvimento do ser humano integral	Linguagens e códigos
2006	Ensino de Arte	Ensino de Arte nas séries iniciais – ciclo I	Substituído pelas orientações curriculares
2010	Arte	Currículo unificado em todo o Estado de São Paulo	Linguagens, códigos e suas tecnologias
2013	Orientações curriculares e Didáticas de Arte para o ensino fundamental – anos iniciais	Anos iniciais – formação integral	Em construção Disciplina ministrada por especialistas

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, baseado em Barbosa (1989).

Os dados do Quadro 2 mostram que a disciplina sofreu muitas transformações durante sua trajetória no sistema escolar. Segundo esta trajetória, pode-se analisar que a disciplina, mesmo sendo obrigatória pela LDBEN 9.394/96, ainda se encontra em reformulação ou construção de conteúdos para subsidiar os professores. Isto é verificável na última célula do Quadro 2, em que a disciplina Arte, atual, não apresenta conteúdo para o 3º ano do Ensino Médio/Educação Básica. Finalizando a pesquisa, para o ano de 2014, o Currículo do Estado de São Paulo (2014) apresentou uma proposta para o ensino de Arte contemplando os anos finais do Ensino Médio fazendo-se necessária a elaboração de orientações didáticas ao professor que ministra aulas na 3ª série do Ensino Médio, como subsídios ao seu trabalho em sala de aula. Diante dessa demanda, coube à Equipe Curricular de Arte da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) engendrar Situações de Aprendizagem para a referida série.

Esta trajetória de rupturas compromete o desenvolvimento de qualquer processo para reverter o analfabetismo visual, pois resulta em trabalhos incompletos que acabam reafirmando o próprio analfabetismo.

A elaboração do Quadro 2 baseou-se em uma pesquisa sobre a trajetória da disciplina de Arte no sistema educacional brasileiro, desse modo, pode-se perceber, no alinhamento, as nomeações no tempo e o foco de aprendizagem que, inicialmente, apresentava como proposta um conteúdo ético, moral e atividades sem reflexão, pois eram atividades reprodutoras do cotidiano artesanal. Somente após a LDBEN 9.394/96 a Arte ganhou status de disciplina curricular.

Argumenta-se, à vista do exposto, que a disciplina consiste em um componente curricular de importância estratégica no processo de ensino/aprendizagem, pois compreende a oportunidade que os aprendizes terão com a atividade metodológica de leitura de imagem. Para tal procedimento, necessita-se de instrumentos conceituais como a imagem e sua leitura inseridos no processo de alfabetização que permitirão fundamentar este estudo e direcionar a observação.

É com base nesta trajetória da disciplina que este trabalho de pesquisa procura compreender a importância da Arte nas séries iniciais e a sua contribuição na apropriação de conteúdos relacionados com a imagem e sua leitura.

Nota-se, ainda, no Quadro 2, que o descaso com a disciplina permite entender seu conteúdo fragmentado e sem continuidade. Atualmente, no estado de São Paulo, tem-se buscado organizar o currículo para as séries iniciais e também

finais do Ensino Fundamental com base em Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013) e Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008), respectivamente. Vale ressaltar que as três últimas células do Quadro 2 se encontram separadas por uma barra dupla com o intuito de destacar as ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) que, desde 2006, vem desenvolvendo um trabalho com o objetivo de subsidiar o professor de Arte em sua trajetória de ensino desta disciplina.

Desse modo, observa-se que o ensino de Arte, desde a sua implantação, desempenhava um sentido utilitário, com predomínio do desenho e adestramento manual, tendo como base exercícios de cópia e imitação. Produção estereotipada e negação da criatividade.

Do ponto de vista metodológico, este quadro síntese revela uma prática reprodutivista, alheia à realidade social e ao contexto cultural com aplicação de atividades refreadoras da criatividade em prol de um caderno apresentável: “limpo”, “bem desenhado e pintado” e “sem orelhas”, para a sociedade.

Em 1973, com a Lei nº 5.988/73, começaram a ser traçados os primeiros estudos de uma proposta curricular para a Educação Artística (SÃO PAULO, 1986) que somente teve sua primeira edição preliminar em 1986. A edição definitiva da Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística foi concluída somente em 1988, com o objetivo de subsidiar o professor em sua prática docente e conferindo ao trabalho com a Arte uma abordagem político-filosófica que não foi tratado nas referências anteriores (SÃO PAULO, 1988). Com a publicação do Guia Curricular de Educação Artística que não seguia uma linha metodológica de orientação e com grandes falhas na tentativa de subsidiar os professores, esta proposta deixou o ensino da Arte cada vez mais negligenciado.

Com relação à abordagem político-filosófica, entende-se que é a condição indissociável existente entre ideias e práticas que permeiam as relações humanas com sentido coletivo, ou seja, é a relação entre a ideia e a prática que se comportam de forma simbiótica na representação das ações humanas e interferem na ação coletiva ao contribuírem para “o pensar” e o agir, para a valorização e formação humanas vistas numa perspectiva global.

Segundo Barbosa (2012, p. 1), o Conselho Federal de Educação (CFE), em 1986, “condenou a arte ao ostracismo nas escolas” e a proposição de extinção da Arte do currículo escolar mostra que os governantes entenderam que a educação de uma sociedade industrial não pode prescindir da Arte, por que estimula

a pensar, analisar e julgar. Fica difícil manipular um povo pensante. Por esta razão, Barbosa (2012) acredita que os órgãos encarregados de redigir propostas para o ensino de Arte engatinham, embora a Arte seja disciplina obrigatória na educação básica há 19 anos, como estabelece a LDB nº 9.394/96 (vide Quadro 2).

Com o objetivo de formar integralmente o indivíduo, a Proposta (SÃO PAULO, 1988) apresenta, em suas referências, sugestões ao professor para um estudo complementar como aperfeiçoamento de conhecimento e prática. Este estudo complementar ocorre por meio da leitura das obras indicadas na bibliografia.

Na busca em contemplar os objetivos visados e não alcançados anteriormente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apresenta um Caderno de Práticas Pedagógicas (SÃO PAULO, 1993) em Educação Artística que orienta o professor do ciclo II. A nomenclatura mudou de Educação Artística para “Ensino da Arte”, “Artes” e, atualmente, “Arte”.

Com instituição do ensino de Arte no ciclo I, a partir de 2003, foi pensado um projeto de Arte como proposta de orientação e, em 2004, como Currículo, para o ciclo I, mas somente a partir de 2006 é que se tornaria oficial (vide Quadro 2). O documento “O Ensino de Arte nas séries iniciais – ciclo I” (SÃO PAULO, 2006) é uma organização de material e registros de parte do processo de formação dos profissionais de Arte para orientação e fundamentação dos profissionais que trabalham com Arte nas séries iniciais, embora já tenham sido substituídos, no entanto, muitas de suas atividades são utilizadas até hoje nas escolas.

Em 2008, a SEE/SP propôs um “Currículo Básico”, apresentado como proposta curricular, para o seu sistema de ensino em todos os níveis, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens e unificar o currículo em todo o Estado.

A partir de 2010, foi lançada a proposta “Currículo”, com indicações para o planejamento, conteúdos a ensinar, atividades e avaliações, a fim de subsidiar os professores em suas práticas, na implementação do “Currículo do Estado de São Paulo” e os gestores na construção da Proposta Pedagógica da Escola.

Este “Currículo”, organizado em grandes áreas do conhecimento, subdivide-se, e a Arte pertence à subárea de Linguagens, Códigos e suas

Tecnologias, juntamente com outras disciplinas (Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna) consideradas linguísticas.

A Arte, considerada como área do conhecimento e linguagem, articula os conteúdos com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 2001a) e o Currículo (SÃO PAULO, 2010) com os eixos metodológicos, sugeridos pela proposta triangular de Ana Mae Barbosa (criar, fruir e refletir). Articula uma fundamentação filosófica (preparo da cidadania e desenvolvimento integral do aluno) com a concepção dos territórios de Arte e cultura (SÃO PAULO, 2010). No “Currículo”, a Arte é indicada em quatro linguagens (artes visuais, música, dança e teatro), e o professor – habilitado em uma linguagem – continua trabalhando todas as linguagens.

Convém destacar que esse “Currículo” é direcionado ao ciclo II (anos finais do ensino fundamental) e o objeto de estudo desta pesquisa concentra-se nos anos iniciais (ciclo I).

Assim, para a fundamentação da Arte no ciclo I – séries iniciais (anos iniciais) foram analisadas as seguintes publicações: “Ideias 31” (TOZZI, 2004), “O ensino de arte nas séries iniciais – ciclo I” (SÃO PAULO, 2006) e “Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais” (SÃO PAULO, 2013), que entraram em vigor no ano de 2014, em substituição ao ensino de Arte nas séries iniciais - ciclo I, de 2006.

A Arte, nas séries iniciais, organiza-se também em quatro linguagens distintas e alinha-se à Proposta Curricular para o Ensino da Educação Artística (SEE/CENP), aos Parâmetros Curriculares e aos três eixos articuladores: fazer, fruir e refletir.

Atualmente, nas séries iniciais, o currículo de Arte está pautado nas “Orientações Curriculares e Didáticas de Arte no Ensino Fundamental – Anos Iniciais” de 2013 e tem como fundamentação teórica os objetivos do Parâmetro Curricular de Arte (1997). Essas orientações apresentam as mesmas concepções e eixos articuladores do currículo dos anos finais, com uma pequena diferença: apreciar, produzir e contextualizar Arte com foco na leitura e escrita. “Ler é atribuir significados a textos que se utilizam da linguagem verbal e não verbal” (SÃO PAULO, 2013, p. 16).

Considerando as mudanças na nomenclatura da disciplina, o foco de aprendizagem e formação é o mesmo, ou seja, o indivíduo. Segundo Ferraz e Fusari

(2010, p. 17), “as razões epistemológicas e concepções teóricas que embasam as abordagens do ensino da arte compartilham a mesma finalidade, ou seja, a arte dentro do sistema educacional”.

Com a concepção de que a Arte pode e deve ser ministrada nas escolas, espera-se que os saberes acumulados e os que serão produzidos sejam compartilhados. Como uma das bases conceituais para o desenvolvimento desta pesquisa, o ensino de Arte e os estímulos dela decorrentes pela leitura de imagem são de tal forma significativos que contribuem para a construção do cidadão consciente com base no ensino competente das linguagens artísticas dentro do espaço da escola:

Partindo-se do pressuposto de que, ao priorizar a competência leitora e escritora, o currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. Portanto, o professor que atua nos anos iniciais deve possibilitar às crianças o acesso, também, à leitura e produção de textos nas linguagens não verbais, que é a matéria prima do universo da arte. (SÃO PAULO, 2013, p. 16).

É proposto nesta orientação que os alunos conheçam os códigos das linguagens, como esses códigos se organizam e como funcionam na comunicação, como garantia de decodificação, interpretação e produção de símbolos a partir da aquisição da linguagem verbal e não verbal como meio para o conhecimento.

A disciplina de Arte, neste trabalho de pesquisa, obedece as bases conceituais e constitui a dimensão fundamental do estudo para a leitura de imagem nas séries iniciais.

SEÇÃO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção compreende as características da pesquisa, bem como seus objetivos e as ações definidas para evidenciar a importância da disciplina de Arte no contexto da alfabetização, pois pressupõe que a criança, transformar-se-á num agente criador, reflexivo e crítico, colaborando para as mudanças que a existência humana e a convivência social exigem. Com foco na prática pedagógica do professor de Arte, este trabalho observou a contribuição da disciplina de Arte para o desenvolvimento satisfatório da criança.

Nesta seção, apresentou-se, primeiramente, a caracterização da pesquisa e, em seguida, seus objetivos, participantes e área geográfica, os procedimentos de coleta de dados e o procedimento de análise dos dados.

A metodologia consiste no percurso utilizado pelo pesquisador para chegar ao resultado de todo o processo de trabalho que se inicia no levantamento de referenciais. Segundo Minayo (2002, p. 16): “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”.

Assim, metodologia de pesquisa diz respeito a todas as atividades realizadas durante o andamento da pesquisa, em razão das decisões iniciais.

3.1 Caracterização da pesquisa

Optou-se, neste trabalho, pela abordagem qualitativa, hermenêutica, descritivo-interpretativa em um estudo de caso (YIN, 2010). A pesquisa qualitativa é vista como algo construído por meio de concepções individuais ou coletivas que estão presentes nas relações sociais e na diversidade cultural.

“A complexidade da vida social, a variedade de interações entre os indivíduos, as contínuas mudanças ao longo do tempo e as diferenças culturais não permitem que os teóricos estabeleçam leis que se apliquem em todo o tempo e lugar” (SANTOS FILHO, 2009, p. 26).

De acordo com Santos Filho (2009), a investigação sofre influência do pesquisador durante o processo de pesquisa por este se encontrar ligado à ideologia do real e aceitação social. Nesse “sentido, o estudo deve ser descritivo e não

explanatório em sua intenção: pois o verdadeiro propósito das ciências sociais consiste na tentativa de se buscar uma compreensão interpretativa” (SANTOS FILHO, 2009, p. 26).

Para Flick (2009, p. 20), a pesquisa qualitativa é relevante no estudo das relações sociais em virtude da “pluralização das esferas da vida” e exige um estudo empírico das questões que se revelam na diversidade.

A pesquisa qualitativa busca uma compreensão interpretativa de um processo em dois níveis (SANTOS FILHO, 2009): compreensão direta e imediata da ação humana sem influência consciente sobre a atividade e compreensão do significado que o indivíduo, no caso o professor, dá à sua ação.

No entanto, Flick (2009, p. 21) alerta que a “influência do pesquisador bem como dos observados deve ser eliminada o tanto possível”, para garantir a objetividade do estudo, mas a comunicação do pesquisador como variável de interferência no processo, bem como dos que estão sendo estudados, pode tornar-se parte da pesquisa.

As reflexões do pesquisador sobre suas próprias atitudes e observações, sentimentos, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. (FLICK, 2009, p. 25).

Com o objetivo de compreender e interpretar as estratégias utilizadas pelos professores dos anos iniciais, utilizando a leitura de imagem para aprimorar as capacidades e competências da aprendizagem na alfabetização, a pesquisa tem como princípio analisar dados da prática pedagógica, a fim de obter levantamento representativo, classificando-o de forma clara e compreendendo-o.

Segundo Flick (2009), com as mudanças sociais, o pesquisador enfrenta novos contextos e perspectivas sociais que exigem narrativas mais concentradas e “limitadas em termos locais, temporais e situacionais, exigindo do pesquisador familiaridade com aquilo que de fato ocorre na esfera da vida que ele se propõe a estudar” (FLICK, 2009, p. 21).

Foram coletados dados sob o aspecto observacional, por requerer a observação dos casos a serem estudados, que consiste na aplicação da leitura de imagem no processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, Banks (2009) apresenta duas razões para estudar imagens: primeiro por estarem presentes em todo o contexto social e segundo que o

estudo sobre as imagens pode revelar conhecimentos sociológicos inacessíveis por outros meios. Estas razões encontram-se presentes na intenção do pesquisador que opta pela coleta de dados visuais, tendo na observação da pesquisa visual um procedimento metodológico que não se aplica a todos os contextos indistintamente.

Para Zamboni (2006, p. 9), a pesquisa em Arte, mesmo considerando o sensível e o intuitivo, tem caráter racional lógico, pois se fundamenta “em mecanismos próximos da racionalidade científica, de caráter explicativo, inteligível, definível e passível de esquematização”.

Esta pesquisa, cuja coleta de dados visuais traz os elementos para análise, pretende, baseada na leitura de imagem, investigar o papel da imagem na educação formal e as respostas favoráveis ou não de sua influência. Mesmo que o trabalho com o conteúdo aconteça de forma verbal e visual, a questão é identificar o percentual de cada área que se revela na sala de aula, levando-se em conta a conexão social e pessoal que os indivíduos estabelecem com as imagens.

Segundo Minayo (2002, p. 21):

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo de relações dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Observar as estratégias de interpretação de imagens por entrevistas e observação de situações didáticas é buscar respostas para o questionamento da prática e refletir sobre os resultados desta prática em prol de uma formação que supere os obstáculos desta mesma prática. Ao comparar e contextualizar, ou seja, ao analisar a prática dos docentes na ampliação do conhecimento do educando, a pesquisa estaria dando ênfase à sua relevância social. O professor como mediador do conhecimento deve procurar sempre aperfeiçoar suas aulas, tornando-as agradáveis e fundamentadas em conceitos que realmente levem o aluno a avançar na aprendizagem.

Nessa perspectiva, a investigação procurou pesquisar ações norteadoras da seleção e apresentação de conteúdos e atividades voltados para a leitura de imagem. A pesquisa demonstra a sua relevância acadêmica ao buscar informações e organizá-las, segundo Bardin (2009), de forma a fornecer elementos que demonstrem a relação entre prática docente e aprendizagem, por meio de estudo de caso, pesquisa de informações, questionários, observações, que levem a revelar

os conceitos significativos que estão sendo trabalhados pelos docentes e apreendidos pelos alunos.

A presente pesquisa, obedecendo às características de toda pesquisa qualitativa, tem a preocupação de analisar práticas pedagógicas de professores de Arte, ao contribuírem para a alfabetização dos alunos do Ensino Fundamental, empregando a leitura de imagem. Há, nesta investigação, a preocupação com a subjetividade dos docentes, pois, busca-se apreender o que pensam sobre Arte, a importância que atribuem a ela enquanto instrumento de formação do aluno e as dimensões do ensino de educação artística por eles valorizados.

É considerada numa pesquisa descritivo-interpretativa porque, durante todo o processo, buscou-se detalhes significativos, sobretudo no momento do relatório final no qual a forma descritiva está presente. Trata-se de uma pesquisa interpretativa, pois, como todo trabalho qualitativo, busca-se a compreensão, o aprofundamento do fato estudado sem o interesse de encontrar as causas do fenômeno para explicá-lo. Consiste na realização de um estudo de caso, pois se propõe a estudar três casos diferentes, singulares, que distinguem em cada escola a forma específica de atuação na prática pedagógica em Arte e na alfabetização.

O estudo de caso será relevante em procurar explicar a prática da leitura de imagem na aula de Arte como parte importante no processo de alfabetização considerado como fenômeno social. O estudo de caso ajudará a responder questionamentos que surgem do desejo de entender as características e relevância da leitura de imagem na alfabetização e no ensino de Arte. Segundo Yin (2010, p. 24): “Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”.

3.2 Objetivos da pesquisa

Os objetivos visados nesta pesquisa foram:

Objetivo Geral:

- analisar a aplicabilidade da leitura de imagem trabalhada pelo professor de Arte em sua prática pedagógica ao oferecer suporte à alfabetização no ensino Fundamental.

Objetivos Específicos:

- Analisar, por meio da observação, os trabalhos realizados em classe pelos alunos sobre leitura de imagens, propostos pelo professor de Arte (atividades em cadernos, montagens, desenhos e outros) enquanto contribui com a alfabetização.
- Identificar, por meio de entrevista, a importância do ensino de Arte atribuída pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.
- Destacar o significado da leitura de imagens na alfabetização e o sentido da Arte na formação do aluno.

3.3 Participantes e área geográfica da pesquisa

Participaram da pesquisa dois docentes de cada escola – um deles professor de Arte e o outro professor alfabetizador da sala –, totalizando seis docentes.

A pesquisa pretendeu investigar a prática pedagógica de professores de Arte das séries iniciais de três escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Tupã, localizadas nos municípios de Rinópolis, Parapuã e Iacri, situadas na região geográfica da Alta Paulista, estado de São Paulo, num raio de 15 Km de distância entre elas, formando um triângulo, dentro do espaço de residência da pesquisadora.

3.4 Procedimentos de coleta de informações

Para os procedimentos de coleta de informações, a pesquisa realizada por meio de observação, entrevista e análise documental, possibilitou o levantamento de dados que permitiu a análise da aplicabilidade da leitura de imagem na prática pedagógica do professor de Arte para apoio da alfabetização.

Esses procedimentos realizados no biênio de 2013-2014 iniciaram-se, primeiramente, com uma visita às escolas participantes, na expectativa de obter a permissão de seus diretores, e frequentar a unidade, com o objetivo de coletar dados. Com a aprovação do objetivo da pesquisa por parte da equipe gestora e professores, foi traçado um cronograma para dar início à observação, como mostra, a seguir, o Quadro 3.

QUADRO 3 - Cronograma de aulas de Arte nas unidades escolares de referência da pesquisa

EE Carmen da Silva Pinto	EE Zizi Pereira de Souza	EE Ary Fonseca
2º ano B	2º ano C	2º ano A
Quarta-feira – 10h40m/11h30m	Terça-feira – 7h/8h40m	Segunda-feira – 12h20m/14h

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

O cronograma das observações foi definido com base nos dias e horários fixos que as classes tinham aulas de Arte. Cabe salientar que este esquema facilitou a adequação dos horários e o trabalho na captação dos dados.

Nesta pesquisa, o termo “dados” indica as imagens, como trabalhos coletados ao longo do período e entrevistas com os professores; documentos produzidos pelos órgãos responsáveis pela educação. Estes documentos são como “coisas” identificáveis pelo “processo de pesquisa social” em objetos que podem ser manipulados, tabulados, comparados, para que se chegue a um denominador comum sobre o uso das imagens no início do processo de alfabetização.

Foram, assim, utilizados na coleta de informações os seguintes instrumentos técnicos: observação, entrevista e análise documental.

3.4.1 Observação

A observação consiste em levantamento de informações que se restringe ao limitar o campo de uma situação que se enfoca. Neste trabalho, a leitura de imagem aplicada na sala de aula pelos professores de Arte foi observada pelo pesquisador que teve para si um roteiro de observação (Apêndice B), com o objetivo de interpretar os significados de situações de aula e modalidades de ensino da leitura de imagens.

Segundo Estrela (1994), a observação deve partir da resposta de uma pergunta inicial “para quê?” e somente a partir daí estruturar o campo de observação (atividades, tarefas, tempo), definir as unidades de observação (classes, turmas, escolas) e estabelecer as sequências comportamentais, ou seja, comportamento do aluno diante da sequência de atividades (ESTRELA, 1994).

Com base no cronograma estabelecido, foram realizadas visitas nas unidades escolares com o objetivo de observar a prática pedagógica e a produção

dos alunos, além da interação dos professores com os educandos, sem interferência no processo de ensino e aprendizagem.

A coleta de dados obtida pela observação permitiu ao pesquisador a condução de levantamentos e estudos, como procedimentos de investigação com grande probabilidade de produção naturalista dos dados. Para Banks, as metodologias de pesquisa visual apresentam tendência exploratória e podem gerar resultados inesperados:

[...] as metodologias visuais não são tão empregadas como método de coleta de dados de dimensão e forma predeterminadas que vão confirmar ou refutar uma hipótese previamente postulada, mas sim como método destinado a levar o pesquisador a esferas que ele pode não ter considerado e em direção a descobertas que não tinham sido previstas. (BANKS, 2009, p. 24).

Este primeiro passo dos procedimentos contribuiu para o conhecimento dos sujeitos da pesquisa e traçar uma análise parcial do contexto observado.

Também foram recolhidos trabalhos produzidos pelos alunos, sobre leitura de imagem em sua alfabetização, com base na captura da imagem por meio de registro fotográfico. A utilização desses trabalhos foi permitida somente por meio de fotografias, pois fazem parte das produções próprias dos alunos e compõem a avaliação do desempenho anual que o professor faz do aprendiz.

3.4.2 Entrevista

A entrevista é uma técnica de utilização de indagação para recolha e organização dos dados. Consiste em submeter o professor das classes observadas a algumas perguntas em um determinado momento do trabalho e tem como finalidade obter dados de opinião que permitam fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo.

Para a coleta de dados foi elaborado um roteiro com perguntas abertas a serem apresentadas aos docentes da sala e professores de Arte. Estes professores responderam a um questionário com perguntas que investigavam sua formação, prática docente e opinião sobre a importância da Arte na escola.

Este instrumento de coleta de dados permitiu analisar o contexto observado pelo lado do professor, evidenciando suas opiniões, suas paixões e suas expectativas em relação ao seu trabalho e à aprendizagem dos alunos.

3.4.3 Análise documental

Os documentos que fundamentam o ensino de Arte e também a alfabetização foram analisados para uma compreensão mais efetiva de todo o processo. Os documentos analisados foram: o Currículo de Arte para as séries iniciais, proposto no livro “O Ensino de Arte nas séries iniciais do Ciclo I”, elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2006); as “Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (SÃO PAULO, 2013); o livro Educação com Arte – Ideias 31, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (TOZZI, 2004), os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação (PCNs) (BRASIL, 2001), a Proposta Pedagógica das Unidades Escolares e os Planos de Ensino dos professores especialistas de Arte e dos professores de Educação Básica (UNIDADE ESCOLAR, 2014).

3.5 Procedimentos de análise de dados

Análise de dados é uma técnica de investigação que visa à descrição objetiva, sistemática do conteúdo obtido na coleta de informações. Esta análise, na presente pesquisa, seguiu as orientações apresentadas por Bardin (2009).

Assim, nesta análise, os dados foram organizados cronologicamente em: “pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação” (BARDIN, 2009, p. 121). A pré-análise compreendeu a sistematização das ideias iniciais que conduzem a um esquema do desenvolvimento das operações sucessivas, como um plano ou um programa dos procedimentos. A escolha de documentos, as hipóteses e os objetivos da pesquisa fazem parte do estudo nesta fase, cujo objetivo é a organização dos documentos recolhidos. A exploração do material é a tomada de decisões que foram formuladas na pré-análise: codificação, decodificação ou enumeração dos dados obtidos.

Na interpretação, “os resultados serão tratados de modo a serem significativos e válidos” (BARDIN, 2009, p. 127). Operações simples, quadros, diagramas e figuras que deem relevância às informações obtidas pela análise que, sendo significativas, permitirão a proposição de inferências em relação aos objetivos previstos.

3.6 Desenvolvimento da pesquisa

Com a ideia inicial, esta pesquisa comprometeu-se com a análise da aplicabilidade da leitura de imagem trabalhada pelo professor de Arte em sua prática pedagógica ao oferecer suporte à alfabetização no ensino fundamental anos iniciais.

3.6.1 Observação de classes

Dando seguimento a este objetivo, iniciou-se a pesquisa com a observação como plano inicial dos procedimentos. Por meio de um roteiro de observação (Apêndice B) cuja estrutura permitiu observar a interação entre alunos e conteúdo; alunos e professor; clareza e objetividade do conteúdo; formação de duplas ou grupos e avaliação da aula. Nestas observações foram contemplados os objetivos específicos de: analisar os trabalhos realizados em classe pelos alunos sobre leitura de imagens, propostos pelo professor de Arte (atividades em cadernos, montagens, desenhos e outros) enquanto contribui com a alfabetização e o terceiro objetivo específico que consiste em destacar o significado da leitura de imagens na alfabetização e o sentido da Arte na formação do aluno.

3.6.2 Entrevista

As entrevistas realizadas com os professores possibilitaram a realização do segundo objetivo específico, a saber: identificar, por meio da entrevista, a importância do ensino de Arte, atribuída pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Com a finalidade de completar informações, a entrevista procurou novos dados sobre o contexto real, em que se pretendia conhecer, no caso, o problema da pesquisa que é a leitura de imagem na prática instituída como elemento constituinte do processo de alfabetização. A pesquisadora orientou as entrevistas com os professores de Arte e de educação básica, que responderam um roteiro de perguntas (Apêndice A), a fim de obter a opinião e concepção sobre a Arte, dos profissionais que trabalham com Arte nas escolas.

3.6.3 Análise documental

Para estruturar a observação e fundamentar o trabalho de investigação dentro do contexto da unidade escolar, foram analisados os documentos formais que organizam o ensino de Arte no estado de São Paulo: os planos de ensino dos professores de Arte; planos de ensino dos professores de educação básica; Proposta Pedagógica das escolas participantes; o Currículo de Arte para as séries iniciais; as Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para o Ensino Fundamental - anos iniciais, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – v. 1 e v. 6 e Educação com Arte - Ideias 31, anteriormente indicados (TOZZI, 2004).

SEÇÃO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Pré-análise

Para esta análise e discussão foram seguidas as orientações de Bardin (2009) e também foi observada a atribuição significativa das leituras de imagens, conduzidas pelo professor especialista de Arte a partir de sua prática pedagógica, reservando-se os diferentes pontos de vista.

Segundo Bardin (2009, p. 121), pré-análise equivale à

[...] fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

4.2 Exploração do material

Explorar o material selecionado, para Bardin (2009), consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração dos dados recolhidos. Tais operações foram realizadas na presente pesquisa no referente à Observação, Entrevista e Análise Documental.

4.2.1 Observação

Buscou-se evidências sobre o primeiro objetivo específico desta pesquisa que se propôs a analisar os trabalhos realizados em classe pelos alunos sobre leitura de imagens, propostos pelo professor de Arte, enquanto contribui com a alfabetização. O roteiro de observação diferenciava-se em três partes: 1. Interação entre os alunos e o conteúdo; 2. Interação entre professor e alunos / clareza e objetividade do conteúdo; e 3. Formação de duplas ou grupos / avaliação. Este roteiro orientou a observação e a organização dos dados.

A observação com a finalidade de “olhar” a prática pedagógica e de recolher dados para a concretização e investigação da pesquisa se deu por experiência simples e distanciada, sem interferir no trabalho pedagógico. Nesta observação utilizou-se de períodos curtos de cinquenta (50) minutos (duração de

uma aula), acompanhando a atividade do início até sua finalização, estendendo-se, para isto, de duas a três aulas em cada atividade.

Para o desenvolvimento satisfatório da pesquisa foi elaborada uma legenda (Quadro 4) para indicar os participantes e seus respectivos locais de trabalho.

QUADRO 4 - Legenda

P1	Professor 1	Pedagogia/ Arte	U.E.-A = Escola Municipal de Ensino Fundamental Zizi Pereira de Souza/ Parapuã - SP
P2	Professor 2	Pedagogia/ Educação Física	
P3	Professor 3	Arte	U.E.-B = Escola Estadual de Ensino Fundamental Ary Fonseca/ Rinópolis – SP
P4	Professor 4	Pedagogia	
P5	Professor 5	Arte/ Matemática	U.E.-C = Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Carmen da Silva Pinto/ Iacri – SP
P6	Professor 6	Pedagogia	

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Como mostra o Quadro 4, os professores nomeados P1, P3 e P5 são os professores especialistas em Arte e os professores P2, P4 e P6 são os professores alfabetizadores.

As salas observadas foram do 2º ano/ciclo I, nível em que a alfabetização está no início de seu desenvolvimento. Os alunos deste nível de ensino estão aprendendo palavras e, por meio delas, a formar frases e pequenos textos simples. Na sala de aula há etiquetas e folhas impressas afixadas no mobiliário e em objetos com informações de identificação dos materiais que ali se encontram.

Na escola U.E.-C, o armário do P5 é identificado, como mostram as Imagens 1 e 2.

IMAGEM 1 - Armário do P5 (porta)



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 2 - Armário do P5 (interior)



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Há, nestas escolas, todo um sistema de informação do mundo letrado, como códigos e símbolos aos quais o aluno recorre como repertório contextual em situações de escrita. Na escola U.E.-A, o P1 trabalha em sala ambiente, caracterizada para as aulas de Arte, ao passo que nas outras escolas o trabalho é desenvolvido em salas convencionais. A observação da prática pedagógica nestas unidades escolares confirmou que os professores de Arte utilizam imagens como referência textual para que a criança faça a busca de repertório do que o professor propõe na sala de aula como atividade.

Esta busca de repertório ocorre quando o professor, a partir de uma imagem e de perguntas direcionadas propostas na roda de conversa inicial, instiga o aluno a relacionar o que “vê” com o seu cotidiano. Esta ação, chamada de levantamento de repertório, é firmada na atividade em desenvolvimento e depois na roda de conversa final. Na conversa final, o professor relaciona as respostas dos alunos sobre o que entenderam com o que ensinou, ficando estabelecido o que o aluno realmente aprendeu.

Essas proposições são bem explicadas para os alunos, com exemplos como: outras imagens do mesmo contexto, relação com o entorno da escola, relação com a região geográfica onde a cidade está situada, relação com a poética de artistas locais. Durante a aula, o professor circula pela sala orientando individualmente, ou os grupos conforme a disposição da sala.

As imagens abaixo mostram a sala ambiente da U.E.-A:

IMAGEM 3 - Sala ambiente da U.E.-A



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 4 - Detalhe do mobiliário da sala ambiente da U.E.-A



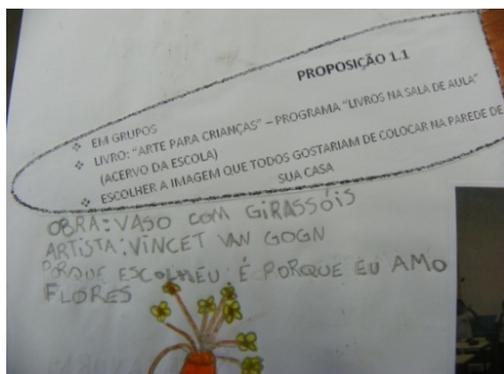
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Em observação sobre o conteúdo desta pesquisa, é de grande importância destacar o trabalho dos professores nestes segundos anos, pois eles

apresentam imagens às crianças e por meio de perguntas de leitura formal da imagem vão fazendo um levantamento de conhecimentos prévios e incentivando os alunos a buscarem referências em seu próprio contexto e no contexto da sala de aula. Após este levantamento, o professor estimula os alunos a escrever palavras sobre a obra ou atividade trabalhada.

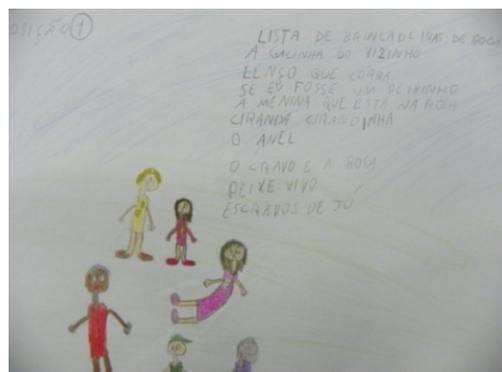
Nas Imagens 5 e 6, encontram-se exemplos de atividades em que os alunos foram estimulados a escrever sobre a proposição trabalhada na sala durante a aula de Arte. Na Imagem 5, a aluna escreve o nome da obra, do autor e consegue exprimir por que gostou da obra. Na Imagem 6, o aluno escreve uma lista de brincadeiras de roda.

IMAGEM 5 - Atividade da proposição I



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 6 - Lista de brincadeiras



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Pela observação, pode-se afirmar que as unidades escolares seguem o conteúdo das Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013) e, segundo o Quadro 6 (síntese do conteúdo da observação, na página seguinte), os professores especialistas de Arte procuram manter a sequência das atividades para que o aluno não tenha dificuldades na compreensão e avaliações por causa das rupturas no conteúdo.

Durante a observação, os professores trabalharam atividades diferentes, pois cada unidade se encontrava em uma proposição.

Conhecer o conteúdo de Arte aplicado ao ciclo I proporciona uma compreensão significativa do nível de aprendizagem dos alunos e a importância que a Arte tem para o processo de alfabetização, cujo conteúdo com foco na leitura e escrita desenvolve uma abordagem mais lúdica e contextualizada.

Nas situações de práticas pedagógicas observadas, o conteúdo estava adequado às séries em que foi aplicado, mas a contextualização, como finalidade do

trabalho, teve como foco apenas o produto final. Os professores utilizaram imagens como recursos e, na relação com a escrita, estimularam os alunos a refletir e escrever o que sentiram com a apresentação da imagem. Houve levantamento de conhecimentos prévios, com perguntas, e retomada de conteúdos anteriores. As práticas pedagógicas observadas foram em salas nas quais os alunos já se encontravam em nível alfabético, mas com problemas de estruturação no texto, o que é normal pela faixa etária (7 anos). Esses alunos já elaboram e organizam representações no espaço proporcionais porque compreendem o sistema de leitura e escrita.

O Quadro 5 foi elaborado com o objetivo de sintetizar os temas observados a partir de uma visão geral e proporcionar elementos que fundamentam o objetivo desta pesquisa quanto à aplicabilidade da leitura de imagem nas séries iniciais durante o processo de alfabetização.

QUADRO 5 - Síntese do conteúdo da observação

Unidades	U.E.-A - 35 alunos/sala		U.E.-B - 31 alunos/sala	U.E.-C – 32 alunos/sala
Conteúdo	Técnica do pontilhismo – Proposição 7	Técnica do uso da linha – Proposição 6	Criação da capa do almanaque de 2014- Proposição 10	Observação de cores – Proposição 8
Contextualização	Adequado e estímulo ao produto final	Trabalho corporal relacionando brincadeiras de roda e o espaço	Adequado e estímulo ao produto final	Adequado e estímulo ao imaginário
Recursos	Imagens	O corpo, livros, cartolina e barbante	Livros e revistas Estímulo ao cotidiano	Diferentes suportes, livros e revistas e papel celofane
Objetivos	Compreender o ponto como início de tudo	Levar o aluno a compreender a linha como elemento materializador das ideias	Propósito de estimular os alunos a criarem um desenho para a capa do almanaque de 2014	Levar o aluno a perceber no seu entorno em si mesmo e em suas produções a quantidade de cores que podem ser representadas
Habilidade adquirida	90% dos alunos perceberam uma gama diferenciada de cores, linhas, planos, pontos e sombras	95% dos alunos experimentaram o uso de diferentes cores, linhas, formas, luzes, texturas e suportes em suas produções	70% dos alunos desenvolveram um percurso de criação cultivado com marca pessoal (influenciado pela aprendizagem em Arte)	95% dos alunos criaram novas cores a partir das já existentes que recebem; investigam formas, utilizam diferentes suportes e formatos

(continua)

(conclusão)

Unidades	U.E.-A 35 alunos/sala		U.E.-B 31 alunos/sala	U.E.-C 32 alunos/sala
Atividade promoveu a relação imagem e escrita	Sim! Proposição de reflexão – alunos escrevem o que sentem	Os alunos perceberam, mas não compreenderam o uso da linha e suas infinitas possibilidades	Sim! Escrita na lousa e rescrita	No primeiro momento não
Utilização de imagens	100% em gravuras	100% em livros	100% em livros	Não utilizou na atividade observada. Buscou referências na natureza com um passeio pela escola
Avaliação	O aluno foi avaliado na ação e produção	O aluno foi avaliado quanto ao seu desempenho	O aluno foi avaliado por sua produção e entendimento	O aluno foi avaliado por sua organização, disciplina e entendimento
Devolutiva	Retomada de conteúdo	Retomada de conteúdo	Retomada de conteúdo	Retomada de conteúdo
Socialização de estratégias	Levantamento de conhecimentos prévios e socialização de atividades anteriores	Levantamento de conhecimentos prévios e socialização de atividades anteriores	Explicou-se a atividade e observação de livros	Explicou-se várias vezes a atividade

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

A observação, com foco na prática pedagógica do professor, concluiu que as Unidades Escolares de Ciclo I e seus profissionais, com o intuito de obter um desempenho melhor dos alunos nos processos avaliativos, devem utilizar-se de todos os recursos disponíveis, com trabalhos que associam as disciplinas como um todo, integradas.

4.2.2 Entrevista

A entrevista, parte integrante da pesquisa direcionada aos profissionais da educação das séries iniciais, ocorreu com perguntas abertas, possibilitando ao professor oportunidade de pensar e responder de modo mais completo, e com base na análise de dados organizada por Bardin (2009), a entrevista como parte deste processo foi estruturada em tabelas para melhor visualização.

Nas entrevistas realizadas, com base nos dados obtidos (segundo Tabela 5 – Perfil docente), observou-se que 50% dos professores envolvidos têm

duas graduações e todos mantêm formação atualizada com cursos de aperfeiçoamento e especialização. Esses professores são do sexo feminino nas unidades do campo de pesquisa.

TABELA 5 - Perfil docente

Parte 1 – perfil docente	
Graduação/exercendo	100% dos professores
Duas graduações /exercendo uma	50% dos professores
Especialização	50% dos professores
Mestrado	00% dos professores
Sexo feminino	100% dos professores

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

A entrevista seguiu um roteiro preestabelecido (Apêndice E), com perguntas abertas e dividido em duas partes. A parte 1, que configura a identificação do perfil docente e de sua formação acadêmica, explora dados pessoais (Tabela 5).

A parte 2 da entrevista divide-se em Eixos. O Eixo 1 explora a qualificação profissional, totalizando sete questões que abordam as concepções, considerações e qual o nível de importância que os professores atribuem à disciplina de Arte.

TABELA 6 - Eixo 1: Qualificação profissional

Parte 2 – Eixo 1: Qualificação	
Escolheu ser professor	100% dos professores
Importância da imagem nas séries iniciais	100% consideram muito importante
Concepção de leitura de imagem	33% considera o ponto de partida
	32% auxilia na reflexão do conteúdo
	35% ferramenta importante para o desenvolvimento
Arte nas séries iniciais	100% área do conhecimento

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

Em análise das questões do roteiro de entrevista, da Parte 2 – **Eixo 1 - Qualificação Profissional**, em perguntas abertas, na questão 1, os professores consideram que ser professor não é fácil, sobretudo nos dias atuais, mas que exercer a profissão é buscar algo que está além da sala de aula. P1 considera que ser professor é atribuir significados e sentidos ao ensinar, ao passo que P2, P3 e P5

avaliam que para ser professor deve-se ter dedicação à pesquisa e aos estudos. *“Ser professor não é simplesmente entrar em uma sala de aula e ministrar aulas e sim, atribuir significados e sentido no ensinar, estimulando a reflexão do aluno”* (fala de P1-U.E.-A). Os professores P4 e P6 responderam que para ser professor precisa-se ter amor no que faz.

Nas questões 2 e 3, todos os professores responderam de forma semelhante que o item motivacional para se tornarem professores foram as boas aulas que tiveram quando eram alunos, assim como a dedicação e atenção de seus professores.

A questão 4 conduziu os professores a responderem que consideram estar aptos a preencherem os requisitos para trabalhar com crianças na fase de alfabetização por que se dedicam, estudam e gostam de crianças.

Na pergunta de nº 5 – qual a importância da aplicabilidade das aulas de Arte para as séries (anos) iniciais? – todos os professores responderam que é muito importante para o desenvolvimento integral dos alunos, no entanto o professor P1 respondeu: *“as aulas de Arte nos anos iniciais é tão importante quanto as demais áreas do conhecimento”*; o professor P2 não respondeu à questão.

Em resposta à questão 6, que pergunta sobre a concepção de leitura de imagem no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos, os professores têm ideias e entendimentos semelhantes. Por exemplo: P5-U.E.-C analisa que a leitura de imagem é o *“ponto de partida porque vivemos em uma sociedade imersa em letras e imagens, e que quando não se consegue estabelecer relações entre os sentidos do texto e o mundo a sua volta, o aluno encontra sérios impedimentos no seu desenvolvimento”*.

O professor P1-U.E.-A, considera que, se o mundo é imagético, a necessidade da leitura faz-se emergencial, *“pois ao estarmos rodeados de imagens, sentimos a necessidade de fazer uma leitura estabelecendo uma relação com o mundo visual que nos cerca”*. Para Martins (2010, p. 46), *“fazer a leitura de uma imagem poética é um modo singular de desvelar o mundo”*. Assim, segundo Martins (2010), vivemos em um mundo de imagens que estamos permanentemente produzindo, lendo, decodificando e interpretando.

Do mesmo modo, P3 e P5 consideram a leitura de mundo como muito importante na formação. Observando que P1, P3 e P5 são os professores especialistas em Arte e que trabalham as Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013).

Os professores P2, P4 e P6 também consideram a leitura de imagem importante, mas não tão relevante, pois o foco de sua mediação é a leitura e escrita da Língua Portuguesa. Todos os professores consideram as aulas de Arte importantes para o desenvolvimento integral do aluno, especialmente em um período de aprendizagem que a criança está aberta a estímulos.

Valendo-se das respostas deste **Eixo 1** da entrevista, foi possível refletir que os professores têm uma boa formação e muita experiência para trabalhar com a faixa etária da alfabetização. Sempre procuram atualizar seus conteúdos, pensando na formação do aluno e também exercem a atividade como primeira opção no mercado de trabalho. É facilmente reconhecível a importância que os professores de Arte dispensam à disciplina e a consciência que demonstram em trabalhar o conteúdo adequado. É neste percurso que as unidades escolares devem focar o desenvolvimento de seus alunos também quanto à leitura não verbal, pois, de acordo com Ferreiro (1989), a concepção do signo linguístico como a união do significante com o significado representa a compreensão de um sistema de representação.

No entanto, os professores da Educação Básica têm uma tendência antiarte por conta de alguns profissionais especialistas que desorganizam a sala e não planejam suas atividades. Assim se expressa o professor P4-U.E.-B, *“as aulas de Arte é um momento muito esperado pelas crianças, principalmente quando o professor tem o domínio do saber e consciência da importância dos conteúdos contemplando todos os eixos do componente curricular, trazendo assim aulas criativas e bem elaboradas, sem repetições de atividades, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de seu potencial na sua totalidade”*.

Com base nesta fala e considerando que o currículo da disciplina está em construção, cabe ao professor buscar formas competentes de mediação. Mesmo assim estes professores consideram que a disciplina, quando bem trabalhada, eleva a aprendizagem e é fundamental ao desenvolvimento integral do aluno e necessária para o bem-estar social.

O **Eixo 2 - Planejamento da Ação Docente** refere-se à participação em reuniões, frequência em grupos de estudo sobre a prática pedagógica e atualização de conteúdos (Tabela 7).

TABELA 7 - Eixo 2: Planejamento docente

Parte 2 – Eixo 2: Planejamento docente	
Participação em ATPCs	100% dos professores participam
Planejamento e estudo de documentos oficiais	100% dos professores participam do planejamento, replanejamento e estudos
Plano de aula contempla leitura e escrita	100% base em expectativas de aprendizagem
Avaliação	50% realiza prova escrita 50% avalia a criatividade, organização e habilidade

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

No **Eixo 2**, que trata do planejamento e ação docente, todos os professores participam da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) na qual são tratados os assuntos sobre a prática pedagógica, rotinas de trabalho individual (sala de aula) e coletivo (unidade escolar).

São realizadas reuniões bimestrais com a participação dos pais dos alunos e no planejamento inicial cada professor traça seu plano anual de trabalho. Os professores de Arte de uma mesma unidade costumam se unir e montar um plano unificado com fundamentação nas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013). A estes planos são acrescentados projetos que serão desenvolvidos ao longo do ano na Unidade Escolar. Num segundo planejamento, que ocorre no fim do primeiro semestre, é realizada uma revisão dos planos e metas e adequações são traçadas para que se contemplem os objetivos.

O **Eixo 3 - Prática Pedagógica** questiona a prática pedagógica do professor e suas relações e concepções quanto à leitura de imagem no desenvolvimento infantil. Os avanços e estímulos administrados na prática e como o professor vê o currículo nas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013), expostos na Tabela 8.

TABELA 8 - Eixo 3: Prática Pedagógica

Parte 3 – Eixo 3: Prática Pedagógica	
Leitura de imagem no desenvolvimento infantil	32% muito significativa
	32% transformação de si mesmo e do mundo
	36% reflexão e discussão
Orientações Curriculares	32% projetos adequados com sequência didática
	34% atividades direcionadas
	34% pesquisa didática é essencial
Avanços na leitura e escrita	66% a evolução acontece em hipóteses
	34% atividades de interação e intervenção

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

O **Eixo 3**, que analisa a prática pedagógica, demonstra que os professores têm ações semelhantes em suas práticas, com peculiaridades que os tornam capazes de desenvolver um trabalho tão importante quanto é a prática docente.

Mesmo considerando que ser professor não é fácil, os profissionais da educação iniciaram sua profissão inspirados em mestres por quem guardam boas lembranças. Consideram-se aptos a exercer a profissão e que a Arte como área do conhecimento é muito importante no currículo dos anos iniciais.

Os professores, P2, P4 e P6 (alfabetizadores) planejam e trabalham leitura e escrita com base em rotinas semanais de forma intensiva. Estas rotinas são planejadas com antecedência e estão direcionadas para a linguística, desviando-se consideravelmente da leitura de imagem. Embora estes professores alfabetizadores da Educação Básica reconheçam que é muito importante o trabalho com imagens, alegam não dominar o assunto e, em razão do tempo escasso de trabalho efetivo na sala de aula, o conteúdo é comprimido, o que muitas vezes compromete a sequência das atividades sendo necessário suprimir situações para que o conteúdo tenha seguimento. Assim, os professores dificilmente trabalham situações com imagens por falta de tempo e domínio de conteúdo.

Os professores P1, P3 e P5 (especialistas) também elaboram rotinas semanais e seguem as “Orientações Curriculares” (SÃO PAULO, 2013). Trabalham a leitura de imagem com um pouco mais de domínio, mas falta-lhes maior fundamentação na estrutura e decodificação dos signos e símbolos.

Estes professores reconhecem a leitura de imagem como conteúdo de significação e transformação de si mesmo e do mundo pela reflexão e discussão, mas admitem que precisam de ampliação de repertório para melhorar a aplicação do conteúdo.

Consideram que os projetos da SEE/SP para a Educação Básica – anos iniciais são adequados, com sequência didática e atividades direcionadas para os elementos básicos da comunicação visual (DONDIS, 2007). Também quanto à aplicação deste conteúdo, esses professores especialistas apontam que capacitações para atualização de conteúdo é um dos requisitos para um bom desempenho na aula.

Quanto aos avanços na leitura e escrita a partir da leitura de imagem, estes professores, especialistas e alfabetizadores, observam que, mesmo que a

evolução aconteça em hipóteses (FERREIRO, 1989), as atividades de interação e intervenção são fundamentais para o avanço dos educandos.

A entrevista, como parte da coleta de dados, fornece um panorama da opinião que os profissionais da educação têm com relação à disciplina de Arte e seu intrínseco engajamento com a alfabetização.

4.2.3 Análise documental

Na coleta de dados para a análise documental constatou-se uma estruturação, por parte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio de orientações com o objetivo de dar suporte para a prática do professor e de promover uma sequência lógica de atividades que visam complementar a aprendizagem que o aluno recebe no primeiro ano (1º ano do Ensino Fundamental), série que se encontra sob a Administração Municipal. Assim, estes primeiros anos estão sendo trabalhados nas Escolas Municipais de Educação Infantil, com alunos a partir de 6 anos de idade). Nota-se, portanto, que a estrutura da Secretaria da Educação se revela nos documentos disponibilizados ao professor de Arte para subsidiar sua prática.

Desse modo, foram consultados os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (2001a, 2001b), Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013), *Educação com Arte: ideias 31* (TOZZI, 2004), O ensino de Arte nas séries iniciais (SÃO PAULO, 2006), Planos de Ensino dos professores, Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, são documentos que fundamentam teoricamente o professor ampliando-lhe o repertório baseado em experiências vivenciadas e situações de aprendizagem. Estes documentos são apresentados a seguir.

1º documento – Ensino de Arte nas Séries Iniciais – Ciclo I (SÃO PAULO, 2006)

O Currículo de Arte para as séries iniciais (SEE/SP) se refere à Arte como área do conhecimento, patrimônio histórico e cultural da humanidade e como linguagem, assimilando um sistema simbólico de representação. Este documento organiza o ensino da Arte em linguagens específicas – teatro, artes visuais, música e dança –, que são vistas como “um tipo de conhecimento que envolve tanto a

experiência de apropriação de produtos artísticos quanto o desenvolvimento da competência de configurar situações mediante a realização de formas artísticas” (SÃO PAULO, 2006, p. 9).

Esse currículo é aplicado no ciclo I, apoiando-se nos três eixos articuladores do processo de ensino e aprendizagem em Arte: produção, fruição e reflexão, verificando-se que é seguido pelos professores.

“O Ensino de Arte nas séries iniciais” traz, em suas páginas, atividades e experiências de profissionais que, trabalhando conteúdos nas quatro linguagens, obtiveram resultados satisfatórios podendo, assim, contribuir com a formação de outros professores.

2º documento – *Educação com arte: ideias 31* (TOZZI, 2004)

O livro *Educação com arte: ideias 31* (TOZZI, 2004) compõe-se de textos reflexivos de orientação ao professor para pensar sobre a prática da leitura de obras relacionadas ao indivíduo e seu contexto individual e coletivo. Este documento tem o objetivo de contribuir para delinear uma moldura de compreensão da prática de leitura de obras na escola, pelo professor.

O documento *Educação com arte: ideias 31* (TOZZI, 2004, p. 9) é um conjunto de textos que “questionam, analisam e ressignificam a relação arte e educação”, propondo uma reflexão pelos professores sobre o papel da Arte na educação. *Educação com arte: ideias 31* encontra-se dividido em três grupos de textos que abordam diferentes situações nesta relação Arte e educação.

O primeiro grupo – “reflexos sobre Arte numa perspectiva educacional” – trata dos aspectos conceituais e históricos para a fundamentação teórica do professor. O segundo grupo – “o sentido da Arte na educação” – traz concepções, propostas e experiências em Arte que discutem os temas em artes e a possibilidade de relacionar com o trabalho pedagógico. O terceiro e último grupo – “a Arte na sala de aula” – oferece sugestões de atividades, procedimentos e orientações para o trabalho docente em sala de aula.

Assim, os textos abordam temas que, além de relacionar a Arte com a educação, discutem a necessidade de uma formação crítica e social extremamente relevante para a atualidade.

3º documento – Parâmetros Curriculares Nacionais – volume 6. Arte (BRASIL, 2001a)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos indicativos de objetivos, conteúdos e metodologia para o ensino da Arte e outras disciplinas, nos anos iniciais, “fornece subsídios, aos educadores, para que possam trabalhar com competência” (BRASIL, 2001a, p. 15). Este documento é um instrumento de apoio às discussões pedagógicas, elaboração de projetos, planejamento das aulas, reflexões sobre a prática pedagógica e proporciona uma análise do material didático que os professores selecionam para suas aulas bem como dos que recebem da Secretaria da Educação como Orientações.

Os PCNs são documentos que orientam os conteúdos, divididos entre as quatro linguagens, a serem trabalhados em Arte pelo professor especialista nas escolas. Foram elaborados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001a, 2001b) e trazem indicações da caracterização de Arte, de seus objetivos, conteúdo e avaliação. Critérios para selecionar conteúdos, teoria e prática em Arte nas escolas, além da evolução do ensino de Arte no Brasil.

4º documento – Orientações Curriculares e Didáticas de Arte / Ensino Fundamental – Anos Iniciais (SÃO PAULO, 2013)

No ano de 2013, o “Ensino de Arte nas séries iniciais – ciclo I” foi substituído pelas “Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais” que se apresentam aos professores como “um conjunto de orientações a serem livremente analisadas e postas em prática em sala de aula, na perspectiva de uma abordagem investigativa que requer conhecimento dos conteúdos da área e de suas didáticas” (SÃO PAULO, 2013, p. 6).

Nas Orientações Curriculares encontram-se ações que norteiam o trabalho do professor de Arte e organizam as linguagens em “situações de aprendizagem com proposições pensadas de modo sequenciado, produzindo um repertório de conhecimento amplo, que perpassa a diversidade de culturas” (SÃO PAULO, 2013, p. 8). Essas orientações têm foco e ponto de partida nas expectativas de aprendizagem, que é o que se espera que o aluno aprenda com as atividades ao

longo do ensino fundamental. Também organizado com base nas quatro linguagens, mas seguindo as novas orientações, o aluno perpassa pelas quatro linguagens durante o ano letivo (uma por bimestre) e não mais uma linguagem por série/ano.

Observando que, nas Orientações Curriculares, constam 16 proposições que devem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo. Estas proposições são atividades que orientam o professor de Arte em sua prática pedagógica, mas não devem ser usadas como único recurso. O professor na mediação, para ampliar o repertório cultural de seus alunos, deve buscar material alternativo e complementar para enriquecer suas aulas, com prioridade à competência leitora e escritora do aluno, bem como leitura e produção de textos nas linguagens não verbais, matéria-prima do universo da Arte (SÃO PAULO, 2013).

Estas proposições constituem sequências de atividades também denominadas “situações de aprendizagem de artes visuais”, que se encontram em caderno suplementar das Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013). Oferecem apoio para o trabalho do professor em sala, tendo como objetivo: “oferecer subsídios para o desenvolvimento de um trabalho em artes visuais para os primeiros anos do ensino fundamental” (SÃO PAULO, 2013, p. 10).

Nestas Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais/SP, encontra-se um quadro curricular que contém as expectativas de aprendizagem quanto ao trabalho do professor em relação às quatro linguagens. Estas expectativas de aprendizagem estão organizadas com base em ideias e temas para mobilizar os professores quanto aos objetivos em torno de uma apropriação de conteúdo articulado com a produção, apreciação e contextualização. Inicialmente, estas expectativas permitem elaborar um diagnóstico dos alunos, sobre os conteúdos selecionados, apresentando a sistematização dos conhecimentos e consolidando o conhecimento em Arte ao longo da vida escolar e social. Para artes visuais que é o foco deste trabalho, o Quadro 6 permite visualizar que, entre as dezenove expectativas para Artes Visuais, apenas duas têm relação com leitura de imagem e alfabetização.

QUADRO 6 - Síntese curricular de Expectativas de aprendizagem

Expectativa de aprendizagem	Condições didáticas e indicadores para a elaboração de atividades	Observar se o aluno
1) Observar, interpretar e refletir sobre as formas que produz, assim como realizar leituras autorais das produções dos colegas e de alguns artistas.	Exercitar a leitura de algumas obras de Arte; Socializar os trabalhos dos alunos, organizar rodas de conversa, exercitar com o grupo a troca entre os pares sobre o processo de cada um, a leitura dos trabalhos, a fruição, interpretação e trocas de repertório na resolução dos problemas da criação e da leitura.	Interpreta suas próprias produções, as de seus colegas e atribui sentidos a algumas obras de Arte. Compreende, ainda que parcialmente, que linhas, formas, cores podem significar ideias, sentimentos, signos.
2) Iniciar, gradativamente, a elaboração de registros orais (filmagens e gravações) e escritos (textos) – além dos não verbais – no processo de aprendizagem.	Incentivar a oralidade e a elaboração de registros escritos: resultados de investigações, emissão de opiniões, elaboração de sínteses no processo de aprendizagem.	Elabora diferentes formas de registros, textos verbais (escritos e orais) sobre Arte quando solicitados pelo professor.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, conforme São Paulo (2013, p. 44-58).

Estas expectativas são objetivos que deverão ser alcançados segundo as condições didáticas que os professores colocam para o aluno. Diante da elaboração de atividades, o professor deverá observar se o aluno atingiu determinadas habilidades como consequência de seu aprendizado. As Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013) estão sendo trabalhadas em todos os anos iniciais.

Essas Orientações Curriculares (2013) encontram-se ainda em fase de construção, são experimentações, pois suas ações são para serem desenvolvidas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. No 4º e 5º anos os professores repetem o conteúdo, modificando algumas atividades, ou trabalham projetos que contemplem as quatro linguagens.

As Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013) trazem um caderno de proposições com uma sequência didática que consiste em: roda de conversa inicial, apresentação, ação/realização e reflexão com roda de conversa final.

5º documento – Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar

A Proposta Pedagógica, assegurada pela LDB, em seu artigo 12, inciso I, é o documento da Unidade Escolar, formulado e construído coletivamente, pelos

professores, funcionários e equipe gestora, para direcionar os conteúdos e normas do sistema de ensino das diversas disciplinas e diretrizes em busca da qualidade do ensino. Os conteúdos a serem trabalhados durante o período letivo segundo a realidade contextual de cada unidade e o objetivo desta Proposta como primeira ação fundamental. Nesta Proposta estão inseridos os planos dos professores, diretrizes do currículo, plano administrativo e funcional da Unidade Escolar.

Na Proposta Pedagógica das escolas, os planos de ensino anual dos professores, são inseridos em anexos, tanto dos especialistas de Arte e Educação Física, quanto os de educação básica que passam a fazer parte do conjunto de documentos que norteiam o trabalho na Unidade Escolar durante o ano letivo.

6º documento – Planos de Ensino Anual dos professores

Os planos de ensino dos professores contemplam conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo, são específicos de uma disciplina, como é o caso do professor de Arte, ou outras disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências), no caso do professor de educação básica, que visam ao desenvolvimento integral do aluno no aprimoramento de habilidades. Estes planos são construídos pelos próprios professores.

Os planos dos professores de Arte seguem a estrutura das orientações, com base nas expectativas de aprendizagem (SÃO PAULO, 2013). Toda a estrutura do plano está em consonância com as Orientações Curriculares (2013), desde as concepções e os eixos norteadores na introdução, objetivos da disciplina de Arte para o ensino fundamental – anos iniciais (estes objetivos seguem os mesmos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997); conteúdo e expectativas de aprendizagem; metodologia, que também contempla orientações quanto à inclusão educacional: “Estas orientações estão divididas, neste documento por área, com definições e dicas específicas de cada deficiência, dos transtornos globais do desenvolvimento ou alunos com altas habilidades ou superdotação” (SÃO PAULO, 2013, p. 28) e avaliação, sendo, neste caso, diagnóstica e processual proposta pelas orientações que devem abranger do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Os professores aplicam as mesmas atividades do 2º (segundo) ao 5º (quinto) ano, com algumas diferenciações quando o professor coordenador de

núcleo propõe projetos para serem desenvolvidos no 4º e 5º ano. O 1º (primeiro) ano é trabalhado nas Escolas de Educação Infantil mantidas pelo governo Municipal.

Os planos dos professores de Educação Básica também seguem uma estrutura com introdução, objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação, contemplando múltiplas disciplinas. O professor trabalha algumas imagens valendo-se dos recursos oferecidos pelo livro didático e não investe em outros conteúdos por que os alunos já têm aulas com os especialistas.

4.3 Interpretação, inferência e tratamento dos resultados

Esta fase de análise dos dados, para Bardin (2009), significa validar os resultados e expor as informações fornecidas pela análise e, na pesquisa, é dialogar os resultados obtidos pelos dados com os teóricos, a fim de torná-los válidos em prol dos objetivos da pesquisa.

No início deste trabalho foi observado o problema da escassez imagética nas Unidades Escolares, causa principal do analfabetismo visual e questão que definiu o problema de se analisar a aplicabilidade da leitura de imagem trabalhada pelo professor de Arte em sua prática pedagógica como suporte à alfabetização. Com base neste problema, na pesquisa, procedeu-se a observação, entrevista e análise documental que revelaram dados significativos da disciplina de Arte e sua importante relevância na pesquisa.

No primeiro momento, observou-se a prática pedagógica do professor da disciplina de Arte nas Unidades Escolares que tem, nas variáveis, os elementos para a proposta metodológica que permitem a relação reflexiva na intervenção educativa. Práticas Pedagógicas são “atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 20). As variáveis se referem às sequências de atividades de ensino, ao papel dos professores, à organização social da aula, à utilização dos espaços e do tempo, à organização dos conteúdos, materiais curriculares e avaliação.

Se, para Zabala (1998), prática pedagógica é o conhecimento aliado à experiência cuja validação se dá por meio de análise e domínio das variáveis, a observação revelou que os professores P1, P3 e P5 (especialistas/Arte), exercem esta prática pedagógica com domínio das variáveis e como atividade profissional e,

ainda, procuram sempre buscar a atualização na área. Estes professores aplicam as “Orientações Curriculares e Didáticas de Arte no Ensino Fundamental – Anos Iniciais” (SÃO PAULO, 2013) quanto ao conteúdo, seguindo as instruções e desenvolvendo as atividades no ritmo dos alunos, segundo o documento orientador.

Os professores, no início da atividade, fazem um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema estudado, apresentam imagens, fazem a leitura, comparação de obras semelhantes (mesmo tema ou técnica) e realizam as atividades. Os professores mostram dominar sua prática.

Das aulas observadas da U.E.-A, foi selecionada a atividade em que P1 trabalhou com os alunos a técnica do pontilhismo para aprimoramento da coordenação e percepção. Esta técnica se encontra nas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013), no caderno de proposições para a linguagem de artes visuais. Esta atividade, como Proposição 7, tem como expectativas de aprendizagem: reconhecer alguns elementos da linguagem visual; utilizar elementos da linguagem visual para expressar-se e comunicar-se; manifestar-se criativamente e experimentar. Os elementos que constituem a “substância básica do que se vê são: ponto, linha, forma, direção, cor, textura, dimensão, escala e movimento” (DONDIS, 2007, p. 51).

Durante esta atividade, o professor estimulou a curiosidade dos alunos com questionamentos sobre “O que é um ponto?”, “Seria possível fazer desenho utilizando apenas pontos?”, “Vocês fariam desenhos apenas com pontos?”, cujos objetivos para a proposta envolvem a ampliação de repertório e aprender a técnica. Nesta proposta de atividade concentrou-se no interesse em destacar apenas um elemento: o ponto, mas, como toda produção infantil é fruto de suas vivências e de seu interesse, estudiosos afirmam que: “o trabalho plástico da criança não é uma cópia fiel do que ela vê” (PILLAR, 1986, p. 16) e “a percepção consiste não no registro ‘fotograficamente’ fiel, mas na apreensão das características estruturais globais” (ARNHEIM, 2011, p. 159).

Para o exercício desta atividade, observou-se que, na apresentação das obras das Imagens 7 e 8, os alunos, durante a sua execução, representaram suas experiências e repertório pessoais visíveis nas Imagens 9 e 10.

As Imagens 7 e 8 mostram as obras usadas como referências que foram: “Tarde de domingo na ilha de grande Jatte” de George Seurat e “Serpente sonhando” de Keith Koapa Uangala.

IMAGEM 7 - “Serpente sonhando”



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 8 - “Tarde de domingo na ilha de grande Jatte”



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 9 - Desenho com pontos



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 10 - Desenho com linhas



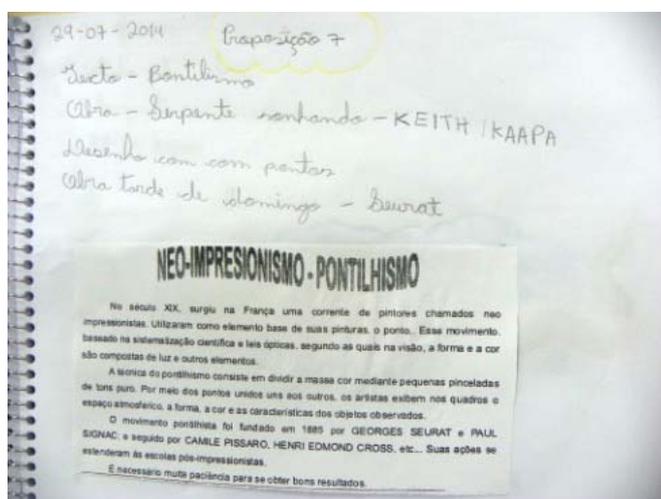
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

A Imagem 7 apresenta o texto utilizado pelo professor, colado no caderno do aluno e discutido na roda de conversa. Em seguida, o professor escreveu as informações na lousa e os alunos copiaram. A partir desta imagem observa-se que os alunos desta Unidade Escolar já se encontram na fase alfabética,

inclusive com escrita cursiva. Esta fase de aprendizagem é intensificada nos segundos anos com a introdução da escrita cursiva e a criação de frases simples.

As Imagens 9 e 10 mostram o trabalho dos alunos, após orientação do professor. Pode-se observar que, no trabalho da Imagem 10, o aluno combinou pontos e linhas, mas somente após o professor destacar a sinuosidade da obra “Serpente sonhando” (Imagem 7). Neste exercício, os alunos representaram imagens de seu contexto, sem escala, pois o foco era os elementos ponto e linha. Na Imagem 9, o aluno não usou linhas.

IMAGEM 11 - Texto sobre “Pontilhismo” colado no Caderno do aluno



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

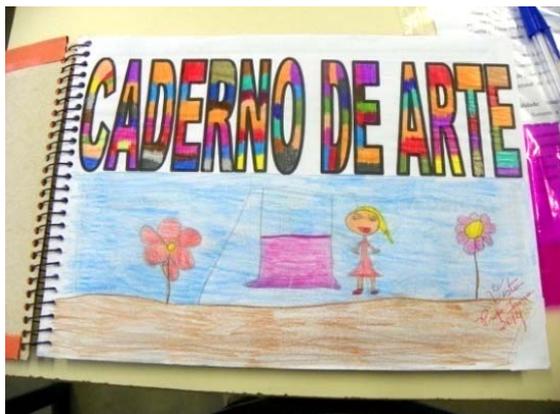
Para a atividade da Imagem 11, o professor, na roda de conversa final, ampliou o repertório dos alunos explicando o que era pontilhismo e colando um pequeno texto no caderno. A pauta copiada pelo aluno foi escrita na lousa.

Nesta atividade com a prática da leitura de imagem, o aluno percebe o uso de elementos visuais, mas não os interpreta, pois a significação deve estar vinculada ao seu contexto. Isto se tornou evidente quando o professor deu ideias do que poderiam desenhar. Segundo Joly (1999), é uma confusão que frequentemente acontece: “reconhecer este ou aquele motivo nem por isso significa que se esteja compreendendo a mensagem da imagem” (JOLY, 1999, p. 42). Para Joly (1999, p. 43): “o próprio reconhecimento do motivo exige um aprendizado. De fato, mesmo nas mensagens visuais que nos parecem ‘realistas’, existem muitas diferenças entre a imagem e a realidade que ela supostamente deveria representar”.

Em outra Unidade Escolar, a U.E.-C, o professor P5 cola palavras nos cadernos de seus alunos como informação. O professor faz a leitura de textos para eles e realiza o levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema a ser estudado, formulando perguntas que possam revelar nas respostas dos alunos o que sabem sobre o que vão aprender. Na roda inicial; informa-os do que vai ser realizado, faz a leitura das informações que cola no caderno, e realiza a leitura da obra, distribui o material e somente assim se inicia a ação criativa. Este mesmo professor, no início do ano, estrutura o caderno do aluno como referência de suas aulas, apresentando textos e estimulando que o aluno escreva palavras elencadas na lousa.

Abaixo algumas imagens de material recolhido nas observações desta unidade escolar.

IMAGEM 12 - Abertura do caderno de classe



Fonte: Caderno do aluno - Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 13 - As quatro linguagens



Fonte: Caderno do aluno - Arquivo da Pesquisadora.

As Imagens 12 e 13 são do caderno do aluno e representam atividades que o professor de Arte desenvolve na sala contemplando as proposições que se encontram nas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013). A Imagem 12 é o que o professor denomina abertura do caderno, ou seja, é o princípio de utilização do caderno de Arte. A Imagem 13 faz referência às quatro linguagens da Arte.

Este caderno é organizado pelo próprio professor de Arte. Seguindo o conteúdo das “Orientações Curriculares”, o professor idealiza as atividades e conta com a ajuda da equipe gestora para a impressão das atividades.

estimulou-os a escrever em volta da palavra, no caderno, copiando da lousa. A Imagem 16 é um pormenor da Imagem 15.

IMAGEM 17 - Pauta da proposição 1- U.E.- C



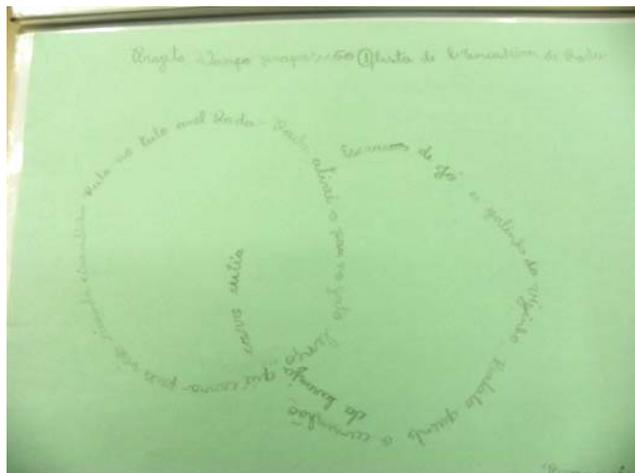
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

A Imagem 17 mostra a pauta da aula a ser desenvolvida, assim como as perguntas para levantamento dos conhecimentos prévios, que o professor direcionou seu trabalho durante esta proposição. O professor P5 da U.E.-C, como mediador do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, tem um domínio da variável “organização dos conteúdos” muito eficaz.

Na U.E.-A, o professor P1 também desenvolveu trabalhos com linhas, que corresponde à Proposição 6 das Orientações Curriculares. Observando que uma proposição é sequência da outra nas Orientações Curriculares, os professores desenvolvem as atividades na sequência em razão de que “o ponto é a unidade de comunicação visual mais simples e irredutivelmente mínima” (DONDIS, 2007, p. 53) e a linha é “um ponto em movimento” (DONDIS, 2007, p. 55). Os professores estavam trabalhando situações diferentes em virtude do próprio calendário da Unidade Escolar. Também nesta unidade os alunos vivenciaram várias atividades e complementaram com textos sobre suas experiências.

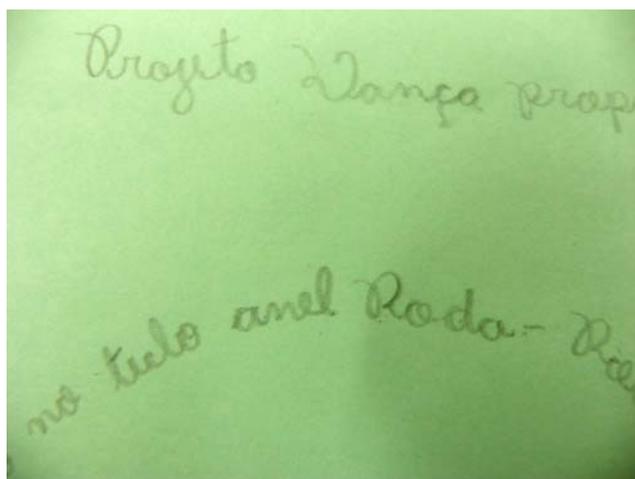
Vale ressaltar que textos em Arte, além da imagem, nas séries iniciais, compreendem pequenas observações escritas em frases, listas, cópias de pautas, reflexões sobre palavras e situações. Um exemplo é a Imagem 18, na qual o aluno, após brincar com várias brincadeiras circulares, registrou sua lista de forma inusitada para um aluno dos anos iniciais.

IMAGEM 18 - Lista de brincadeiras circulares 1



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 19 - Detalhe da lista de brincadeiras circulares 1



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Nestas duas últimas imagens é possível observar que o professor usou o suporte papel, mas de cor diferente do que a criança trabalha todos os dias, que é o papel branco. A Imagem 18 é muito curiosa, pois o aluno “fez sozinho” (fala do professor P2). É apenas uma lista de brincadeiras, contudo, o aluno deu outra estética à sua representação. Os alunos deveriam escrever de memória os nomes das brincadeiras que desenvolveram. Estavam as crianças em roda para a conversa final, momento em que reflexões são colocadas em questão, e depois deveriam fazer a representação e eis que o aluno escreve as palavras em círculo.

Nesta atividade, os alunos primeiro brincaram e sentiram o círculo no concreto a partir de brincadeiras circulares. No início da brincadeira o professor os

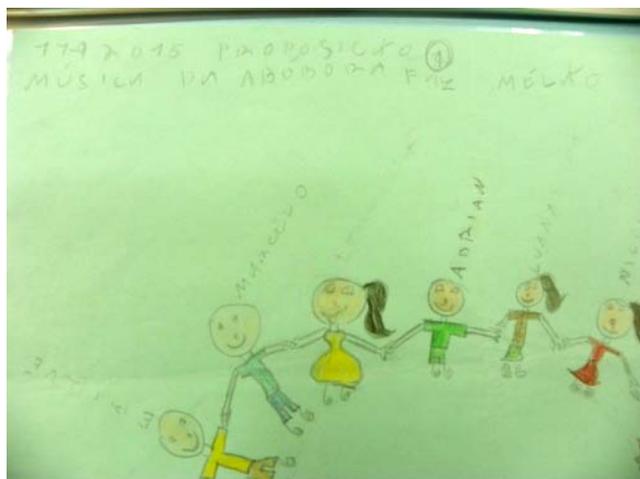
levou a perceber que formavam uma linha em círculo e se apenas um soltasse as mãos poderiam dar outras formas no espaço. Logo após a experiência foi oferecido o suporte para o registro com base em desenhos e escrita. A Imagem 19 é um pormenor da Imagem 18.

IMAGEM 20 - Lista de brincadeiras circulares 2



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 21 - Detalhe da lista de brincadeiras circulares 2



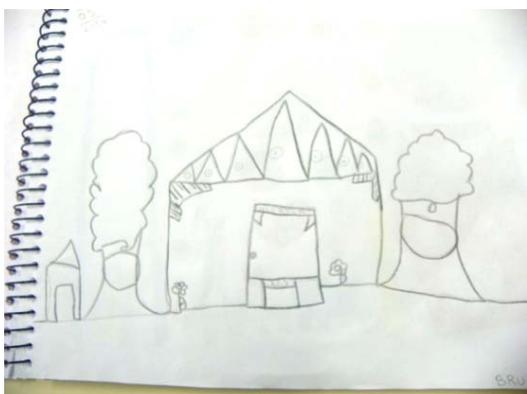
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

A Imagem 20 é outra representação da mesma atividade com brincadeiras circulares. Este desenho é de outro aluno da mesma sala da U.E.-A, que usou a criatividade e desenhou a si mesmo e seus amigos na brincadeira de roda. Acima da cabeça de cada personagem escreveu o nome de seus companheiros de sala. A Imagem 21 é um pormenor da Imagem 20.

utiliza-se o mesmo desenho estereotipado, ou seja, uma imagem repetida, sem qualquer desafio, magia ou reflexão por parte do aluno.

A Imagem 23 corresponde ao estudo da linha do livro *Picasso em uma só linha* (desenho da capa do livro). Cabe ressaltar que as escolas do ciclo fundamental I receberam todo o material bibliográfico citado nas proposições para que os professores pudessem trabalhar as atividades. Os livros das Imagens 23 e 26 são exemplos do material disponibilizado.

IMAGEM 25 - Desenho com uma linha só



Fonte: Caderno do aluno - Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 26 - Capa do livro de Pougy



Fonte: Caderno do aluno - Arquivo da Pesquisadora.

A Imagem 25 permite conferir o trabalho com linha em desenho e utilização do livro para leitura.

Nesta observação, foram realizadas atividades de leitura de livros, interação e exploração de outros suportes, como papelão, cartolina e papel cartão, além da apropriação pelo aluno dos procedimentos para executar a atividade. Os trabalhos com linha não somente orientaram a coordenação motora, como ampliaram a percepção de espaço, incentivando a investigação de diferentes tipos de linhas criados pelo movimento do deslocamento do lápis.

Após o estudo com linhas, trabalhado pelo professor na sala de aula, os alunos tiveram a oportunidade de criar seus próprios desenhos, colar linhas em cima da linha de grafite e depois pintar com tinta guache.

As Imagens 27, 28, 29 e 30, apresentadas a seguir, formam uma coletânea de trabalhos com linhas em suportes diferentes, nesta atividade foram utilizadas tampas de embalagem de pizza em papelão.

IMAGEM 27 - Trabalho com linhas e suportes diferentes "A"



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 28 - Trabalho com linhas e suportes diferentes "B"



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 29 - Trabalho com linhas e suportes diferentes "C"



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 30 - Trabalho com linhas e suportes diferentes "D"



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

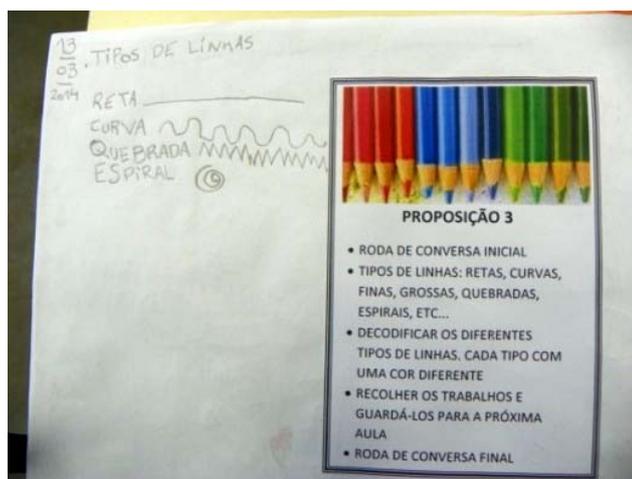
A atividade acima, desenvolvida em grupo, garantiu aos alunos a possibilidade de explorar o espaço da circunferência, a forma, cor, linha, como elementos constitutivos da criação espontânea. Esta atividade desenvolvida na U.E.-C proporcionou grande alegria aos alunos. O recurso da tinta é um material pouco utilizável na escola e quando o professor o insere na aula gera descobertas muito significativas para o aluno.

Mesmo com todo este processo de sequência de atividades, utilizando os elementos básicos da comunicação visual, os alunos não desenvolveram todo o potencial para a leitura e escrita que poderiam. Faltou-lhes informação sobre como os códigos se organizam e como funcionam na comunicação.

Na U.E.-A, em outro momento da observação, o professor também estava trabalhando linhas. Nesta Unidade Escolar a atividade não focou a

representação, optando por formas abstratas. Na roda inicial de conversa o professor colou a pauta no caderno dos alunos, fez a leitura e pediu que anotassem os exemplos que estava descrevendo na lousa. Como exemplo desta atividade, foi selecionada a Imagem 31.

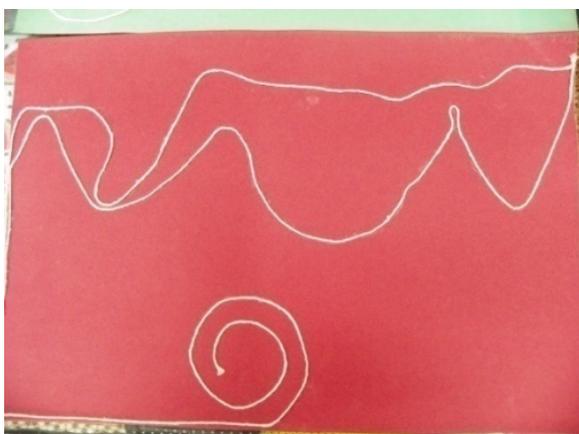
IMAGEM 31 - Proposição 3: Tipos de linhas



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Para esta atividade, o professor utilizou papel cartão colorido, cola e barbante. Pediu aos alunos que criassem formas nas quais pudessem depois colar o barbante em cima. O professor explicou, ainda, que estas formas nem sempre precisavam representar algo.

IMAGEM 32 - Experiência com suportes e cores diferentes "A"



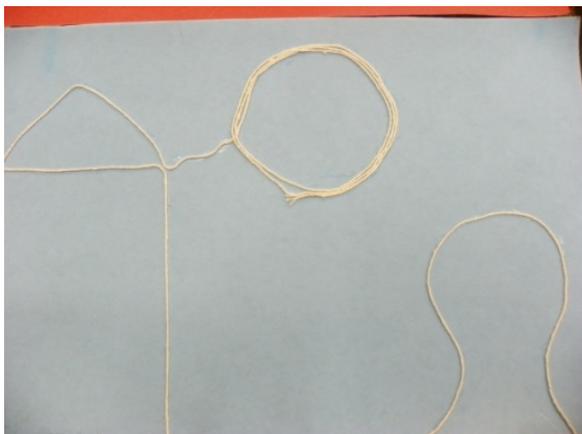
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 33 - Experiência com suportes e cores diferentes "B"



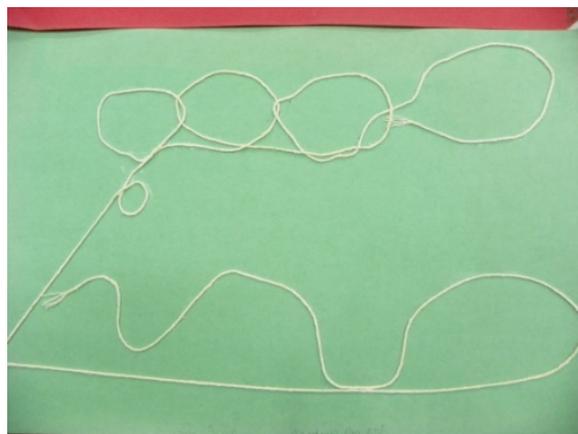
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 34 - Experiência com suportes e cores diferentes "C"



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 35 - Experiência com suportes e cores diferentes "D"



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Trabalhos executados com base na Proposição 3 das Orientações Curriculares e Didáticas para o Ensino da Arte (SÃO PAULO, 2013), que aborda o trabalho com linhas. Assim, aos alunos foi oferecida a oportunidade de criar desenhos tanto abstratos quanto figurativos e depois colar o barbante acompanhando a linha. Os alunos também fizeram representações gráficas no caderno, após a retomada de conteúdos exposta pelo professor a respeito do conceito de abstrato e figurativo.

IMAGEM 36 - Desenho abstrato



Fonte: Arquivo da pesquisadora

IMAGEM 37 - Proposição 3: diferentes tipos de linhas



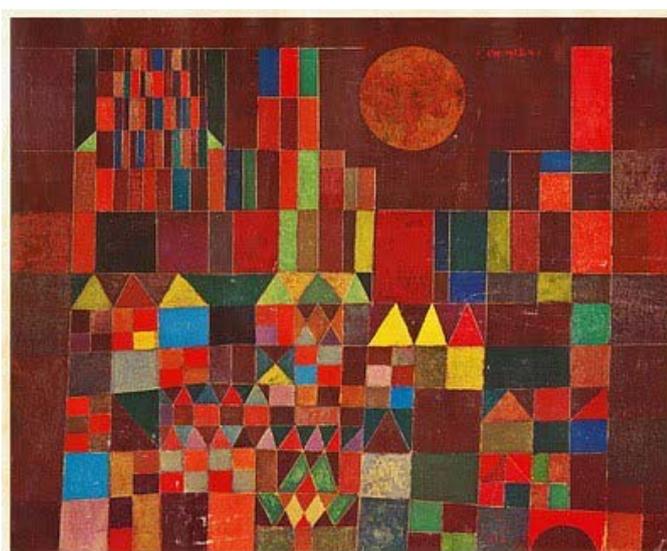
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Os trabalhos propiciaram o aprimoramento das habilidades com o lápis e a percepção de representar no papel a ideia inicial. O professor trabalhou a Proposição 3, que contempla o uso de diversos tipos de linhas (Imagens 36 e 37) e

fez o levantamento de conhecimentos prévios para saber o que os alunos sabiam sobre linhas e onde as reconheciam.

Dando continuidade ao trabalho, fizeram a observação da obra “Castelo e Sol”, de Paul Klee, “Castelo e Sol”. O professor orientou a leitura da imagem com perguntas e direcionando o olhar do aluno para as formas, cores, linhas e, na sequência, propôs que desenhassem no caderno, reconhecendo as principais linhas e formas utilizadas na obra (Imagem 38).

IMAGEM 38 - “Castelo e Sol”, de Paul Klee



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

IMAGEM 39 - Proposição 4: Pauta (EU-C)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

IMAGEM 40 - Atividade com recorte de formas



Fonte: Arquivo da pesquisadora

IMAGEM 41 - Desenho do aluno após leitura da imagem de Paul Klee



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Esta proposição teve o objetivo de ampliar o repertório dos alunos a respeito de linhas e formas geométricas. Os trabalhos foram desenvolvidos somente após a leitura de imagem e são obras produzidas nas unidades U.E.-A (Imagem 40) e U.E.-C (Imagem 41).

Segundo Pillar (1986, p. 13), “os trabalhos de expressão plástica não são apenas impressões que a criança deixa sobre um material, mas sobretudo evidenciam o seu estágio de elaboração mental”. O que a autora explicita é que o nível de desenvolvimento intelectual, emocional e perceptivo se revela nas produções dos alunos e depende do estímulo recebido e de seu contexto cultural. A mesma ideia é defendida por Martins (1984) quando estabelece níveis de compreensão da leitura em sensorial, emocional e racional pelos quais o leitor passa a dar sentido às coisas, cria expectativas e amplia as relações que faz com o contexto, desenvolvendo sua própria aprendizagem. A seguir, são apresentados alguns trabalhos desenvolvidos pelo professor P1 da UE-A a partir da obra “Castelo e Sol”, de Paul Klee.

IMAGEM 42 - Estudo das formas



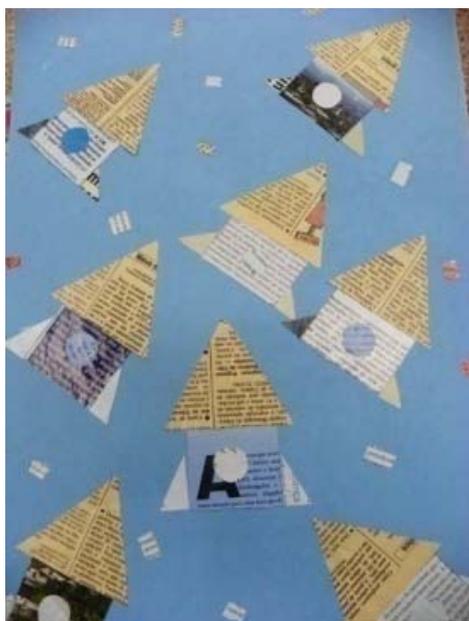
Fonte: Arquivo da pesquisadora

IMAGEM 43 - Desenho após o estudo das formas



Fonte: Arquivo da pesquisadora

IMAGEM 44 - Colagem com formas 1



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

IMAGEM 45 - Colagem com formas 2



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

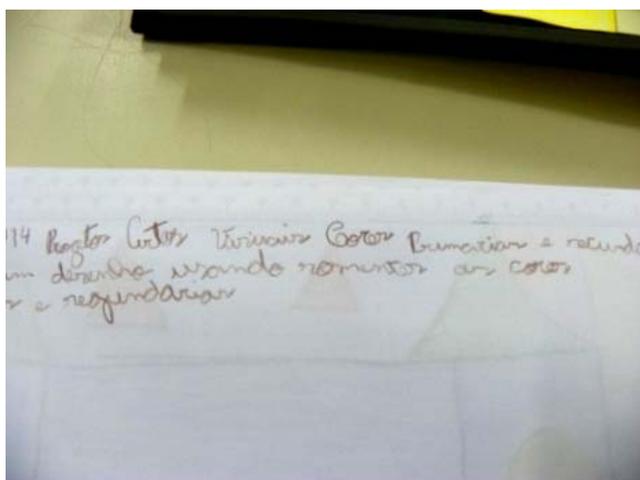
Observando-se o trabalho dos alunos vê-se a importância da sequência de atividades. Os alunos aprenderam o ponto, depois a linha e começaram com as formas básicas. Estes alunos conseguem criar representações com estas formas e distribuí-las quase regularmente no espaço. Tanto no desenho quanto na colagem nota-se que o uso do espaço foi bem aproveitado.

IMAGEM 46 - Desenho livre com linhas



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 47 - Registros gráficos



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Na observação, percebeu-se que os alunos elaboram uma organização das representações de espaço porque já compreendem o sistema de leitura e escrita que acontece pelo movimento do lápis no espaço. Esta observação permite concluir que os alunos se encontram no “nível alfabético”³ porque conseguem estruturar os sistemas de escrita e de leitura, fazendo corresponder plenamente grafias a fonemas” (PILLAR, 1986, p. 21). Também a organização da representação no espaço é fundamental para a compreensão do sistema que se inicia pelo movimento. Ao iniciar o aprendizado destes movimentos, o aluno entende que pode criar formas com pontos e linhas (isto quando já conhece os elementos), e assim

³ Emília Ferreiro, em suas pesquisas, definiu quatro níveis na psicogênese da alfabetização: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Psicogênese da língua escrita – Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

associar estas formas a coisas e objetos do seu contexto, que estimulados pelo professor se transformarão em palavras ou desenhos.

Segundo Ferreiro (1979, p. 33 apud PILLAR, 1986, p. 23), “desenho e escrita são substitutos materiais de algo evocado, manifestações da função semiótica mais geral e têm uma origem de representação gráfica comum”. Para Pillar (1986, p. 13), “os trabalhos de expressão plástica não são apenas impressões que a criança deixa sobre um material, mas, sobretudo evidenciam o seu estágio de elaboração mental”. Nesse sentido, Pillar afirma que o professor, pela vivência como processo criativo e instrumentação teórica, pode fazer a leitura do nível de aprendizagem das crianças e estará apto a entender os aspectos que uma atividade artística pode envolver e perceber a relação entre Arte e alfabetização.

O que se percebe são as representações estruturadas e quase proporcionais que se realizam após vivências concretas das situações. E o mais importante é a sequência das proposições, pois, segundo Pillar (1986, p. 27):

É preciso salientar, ainda, que a vivência de um processo não se resume à experimentação de materiais variados pelo professor. Isto, por si só, não desencadeia processo algum. Desenvolver um processo implica na continuidade de um trabalho, importante e necessário para quem o faz.

A Imagem 48, abaixo, revela que o aluno está no início de sua apropriação da escrita, pois não consegue ainda escrever seu nome corretamente, mas é facilmente observável que traduz os movimentos do corpo no desenho, cujo tema foi proposto pelo professor e inscrito à margem da folha do caderno. O professor realizou atividades de movimentos corporais e estimulou o aluno a usar o desenho como registro.

IMAGEM 48 - Registro dos movimentos em dança



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 50 - Estudo com o elemento cor 1



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 51 - Estudo com o elemento cor 2



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Nesta atividade foram usados retalhos de papel celofane de diversas cores, que as crianças trocaram entre si e usaram para um passeio pelos jardins da escola, utilizando-os como “lentes” para “ver” a cor que as coisas adquiriam. Após este passeio sugestivo, o professor P5, convidou-os a registrar no caderno e pintar. Ao final da produção dos alunos, colou o celofane de modo a se tornar observável o antes e o depois.

Os trabalhos exemplificam atividades da sequência didática desenvolvida pelos professores durante o período de observação do pesquisador. Neste período de observação foram destacadas ações fundamentais que deveriam promover a relação entre leitura de imagem e escrita, no entanto esta relação não ocorreu da forma esperada, pois os professores trabalham o conteúdo das “Orientações Curriculares” (SÃO PAULO, 2013), mas não o desenvolvem totalmente dentro das expectativas de aprendizagem.

No Quadro 6, verifica-se que uma das expectativas de aprendizagem é “Iniciar, gradativamente, a elaboração de registros orais e escritos” (SÃO PAULO, 2013, p. 45), tendo como condições didáticas e indicadores para a elaboração de atividades: “Incentivar a oralidade e a elaboração de registros escritos como resultados de investigações, emissão de opiniões, elaboração de sínteses no processo de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2013, p. 48). Com estes indicadores o professor deve observar se o aluno elabora diferentes formas de registros, textos verbais (escritos e orais) sobre Arte quando solicitados.

Segundo estas expectativas, após as atividades práticas, o aluno deve ser incentivado a produzir reflexões, opiniões e procurar registrá-las. Assim, valendo-se desta pesquisa, foi possível concluir que, no período de observação, não ocorreu esta prática. Convém mencionar, também, que não havia registros escritos nos cadernos dos alunos.

Nesta interpretação, inferência e tratamento dos resultados, as atividades não foram apresentadas na sequência que se encontram nas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013), pelos seguintes motivos: os professores especialistas acumulam atividades extracurriculares como: ensaios de danças para festas da escola, faltas por motivos particulares, suporte pedagógico na preparação dos alunos para avaliações internas e externas, exposições e aniversário da Unidade Escolar, tomando o tempo já escasso de apenas duas aulas por semana, em dias alternados. Diante destas interrupções, a sequência ficou fragmentada.

Na unidade escolar U.E.-B, o professor de Arte tem seu trabalho um pouco diferenciado. A unidade é uma escola de Tempo Integral, portanto, os alunos permanecem neste ambiente por um extenso período do dia, que encontra-se organizado da seguinte forma: pela manhã desenvolve-se o chamado currículo básico; o intervalo para o almoço estende-se por uma hora (os alunos almoçam na própria escola); e no período vespertino são atribuídas quatro aulas adicionais no currículo dessas crianças, ministradas sob a forma de oficinas. O currículo básico e a disciplina de Arte trabalham seguindo as proposições das Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013), enquanto as oficinas trabalham projetos que auxiliam a apropriação de conteúdo desenvolvido no currículo básico. É por meio destas oficinas que esta unidade escolar consegue fazer a diferença.

Localizada em uma vila da pequena cidade de Rinópolis, a U.E.-B atende crianças, em sua maioria, com diferenciação cultural e social, apresentando como característica maior sua dimensão afetiva. Cabe ressaltar que este contexto não leva a concluir que os alunos têm fraca capacidade de aprendizagem, ao contrário, a cognição apresenta os mesmos resultados satisfatórios das outras unidades.

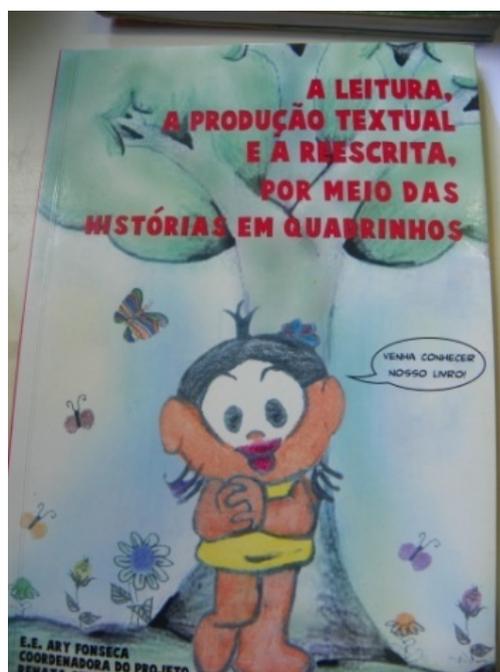
Esta unidade desenvolve, há cerca de dez anos, um projeto de leitura e escrita que inclui sistematicamente a disciplina de Arte. O projeto iniciou-se no ano de 2005, com os objetivos de trabalhar leitura, produção textual e reescrita por meio das histórias em quadrinhos como meio de comunicação mais apropriado para o Ciclo I.

A riqueza em signos verbais e não verbais contribui para veicular ideias, valores e sentimentos. Um projeto que, no início de sua simplicidade, ganhou status de livro.

Desde o primeiro volume a disciplina de Arte vem desenvolvendo no projeto um papel extremamente importante. É a responsável por todo o trabalho de ilustração e ressignificação do conteúdo pelos alunos, que é materializado por meio de desenhos. No primeiro volume, observa-se que, as histórias em quadrinhos eram para a reescrita e não propriamente a ilustração, associação que no segundo volume já aparece. Assim, no primeiro volume, deu-se muita ênfase ao texto escrito com empobrecimento da ilustração.

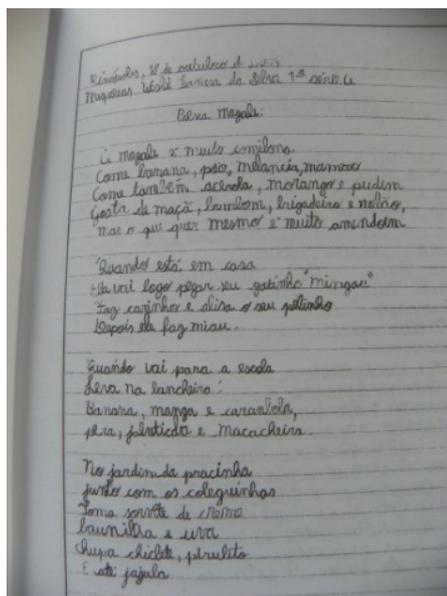
A Imagem 52 mostra a ilustração da capa do primeiro volume e dois trabalhos desenvolvidos por alunos da 1ª série (p. 19-21), quando este nível de escolaridade ainda estava sob a responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Nota-se que a produção textual dos alunos data de outubro e novembro de 2005, ou seja, os alunos tiveram todo o ano letivo para se apropriarem da linguagem escrita cujo resultado foi a publicação dos textos escritos como parte deste processo.

IMAGEM 52 - Capa do 1º volume/ Aryzinho



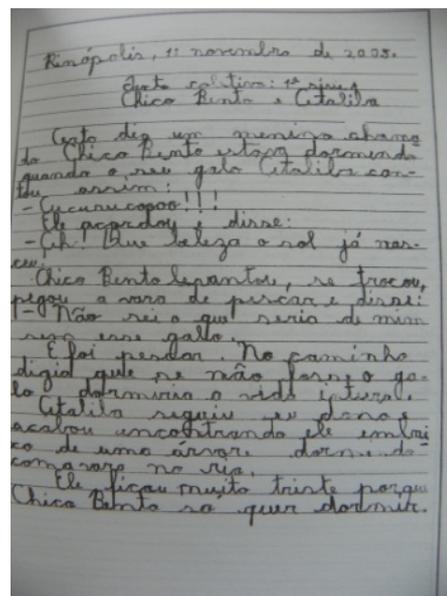
Fonte: LOOSLI (2005).

IMAGEM 53 - Reescrita 1



Fonte: LOOSLI (2005).

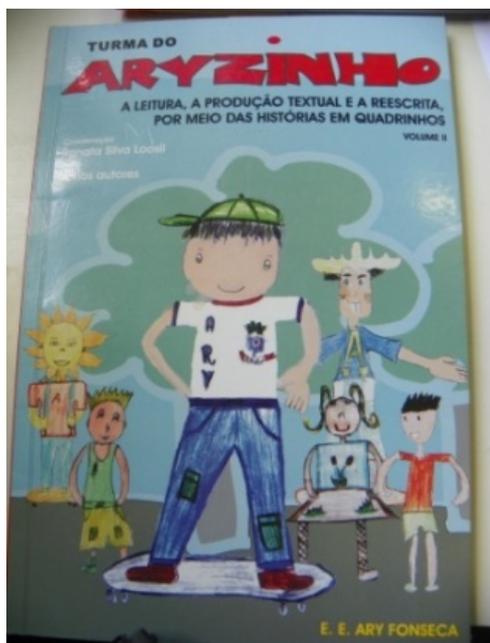
IMAGEM 54 - Reescrita 2



Fonte: LOOSLI (2005).

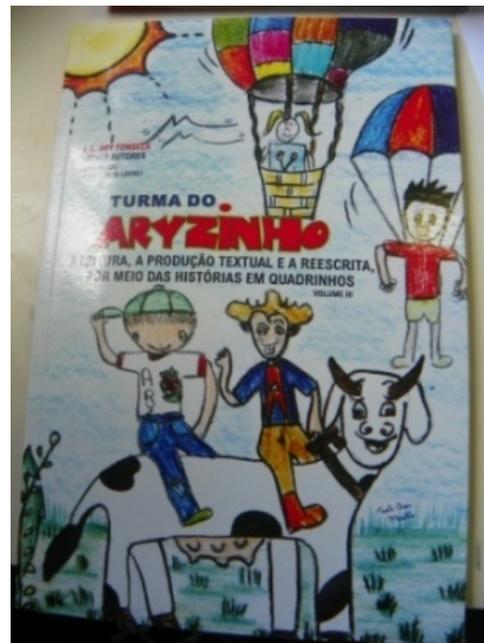
A seguir, as Imagens 55 a 62 apresentam, na sequência do ano de 2006 até o ano de 2013, as capas dos volumes da "Turma do Aryzinho", nome fantasia criado em 2006 para livros/almanaques que são publicados na escola EU-B.

IMAGEM 55 - Capa do v. II, 2006



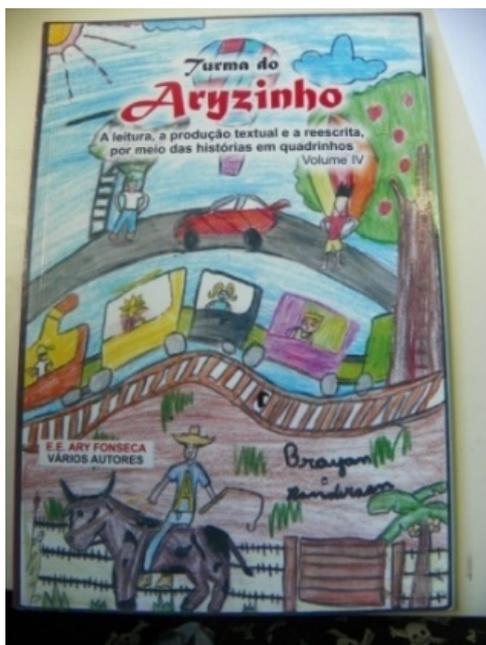
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 56 - Capa do v. III, 2007



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 57 - Capa do v. IV, 2008



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

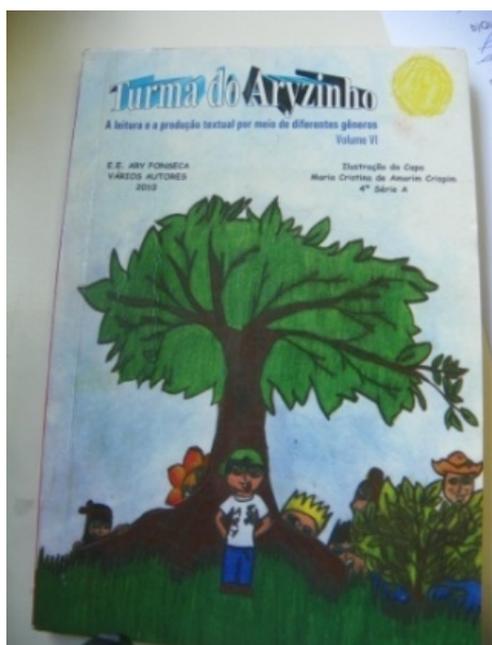
IMAGEM 58 - Capa do v. V, 2009



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

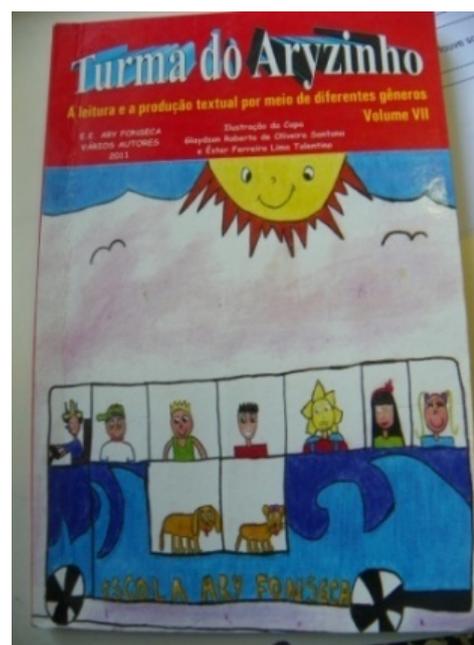
Para a escola, a realização deste projeto foi uma conquista e, acima de tudo, para os alunos, ver seus trabalhos impressos no livro foi um acontecimento inédito em uma escola situada num bairro com muitas necessidades culturais e educativas.

IMAGEM 59 - Capa do v. VI, 2010



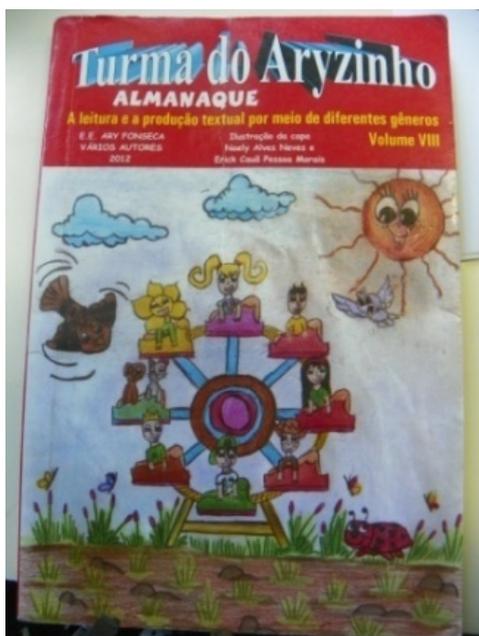
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 60 - Capa do v. VII, 2011



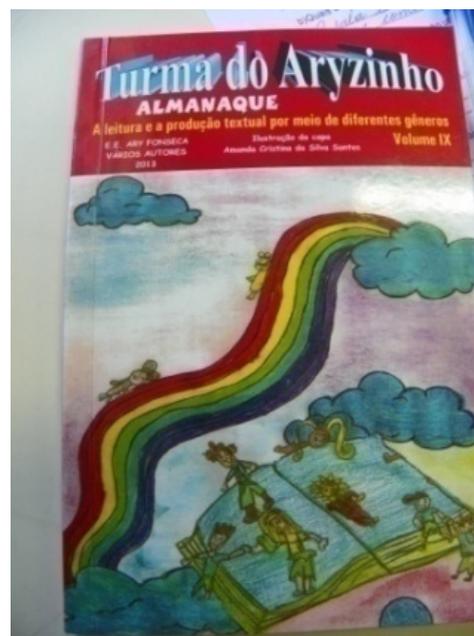
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 61 - Capa do v. VIII, 2012



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

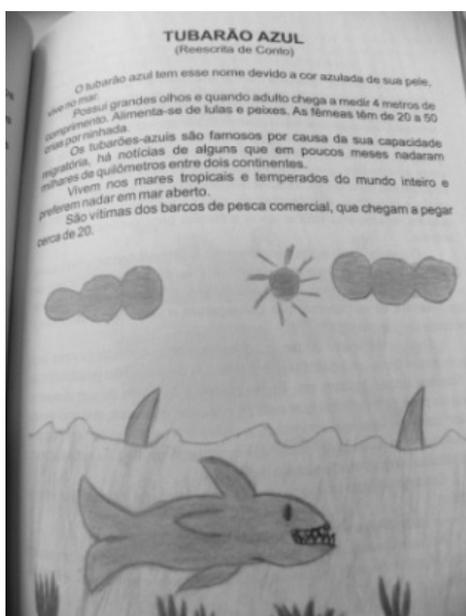
IMAGEM 62 - Capa do v. IX, 2013



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

As atividades referentes às Imagens 63, 64 e 65 são reescritas que as crianças fizeram na sala de aula. Reescrita é um processo de leitura e escrita em que o professor alfabetizador escolhe um texto conforme a faixa etária dos alunos e faz a leitura (várias vezes se necessário). E, em seguida, as crianças reproduzem na escrita o que lembraram e entenderam. Depois, o professor faz a correção ortográfica coletiva, revisando o texto, na lousa ou em outro suporte. Somente após este processo é que se produz a ilustração com o professor de Arte.

IMAGEM 63 - Reescrita coletiva



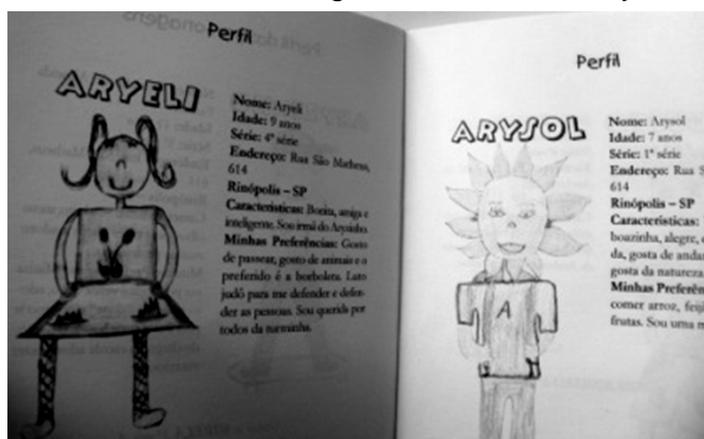
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 64 - Reescrita 3



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 65 - Personagens da Turma do Aryzinho

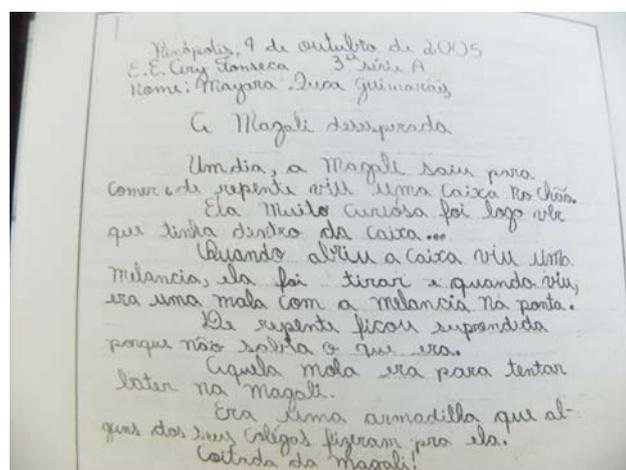


Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 66 - Reescrita com quadrinhos 1

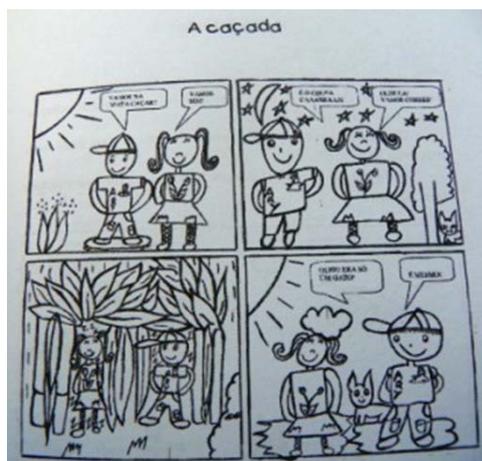


IMAGEM 67 - Reescrita 4



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 68 - Reescrita com quadrinhos 2



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Nestas imagens, é possível notar que a reescrita já assume características de impressão, adotando-se mais desenhos em quadrinhos; os quais ainda apresentam a letra cursiva do aluno, mas esta característica também vai mudar. Em 2013, os quadrinhos aparecem com desenhos e histórias dos alunos, impressos e coloridos.

IMAGEM 69 - Reescrita com quadrinhos 3



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 70- Reescrita com quadrinhos 4



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Estas produções são desenvolvidas na sala de aula com o professor de Arte, durante as oficinas, no período vespertino. O texto da história em quadrinhos é

revisado pelo professor de Língua Portuguesa ou titular da sala de aula (professor alfabetizador) e somente depois é encaminhado à gráfica.

O professor P3, especialista em Arte, fica com a incumbência de trabalhar os personagens da turma para que os alunos criem uma capa para o livro do ano corrente e também estimular os alunos a ilustrar suas histórias após leitura e escrita.

O trabalho artístico de produção destes almanaques passa por um processo de criação que envolve uma sequência didática bem planejada e muita leitura verbal e não verbal. Pois, para que o aluno consiga ilustrar adequadamente sua história, deve ler e entender o que escreveu. No caso das histórias em quadrinhos, o professor orienta quanto ao diálogo a ser construído que deve ter relação com as ações dos personagens. O resultado de todo este trabalho explicita o vínculo entre a expressão plástica e a alfabetização.

Segundo Pillar (1986, p. 25), “as atividades de expressão plástica são essenciais para que a criança possa expressar e comunicar o seu mundo interior, pois as palavras nem sempre exprimem em toda a plenitude a intensidade de uma vivência”.

IMAGEM 71 - Desenho da turma do Aryzinho



Fonte: Caderno do aluno - Arquivo da Pesquisadora.

Na Imagem 71 encontram-se representados os personagens do almanaque “Turma do Aryzinho”. Para a criação destes personagens houve todo um processo de criação, desde a proposta para os alunos, incentivando-os a dar corpo e forma a ideias. Assim, imagens subjetivas foram ganhando vida, pela fala do professor e adquirindo características, vestuários, comportamentos, vínculos familiares e interesses, nomes próprios e dois animais de estimação. Com a definição deste

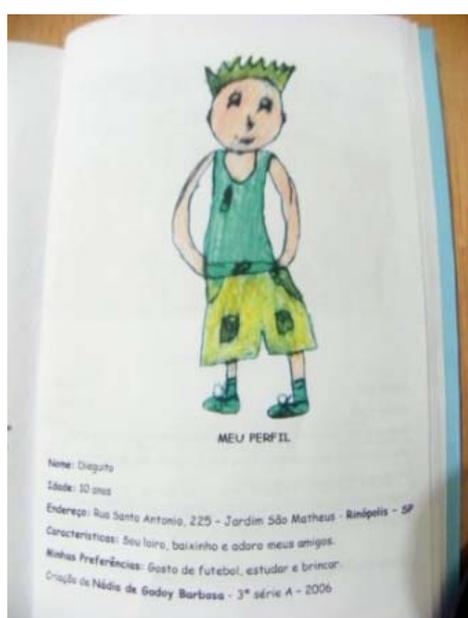
contexto, os alunos criaram o perfil de cada personagem e deram vida às criaturas. Estes personagens passaram a ilustrar o almanaque a partir da edição de 2006.

O desenho da Imagem 71 é de um aluno do 2º ano A, da Unidade Escolar em questão. É uma cópia fiel do almanaque de 2013. Este aluno, em seu processo de alfabetização, encontra-se bem avançado, pois é um leitor intenso e frequentador assíduo da biblioteca da escola. Este aluno tem 7 anos e apresenta grande habilidade em suas representações, bem como bom desenvolvimento em sua aprendizagem. Seu desenho exhibe uma proporcionalidade e características próprias que diferenciam os personagens. A Unidade Escolar conta com cento e vinte (120) alunos matriculados, distribuídos em quatro anos/séries.

Cabe observar que nem todos os alunos têm o mesmo desempenho na aprendizagem, em razão de sua maturidade e vivências. Desse modo, vale destacar que o professor deve proporcionar situações de aprendizagem ricas em estímulos, que contribuam para a ampliação do repertório do aluno, enriquecendo-o de conhecimento. É neste contexto de aprendizagem que o aluno desenvolve sua maturidade.

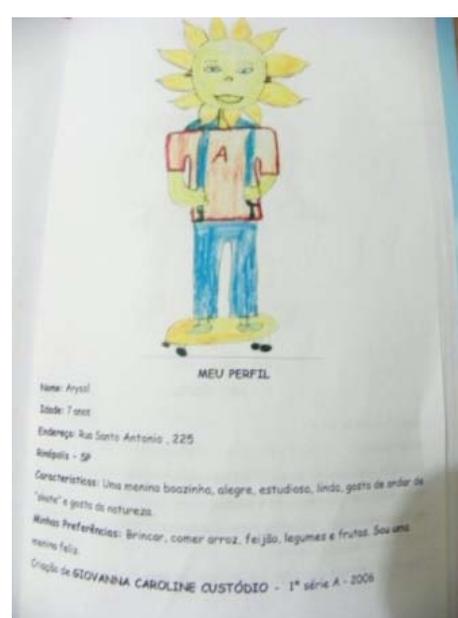
As Imagens 72 e 73 mostram os personagens que ilustram o almanaque de 2013 com destaque para a apresentação do perfil. Neste perfil há nome, idade, endereço, características e preferências dos personagens.

IMAGEM 72 - Personagem “Dieguito”



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 73 - Personagem “Arysol”



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 74 - Animal de estimação Juli – cachorro



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

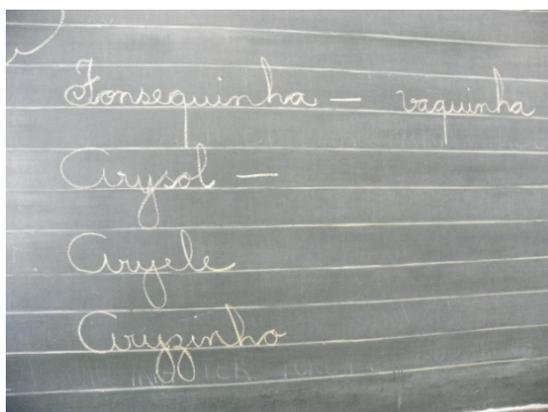
IMAGEM 75 - Animal de estimação Nina - gato



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

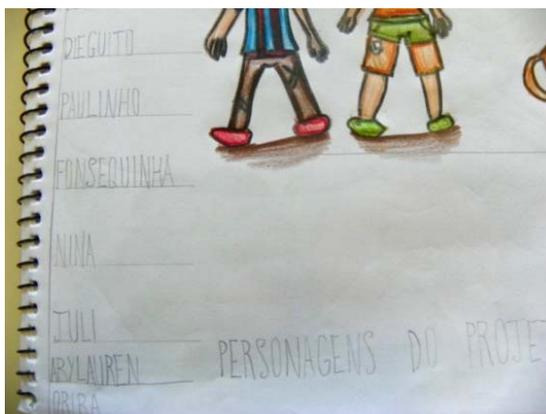
Ao criar personagens como bichos de estimação da turma, observa-se que os alunos trouxeram para a sala de aula situações de suas próprias vivências e situações da realidade.

IMAGEM 76 - Escrita na lousa pelo professor



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

IMAGEM 77 - Escrita no caderno pelo aluno



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Estas imagens apresentam dois momentos diferentes, mas com o mesmo objetivo que é a escrita no caderno pelo aluno. No caderno, quando o aluno escreveu o nome dos personagens, ainda utilizou a letra de forma. A escrita na lousa pelo professor de Arte está cursiva, e, por se tratar de uma forma de escrita ainda em desenvolvimento pela sala, o professor escreveu e leu os nomes com eles. Neste momento, ao ler os nomes e apontar onde estava escrito – sílaba a sílaba –, os alunos (convém aqui lembrar que nem todos) foram escrevendo os nomes, buscando referências em todo o conteúdo imagético que havia na sala (cartazes nas paredes, nomes das coisas) que eles já conheciam. O que os alunos fizeram foi uma associação do som com a imagem cujo som era semelhante.

O desenvolvimento na Arte e em outras áreas, segundo Pillar (1986), apresenta uma relação positiva com o processo de alfabetização. A instrumentação teórica, como “textos sobre estágios do grafismo, princípios da expressão plástica e alfabetização é importante para se conhecer essa relação” (PILLAR, 1986, p. 29).

São atividades que favorecem o desenvolvimento do aluno por apresentarem uma sequência de conteúdo, daí a importância do trabalho contínuo. A esse respeito, Pillar (1986, p. 27) enfatiza que “desenvolver um processo implica na continuidade de um trabalho, importante e necessário para quem faz”.

Nesta interpretação, inferência e tratamento dos resultados, compreende-se que os documentos analisados como suporte teórico para essa prática pedagógica envolvem todo o processo de aprendizagem. Pois este processo depende de boa elaboração destes documentos, dos planos de aulas; do compromisso dos seus aplicadores e do suporte pedagógico pela equipe gestora.

Os professores fazem seus próprios planos de aula com base no planejamento e estes planos são anexados como documentos à Proposta Pedagógica da escola. Segundo Gandin (2013), ao se perguntar qual a finalidade do planejamento deve-se pensar em sua “eficiência”, e planejamento ou plano, teoricamente, busca a eficiência e a sua eficácia. Gandin (2013, p. 17) salienta, ainda, que “o planejamento deve alcançar não só que se façam bem as coisas que se fazem (eficiência), mas que se façam as coisas que realmente importa fazer, por que são socialmente desejáveis (eficácia)”.

Para Vasconcellos (2012), toda prática está sempre baseada numa significação, por esta não se caracterizar como um processo mecânico, automático. O plano de ensino é uma “ação consciente dos sujeitos em nível de elaboração com sentido, justificativa e um fim, ou seja, uma intenção” (VASCONCELLOS, 2012, p. 11). Mas, ainda para Vasconcellos (2012, p. 11), essa intenção, como característica da natureza humana deve estar aliada à “reflexão como instrumento de mediação no processo de transformação da prática educativa”.

A participação dos profissionais no processo de planejamento é de fundamental importância para conhecer a realidade dos alunos, seus níveis de aprendizagem e os objetivos da Unidade Escolar expressos em seu Projeto Político Pedagógico, no qual se encontra inserida a Proposta Pedagógica. Mesmo que os planos de ensino possam contemplar o conteúdo das Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013), não passam de cópias mecânicas. Desta forma, não existe sequer a reflexão, como sugere Vasconcellos (2012), comprometendo a eficiência e eficácia, apontadas por Gandin (2013), colaborando para o fracasso escolar, em pequena proporção, isto porque o conteúdo está sendo ministrado.

Esses planos de ensino são orientados por profissionais da Diretoria de Ensino à qual pertence as Unidades Escolares, com capacitações que ocorrem ao longo do ano, e que o profissional da educação básica – especialista ou não –, pode acumular estas informações em prol do desenvolvimento do processo cognitivo do aluno. Para Pillar (1986), uma organização da proposta didática, aliada a uma teoria proporcionada por vivências e estudo, resulta em qualidade da prática pedagógica. Pillar (1986, p. 25) afirma que “cada estágio de desenvolvimento da criança é uma obra completa”.

Entre os documentos produzidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para subsidiar o professor de Arte em sua prática pedagógica

quanto à disciplina encontrou-se *Educação com arte – Ideias 31* (TOZZI, 2004), “O ensino de arte nas séries iniciais” (SÃO PAULO, 2006), que durante seis anos acompanhou a aplicação da disciplina de Arte com seu conteúdo dividido em quatro linguagens: dança, música, teatro e artes visuais. Estes documentos trazem conteúdos articulados em três eixos: fazer, fruir e refletir. Esses três eixos articuladores fazem parte do contexto da aprendizagem e ensino de Arte e são apresentados pelos PCNs (BRASIL, 2001a, 2001b). *Educação com arte – ideias 31* é um documento de suporte e reflexão oferecido ao professor para enriquecer sua teoria e tornar o ensino de Arte mais dinâmico, fundamentado e orientado para a aprendizagem dos alunos.

As atividades sugeridas por esses documentos partem do imaginário infantil para o concreto, mas seu foco são as linguagens não-verbais. O foco é estimular no aluno a percepção, apreciação e análise de obras produzidas por ele, por seus amigos e de obras de Arte. Após muita discussão, os alunos são levados a registrar sob a forma de desenho e também escrita seus sentimentos e emoções, como um relatório.

São documentos que podem ser considerados em seu conteúdo como apropriado para o ensino de Arte, para o ciclo I de aprendizagem, pelas atividades e pelo estímulo à leitura e escrita. Este trabalho de leitura e escrita procede com o professor que lê textos de diferentes gêneros para os alunos; com os próprios alunos que “leem” seus desenhos compondo narrativas exuberantes e com a produção que se inicia com pautas copiadas da lousa (Imagem 49), palavras para definir o momento ou uma linguagem (Imagem 15), frases de reflexão (Imagem 5), listas (Imagem 6) e textos narrativos ou reescritas (Imagens 53 e 54), numa sequência didática.

Pillar (1986) discute a importância desta continuidade de conteúdo para a aprendizagem do aluno e também afirma que a preparação teórica do docente é de fundamental necessidade para a boa prática didática.

As orientações com as linguagens separadas por quadros curriculares não trazem atividades prontas e sim expectativas de aprendizagem com indicadores para a elaboração de atividades. Observando que nenhum documento oficial está “engessado”, o professor tem autonomia para desenvolver o conteúdo. Em bons resultados se encontra o segredo na prática pedagógica do profissional comprometido.

Com base nas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013) tendo como foco a leitura e escrita, todo o trabalho docente é mais acentuado, trazendo em seu conteúdo expectativas que contemplem o tema proposto para aquela aula, devendo os alunos, ao final de toda atividade, na roda de conversa, discutir sobre a atividade e, em seguida, registrar no caderno. Este registro é complicado para o professor, pois neste momento o aluno apresenta cansaço e a aula, com duração de cinquenta minutos, está terminando.

Neste tratamento dos resultados, pôde-se inferir que a prática pedagógica depende fundamentalmente da teoria para entender as relações de defasagem na aprendizagem.

SEÇÃO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

No princípio, ao pesquisar sobre a leitura de imagem no processo de alfabetização, muitos questionamentos ocorreram para o direcionamento deste trabalho. Na Unidade Escolar, qual série pesquisar para encontrar respostas satisfatórias? Quais escolas escolher para fazer a observação? Questionamentos que, aos poucos, foram direcionando os rumos desta pesquisa.

Assim, a área geográfica escolhida, foi o campo de atuação docente desta pesquisadora, que em muito colaborou para delimitar o espaço da pesquisa e estabelecer os locais a serem pesquisados. A delimitação da área geográfica, relativamente próxima, facilitou as visitas de campo e tornou os objetivos mais próximos do contexto.

Estabelecendo como objetivo geral analisar a aplicabilidade de leitura de imagem trabalhada pelo professor de Arte em sua prática pedagógica ao oferecer suporte à alfabetização no ensino fundamental, iniciou-se o processo de leitura para fundamentar esta pesquisa.

A fundamentação teórica está a serviço da construção da compreensão das convenções sobre o sistema de escrita e suas relações, bem como permite ampliar conhecimento sobre o processo de aprendizagem. Esta ampliação de conhecimento teórico ficou evidente neste trabalho, devendo fazer parte do programa de estudos de todo profissional que trabalha nessa fase do processo de aprendizagem, ou seja, o professor que trabalha com a alfabetização deve conhecer profundamente todo o sistema de escrita e as suas possíveis relações com outras disciplinas.

Percebeu-se, neste estudo, que a relação entre as concepções e os procedimentos docentes ainda são tênues, em razão do distanciamento que ocorre entre os professores que atuam nas séries iniciais e a teoria da relação entre Arte e alfabetização. O professor alfabetizador domina seu conteúdo, mas não interage com o professor especialista em Arte, por considerar que estaria avançando na área do outro e o mesmo caso ao inverso, quando na verdade todos os professores que atuam nas séries iniciais são responsáveis pela formação cultural, social e política do sujeito, durante o período em que frequentar a escola.

A relação dos conteúdos deveria ser uma prática constante para os profissionais do período de alfabetização. Tal feito se confirma na fala do professor

P4-U.E.-B, em resposta à pergunta da entrevista: O que você entende por leitura de imagem no desenvolvimento infantil?: *“Não entendo muita coisa, mas através da observação nos meus anos de docência, sei que o aluno se desenvolve muito em outras áreas como, por exemplo: na produção de um texto pelo desenvolvimento na leitura de imagem, amplia a percepção proporcionando grande conhecimento de mundo”.*

Com efeito, o trabalho desenvolvido nas séries iniciais pelos profissionais que dela se acercam precisa estar em consonância efetiva. O trabalho pedagógico, nesse caso, deveria voltar-se para atividades de sondagem, a fim de se obter a ZDP deste grupo de alunos. É importante que os professores conheçam o nível de maturidade do grupo de educandos para promover a inserção de imagens e atividades adequadas ao desenvolvimento intelectual, emocional e perceptivo.

Considera-se necessária uma intervenção pedagógica de caráter construtivo, envolvendo Arte e alfabetização, pois foi observado que a leitura de imagem trabalhada pelo professor de Arte como suporte à alfabetização propicia uma ampliação do olhar do aluno. Assim, segundo Dondis (2007) recebemos mensagens visuais em três níveis: o representacional, o abstrato e o simbólico⁴ e sendo níveis de resgate de informações interligados e processados pela visão, toda a informação visual “deve ser ensinada e pode ser aprendida por todos” (DONDIS, 2007, p. 86).

Esse resgate de informações é exatamente o que ocorre no campo educacional pela prática pedagógica. O professor trabalha o conteúdo e o aluno assimilando-o, em uma posterior investigação retornará ao seu repertório buscando referências.

A pesquisa levou a concluir que, embora o sistema educacional do estado de São Paulo esteja estruturado colocando à disposição dos professores as Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013), e mesmo que estes profissionais trabalhem adequadamente estas orientações, o desconhecimento teórico do sistema de escrita e sua relação com a Arte ainda é o grande entrave para uma prática pedagógica elaborada. A Arte como procedimento colaborativo da alfabetização é de

⁴ Dondis analisa que recebemos mensagens visuais em três níveis: o representacional – aquilo que vemos e identificamos com base no meio ambiente e na experiência; o abstrato – a qualidade cinestésica de um fato visual reduzido a seus componentes visuais básicos e elementares e o simbólico – o vasto universo de sistemas de símbolos codificados que o homem criou arbitrariamente e ao qual atribuiu significados (DONDIS, 2007).

extrema importância, no entanto, no contexto da sala de aula, se reduziu a ações de reprodução das Orientações Curriculares, sem inovações e criatividade do professor.

Essas considerações se tornam claras no primeiro objetivo específico, pois ao analisar, por meio da observação, os trabalhos realizados em classe pelos alunos sobre leitura de imagens, propostos pelo professor de Arte enquanto contribui com a alfabetização, encontrou-se atividades adequadas, trabalhadas de acordo com as Orientações (2013), contudo, pobres em exploração contextual quanto à leitura e escrita. O professor P1, da U.E.-A, em virtude de sua formação – Pedagogia e Arte –, explora a escrita, em listas, pautas e reflexões. O professor P3, da U.E.-B, explora a leitura e escrita por causa do projeto que a Unidade desenvolve, mas ainda em suas aulas aplica procedimentos tradicionais para este ciclo de ensino. O professor P5, da U.E.-C, têm muita organização, sendo extremamente metódico em sua prática, entretanto, explora pouquíssimo a leitura de imagem, durante a observação, e quase não aplica a escrita e, ainda, fornece muitos textos digitados aos alunos.

A criança somente vai começar a compreender o sistema de escrita e escrever quando dominar os elementos visuais (DONDIS, 2007) e souber diferenciá-los.

Para isto, faz-se necessária a leitura minuciosa da imagem, destacando-se os elementos e trabalhando atividades em que o aluno possa construir formas com base nestes elementos. Só então se pode dizer que a Arte estará contribuindo no processo de alfabetização. Para Lavelberg (2013, p. 79): “Os conceitos sobre imagens precisam ser promovidos pelo professor pela fala associada à imagem e, muitas vezes, por intermédio de uma ação prática da criança que tenha como ponto de partida a imagem estudada”.

Valendo-se desta pesquisa e da análise da prática docente do profissional de Arte em trabalhar a ampliação do conhecimento pode-se inferir que, na organização geral da proposta didática de Arte, há um empobrecimento de entendimentos. Pois, mesmo que teóricos apontem a inserção da Arte e propriamente da leitura de imagem na alfabetização, como suporte neste processo, ainda há uma resistência da categoria docente em refletir sobre a alternativa da Arte, neste caso específico, ser promotora de avanços de aprendizagem.

No segundo objetivo específico, que apresentou a proposta de identificar, por meio de entrevista, a importância do ensino de Arte atribuída pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, obteve-se como resultado que

os professores concordam unanimemente que a Arte é muito importante no desenvolvimento dos alunos. No entanto, verificou-se que esse nível de importância é fundamentado pelos especialistas e tratado superficialmente pelos alfabetizadores. Assim, todos concordam quanto à importância, mas teve-se a impressão de que não sabem bem como atribuir importância e nem por que devem atribuir.

O professor P6-U.E.-C, ao ser questionado sobre “Qual a importância da aplicabilidade das aulas de Arte para as séries iniciais?”, respondeu: “*Não tenho como opinar de forma completa porque não estou por dentro do currículo de Arte*”. Observa-se que o professor é alfabetizador, tem na sala um especialista trabalhando Arte e pouca importância defere a esta relação que poderia ser riquíssima para os alunos. Em contrapartida, P4-U.E.-B assim responde à referida questão: “*Nas aulas de Arte os alunos expressam outras habilidades como traço, criatividade, espontaneidade, expressão corporal e artística, assim podendo ser trabalhado e avaliado na sua totalidade*”. Com base nesta fala, pode-se afirmar que, quando há interesse, é possível estabelecer um nível adequado de aprendizagem.

Estes professores, especialistas (segundo a entrevista) atribuem importância ao ensino de Arte, mas os alfabetizadores estão preocupados com suas próprias práticas e desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas. O professor de Arte segue impreterivelmente as atividades das Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013), deixando um vácuo no ensino aprendizagem, tornando, na maioria das vezes, as atividades sem sentido para os alunos, pois, se a sequência didática estiver fragmentada e superficial, não atingirá os objetivos. O pensamento de Dondis (2007) remete este estudo à análise dos trabalhos coletados, que mostra evidências de trabalhos estereotipados, sem estímulo a percepção visual, repertório pobre e deficiência na proposição de experiências.

Mesmo verificando que os textos imagéticos são, hoje, insuficientes no contexto escolar, e que os alunos se desenvolvem melhor a partir deles, a prática pedagógica em Arte precisa estar mais centrada nesta instrumentalização do olhar do aluno com leituras de imagem do seu cotidiano.

Segundo Iavelberg (2013, p. 78), ensinar a ler imagens na escola é instrumentalizar o olhar do aluno a “aprender a ver, a reconhecer, a pensar e a refletir, ajudando o aluno a desenvolver um discurso sobre essa imagem em diferentes linguagens como a fala, o desenho, o gesto e progressivamente, a descrição e a análise”, que em sequências didáticas de aprendizagem possivelmente levará à leitura e escrita.

Uma vez conhecido todo o processo e as implicações que dele fazem parte, é possível analisar a prática docente do professor de Arte como situações de tentativas de promover em seus alunos a apropriação da linguagem não-verbal, mas de forma desconectada da alfabetização, suprimindo o potencial interdisciplinar e transdisciplinar da Arte. Considerando que a disciplina de Arte, pela leitura de imagem, oferece uma visão integral e simultânea do mesmo tema oferecido pela palavra, entende-se que o constante exercício, favorece o equilíbrio entre a expressão verbal e o excesso de racionalidade.

Esta questão remeterá aos dados obtidos com a coleta de materiais que mostram claramente que os professores trabalham as Orientações Curriculares, mas, timidamente fazem relação com a leitura e escrita, deixando à disciplina de Arte muito pouco a oferecer em seu apoio pedagógico.

Com efeito, a carência de estudos orientados e de capacitações pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo deixa os professores aquém do nível de ensino que poderiam dispensar aos alunos. Faltam subsídios e apoio em várias instâncias para considerar a influência positiva que a leitura de imagem pode proporcionar ao aluno no seu período de alfabetização.

Nóvoa (1997) defende uma proposta teórica que somente fará sentido se for construída dentro da profissão e se contribuir para o enriquecimento do pensamento e da prática dos professores. Essa proposta chama a atenção para o processo de formação de professores com vistas a uma nova forma de profissionalização, com desenvolvimento na universidade, como formação inicial, e em exercício da função profissional, como formação continuada, na escola, de maneira coletiva, construindo uma cultura própria da profissão docente. Nóvoa (1997) acrescenta, ainda, que a formação deve se concretizar na profissão reforçando dispositivos e práticas baseadas em pesquisas que tenham como problemática a ação docente e o trabalho escolar.

Para Nóvoa (1997, p. 23), no processo de formação docente, deve-se levar em consideração o desenvolvimento das seguintes dimensões:

[...] pessoal (produzir a vida do professor), profissional (produzir a profissão docente) e organizacional (produzir a escola), o que configuraria a construção de uma identidade profissional, a partir da expressão social do professor, para a sociedade em que está inserido.

Este pensamento discute que a formação docente deve ser pensada como processo de aprendizagem no desenvolvimento de competências profissionais, com valorização da profissão para a formação de identidade profissional.

Na prática do professor especialista em Arte, vale ressaltar que, durante a observação, em algumas atividades, as relações que estabeleceram com os saberes foram de transmissores de conteúdos e não de produtores e mediadores do conhecimento.

Na entrevista com o professor P5-U.E.-C, quando questionado sobre “Como você faz para estimular o desenvolvimento da leitura e escrita do seu aluno?”, respondeu: *“Como os níveis de conhecimento são variados, existe aí uma grande riqueza para ser trabalhada em sala de aula. Organizar os alunos em grupos e duplas produtivas durante as atividades é fundamental para que eles troquem conhecimentos. Mas essa mistura deve ser feita com critérios”*.

“Agrupar as crianças que estejam em fases de alfabetização próximas e trabalhar com projetos, como: fluência leitora, de poesias e escrita, sequência didática com produção de texto e reescrita”. Este professor quando da observação estava com sua sala de aula agrupada em duplas, mas os projetos, não são trabalhados especificamente pelo professor de Arte e sim pelo alfabetizador.

O trabalho desenvolvido na sala de aula acontece simultaneamente, mas não se complementam efetivamente, merecendo, assim, uma reflexão fundamentada dos níveis de aprendizagem pelos professores e sobre a alternativa da disciplina de Arte apoiar a alfabetização.

Levando-se em conta a dimensão social e pessoal que os indivíduos estabelecem com as imagens, foi verificado, pela observação, que na sala de aula os alunos não fazem relação com o seu contexto.

Mesmo acontecendo leituras de imagens, estão muito longe do que o aluno das séries iniciais reconhece como imagem em si⁵.

Toda inserção de imagens no processo de alfabetização deve ampliar o conhecimento generalizando ideias, a coisa ou o objeto. Nesse sentido, Dondis (2007) exemplifica que, “para Leonardo da Vinci, ver um pássaro significa voar”, demonstrando que um olhar perceptivo “vê mais além por que não se detém apenas

⁵ Para Santaella (2012), a imagem em si, ou formas puras, são aquelas que reduzem a declaração visual aos elementos básicos da representação (ver elementos visuais primários).

no óbvio” (DONDIS, 2007, p. 87). Na escola, o professor deve identificar a forma e estimular os alunos a perceberem suas características. Segundo Lavelberg (2013, p. 78), “na escola, ensinamos a ler imagens para a criança aprender a vê-las, a reconhecê-las e a pensar sobre elas”.

No entanto, nas estruturas educacionais, visando à aplicação dos conteúdos curriculares, justificam-se as ações “na sala de aula, que o professor poderá adequar as situações de aprendizagem e selecionar conteúdos, compatibilizando-os ao contexto educativo, entretanto, sempre seguindo as expectativas enunciadas para cada ano na proposta” (SÃO PAULO, 2013, p. 8). Nos PCNs, volume 8 – Arte, encontra-se no texto toda a teoria que os leitores da educação precisam saber para atuar comprometidamente.

Os detalhes são significativos porque influenciam o trabalho pedagógico de todo profissional interessado em desenvolver o conteúdo de forma ampliada e diversificada para seus alunos. Para Lavelberg (2013), tudo o que se apresenta ao aluno deve ser diversificado.

Assim, para entender as características e relevância da leitura de imagem na alfabetização e no ensino de Arte, nesta pesquisa, é preciso considerar que: a leitura de imagem em sala de aula mobiliza, simultaneamente, a cognição e a imaginação, valorizando a informação objetiva na formação da subjetividade. Há, também, a possibilidade de desenvolver habilidades narrativas, descritivas, interpretativas e analíticas, enriquecendo os conteúdos de outras disciplinas.

Neste entendimento, com base nos dados obtidos nesta pesquisa, ao contemplar-se o terceiro objetivo específico que é destacar o significado da leitura de imagens na alfabetização e o sentido da Arte na formação do aluno, pode-se evidenciar que a leitura de imagem na alfabetização é um dos meios para a apropriação da leitura e escrita. Ao fazer a leitura de imagem na sala de aula, pela prática do professor, o aluno fará a leitura de mundo, tornando-se um sujeito observador e, conseqüentemente, desenvolverá as habilidades inerentes à leitura e escrita.

Portanto, o sentido da Arte na formação do aluno é algo imprescindível, pois está internalizado, fazendo parte de seu repertório pessoal. Mas, precisa ser estimulado e desenvolvido, encontrando na figura do professor, pela sua prática, a ação necessária para se desenvolver.

As habilidades não são características que podem ser conquistadas rapidamente, superando o analfabetismo visual. Segundo Dondis (2007), o alfabetismo visual, por ser um método, pode ser ensinado como se ensina a ler e a escrever.

O procedimento de leitura de imagem corresponde ao ensino de identificar os elementos do desenho nas imagens, ler o contexto, a imagem em si e relacionar com o som (fala) e a palavra (escrita), respeitando suas particularidades e características.

Os elementos visuais, na concepção de Dondis (2007), devem ser trabalhados em um longo período de envolvimento, com experiências e vivências.

A análise documental permitiu localizar estes elementos propostos nas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013), no seu caderno de proposições ou situações de aprendizagem. Na apresentação, traz como conteúdo os elementos: ponto, linha, cores e formas. E em suas expectativas de aprendizagem: “reconhecer alguns elementos da linguagem visual; utilizar elementos da linguagem visual para expressar-se e comunicar-se” (SÃO PAULO, 2013, p. 44).

Observa-se que são alguns elementos do início do processo, e entende-se que deve ficar claro. Esta parte, nas Orientações Curriculares (2013), fica nebulosa, pois ao professor de Arte cabe trabalhar estes elementos, mas não como mera reprodução e sim como exercícios estimulatórios da aprendizagem, promovendo um novo ciclo em todo o processo. Mas o professor, além de estar subsidiado em orientações, também precisa buscar sua própria fundamentação teórica para aprimorar sua prática pedagógica que, segundo Zabala (1998, p. 13): “Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”.

Ler a imagem está ao alcance de todos e sua facilidade está ligada ao estímulo do ato de ver e não atrelado a talento ou dom, dependendo quase exclusivamente da influência do professor. Assim, esta fissura que há, entre Arte e alfabetização, compreende-se que seja reforçada pela falta de uma metodologia que possibilitará aos professores entender a relação na conquista do alfabetismo visual (DONDIS, 2007). Os educadores, sejam especialistas sejam alfabetizadores, precisam compreender que em situações de ensino e aprendizagem não pode haver rupturas e o trabalho deve ocorrer no coletivo, em benefício de um único objetivo de aprendizagem.

Esta discussão sugere a relevância do ensino de Arte nos anos iniciais, bem como a sua relação com a alfabetização, perpassando pela prática pedagógica do professor de Arte, que no domínio de seu conteúdo, amparado pelas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2013), tem a possibilidade de promover o alfabetismo visual em sua Unidade Escolar.

Como significado, o exercício da leitura de imagens na alfabetização e o sentido da Arte na formação do aluno são duas vias de mão única. Estão fortemente interligadas e têm campo e possibilidades de realizar grandes projetos na sala de aula. Contudo, para que esses projetos se efetivem, os responsáveis por este segmento educacional devem observar que este é um processo que se constrói coletivamente, sempre na busca da qualidade do ensino e na formação do aluno.

Em relação ao objetivo desta pesquisa, que consistiu em analisar a aplicabilidade da leitura de imagem trabalhada pelo professor de Arte em sua prática pedagógica ao oferecer suporte à alfabetização nos anos iniciais, foi possível constatar que o ensino de Arte e a leitura de imagem foram assimilados pelo professor de Arte, que se esforça para desenvolver um bom trabalho. Esses professores são receptivos a desenvolver novos conteúdos e têm consciência de sua defasagem profissional ocorrida durante a formação e no exercício da docência, sobretudo na formação teórica para os anos iniciais.

Esta apresentação permitiu concluir que a aplicabilidade da leitura de imagem como suporte à alfabetização é um procedimento favorável, de apoio e enriquecimento do processo de alfabetização. No entanto, o professor necessita estar bem orientado, pois é na sua prática que está concentrado todo o complexo sistema de mediação e estímulos experimentais.

Segundo Pillar (1986), as experiências e a instrumentação do professor proporcionam um trabalho de expressão quando melhor assessorado. Com a experiência e a instrumentação, Pillar (1986, p. 27) acredita que o “professor estaria apto a fazer leitura do que se passa, entender a atividade e perceber a relação entre arte-alfabetização, considerando as duas instâncias profundamente relacionadas”.

Entretanto, Pillar (1986, p. 29) argumenta que não é somente a aplicação do conteúdo, como ocorre no campo da pesquisa, é “necessário a intervenção do professor propondo situações oportunas que o farão reformular suas hipóteses e avançar em seu trabalho”.

Concluindo, espera-se que estudos de pesquisa como este, cujos objetivos específicos envolviam a análise dos trabalhos realizados em sala; identificar a importância do ensino de Arte atribuída pelos professores na entrevista e destacar o significado de leitura de imagens na alfabetização e o sentido da Arte na formação do aluno, em prol da aplicabilidade de leitura de imagem trabalhada pelo professor de Arte em sua prática pedagógica ao oferecer suporte à alfabetização no ensino fundamental - anos iniciais, possam ter demonstrado as razões e o valor da disciplina de Arte, bem como o peso que uma boa prática pedagógica tem no contexto educacional.

Em face das relevâncias apresentadas na introdução deste trabalho, tem-se a pretensão de que os leitores que dele fizerem uso atentem para a necessidade de considerar a reflexão na prática pedagógica. Que o professor possa refletir e considerar a produção de saberes, legitimando sua função social, buscando uma qualificação profissional como objetivo principal.

Com este trabalho de pesquisa e durante todo o processo de seu desenvolvimento, como estudante e pesquisadora, pude analisar minha própria prática como professora e concluir que havia a necessidade de mudanças em concepções e ações do cotidiano de sala de aula. O exercício da docência exigia novos paradigmas, com discussões e reflexões sobre o processo de aprendizagem, que gerariam melhores resultados.

A partir desta pesquisa e em face do conhecimento ampliado pela orientação do curso, espero contribuir na formação continuada dos pares na Unidade Escolar de trabalho, com qualidade, propiciando um bom desenvolvimento educacional para a sociedade escolar local. Posteriormente, e de acordo com as leituras realizadas sobre a formação docente, pretendo dar prosseguimento aos estudos como um processo contínuo, ocorrendo durante toda a vida e sendo utilizado na educação, analisando, transmitindo, criando e reproduzindo conhecimentos históricos e sociais centrados na formação do profissional docente.

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, Hugo. **Imagens da integração**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1997. (Coleção MeMo: Ensaio/ficção).

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ARSLAN, Luciana Mourão. **Ensino de arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

_____. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

_____. Caminhos para a conscientização [01/2015]. Flávio Amaral. **Revista Educação**, São Paulo, 01/2015. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/97/artigo233134-1.asp>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: SE, 2001a. v. 6.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: SE, 2001b. v.1.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 fev. 2015.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; Z Aidan, Samira. Prática Pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=328>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

CARVÁJAL PÉREZ, F; RAMOS GARCIA, J. (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. 4. ed. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes:** uma estratégia de formação de professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

FERRARA, Lucrecia D'Alésio. **Leitura sem palavras.** São Paulo: Ática, 2007.

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo; FUSARI, Márcia F. de Rezende e. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev. 1985.

_____. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GANDIN, Danilo. **Planejamento:** como prática educativa. São Paulo: Loyola, 2013.

GITLIN, Todd. **Mídias sem limite.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GOMBRICH, Ernst H. **A história da arte.** Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho:** o nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil.** São Paulo: Melhoramentos, 2013.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** Campinas: Papyrus, 1999.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro (Org.). **Imagem e memória:** ensaios em antropologia visual. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LOOSLI, Renata Silva (Org.). **A Leitura, a produção textual e a reescrita, por meio de histórias em quadrinhos.** São Paulo: Scortecci, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio.** São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARTINS, Mirian Celeste. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo.** São Paulo: FTD, 2010.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil.** São Paulo: Cultrix, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESCUMA, Derma. **Projeto de Pesquisa – O que é? Como fazer?:** um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Fazendo artes na alfabetização.** Artes plásticas e Alfabetização. Porto Alegre: Kuarup, 1986.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RUZZA, Janete A. Partelli. Arte-educação: experiências, questões e possibilidades. In: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva et al. (Org.). **Competência leitora e meio de comunicação como recurso pedagógico nas aulas de Arte.** São Paulo: Expressão e Arte, 2006. p. 69-76.

SANTAELLA, Lucia. **Imagem: cognição, semiótica, mídia.** São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. **Leitura de imagens.** (Como eu ensino). São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** São Paulo: SEE, 2010.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O ensino de arte nas séries iniciais: ciclo I.** São Paulo: FDE, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino de Educação artística**. 1ª edição preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1986.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino de Educação artística**. Edição definitiva. São Paulo: SE/CENP, 1988.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação Artística – 1º grau: 5ª a 8ª séries (A Prática Pedagógica)**. São Paulo: SE/CENP, 1993.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental – anos iniciais**. São Paulo: SEE, 2013.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular para o Ensino de Arte**. Coordenação geral, Maria Inês Fini; Coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2008.

SMEETS, René. **Signos, símbolos e ornamentos**. São Paulo: Ediouro, 1982.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

TOZZI, Devanil (Coord.). **Educação com arte: ideias 31**. São Paulo: FDE; Diretoria de Projetos Especiais, 2004.

TREVIZAN, Zizi. Contribuições da semiótica para a alfabetização do olhar. In: GEBRAN, Raimunda Abou (Org.). **Contexto escolar e processo ensino-aprendizagem: ações interações**. São Paulo: Art & Ciência, 2004.p. 149-164.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (1956). **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 23. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WENGER, Étienne. **Comunidades de prática: aprendizagem, trabalho e identidade**. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1998. (Tradução livre).

WOODFORD, Susan. **A arte de ver a Arte**. São Paulo: Circulo do livro, 1983.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Autores Associados, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “ZIZI PEREIRA DE SOUZA” DO MUNICÍPIO DE PARAPUÃ – SP

Ilma.Sra.

Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Zizi Pereira de Souza”, do município de Parapuã.

Eu, Rosangela Maria Gonçalves Val, RG 16.208.374-9 SSP/SP, CPF 063.137.718-26, bolsista pelo Programa Bolsa Mestrado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, casada, residente nesta cidade de Parapuã, na Avenida Pernambuco, nº 494, bairro Centro. Devidamente matriculada no curso de Mestrado em Educação (2013/2015) junto à Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), orientada pela Profª Dra. Helena Faria de Barros, necessito, para realização de minha pesquisa cujo tema é “A Prática Pedagógica em Arte: A leitura de imagem no início do processo de alfabetização”, observar e entrevistar professores que trabalham com crianças matriculadas nas séries iniciais da escola citada deste município.

Venho solicitar de V.Sa., a possibilidade destas visitas, com datas e horários devidamente pré-agendados.

Na certeza de ser atendida em minha solicitação, desde já agradeço.

Parapuã, 2013.

Rosangela Maria Gonçalves Val
Mestranda em Educação da UNOESTE
Presidente Prudente/SP
E-mail: Rosangela_mgval@hotmail.com

APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO “DE AUTORIZAÇÃO À DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL “PROFESSORA CARMEN DA SILVA PINTO” DO MUNICÍPIO DE IACRI – SP

Ilma.Sra.

Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Profa. Carmen da Silva Pinto”, do município de Iacri.

Eu, Rosangela Maria Gonçalves Val, RG 16.208.374-9 SSP/SP, CPF 063.137.718-26, bolsista pelo Programa Bolsa Mestrado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, casada, residente nesta cidade de Parapuã, na Avenida Pernambuco, nº 494, bairro Centro. Devidamente matriculada no curso de Mestrado em Educação (2013/2015) junto à Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), orientada pela Prof^a Dra. Helena Faria de Barros, necessito, para realização de minha pesquisa cujo tema é “A Prática Pedagógica em Arte: A leitura de imagem no início do processo de alfabetização”, observar e entrevistar professores que trabalham com crianças matriculadas nas séries iniciais da escola citada deste município.

Venho solicitar de V.Sa., a possibilidade destas visitas, com datas e horários devidamente pré-agendados.

Na certeza de ser atendida em minha solicitação, desde já agradeço.

Parapuã, 2013.

Rosangela Maria Gonçalves Val
Mestranda em Educação da UNOESTE
Presidente Prudente/SP
E-mail: Rosangela_mgval@hotmail.com

APÊNDICE C - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “ARY FONSECA” DO MUNICÍPIO DE RINÓPOLIS – SP

Ilma. Sra.

Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Ary Fonseca”, do município de Rinópolis.

Eu, Rosangela Maria Gonçalves Val, RG 16.208.374-9 SSP/SP, CPF 063.137.718-26, bolsista pelo Programa Bolsa Mestrado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, casada, residente nesta cidade de Parapuã, na Avenida Pernambuco, nº 494, bairro Centro. Devidamente matriculada no curso de Mestrado em Educação (2013/2015) junto à Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), orientada pela Prof^a Dra. Helena Faria de Barros, necessito, para realização de minha pesquisa cujo tema é “A Prática Pedagógica em Arte: A leitura de imagem no início do processo de alfabetização”, observar e entrevistar professores que trabalham com crianças matriculadas nas séries iniciais da escola citada deste município.

Venho solicitar de V.Sa., a possibilidade destas visitas, com datas e horários devidamente pré-agendados.

Na certeza de ser atendida em minha solicitação, desde já agradeço.

Parapuã, 2013.

Rosangela Maria Gonçalves Val
Mestranda em Educação da UNOESTE
Presidente Prudente/SP
E-mail: Rosangela_mgval@hotmail.com

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: "A PRÁTICA EDUCATIVA EM ARTE: A LEITURA DE IMAGEM NO INÍCIO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO"

Nome do(a) Pesquisador(a): Rosangela Maria Gonçalves Val

Nome do(a) Orientador(a): Prof^a Dr^a. Helena Faria de Barros

- 1. Natureza da pesquisa:** o (a) Sr(a). está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a aplicabilidade da leitura de imagem trabalhada pelo professor de Arte em sua prática pedagógica ao oferecer suporte à alfabetização no Ensino Fundamental
- 2. Participantes da pesquisa:** o número de participantes de cada escola era de (02) dois, sendo um professor de Arte e o professor alfabetizador da sala, num total de (06) seis docentes.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o(a) Sr(a). permitirá que a pesquisadora faça observação da aula e entrevistas. O(A) Sr(a). tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) Sr(a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do e-mail e/ou telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
- 4. Sobre as entrevistas:** as entrevistas serão realizadas para análise como técnica da coleta de dados.
- 5. Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas que possam vir a decorrer de sua aplicação. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
- 6. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados da pesquisa.
- 7. Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a) Sr(a). não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a aplicabilidade da leitura de imagem nas séries iniciais como suporte à alfabetização, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa desenvolver o conhecimento da leitura de imagem, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
- 8. Pagamento:** o(a) Sr(a). não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse Termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa/ RG ou CPF

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

Orientadora: Dra. Helena Faria de Barros

Orientanda: Rosangela Maria Gonçalves Val

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa:

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Parte 1 – Identificação do perfil docente

Professor: _____

Professor PEB-I

Professor Espec. Arte

1. Sexo Feminino

Masculino

2. Idade: _____ 3. Estado civil: _____

4. Filhos Sim

Não

Quantos: _____

5. Cidade em que reside: _____

6. Formação acadêmica:

Graduação (_____)

Outros (_____)

Aperfeiçoamento (180 h) (_____)

Especialização (360 h) (_____)

Outros (Extensão, Oficinas, Redefor e outros) (_____).

Mestrado (_____)

Doutorado (_____)

Participação em eventos científicos. (_____)

7. Contrato de trabalho

Concursado: _____
Ingressou em: ____/____/_____

Exerce função administrativa: _____

Jornada de trabalho: _____

8. Exercício da docência em outra Instituição.

9. Exercício de outra atividade.

Parte 2

Eixo 1 – Qualificação Profissional

1. O que é ser professor para você?
2. Como e por que você se tornou professor?
3. Por que você se interessou em trabalhar com Educação?
4. Você considera possuir os requisitos necessários para trabalhar com crianças nesta faixa etária (6 anos)? Quais e por quê?
5. Qual a importância da aplicabilidade das aulas de Arte para as séries iniciais?
6. Qual sua concepção sobre a leitura de imagem no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos?
7. Qual a importância das aulas de Arte para o desenvolvimento da criança nas séries iniciais?

Eixo 2 – Planejamento da ação Docente

1. Você participa da ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo)? O que é tratado nestas reuniões?
2. Você participa dos planejamentos/avaliação desenvolvidos pela escola, tendo por base a Proposta Pedagógica da Escola, LDB, Currículo do Estado de São Paulo; Como acontece? Qual a periodicidade?
3. Como o desenvolvimento da leitura e escrita é tratado no plano de ensino e no plano de aula?

Eixo 3 – Prática Pedagógica

1. O que você entende por leitura de imagem no desenvolvimento infantil?
2. Você se considera um professor criativo? Por quê?
3. Como você identifica os avanços do aluno na aquisição da leitura e escrita?
4. Como você faz para estimular o desenvolvimento da leitura e escrita do seu aluno?
5. Você acha que a Proposta Curricular para as Séries Iniciais contemplam e orientam como trabalhar e estimular a aquisição da leitura e escrita nas crianças? Como?

APÊNDICE F - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

PAUTA DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

ESCOLA _____

NOME DO PROFESSOR _____

DISCIPLINA _____

CONTEÚDO DA AULA _____

DATA DE OBSERVAÇÃO _____

QUESTIONAMENTOS**1. INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS E O CONTEÚDO**

- a) O conteúdo é adequado às necessidades de aprendizagem da turma?
- b) Houve levantamento de conhecimentos prévios?
- c) As atividades são desafiadoras para os alunos?
- d) Os recursos utilizados foram adequados ao conteúdo?
- e) O período de aula é suficiente para os alunos exporem as dúvidas e debaterem o problema?

2. INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS/CLAREZA E OBJETIVIDADE DO CONTEÚDO

- a) O professor deixa claro os objetivos de aprendizagem em razão do conteúdo?
- b) A proposta foi entendida por todos ou precisou o professor explicar outras vezes e de outras maneiras?
- c) São feitas intervenções com informações que ajudam os alunos a pensarem?
- d) Hipóteses e erros são levados em consideração para elaboração de novas situações de aprendizagem?

3. FORMAÇÃO DE DUPLAS OU GRUPOS/ AVALIAÇÃO

- a) Houve formação de duplas ou grupos produtivos?
- b) Quais os critérios utilizados para organizar a classe?
- c) Qual a forma de avaliação utilizada?
- d) Houve devolutiva da situação de aprendizagem?
- e) Houve socialização de estratégias?

Presidente Prudente, janeiro de 2015.